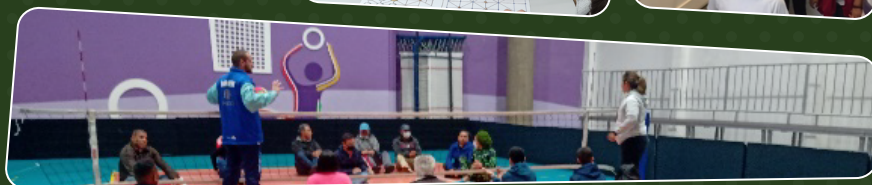


Marcos Garcia Neira (Organizador)

ESCREVIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL



VOLUME 4

Marcos Garcia Neira (Organizador)

ESCREVIVÊNCIAS DA **EDUCAÇÃO FÍSICA** CULTURAL

VOLUME 4

São Paulo
2023

Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar

🖱 gpef.fe.usp.br

📘 facebook.com/pesquisaef

📺 youtube.com/gpeffeusp

© [@gpef_feusp](#)

Faculdade de Educação da USP



· FE USP



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Prof^a. Dr^a. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Prof^a. Dr^a. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária - Butantã

05508-040 - São Paulo - Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: bibfe@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Capa: Jonathan Leandro | Tikinet

Projeto Gráfico: Nicole de Abreu e Jonathan Leandro | Tikinet

Diagramação: Jonathan Leandro e Beatriz Luanni | Tikinet

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E74 Escrevivências da educação física cultural / Organizado por
Marcos Garcia Neira. -- -- São Paulo: FEUSP, 2023.
85.000 Kb; PDF. -- (Volume 4)

ISBN 978-65-87047-63-8 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047638

1. Educação Física (Estudo e ensino) 2. Pedagogia crítica 3. Currículo I. Neira, Marcos Garcia II. Título

CDD 22. ed. 375.76

Ficha elaborada por: Nicolly Leite – CRB-8/8204

SUMÁRIO

Apresentação do Volume 04	06
A Educação Física cultural no enfrentamento do inusitado Raquel Aline Pereira de Souza e Marcos Garcia Neira	11
Brincadeiras africanas e afrobrasileiras Alessandro Marques da Cruz	32
Brincadeiras atlânticas André Vieira	57
Tematizando práticas afrodiaspóricas no ensino remoto Anna Carolina Carvalho de Souza	74
Capoeiristas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Espaço de Bitita Camila dos Anjos Aguiar	86
A ginástica rítmica como espaço de valorização dos saberes das crianças Carlos Alberto Oliveira Gomes	95
Futebol's: narrando jogadas para afirmar as disputas Diego Gomes Teixeira	107
Kuduro e semba: quando o cabelo crespo entra na dança Everton Arruda Irias	129
Traduções de um currículo reformado: práticas corporais de lutas no Novo Ensino Médio Flávio Nunes dos Santos Júnior	140

Do encontro indígena ao jogo da onça na EJA: professor, existem jogos indígenas?

Franz Carlos Oliveira Lopes e Andressa dos Santos Silva 175

O esporte enquanto direito dos corpos diversos

Jacqueline Cristina Jesus Martins 186

Currículo cultural, didática e Ensino Superior

João Pedro Goes Lopes e Rubens Antonio Gurgel Vieira 203

De danças clássicas ao “dance se souber”: tematização de estilos de dança

Jorge Luiz de Oliveira Júnior 219

Tênis: uma partida interrompida

Leandro Rodrigo Santos de Souza e Marcelo Alves Ferreira 232

“Ensinando violência” nas aulas de Educação Física

Luiz Alberto dos Santos 248

Rolinho e porrada pode professor?

Marcelo Ferreira Lima 257

Escrileituras do pipa: masculinidades em xeque

Marcos Ribeiro das Neves 267

Quem faz parkour é parkourzeiro: tematizando o parkour na EMEI Nelson Mandela

Marina Basques Masella 284

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 4

*A nossa escrevivência não é para adormecer
os da Casa Grande, e sim para incomodá-los
em seus sonos injustos.*

CONCEIÇÃO EVARISTO



Escrivência é uma criação de Conceição Evaristo, escritora, professora e participante ativa do movimento feminista e de valorização da cultura negra, cuja obra ficcional promove um mergulho no universo marginal que a sociedade finge não ver. Sua produção não cai na armadilha do realismo brutal que transforma em fetiche favelas, vielas e becos, muito menos, converte a violência em objeto de consumo. Em vez disso, promove a denúncia social ao reconstruir a intimidade de humilhado(a)s e ofendido(a)s, tratando-o(a)s como pessoas que sonham e desejam apesar do sofrimento da exclusão. Conceição Evaristo se identifica com a intelectualidade afrodescendente em profunda interação com quem é colocado(a) à margem do regramento neoliberal.

A escrivência funde os gêneros do romance e da escrita de si, sem esconder fragmentos biográficos que se espalham nas passagens e salpicam o(a)s personagens. Nesse emaranhado é possível ver o mundo pela ótica do(a)s anônimo(a)s que habitam o tecido social. Enquanto conceito, escrivência se materializa em *Becos da Memória*, livro memorialístico que retrata uma experiência negra no Brasil.

Propositalmente, as vidas de Conceição Evaristo e da protagonista Maria-Nova se mesclam. Em ambas, a leitura antecede a escrita, tornando-se arma para lutar contra as condições desfavoráveis de existência. Criadora e criatura reelaboram o passado composto de cenas vividas. É o que lhes permite suportar a aspereza do mundo: ao mesmo tempo que dele fogem, nele se inserem. Concebem a escrita como subterfúgio para esconder-se da realidade, para desejar e, na medida em que escrevem, transformar o mundo.

A narrativa de Conceição Evaristo ou Maria-Nova (menina negra, filha de lavadeira, habitante de uma favela e que encontra na escrita uma forma de resistir às adversidades) se solidariza com desfavorecido(a)s e lentamente entrelaça os elementos que constituem a escrevivência: o corpo é um arquivo de impressões da vida; a condição é um processo simultaneamente enunciativo e compreensivo, e a experiência é a artimanha estética que confere credibilidade ao discurso.

A escrevivência é um modo de falar, ser ouvida, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza a pessoa comum, sobre a qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, Conceição Evaristo partilha a missão política de inventar outro futuro para si e para o seu coletivo. A escrevivência é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e a suas próprias experiências. Negar a alguém o direito de narrar-se é o mesmo que silenciar e desconsiderar seus conhecimentos. É cometer um assassinato epistêmico.

Este livro é o inverso disso. Ele traz a público relatos de experiências de professo(a)s que ousaram não só colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física, como também aceitaram o desafio de registrar os caminhos percorridos junto às turmas com as quais atuaram.

Relatos de experiência podem ser tomados como escrevivências, uma vez que manifestam impressões do fazer pedagógico vivido pelo(a)s próprio(a)s aut(a)re(a)s. São histórias de quem propõe, trabalha com o(a)s estudantes, reorganiza suas ações e aprende sempre. Histórias de quem enfrentou as dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19 que assolou a população brasileira no triênio 2020-2022, atingiu duramente as famílias, o(a)s estudantes e o(a)s docentes. Obrigou à adoção de medidas protetivas, dificultou a realização satisfatória dos trabalhos educacionais e intensificou as dificuldades cotidianas dos setores mais vulneráveis da sociedade. Apesar do retorno às atividades pedagógicas presenciais no segundo semestre de 2021, os impactos do isolamento social ainda perduram.

O(A)s professo(a)s que relataram e deram publicidade às suas experiências conseguiram estilhaçar o paradigma dominante que até então lhes impunha o silêncio. Há quem pense que apenas o(a)s intelectuais da universidade estão autorizado(a)s a falar sobre a prática educativa. Vez por

outra, vão à escola, observam, anotam, filmam, fotografam e entrevistam para, em seguida, descrever o que viram e ouviram a partir do que pensavam antes mesmo de adentrar o portão. Os resultados de suas pesquisas são recheados de críticas e soluções mirabolantes dos problemas identificados, quando não romantizam, folclorizam e celebram o que somente ele(a)s chamam de boas práticas ou inovações pedagógicas.

Os relatos de experiência da Educação Física cultural que compõem esta coletânea dão provas do contrário. O(A)s professore(a)s exigiram que suas vozes fossem ouvidas. Entraram definitivamente na disputa dos significados atribuídos à docência. Não precisaram que ninguém falasse por ele(a)s. Reivindicaram o seu direito a dizer quem são e o que pensam. Suas escritas se mostram potentes ao colocar em relevo discursos antes desconsiderados, negligenciados.

Trata-se de uma virada epistêmica em que a narrativa docente encurrala a arrogância acadêmica. O(A)s educadore(a)s se inscreveram nos textos, emaranharam-se na constituição de sentidos, possibilitaram olhares distintos aos acontecimentos e trouxeram à tona outras formas de existir.

Nos entremeios das suas narrativas, explicitaram os conhecimentos que produziram, rejeitando assumir a posição em que sempre foram alocado(a)s pelo discurso científico ou oficial. Uma posição de subserviência, de quem precisa de tutela, que alguém lhe diga como deve exercer o seu ofício. Nas escritas da Educação Física cultural, intensidade e realidade se confundem com a existência de seus(suas) autore(a)s, enriquecendo a tessitura de acontecimentos, visões e experiências. Cada docente se inscreveu e escreveu no texto, reivindicando, a todo momento, seu direito de dizer e dizer-se, refutando quem menospreza os saberes anunciados, pois neles deseja ver o maniqueísmo que distancia a prática da teoria.

É preciso reconhecer que por muito tempo as vozes do(a)s professore(a)s estiveram ausentes no discurso pedagógico. A ausência é maior quando se trata da Educação Física. Se no contexto da literatura educacional o(a)s professore(a)s não podem falar, aquele(a)s que atuam na Educação Física são ainda mais interditado(a)s, desvalorizado(a)s. Seu silenciamento não se deve a qualquer aspecto formal, mas à subalternidade para a qual foram historicamente empurrado(a)s. Afinal, quem se

interessa por quem são, o que pensam e o que sabem o(a)s profissionais que tematizam as práticas corporais?

O(A)s professore(a)s que traduziram para a prática a teoria curricular cultural da Educação Física transgrediram esse pensamento abissal, explicitando em suas escritivências inúmeros transbordamentos. Seus relatos de experiência evidenciam algo impossível de capturar, classificar ou sistematizar. Desdobram modos singulares não só de enunciar, como também, efetivar a docência. Impossível, portanto, descrever o que vem a ser a Educação Física cultural. Sendo múltipla, variada e metamórfica, cada autor(a) deixa transparecer pela escrita toda a força dessa vertente, cujos contornos se modificam no mesmo instante em que é produzida. Produção que nunca cessa, pois é retomada a cada leitura.

Por fim, importa dizer que a publicação deste quarto volume das *Escritivências da Educação Física cultural* só foi possível graças ao inestimável apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo.

Marcos Garcia Neira
São Paulo, dezembro de 2023.

A EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NO ENFRENTAMENTO DO INUSITADO

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA
MARCOS GARCIA NEIRA



A perspectiva cultural da Educação Física, também chamada currículo cultural da Educação Física ou, simplesmente, Educação Física cultural se mostra alinhada à função social da escola na contemporaneidade e à constituição de pessoas solidárias, quais sejam, aquelas que afirmam o direito às formas democráticas de viver, ser, dizer e fazer as práticas corporais. Tarefa por demais complexa, dado que a sociedade hodierna é balizada no neoliberalismo, na globalização e na desigualdade social. Em tal configuração, ganha força a ideia do sujeito empreendedor de si (DARDOT; LAVAL, 2016), bem como a naturalização do acúmulo de capital por uma parcela ínfima da população (SOUSA SANTOS, 2010), particularidades que corroboram a ideia de apagamento dos corpos que performatizam a diferença.

É nesse contexto que emerge a Educação Física culturalmente orientada, concepção de ensino que defende o direito à vida, por isso, preconiza a formação de sujeitos que questionam os mecanismos que constituem e perpetuam as diferenças, afirmando a sua existência. Trata-se de uma proposta que faz circular os conhecimentos até então subalternizados, tidos como não importantes ou como menores do que os saberes euro-estadunidenses (hegemônicos no tocante às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), promovendo um deslocamento de perspectiva, entendendo que o centro do mundo é onde o sujeito se situa (SOUSA SANTOS, 2010). O currículo cultural se inspira nos estudos que questionam as heranças da colonialidade do saber, do poder e do ser, baseadas numa matriz salvacionista.

Em suma, docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação buscam, inspirados/as nas chamadas teorias pós-críticas do currículo e

agenciados/as por princípios ético-políticos, promover por meio de cenas didáticas, condições para que crianças, jovens, adultos/os e idosos/os sejam capazes de compreender e questionar as relações estabelecidas na ocorrência social das práticas corporais com vistas a afirmar as diferenças historicamente violentadas e dizimadas pelo necroestado brasileiro.

Cabe reforçar que, na Educação Física cultural, a cultura é tomada como um campo de disputas pela validação de significados (HALL, 2016), refutando, então, a ideia de alta e baixa cultura e, por conseguinte, o papel da escola como instituição transmissora da “verdadeira” cultura por meio do currículo. Por consequência, o currículo é um território contestado, um espaço de conflitos, de lutas pela significação das coisas do mundo (SILVA, 1995). Essa concepção abre caminhos para experiências pedagógicas que validam os saberes pertencentes à cultura paralela à escola, desvalidam os binarismos que ratificam preconceitos materializados na LGBTQIA+fobia, machismo, racismo, entre outros, além de possibilitar a tematização de práticas corporais de origens diversas, valorizando as culturas dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea (NEIRA, 2019).

Hall (2016) explica que a linguagem faz circular os significados porque opera como um sistema representacional baseado nos signos. “O sistema de signos de uma língua é um produto de forças sociais que impedem que ele seja livre ou produzido por qualquer pessoa de forma independente” (NUNES, 2016, p. 34). Nada mais que um meio através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados em inúmeros “textos” produzidos e reproduzidos pelos grupos sociais. Eis o lugar das práticas corporais, pois correspondem a textos elaborados pela linguagem corporal.

Nesses termos, a cultura deixa de ser vista como algo que possui (des)valor, quantificável e passa a ser compreendida como referência de leitura dos códigos que circulam em determinados espaços.

Embora, sob essa ótica, toda perspectiva curricular possa e deva ser considerada cultural, os currículos ginástico, esportivista, desenvolvimentista, psicomotor, críticos e da saúde renovada, orientam suas práticas para o movimento, mobilizando o entendimento acerca de seu significado a partir das definições da física, da biologia, da psicologia, do materia-

lismo histórico e da teoria da ação comunicativa. Já o currículo cultural, ao entender a cultura como campo de lutas pela validação de significados e as práticas corporais como textos culturais, coloca a cultura no centro do processo, organizando e desenvolvendo situações didáticas que propiciem o acesso aos vários significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como às pessoas que delas participam. (NEIRA; NUNES, 2022a)

A proposta da Educação Física cultural reconhece que o componente está na área das Linguagens e considera que toda prática corporal é passível de leitura, ressignificação e produção. Os campos teóricos que inspiram o currículo cultural ajudam a compreender que a existência de um discurso normalizador que pressupõe uma ordem natural das coisas, acaba por suscitar a ideia binária de certo e errado, de legitimidade e ilegitimidade.

No contexto pandêmico vivemos uma série de transformações culturais decorrentes da propagação da alteração no modo de vida das pessoas, por intermédio da definição de protocolos de segurança sanitária, entre outros hábitos adquiridos com vistas a evitar a contaminação por Sars-Cov-2, o que fez aparecer nas mídias o jargão “novo normal”. A ideia de que o que conhecemos está ameaçado pelo desconhecido possibilita uma espécie de fuga, de autoproteção, seguindo uma lógica que parece partir da afirmação de que, já que o que conhecemos está sendo ameaçado por um vírus, temos que imediatamente nos habituar ao novo normal. O novo normal era ficar em casa, higienizar as mãos com álcool em gel e usar máscara específica para evitar o contágio. Ok, tudo era válido, mas quem eram as pessoas que podiam agir de acordo com o novo normal? Considerando as crises política e econômica que assolaram o Brasil e o custo dos materiais necessários para proteger-se somado à premência da obtenção do sustento que impelia os segmentos mais vulneráveis a saírem de casa, deslocando-se no transporte público quase sempre lotado, o que se viu é que o novo normal não passou de um discurso para grande parcela da população brasileira.

Para Foucault (1987), o discurso funciona como dispositivo de controle, por meio dele criam-se regras, vigilância e punição daqueles que não as cumprem. Os estudos feministas decoloniais avançam no conceito de controle e defendem que a colonialidade do poder, do saber e do

ser (CURIEL, 2020, p. 144) precisa ser denunciada e combatida. Sobre a colonialidade do poder a autora argumenta que

[...] colonialidade do poder implica relações sociais de exploração/ dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, pelo controle do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento e a autoridade, e seus instrumentos de coerção.

Nesse sentido, o sistema CONFEF/CREF, reiterou seu projeto de regulação dos corpos (NEIRA; BORGES, 2018), operando por meio da colonialidade do poder ao exercer pressão para que a prática de exercícios físicos assumisse um caráter de essencialidade durante a pandemia, a fim de que as academias de ginástica, clínicas, clubes e estúdios pudessem reativar suas atividades econômicas, interrompidas devido à necessidade de distanciamento social. O currículo cultural não compactua com essa conduta, entendendo que o ideal seria possibilitar a compreensão dos riscos que o vírus representava e das maneiras de nos mantermos em segurança.

O conceito de *colonialidade do ser*, outro conceito importante retomado pelo feminismo decolonial, em que a humanidade de certas populações (sobretudo indígenas e afrodescendentes) é negada por ser considerada um obstáculo para a cristianização e para a modernização. Essa negociação do ser (Dasein) foi a justificativa para escravizar essas populações, tomar suas terras, promover guerras contra elas ou simplesmente assassiná-las (CURIEL, 2020, p. 145).

Ao considerar que o professor ou professora está agenciado pelos princípios ético-políticos da justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição ao daltonismo cultural, reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade, ancoragem social dos conhecimentos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes, o currículo cultural se mostra um po-

tente instrumento de afirmação do direito à existência do ser subalternizado pela colonialidade.

[...] *colonialidade do saber* - outro conceito que o feminismo decolonial retoma-, um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento. O conhecimento, nessa visão deve ser neutro, objetivo, universal e positivo (CURIEL, 2020, p. 145).

A Educação Física lida com a falta de legitimidade há um bom tempo, sendo considerada disciplina de segunda classe (FURTADO; BORGES, 2020) e, portanto, descartável. Em muitas redes de ensino, o componente curricular enfrentou um certo abandono nos momentos iniciais da pandemia. Sequer foi mencionado no primeiro documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (*Trilhas de Aprendizagem*) com vistas a orientar as atividades docentes durante o chamado ensino remoto emergencial. A colonialidade do saber pode ser observada na Educação Física por duas vias, a da deslegitimidade enquanto componente curricular importante na formação das novas gerações e da hierarquização dos saberes que pressupõe que os conhecimentos essenciais da Educação Física provêm da Medicina e da Biologia, enquanto sua interface com as ciências humanas foi desprezada pelo órgão regulador, para quem talvez fosse mesmo desconhecida. (NEIRA; BORGES, 2018).

A proposta do currículo cultural parece se empenhar em refutar as ideias da colonialidade do poder, do ser e do saber. Considerando que as teorizações são afetadas por quem as escreve, que, por sua vez, é afetada/o por leituras variadas, desde as textuais até as vivenciais e, além disso, os conceitos são mutáveis, influenciados pelas mudanças da sociedade, da cultura. É importante salientar que nem sempre os elementos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física foram compreendidos tal como hoje.

Inicialmente, a proposta ancorou-se nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Mais tarde, fortaleceu-se com as análises do pós-estruturalismo (NEIRA; NUNES, 2022a), pós-colonialismo (SANTOS

JÚNIOR, 2020), teoria queer (AUGUSTO, 2022), estudos de gênero (NASCI-MENTO, 2022) e filosofia das diferenças (VIEIRA, 2022; BONETTO, 2021). Os princípios ético-políticos já foram considerados princípios básicos (NEIRA, NUNES, 2009), alicerces (NEIRA, 2011) e atualmente são vistos como formas de agenciamento dos professores e professoras (BONETTO; NEIRA, 2019).

Vamos a eles: *reconhecer nossas identidades culturais* - Neira e Nunes (2009) apontaram a importância de docentes reconhecerem a própria identidade cultural quando da escolha da prática corporal a ser tematiza, entendendo a importância do reconhecimento da identidade docente no processo de elaboração dos encaminhamentos pedagógicos; *proporcionar justiça curricular* - na intenção de selecionar práticas corporais que pertencem aos grupos sociais que frequentam a escola em questão, oportunizando a participação do alunado e proporcionando efeitos nas/os estudantes que tivessem relação com os grupos sociais que compõem a escola; *descolonização do currículo* - com o objetivo de resistir à hegemonia de práticas eurocentradas e estadunidenses, criando enunciações de outras formas de concebê-las ou priorizando a tematização de práticas de outras origens, como africanas, brasileiras, entre outras contra hegemonias; *evitar o daltonismo cultural* - reconhecendo o repertório cultural amplo e diversificado do alunado, valorizando a multiplicidade da cultura que permeia a escola, evitando tratar da mesma forma todas as pessoas envolvidas na tematização, com esse princípio é possível ver que as crianças, jovens, adultas/os e idosas/os operam de maneiras diferentes numa mesma aula; *ancoragem social dos conteúdos* - o/a professor/a agenciado/a por esse princípio permite entender que as práticas corporais carregam consigo marcas históricas, políticas e econômicas dos grupos sociais que regularmente as acessam e praticam, além disso, compreende-se que uma mesma prática pode ser reelaborada e reconfigurada a depender das significações acessadas e produzidas a seu respeito.

Compreendendo que as narrativas docentes permitem entender o que se faz no chão das escolas, Neira (2011) analisou os relatos de experiências das/os professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural em ação. A partir daí, aos então chamados alicerces da Educação Física cultural,

se somaria a *articulação com o projeto político pedagógico das escolas*, devido à preocupação do professorado em não tematizar práticas corporais que estivessem descoladas da instituição em que lecionavam. Além disso, houve o entendimento de que as/os docentes não estavam apenas preocupadas/os com a própria identidade cultural, em verdade, as/os professoras/es procuravam alinhar suas tematizações com o repertório cultural da comunidade circundante.

A ampliação do aporte teórico no currículo cultural permitiu mais um deslocamento de entendimento desses alicerces. Influenciados pela filosofia deleuze-guattariana, Bonetto e Neira (2019) analisaram as narrativas das/os professoras/es em ação, identificando seu agenciamento pelos seguintes princípios ético-políticos: *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos*. Os princípios passaram por uma ressignificação, uma alteração na forma de concebê-los. Deixaram de ser “seguidos” ou “cumpridos” para despertar o desejo, agenciar. Nesses termos, um/a professor/a agenciado/a por determinado/s princípio/s ético-político/as é levado/a a definir uma certa prática corporal como objeto de estudo e a organizar a tematização de uma forma bastante singular. Assim concebidos, os princípios revelam o entendimento que o/a docente possui das coisas do mundo.

Em mais um estudo considerando o fazer de docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação, Santos Júnior (2020), influenciado pelo pensamento decolonial, acrescenta aos princípios éticos-políticos o *favorecimento da enunciação dos saberes discentes*, afirmando que, ao encontrar abertura para se pronunciarem a respeito da prática corporal tematizada, estudantes sentem-se à vontade para expor seus conhecimentos e relatar suas experiências e percepções na realização da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte tematizados, tendo seus saberes incorporados ao currículo da Educação Física. Quando o/a professor/a é agenciado/a por esse princípio ético-político, ele/a busca dentro da engrenagem colonial, rasurar, borrar, dobrar, trazendo para o currículo vivências, narrativas, histórias de vida das subjetividades silenciadas ou esquecidas. É bom que

se diga que tal posicionamento político de combate ao colonialismo reinante não tem nenhuma relação com um favor concedido pela/o docente aos/às estudantes, o que se coloca é a *valorização, a potencialização da enunciação dos saberes discentes*, conferindo-lhes o mesmo grau de importância que os saberes docentes, uma vez que na proposta curricular cultural não intenta ensinar os saberes pré-fabricados, acabados, corretos e imutáveis.

Para Curiel (2020, p. 152), a legitimação dos saberes subalternizados, nesse caso, os saberes discentes, busca

[...] identificar conceitos, categorias, teorias, que emergem das experiências subalternizadas, que geralmente são produzidos coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar realidades diferentes contribuindo com o rompimento da ideia de que esses conhecimentos são locais, individuais e incomunicáveis.

A preocupação do currículo cultural está no compartilhamento dos saberes que, atravessados pelas subjetividades que permeiam a escola, podem e devem ser questionados, negociados, ressignificados, valorizados ou descartados, a depender de sua ancoragem social e relevância para a constituição dos sujeitos escolares envolvidos direta ou indiretamente na tematização da prática corporal objeto de estudo.

As pesquisas com o currículo cultural também são profundamente atravessadas pela forma como as/os pesquisadoras/es são agenciadas/os. Afinal, cada campo teórico mobilizado desloca o entendimento dos aspectos da proposta. Os estudos decoloniais, por exemplo, avolumam o rol de campos de inspiração e promovem uma outra forma de conceber os sujeitos da educação, como já se disse, valorizando os saberes discentes. Além disso, modificam o sentido de diferença e passam a compreender que o Outro também é definido a partir das heranças do colonialismo, alertando que as relações de poder estão intimamente ligadas às práticas coloniais de governo. Schwarcz (2019) nos lembra que, no Brasil, esse processo não terminou com a proclamação da República, pois há muito do passado no nosso presente, incluindo as práticas autoritárias vislumbradas com a ascensão do bolsonarismo a partir de 2018.

Nessa esteira, valorizar e entender como legítimas as enunciações dos saberes discentes permitem que se ponha em circulação os conhecimentos que devido à *colonialidade do ser* e do *saber* ficavam à margem do cotidiano escolar, isto é, do currículo. O que implica reconhecer e abandonar o privilégio epistêmico a fim de garantir que a subalternidade deixe de ser objeto para ser sujeito de conhecimento (CURIEL, 2020).

As pesquisas de Augusto (2022) e Nascimento (2022) inauguram, no currículo cultural, as discussões *Queer* ao mesmo tempo que ampliam as de gênero. Reivindicam a presença do corpo nas produções e nas práticas pedagógicas, enfatizando a existência e necessidade de ruptura da hetero-cisnormatividade que opera para controlar, negligenciar, silenciar e apagar os corpos dissidentes na sociedade em geral, e nas aulas de Educação Física, em específico. Para tanto, em vez de encaminhamentos pedagógicos ou situações didáticas, atravessadas pelas leituras butlerianas, as autoras apostam em cenas didáticas.

[...] é no interior de uma cena que a possibilidade de ser reconhecido, ou não, acontece. Ainda que a situação nos coloque na condição de ação - estar e não ser - talvez a cena seja um elemento potencializador do que vem sendo feito dos currículos culturais da Educação Física para a produção de novas zonas de reconhecimento. Em outras palavras: as normas estabelecem as condições de ser reconhecido, criando os esquemas de inteligibilidade que condicionam, produzem e afirmam as próprias normas regulatórias; os enquadramentos são as tramas que envolvem a cena e sua produção de sentidos; e a cena se constitui enquanto ato/gesto/ação, uma captura do momento em que há a abertura para a sabotagem através de próteses curriculares que possibilitam isso. Essas andanças curriculares não começam agora e não param por aqui. (NASCIMENTO; AUGUSTO, 2022, p. 35).

Como se observa, as reconfigurações do currículo cultural não cessam, uma vez que essa perspectiva se pretende a-centrada, aberta a negociações, embates, disputas.

Tudo o que foi exposto até aqui nos autoriza dizer que as escolhas do professorado são políticas, portanto, algumas práticas são tematizadas e outras não. Ora, mas isso já acontece nos currículos tradicionais e críticos! Justamente aí reside a distinção entre os currículos: uns se posicionam e outros se submetem às imposições do sistema, afirmando que é assim mesmo e que não adianta se posicionar porque as coisas não vão mudar. O currículo cultural pensa de outro modo, que tudo é passível de mudança, a depender das negociações, dos embates, dos posicionamentos, dos tensionamentos, dos agenciamentos, da performatividade dos corpos que constituem a comunidade escolar, da militância, da valorização de culturas até então subjugadas. As transformações acontecem, visíveis ou não. O que o currículo cultural pretende ao advogar a favor do posicionamento político do professorado quando elege um tema e não outro, é que essas mudanças sejam percebidas e consigam oportunizar aos sujeitos escolares (crianças, jovens, adultos/os e idosos/os) entrar em contato com diferentes formas de ler, ver e viver o mundo, acreditar nas mudanças e, sobretudo, tornarem-se pessoas que entendem, afirmam e defendem as diferenças.

O/A professor/a inspirado/a nos campos teóricos e agenciado/a pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, busca tematizar a ocorrência social das práticas. Mas o que vem a ser tematizar? Trata-se de uma desterritorialização do conceito de tema gerador de Paulo Freire e uma reterritorialização a partir do pós-estruturalismo (SANTOS; NEIRA, 2019). Tematizar não tem nenhuma relação com ensinar, mas sim organizar e desenvolver cenas didáticas que contribuam para fazer circular diversos significados e as nuances da produção da gestualidade da prática corporal em tela, ou seja, ao transformar a ocorrência social de uma dança, ginástica, brincadeira, luta ou esporte em tema, a/o docente recorre a uma gama de recursos didáticos, a depender das condições da escola em que atua, para fomentar uma leitura mais qualificada daquela manifestação, além da sua reelaboração conforme as características do contexto.

Com sua proposta de educação popular, Paulo Freire enfatiza a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico, na construção de seus próprios significados e valores culturais, além de

ratificar as estreitas conexões entre pedagogia e política, entre educação e poder. Mais precisamente, para Freire (1983a), o conteúdo, quando originado na subjetividade das culturas populares, minimiza o risco de o oprimido absorver aquele elaborado sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor. Trata-se de uma posição contrária às propostas curriculares que desprezam o entendimento que os sujeitos-educandos possuem da realidade. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 6).

A tematização no currículo cultural ampara-se na proposta de Corazza (1997), inaugurando a noção de tema cultural. A autora explica que, sempre em disputa, os significados não são construídos, mas problematizados, podendo provocar (ou não) um deslocamento de sentidos, borrar, descolar, questionar, realocar, ressignificar, produzir em rizoma os mapas conceituais que permeiam o tema em questão. Tal entendimento foi transplantado para Educação Física cultural. Quando uma prática corporal é tematizada, não há intenção de fechar seus significados, nem tampouco de ensinar algo pronto. Em outras palavras, não se quer passar adiante um constructo, construir apenas. O que se deseja é elaborar e apresentar, por meio das lentes de suas/seus autoras/es, o que as/os mesmas/os produzem a partir de suas próprias práticas ou a partir das práticas das/os colegas, que são passíveis de leituras e releituras e quase impossíveis de serem reproduzidas.

Não se pretende, portanto, parametrizar, transformar em receita do tipo “em caso disso, faça isso”. O currículo cultural é *artistado*¹, é uma obra de arte elaborada a muitas mãos, discentes, docentes, mães, pais, avós, avôs, tias, tios, irmãs, irmãos, gestoras, gestores, amigas e amigos, outros docentes e demais profissionais da educação, enfim, por todas as pessoas que compõem ou influenciam o contexto escolar, envolvidas com a tematização das práticas corporais, atravessadas pelas formas como ocorrem na

¹ O currículo *artistado* está articulado com uma teoria criadora guiado por uma poética do traduzir (CORAZZA, 2016) “rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, médias e métricas”. Considerando a mutabilidade cultural, favorece a cultura do dissenso, reinventa “significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criam novas linhas de saberes, sentires, fazeres” (p.5).

sociedade, pelas vivências dos sujeitos escolares, pelas teorias pós-críticas e pelo patrimônio cultural da comunidade escolar.

Atribui-se à ‘escrita-curriculo’ um caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas. Ao contrário, é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisito, é desejado e não evitado. (BONETTO; NEIRA, 2019, p. 9)

Agenciadas/os pelos princípios éticos-políticos descritos até aqui e por aqueles que até então não foram identificados na literatura que subsidia o currículo cultural, docentes desenvolvem situações/cenas didáticas para a tematização das práticas corporais, quais sejam: *mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação* (NEIRA, 2019).

Em dissonância com a noção de sequência didática que estabelece que cada atividade proposta precede outra, pressupondo uma relação de menor para maior nível de conhecimento e ou domínio dos saberes, as cenas didáticas do currículo cultural não são sequenciais, não havendo cronologia ou gradação de conhecimentos. Elas acontecem conforme o desenrolar da tematização. Embora inexista qualquer ordenação, é muito comum que as/os professoras/es iniciem a escrita-curriculo pelo mapeamento do universo cultural corporal da comunidade (BONETTO; NEIRA, 2019) e, em seguida, promovam *vivências* da prática corporal conforme as condições do contexto e a partir das representações das/os estudantes.

O *mapeamento* tem sido considerado como uma cartografia, não se tratando de levantar os conhecimentos prévios do alunado, mas sim de uma pesquisa que o/a professor/a faz para identificar o universo cultural corporal da comunidade, ou seja aquilo que acontece e é acessado sobre as práticas corporais dentro e fora da escola (NEIRA; NUNES, 2022b).

Trata-se de buscar no entorno, no bairro onde moram as crianças, jovens, adultos/as, idosos/as, as práticas corporais nas praças, parques, quadras, academias, ruas, condomínios etc., entre outros espaços em que ocorram as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Há diversas maneiras de se obter essas informações, seja por meio de conversa com a turma ou com demais sujeitos que frequentam o ambiente escolar, seja por observações feitas em tematizações anteriores. Independentemente do formato, o mapeamento é uma cena didática fundamental. Durante o mapeamento são identificadas diversas possibilidades de tematização, cabendo ao/à professor/a definir qual será a prática corporal estudada num dado período letivo, conforme a especificidade da turma; da conjuntura social e política; das condições da escola e uma série de outros fatores a serem considerados.

Ao contrário do que se possa pensar, o currículo cultural não se restringe a conhecimentos teóricos, todas as cenas didáticas tomam como referência a realização efetiva das práticas corporais ou nela se concentram. Entretanto, o foco não é o ensino dos gestos, mas a leitura e produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, atentando às representações cultivadas na comunidade escolar e explicitadas durante a tematização.

A Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social dessas práticas culturais. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um “ensinar a fazer”. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Mas o contato com discursos variados sobre as práticas corporais também se configura como vivência no currículo cultural: assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita

ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e sentir a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores (NUNES *et al.*, 2021, p. 11)

Enquanto os sujeitos escolares vivenciam as práticas corporais, diversos significados são colocados em circulação. O identificar, narrar, questionar, tensionar, disputar esses significados, são modos de *leitura da prática corporal*, entendida como texto produzido pela linguagem corporal em meio à cultura, sendo, portanto, atravessado por vetores de força que determinam quais dessas práticas deve ser exaltadas e quais devem ser ignoradas.

O que se deseja no currículo cultural é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os mecanismos que fixam marcadores sociais nos sujeitos, isto é, as identidades que lhes foram atribuídas e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Ou seja, viabiliza-se ao sujeito das aulas a oportunidade de construir para si outras formas de ser. (NEIRA; NUNES, 2021, p. 14)

Além das formas de ser, o contato com diversos discursos possibilita a construção de novas formas de brincar, dançar, lutar, praticar esportes e ginásticas. Nesse sentido, a leitura das práticas corporais reflete no processo de *ressignificação*, ou seja, na reelaboração da prática corporal tematizada; na produção de outros significados, outros textos da cultura.

É evidente que as vivências não esgotam a circulação de representações das práticas corporais, por isso, as/os docentes recorrem a cenas didáticas de *ampliação*, que implicam entrar em contato com outras gestualidades, outros discursos, preferencialmente distintos dos que emergiram durante a tematização; e de *aprofundamento*, que incorrem na identificação

dos elementos que “influenciaram na composição do seu atual formato” (NEIRA, 2019, p. 70).

A fim de organizar e orientar o planejamento das cenas didáticas, bem como identificar as representações discentes a respeito da tematização em curso, as/os docentes lançam mão do *registro*, que consiste em documentar os acontecimentos, posturas, falas e embates ocorridos durante a tematização, por meio de anotações, desenhos, fotografias, filmagens ou gravações em áudio. Assim como acontece com os demais aspectos da proposta, não há uma maneira correta, nem um modo único de registrar. A despeito da forma ou por quem os registros são confeccionados, pelas/os docentes, pelas/os discentes ou seus familiares (prática muito comum durante o período de isolamento social adotado como medida protetiva decorrente da pandemia de Covid-19 e que forçou à adoção do ensino remoto emergencial em algumas redes de ensino), os registros são uma potente ferramenta para a prática docente. Debruçados sobre o assunto, Müller e Neira (2018, p. 798) concluíram que

[...] as ações didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes; por essa razão, no currículo cultural da Educação Física, é impossível planejar sem a contribuição das vozes discentes. Logo, quanto mais ricos forem os registros e a análise, rotas mais seguras poderão ser traçadas.

É a partir dos registros que as/os professoras/es reorganizam e avaliam sua prática pedagógica. A *avaliação* no currículo cultural da Educação Física não diz respeito a mensurar aprendizagens, tampouco classificar as/os estudantes de acordo com o domínio dos saberes acessados nas aulas, trata-se, apenas, da avaliação do percurso (MÜLLER; NEIRA, 2018). Para completar a intencionalidade política do currículo cultural da Educação Física, professores/as e estudantes borram as representações hegemônicas por meio da problematização e desconstruem as narrativas que reforçam preconceitos e apagam as diferenças. Baseada no registro, a avaliação acompanha os efeitos do trabalho na turma, levando a/o

docente a elaborar novas cenas didáticas que contribuam para qualificar a leitura e a produção da prática corporal tematizada.

Por inexistir um caminho pré-fixado, um modelo ou um passo a passo preestabelecido, as tematizações do currículo cultural não têm um tempo marcado para começar ou terminar. Essa característica lhe conferiu a flexibilidade necessária para enfrentar o inusitado imposto pelas demandas cotidianas, dentre elas, despontou a pandemia de Covid-19. Cada docente junto às suas turmas promoveu a artistagem da Educação Física cultural à sua maneira, sem que isso representasse afastar-se ou negligenciar a proposta. O currículo cultural é assim, acontece sempre que o/a professor/a incorpora e faz valer em suas aulas os múltiplos significados atribuídos às práticas corporais, a começar por aqueles disseminados em meio à comunidade escolar até os veiculados pelas redes sociais, passando pelos valorizados na própria cultura escolar.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/cyndel_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BONETTO, P. X. R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_12.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/33532>. Acesso em: 20 jul. 2023.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL. O esgotamento da democracia liberal. In: **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 377-402.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação Física Escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades e inovação**, Palmas. v. 7, n.10, 2020.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030/3700>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NASCIMENTO, A. S.; AUGUSTO, C. N. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**. Curitiba, ano VII, v. III, p. 24-36, mar. 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/artigos/nascimento_augusto_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas**. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade

de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/aline_05.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_19.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

NEIRA, M. G.; BORGES, C. C. O. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64150>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.36, n.78, p. 1449-1479, set./dez. 2022a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66095>. Acesso em: 20 jul. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 14-38. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_03.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R948J-G34vHkSZsyBn9LsK7z/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_junior_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. SP: Cia das Letras, 2019.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Território contestados: o currículo e novos mapas políticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184- 202.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 31-83.

VIEIRA, R. A. G. **Educação Física menor**. Jundiaí: Paco, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/livros/rubens_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

*“Eu sou um pouco da África:
A África está nos meus cabelos, lábios, cor da pele...
Nós temos um pouco da África em nós”*

ALESSANDRO MARQUES DA CRUZ



A experiência pedagógica foi realizada na CEMEIEF Maria Tarcilla Fornasaro Melli, localizada na cidade de Osasco, com as turmas do fundamental I, teve a duração de um ano e o nosso desafio foi tematizar o lúdico em diferentes culturas, ou seja, o lúdico como produção cultural de diferentes grupos sociais, uma homenagem a Johan Huizinga. Em nosso planejamento inicial, a ideia era partirmos do repertório cultural dos estudantes identificando a sua cultura local reconhecendo, valorizando e vivenciando as suas atividades lúdicas, os seus jogos, brincadeiras, lutas, danças e ampliando para outras culturas, territórios e produções culturais como as de matrizes indígenas, africanas e afro brasileiras. Nós tínhamos um grande desafio pela frente, pois sabíamos da importância de trazer para o currículo escolar as manifestações culturais pertencentes aos grupos que historicamente foram colocados às margens da sociedade e fora dos espaços escolares por não pertencerem à uma cultura hegemônica. O currículo cultural colocado em ação ao tematizar as manifestações culturais pertencentes a esses grupos minoritários abre possibilidades de equilibrarmos e praticarmos a justiça curricular favorecendo a diversidade cultural e o multiculturalismo. Nós acreditamos que esses povos e suas produções culturais não devem mais ser colocados à margem da sociedade, das políticas públicas e muito menos dos nossos currículos escolares precisamos caminhar para além das datas comemorativas e festivas. O mapeamento também é enxergar o invisível, a ausência e a excessiva valorização por determinada cultura e conhecimento em relação a outras. No primeiro semestre nós identificamos, vivenciamos e trocamos experiências referentes às manifestações culturais presentes na cultura local e depois ampliamos

nossos conhecimentos ao acessarmos as produções culturais de alguns povos indígenas, principalmente as lutas indígenas. Descrever ou relatar todo o projeto com detalhes correríamos o risco de nos tornarmos cansativos, sendo assim, peço a permissão aos caros leitores, para dividirmos com vocês a nossa produção do segundo semestre quando fomos tematizar os jogos e as brincadeiras dos povos africanos e afro brasileiros.

BRINCADEIRAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

E perguntei aos alunos/as porque brincadeiras **africanas** e não **africana** e o que eles entendiam sobre a palavra **afro-brasileiras**?

- A maioria respondeu que seria africanas por ser mais de um jogo que iríamos aprender;
- Outros disseram que seria um país muito grande com diferentes brincadeiras;
- Sobre a palavra afro-brasileiras alguns arriscaram dizer que os brasileiros foram até a África e aprenderam as brincadeiras e trouxeram para o Brasil;
- Tivemos turmas que disseram que os africanos vieram para o Brasil e trouxeram as brincadeiras;
- Alguns alunos sugeriram que as pessoas escravizadas trouxeram as brincadeiras para o Brasil.

O registro acima referente a nossa primeira conversa com os estudantes sobre as brincadeiras africanas e afro-brasileiras nos ajudou a mapear os seus saberes e perceber o quanto o projeto seria fundamental para os grupos compreenderem como historicamente se deu esse processo de colonização e hibridismo cultural, além de aproximá-los do continente Africano e de sua rica diversidade cultural. Pensando nessas questões iniciei o planejamento da próxima aula selecionando um vídeo muito interessante do cantor Jorge Ben Jor que nos ajudou exemplificar de maneira ímpar através da sua canção todo processo de escravidão na África e no Brasil colonial.

[Jorge Ben Jor - Zumbi](#)

Depois de assistirmos ao vídeo perguntei as turmas quais as suas impressões, percepções e comentários sobre o que haviam compreendido:

- Eu percebi que falava o nome de uns lugares e apareciam pessoas diferentes;
- Professor essas pessoas eram de lugares diferentes, algumas mulheres usavam roupas outras não, os cabelos e lenços eram de estilo diferente também;
- Quem eram aqueles homens de terno e chapéu professor?;
- Tinha uma princesa negra com uma roupa bem cara e uma joia bem bonita;
- Havia uma moça que estava pegando algodão e o seu cabelo tinha umas liguinhas coloridas;
- A minha mãe conhece um salão chamado afro hair que fazem penteados afros iguais os do vídeo;
- Oh professor o Vinícius e o Wagner estavam rindo do cabelo da princesa negra e dizendo que parecia com o cabelo da Emanuela;
- Os escravizados eram presos e colocados em navios e depois apareceu algumas fotos deles lutando capoeira e dançando;
- A música falava que o Zumbi era o senhor das guerras e tinham fotos dos escravizados matando os homens brancos.

Depois das análises, percepções e apontamentos dos/as estudantes fomos tecendo e amarrando algumas informações como por exemplo que a África não era um país, mas sim um continente com 54 países e os lugares que eles haviam visto no vídeo juntamente com as pessoas eram alguns países africanos e seus distintos povos, com suas diferenças culturais, territoriais, econômicas e sociais. Existiam etnias que viviam muito bem e tinham seus reis, rainhas, príncipes e princesas, cada povo com sua organização social, porém sofreram com o covarde processo de colonização europeia no século XV, onde os portugueses dominaram os primeiros territórios na costa atlântica por ambição e ganância comercial colocando esses **povos na condição de escravizados, roubando a sua dignidade, as suas terras e riquezas**. Esses povos foram vendidos e separados de suas famílias e enviados em navios negreiros em condições sub-humanas para diferentes estados brasileiros. Porém esse povo guerreiro resistiu e lutou pela sua

liberdade, por isso na música de Jorge Ben Jor o cantor menciona **Zumbi dos Palmares** como senhor das guerras liderando seu grupo no ataque aos senhores de engenho e buscando fugir da exploração e do sofrimento a que foram submetidos. Entendemos que os brasileiros não foram até a África e aprenderam os jogos e brincadeira e depois trouxeram para o Brasil e muito menos os povos africanos vieram para o Brasil e nos ensinaram seus jogos, mas esse covarde processo de colonização que explorou, matou e roubou tanto os povos africanos como os povos indígenas se estendeu por muitos anos e os seus reflexos estão presente nos dias atuais onde esses povos enfrentam as inúmeras injustiças sociais facilmente visíveis em nossa sociedade. Pontuei com o grupo que quando o **Vinicius e o Wagner riram do cabelo da princesa comparando com o cabelo da Emanuelli**, me fez lembrar a postura dos portugueses e de uma boa parcela dos europeus que achavam que seu modo de ser, estar, pensar, vestir, ver o mundo e toda a sua produção cultural era melhor do que a dos outros povos. No entanto, não podemos nos esquecer que a formação do povo brasileiro vem dessa na mistura entre os povos originários, portugueses e africanos. E ao longo da história outros povos foram acrescentando e ampliando ainda mais essa diversidade cultural e o multiculturalismo presente em nosso país. Os grupos dominantes europeus brancos e elite tem um espaço privilegiado em diferentes campos e áreas da produção de conhecimento e comunicação onde a sua cultura é legitimada e sempre colocada como padrão e identidade a ser desejada seja nas redes sociais, canais de televisão, cinema onde os filmes, as novelas, as séries, os jornais, os teatros, as rádios, as propagandas operam a favor de uma supervalorização da cultura branca euro americana inclusive algumas das nossas escolas nos dias atuais operam na contramão da valorização das culturas marginalizadas como as dos povos indígenas e afrodescendentes. Deixo uma pergunta a vocês:

- Quem eu sou nessa teia social e a qual grupo eu pertenço?

“Eu sou um pouco da África: A África está nos meus cabelos, lábios, cor da pele... Nós temos um pouco da África em nós”.

Nas aulas seguintes os/as alunos/as retornaram com muitas demandas, sendo elas:

- Professor na minha família meu pai é negro e minha mãe é branca;
- O meu pai disse que seu avô era italiano e sua avó era africana;
- Minha mãe disse que minha avó era indígena e morava no Mato Grosso;
- Eu descobri que minha família é de origem afro-brasileira com portuguesa.

Ainda muito afetado com todos os sentimentos que foram gerados pelas demandas das reflexões e as intervenções sobre as falas racistas que alguns alunos tiveram referente a Emanueli, decidimos continuar mapeando os conhecimentos que o grupo tinha sobre o continente africano e pedimos para que respondessem as questões no caderno.

1. O que você sabe sobre a África? Qual a sua visão sobre esse continente?

- São países muito pobres que as pessoas estão morrendo de fome;
- Vejo que eles estão sempre em guerras e sofrendo ataques;
- Que tem leões, girafas e elefantes nos desertos.

2. Quais atividades culturais você conhece de origem africana?

- As mais citadas foram a capoeira e as danças.

3. É possível identificarmos alguma manifestação cultural de origem africana no nosso bairro ou cidade?

- Professor lá no centro de Osasco tem muitos povos africanos vendendo roupas no calçadão.

4. Existe algum centro cultural ou espaço de valorização da cultura negra que vocês conheçam?

- No parque Chico Mendes as vezes tem roda de capoeira e danças hip hop;

5. Vocês conhecem alguns jogos ou brincadeiras africanas ou afro-brasileiras?

- Não conheciam nenhuma.

6. O que vocês já aprenderam na escola sobre esse tema?

- Que a África tem deserto e muitos animais como: Girafas, leões, elefantes e outros bichos;
- Existem muitas pessoas pobres e que estão morrendo de fome;
- Que os povos africanos foram escravizados pelos portugueses.

Nesse momento do projeto propomos as vivências dos jogos e brincadeiras africanas, onde os alunos aprenderam as suas origens, regras e vivenciaram esses textos culturais de diferentes países africano.

- Terra e Mar - Moçambique,
- Pegue a cauda – Nigéria;
- Mamba A brincadeira é tradicional da África do Sul;
- Matacuzana - Moçambique.

Pega a cauda - Nigéria



Mamba - África do Sul



Matacuzana – Moçambique

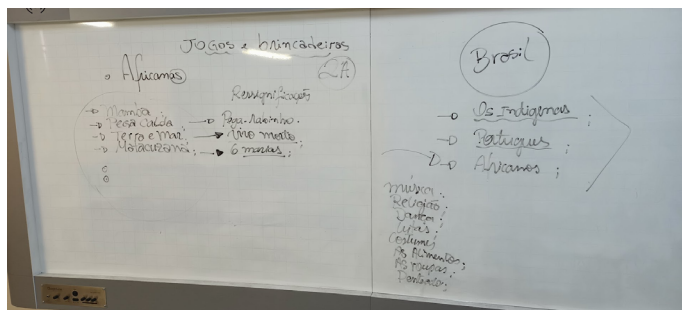


Depois das vivências dos jogos e brincadeiras dos povos africanos, fizemos uma roda de conversa e perguntamos quais foram as percepções, os sentimentos e as leituras que eles fizeram das brincadeiras?

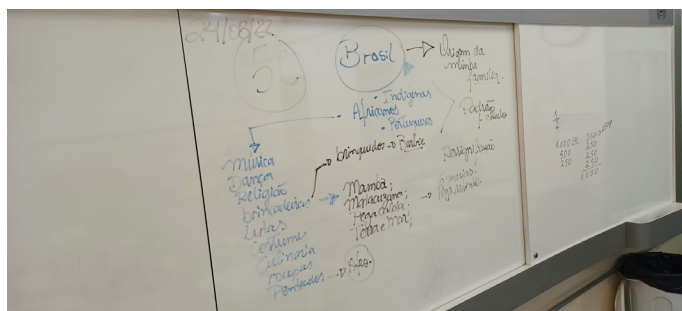
- A maioria dos/as alunos/as conseguiram perceber as semelhanças de algumas brincadeiras africanas e as nossas brincadeiras;
- Eles curtiram muito as atividades e perceberam as características impressas em cada uma delas.

Nesse momento do nosso trabalho tivemos o prazer de receber em nossa escola para estagiar conosco a professora Fernanda que acompanhou essas vivências dos jogos e brincadeiras dos povos africanos e contribuiu muito no planejamento das atividades e nas intervenções pedagógicas, ajudando nossos alunos a perceberem que muitas dessas brincadeiras se assemelhavam às nossas brincadeiras como aparece no quadro abaixo ou seja a cultura não é fixa, ela está o tempo todo em movimento, em transformação e nós somos produtores culturais intervindo, ressignificando, criando, analisando e produzindo novos saberes culturais.





A brincadeira mata-cuzana foi trazida pelos povos africanos de Moçambique na condição de escravos ao Brasil e junto a eles vieram também outros jogos que se utilizaram de pedrinhas. Nós percebemos que ao passar do tempo ela foi ressignificada e sendo brincada com outros objetos e adequada a outros espaços. Assim se assemelha a brincadeira do pega-corda com o já conhecido pega-rabinho, a terra e mar com a vivo morto e a mamã com a cobra cega. Explicamos para as turmas que quando os povos africanos chegaram no Brasil eles não chegaram vazios como os portugueses e europeus pensavam, mas cada grupo trazia com si as suas culturas, religiões e crenças, conhecimentos, valores, as suas artes impressas em seus corpos, as músicas, as danças, as brincadeiras, as lutas, as culinárias, os penteados e a sua história continua sendo escrita em uma terra distante dando origem a cultura afro-brasileira perseguida, negada e colocada à margem até hoje.



Por esse motivo o nosso projeto ao tematizar as culturas africanas e afro-brasileiras contribui para os nossos estudantes acessarem outros saberes, valorizando outras belezas e repertórios culturais, ampliando e aprofundando os seus conhecimentos. Ainda dentro dessa necessidade de problematizarmos as relações hierárquicas promovidas pelos diferentes veículos de comunicação que na sua grande maioria promove a cultura hegemônica. Podemos citar o ***exemplo de uma brincadeira e especificamente um brinquedo a “boneca” e falamos em uma das mais famosas que é a boneca Barbie, sempre esteve reforçando a beleza e os padrões eurocêtricos, e apenas recentemente eles passaram a produzir a Barbie negra. Isso serve*** para refletirmos sobre o quanto as nossas crianças foram influenciadas por este padrão de beleza que por muito tempo a Barbie estabeleceu: branca, loira, magra, dos olhos azuis, rica com carrão e casa de luxo. Quantas crianças queriam ser como a Barbie ou o Ken seu namorado: branco, forte e de olhos azuis, rico e com carrão? Quantas crianças não se sentem feias por não parecer com eles ou não ter o mesmo padrão de beleza ou de vida? Quantas bonecas negras e indígenas vocês conhecem? Quais os super-heróis ou heroínas negros ou indígenas vocês conhecem?

As crianças foram rapidamente colocando as suas opiniões e trazendo novas informações e refletindo sobre a ausência de personagens negros em alguns espaços:

- O professor hoje já tem a Barbie negra também;
- Eu já vi a Barbie negra, grávida, andando de cavalo e passeando como o cachorro;
- Tem também professor, a Barbie que usa cadeira de rodas;
- Hoje professor tem a Barbie em várias profissões: cozinheira, médica, bombeira, dentista, faxineira, bailarina, cantora, veterinária...;
- Eu vi na loja o Ken negro tem várias roupas e estilos de cabelo;
- Agora tem a Barbie e o Ken gordinhos.

A discussão foi muito interessante, aprendemos muitas coisas com os/as estudantes que apresentaram muitas informações que nós não sabíamos. Outro ponto interessante é a preocupação do mercado de brinquedos em representar os diferentes tipos de pessoas e grupos,

isso é um aspecto relativamente interessante, mas não podemos ser ingênuos, pois há um interesse do mercado cultural em atingir outros públicos, mas ainda assim, não podemos deixar de ponderar a importância das referências para as crianças, jovens e adultos, que se identificam nos heróis e heroínas a representatividade racial que buscam. E nos outros temas como super-heróis, heroínas e filmes? Alguns alunos/as levantaram a mão e citaram: Pantera negra, lanterna verde, a tempestade, Monica Rambeau, nesse momento o aluno Miguel levantou a sua mão e disse:

- Professor eu gosto de anime e no começo não tinham muitos personagens negros, mas agora isso também vem mudando no anime, já criaram novos personagens negros/as.

Todo esse movimento acontecendo em nossas aulas nos deixou muito empolgados, pois além dos grupos se reconhecerem pertencentes aos grupos de cultura afro descendentes, eles estavam analisando o seu universo cultural de acesso e lendo a representatividade negra nesses espaços. Então dissemos ao grupo que havíamos aprendido muito com eles sobre esse universo de acesso, mas que muitas coisas ainda precisam melhorar e eles precisam assim como nós continuar lutando para mudar essa realidade ainda muito desigual, então perguntamos ao grupo: Quantos presidentes/as negros/as eles conheciam? Quantos professores/as negras eles conhecem? Quantos políticos negros/as eles conheciam? Quantos empresários negros/as eles conheciam? E passaram a problematizar durante as nossas aulas dizendo: “não podemos nos esquecer dos povos indígenas também né, professor?”

Observando constantemente os nossos registros e tecendo nossos saberes percebemos que não daríamos conta de todas as questões que emergiram, mas precisaríamos retornar em algumas falas e ideias apresentadas pelos estudantes:

- A questão do cabelo da princesa negra e a comparação com o cabelo da aluna Emanuele;
- Há uma demanda de trazermos referências da beleza negra seja nos cabelos, nas vestimentas, nos penteados ou nas personalidades presentes na atualidade;

- Durante as vivências dos jogos e brincadeiras africanas percebemos que alguns alunos/as negras ficavam com toucas e bonés como se tivessem vergonha do seu cabelo;
- Foi construída uma visão em nossos/as alunos/as que os países africanos são pobres e que todas as pessoas nos países africanos estão morrendo de fome e pelas guerras;
- Tive a impressão na fala dos estudantes que a única beleza são as savanas e seus animais.

Ampliando a visão sobre o continente Africano nós pensamos em um curto documentário que retrata os dez países mais ricos da África pensando em trazer outras possibilidades de leitura e significação, para além de uma visão estereotipada reproduzida por muitos telejornais de uma África miserável e pobre.

OS 10 PAÍSES MAIS RICOS 🇸🇨 DE ÁFRICA 2022;



As impressões dos/as alunos/as sobre o vídeo foram muito interessantes:

- Nossa não imaginava que existiam países africanos tão ricos e bonitos;
- Não sabia que existia países tão desenvolvidos e ricos na África;
- Eu mostrei esse vídeo para os meus pais e eles disseram que não querem mais viajar para Europa eles irão conhecer os países africanos;
- Quando eu crescer eu também quero conhecer esses lugares na África;

- Professor eu tenho uma tia que mora lá na África do Sul falo com ela pelo WhatsApp;
- Nossa professor o Egito fica na África que lugar lindo;
- A aluna levantou a mão e disse que tinha um livro sobre o Egito e que os personagens do livro eram retratados como brancos;

Nosso objetivo era ampliar as visões que os alunos tinham dos países africanos, não é negar que existam países sofrendo com as desigualdades sociais, econômica, política, geográfica, mas entender que existem também outras realidades presentes e diversas, para além da miséria e dos desertos e savanas. Nesse momento do projeto, aproveitamos a presença da professora Ariane, mulher, negra, professora, capoeirista que chegou um pouquinho depois das vivências dos jogos e brincadeiras africanas e pode nos acompanhar, planejar e organizar a vivência da capoeira como manifestação cultural afro-brasileira. Entendemos essas práticas como textos fundamentais para acessar essa manifestação cultural que se tornou patrimônio cultural brasileiro e num passado não tão distante perseguida e marginalizada pela sociedade. A vivência da Capoeira com as professoras Ariane e Fernanda iniciou com uma conversa com os/as alunos/as para sabermos quais eram os seus conhecimentos sobre essa manifestação cultural. Foi possível identificar que muitos já conheciam a capoeira, tinha visto essa prática na sua cidade, porém poucos tinham jogado capoeira. Então num primeiro momento pedimos para aqueles/as que sabiam algum golpe da capoeira que pudesse demonstrar para os/as amigos/as ensinando os seus pares. Assim nós fomos registrando os nomes dos gestos que foram surgindo para depois ampliar o repertório dos grupos.

Professora Ariane conversando com o grupo



Brincadeiras africanas e afro-brasileiras

Cocorinha e queixada de frente



Aú com as duas mãos



Ginga



Cocorinha e queixada de frente.

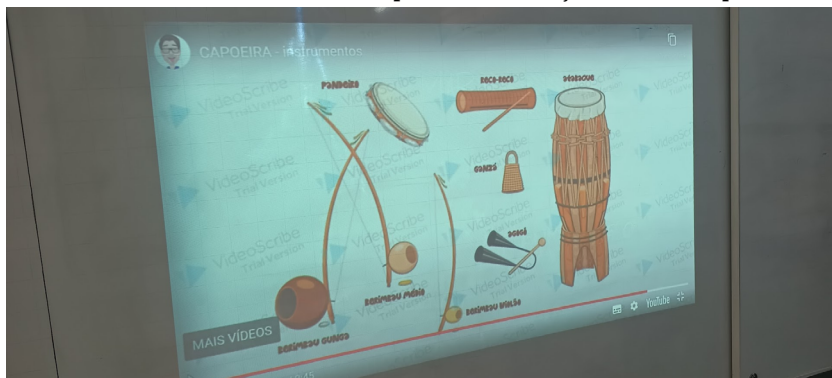


Benção



Depois da vivência realizada fizemos uma roda de conversa sobre a experiência vivida e perguntamos quem já havia assistido a uma roda de capoeira? E quais elementos eram necessários para essa manifestação acontecer? Os grupos na sua maioria identificaram e disseram que há uma roda com várias pessoas cantando e batendo palmas, alguns participantes tocam instrumentos enquanto outros/as jogam a capoeira na roda. Fomos registrando na lousa os golpes que surgiram e outros que nós professoras/es conhecíamos. Perguntamos quais instrumentos fazem parte da roda de capoeira e identificamos os seguintes instrumentos: Berimbau, pandeiro e tambor. Com a finalidade de ampliar e os conhecimentos dos/as nossos/as alunos/as apresentamos alguns vídeos sobre as

Conhecendo os instrumentos da capoeira e a sua função na roda de capoeira



Conhecendo e explorando os instrumentos da capoeira



Brincadeiras africanas e afro-brasileiras

Explorando os instrumentos



Acompanhando o ritmo da música.



Tocando o berimbau



As vivências inspiraram nossos estudantes e alguns grupos sugeriram montarmos uma apresentação de capoeira na escola, então conversamos com as demais turmas e fizemos o convite para todos/as que gostariam de se apresentar na feira cultural, fizemos alguns ensaios antes da apresentação. A apresentação foi muito bacana, um desafio e tanto, principalmente para quem nunca havia se apresentado nas festas escolares. Parabenizamos os grupos por produzirem e dividirem com a comunidade escolar seus saberes sobre a capoeira. Um momento para divulgarmos e produzirmos as riquezas culturais da nossa cultura afro brasileira.

Durante a apresentação tivemos a participação das famílias jogando capoeira junto com os/as alunos/as.



Logo após essas apresentações promovemos um momento de reflexão sobre a questão que nos chamou muito a atenção, que era a vergonha que alguns alunos/as negros/as tinham dos seus cabelos durante as vivências das aulas, pois sempre estavam de tocas escondendo seus cabelos. Então selecionamos um curta-metragem que retrata uma garotinha negra recém-chegada à escola, que passa a enfrentar o racismo velado e nos ajuda a pensar essas questões.

[“Transições” | Curta-Metragem Animado \(2021\)](#)

Após o vídeo perguntamos quem gostaria de comentar o vídeo? Quais dificuldades ela enfrentou na escola? Vocês acham que existe racismo em nossa escola? Alguém já sofreu racismo ou presenciou o racismo?

- A escola só tinha crianças brancas e ela era a única criança negra e não foi ninguém falar com ela e
- Ela achou que as pessoas não falaram com ela por causa do cabelo dela, mas ela mudou o cabelo e eles continuaram sem falar com ela eu tive vontade de chorar.

O que vocês acharam da postura do pai dela ao perceber que ela estava sofrendo?

- Professor eu já sofri racismo, mas não tinha ninguém para conversar quando eu ia falar com a minha mãe ela nunca ouvia;
- Eu achei muito legal a postura do pai da garotinha ela ajudou ela a perceber que ela podia ser muitas mulheres interessantes;
- O pai dela fez ela perceber que ela poderia usar seu cabelo de muitas maneiras e o problema não era ela, mas sim as pessoas racistas, então ela deixou seu cabelo novamente crescer.

Perguntamos se alguém já havia sofrido algum tipo de preconceito relacionado a sua cor de pele, cabelo ou qualquer outra forma?

Outro curta muito interessante é esse, pois ele traz muitas referências de onde buscar informações sobre as muitas possibilidades de escolher um penteado e retrata as dificuldades nesse processo de aprender a fazer o seu próprio penteado e oferece muitas dicas. Algumas crianças relataram a ausência de ter alguém que as ajude com a preparação do cabelo, pois em muitas famílias o pai e a mãe trabalham.

[AMOR AO CABELO - Hair love \(dublagem em Português\)](#)

A intervenção que o pai da garotinha faz é muito interessante e inspiradora, pois ele traz referências de beleza de mulheres negras para ajudar a sua filha, a primeira referência é uma mulher empoderada e executiva, a segunda uma modelo e a terceira uma cantora Liza muito parecida com a cantora Iza. Pensando nessa ação decidimos selecionar um vídeo do TikTok da cantora Iza como referência para vários penteados no programa The Voice, onde a mesma é jurada, fica muito evidente a ação da cantora para reforçar a beleza negra e seus penteados, pois a cada programa a

cantora aparecia com um penteado mais bonito que o outro e nós selecionamos este vídeo que traz todos esses penteados e apresentamos para as turmas, além disso também trouxemos uma outra referência onde um rapaz negro faz um vídeo no TikTok produzindo vários penteados e possibilidade de usar os seus cabelos. Quando perguntamos se alguém já havia sofrido algum tipo de racismo na escola ou fora relacionado a sua cor de pele, cabelo ou qualquer outra forma? Infelizmente algumas crianças já haviam sofrido racismo e também presenciado outras pessoas sendo vítimas dessa violência. Na tentativa de apresentar possibilidades de agirmos diante dos diversos tipos de racismo seja o direto, estrutural, cultural, religioso ou institucional, analisamos alguns vídeos e casos que poderiam nos ajudar e orientar a buscar possibilidades de se defender dessas práticas monstruosas que cercam as nossas vidas uma das sugestões seria procurar uma delegacia e registrar um boletim de ocorrência, pois o racismo é crime e precisamos continuar combatendo esse mal e a escola precisa ser estrategicamente esse espaço de intensas discussões promovidas junto às nossas crianças construindo coletivamente uma postura antirracista por uma sociedade que respeite a diversidade étnico-racial e não se cale diante dessas práticas racistas. ***Para tanto, após refletirmos sobre essas situações os alunos foram mencionando casos, situações e indicando vídeos sobre o racismo para podermos assistir juntos e discutirmos essas situações em nossas aulas.*** Seguem os links dos vídeos abaixo:

[O racismo contra Michele, uma mulher negra com marido e 3 filhos brancos](#)

[Filha de Bruno Gagliasso é vítima de racismo e ator procura delegacia no Rio](#)

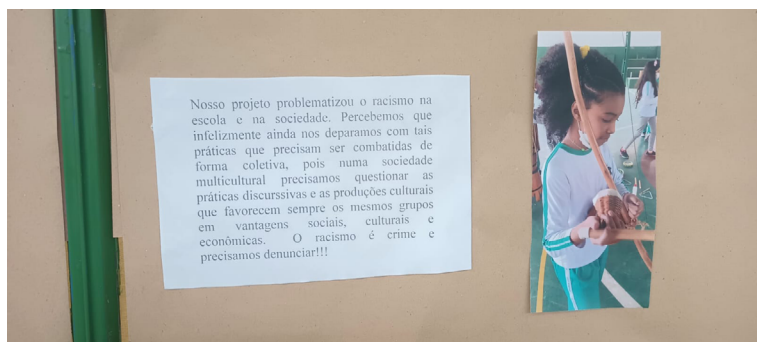
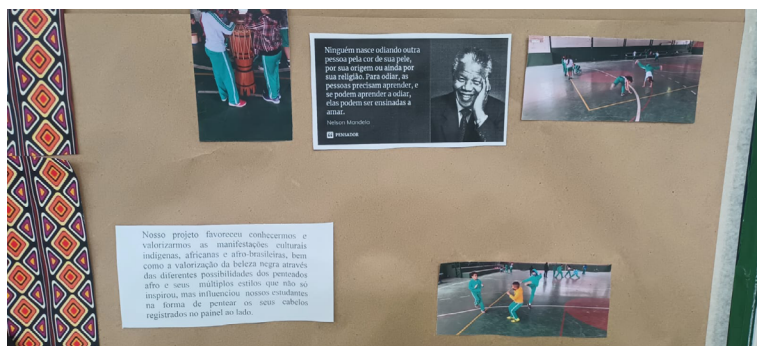
[Ludmilla e Erika Januza falam sobre casos de racismo que já sofreram | Altas Horas | TV Globo](#)

[O emocionado discurso da menina de 9 anos que chamou a atenção do mundo para a tensão racial nos EUA](#)

Uma das maiores alegrias que nós professores/as tivemos nessa re-gência compartilhada foi a mudança sutil na maneira com que as/os alunas/os passaram a utilizar os seus cabelos usando vários penteados, lacinhos e presilhas no cabelo, cortes afros e estilo black power. Aos poucos a vergonha foi cedendo lugar para ousadia e muitos penteados lindos foram surgindo, então passei a registrar esses momentos tirando fotos dos/as alunos/as. Foi muito emocionante perceber que o nosso plantio, a nossa reiga, estava no processo de florescer e muitos penteados floresceram e não poderíamos deixar de compartilhar com vocês essa passagem do orgulho em ter cachos e fazer vários penteados afros, onde até as crianças com cabelos lisos fizeram penteados afro. Eu me lembro que nessa etapa final do nosso projeto faltando um mês para o término das aulas nós tivemos a honra de receber mais um professor que veio estagiar conosco, o querido Alef, que ao se apropriar do nosso trabalho e presenciar o que estava acontecendo, sugeriu que elaborássemos coletivamente com os grupos um painel que retratasse e valorizasse todo o percurso, as produções realizadas e colocássemos as fotos tiradas dos rostos de cada criança e seus penteados dentro do continente africano com a seguinte frase: Somos África. Nós dividimos com vocês essa alegria através dos registros abaixo:



Brincadeiras africanas e afro-brasileiras



Brincadeiras africanas e afro-brasileiras





Agradecemos a todos/as os/as leitores/as por nos acompanharem durante a nossa trajetória no tecer da nossa escrita vivência, pois dividimos com vocês algumas experiências que nos transformaram durante o nosso fazer, o nosso se envolver, o nosso mergulhar nas relações culturais, no viver das vivências e experiências. A cada gesto um novo olhar o tecendo e o crescendo, o ensinando e o aprendendo e o constante se refazendo, nas muitas possibilidades do ser, do conhecer, do experimentar e do aprender, entendemos que a nossa trajetória e a composição dessa história não se faz num instante, mas no visitar constante do ir e vir, nos registros dos gestos, das falas e das atitudes muitas vezes eu me refaço e desfaço. Nos encontros da vida e de vidas, nas oportunidades de coletivamente fazer e potencializar as ações e ofertas de uma escola mais justa, inclusiva, multicultural e equitativa de todos e para todos.

À Ariane, à Fernanda e ao Alef o meu mais sincero e profundo agradecimento, muito obrigado por viver e produzir o currículo cultural na sua mais profunda e sincera doação. A todos os/as alunos/as que passaram por esse projeto e deixaram profundas marcas em nossas vidas e nos ajudaram a crescer como seres humanos. A direção da escola pelo constante apoio, confiança e credibilidade.

BRINCADEIRAS ATLÂNTICAS

ANDRÉ VIEIRA



A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

*A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.*

(Conceição Evaristo – Vozes Mulheres)¹

Toda forma de vida é imprescindível em uma sociedade das diferenças. Os corpos, os gestos, os códigos e as culturas, jamais podem ser negligenciadas e silenciados. A luta nos faz acreditar que é possível uma educação que dialogue com as diferenças minimizando danos a partir de um currículo menos colonizado, utilizo o termo menos para me referir que o currículo não está livre das armadilhas colônias. “É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”.

O que você vê quando se olha no espelho?

- Vejo alguém branco, loiro e de olhos azuis.

- Mas você é negro!

- Pois bem, o espelho me permite viajar nos desejos, nos sonhos, não sou negro no espelho.

Frantz Fanon² nos traz a metáfora do espelho, nas palavras no autor; “a pessoa de cor ao se olhar no espelho vê a imagem do branco refletida o autor se utiliza dessa metáfora para explicar o processo de colonização”.

- O que isso tem a ver com o relato?

- Muita coisa.

Negando o/a outro/a como a si mesmo

- Ele é preto

- Eu não sou

¹ EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Malê 2017.

² FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA 2018.

- Meu cabelo é bom, é liso
- Tenho só uma boneca preta o resto é tudo branca prof.
- Minha tia fala que meu cabelo é duro
- Eu tenho um tio que é racista.
- Na TV só aparece negro ladrão
- Penso que precisamos realizar algumas atividades aqui na sala para entender o que as falas significam.

A priori para o trabalho foi construir com as/os estudantes um momento de análise – reflexão a partir das questões apresentadas, para que pudessemos entender os discursos que estavam circulando ali na sala. No primeiro momento apenas registrei as falas em meu caderno, não questionei, tão pouco perguntei para as/os estudantes se eram falas racistas. O que estava em jogo era fazer com que as/os estudantes percebessem o teor de tais falas, uma vez que são/estão presentes no cotidiano. A ideia era desnaturalização de tais falas.³

Identificadas algumas falas e pensamentos, comecei com a estratégia de apresentar para as/os estudantes imagens de pessoas – corpos negros a partir

³ Não significa abstenção ou invisibilização das falas, a estratégia utilizada parte da noção de que as/os estudantes precisavam perceber o que está posto nas falas e, através das provocações identificarem o racismo. Neste tocante, estaria desnaturalizando algo que está presente no cotidiano. A intelectual Grada Kilomba nos faz pensar nas tecnologias do racismo e as formas como ele está presente em situações cotidianas ditas “normais” o seu livro; Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Outras/os intelectuais compuseram as aulas, Rodrigo França com seu livro; O pequeno príncipe preto, Nei Lopes com seu livro; Afro Brasil reluzente: 100 personalidades negras do século XX, bell hooks com seu livro; Ensinando a transgredir, Gilberto Gil; Margareth Menezes; Chico César; Luiz Carlos da Vila; Thiago Elniño; RZO; Racionais Mcs; Lazo Matumbi; Melvin Santana; Opanijé dentre outras/os. A contribuição das/dos intelectuais citados/das permitiu que fossem lançadas muitas provocações durante as aulas. Esse projeto foi realizado em uma Escola Pública da Rede Municipal da Cidade de São Paulo, localizada na Zona Sul da Cidade. O projeto teve duração de 6 meses, a princípio tínhamos a ideia de realizar as discussões nas aulas interdisciplinares as quintas-feiras, mas com à proporção que o mesmo tomou, passamos a discutir e refletir em outros momentos. As primeiras aulas eram dedicadas ao momento que nomeamos de reflexão. Sempre acompanhado de uma leitura, música ou imagem, as/os estudantes traziam suas ideias através das provocações lançadas. As reflexões estavam sempre contextualizadas com situações de aula e com possíveis situações que viriam acontecer após provocações. Acredita-se na contextualização dos conteúdos como forma de apresentar para as/os estudantes relações e sentido com aquilo que é proposto em aula.

das diferenças⁴ existentes. A utilização das imagens possibilitou que as/os estudantes percebessem as diferenças, os traços fenotípicos (cabelo, nariz, boca e cor da pele) nos serviram de base para pensarmos os marcadores sociais e a racialização dos corpos. Algumas/uns estudantes ficaram curiosos.

- Nossa prof, esse aí não é tão negro;
- Essa é bem negra;
- Nossa negro tem cabelo liso;
- Achei que era só quando fazia escova.

Continuei mostrando mais imagens e foram surgindo outras falas. Mas uma vez apenas registrei as falas e não questioneei. Lancei uma provocação;

- Será que são negras, pretas/tos?

As provocações eram lançadas sempre que possível. Arrisquei-me em uma pedagogia da provocação ao invés da explicação, com o intuito trazer para as aulas a reflexão como forma de desconstrução das falas pré-estabelecidas, com a intenção de que as/os estudantes percebessem a presença do racismo.

Após o encontro, vendo que cabelo foi a discussão mais presente entre as/os estudantes. No encontro seguinte apresentei um vídeo da intelectual Diva Green. Durante a entrevista ela nos apresentou outro discurso em relação ao cabelo. Para ela o cabelo é um ato político. Ela faz uma reflexão sobre a resistência e a potência expressa nos cabelos, trazendo a ideia de que para além da estética os cabelos são formas de significar uma luta contra racismo e opressão. As/os estudantes ficaram empolgados/das com as falas da Diva Green. Naquele momento algumas falas surgiram;

- Por que ela fala que cabelo é um ato político?
- Não sei, o que será que é ato político?

Silêncio na sala...

Um estudante faz a seguinte pergunta:

⁴ Aproprio-me da noção de diferença com a intenção de aproximar a ideia de diáspora apresentada por Sturt Hall (2013/2018). Para o autor somos corpos pretos-negros em diáspora, a diferença se faz em cada um/uma. Existem as várias negritudes diaspóricas nem todo negro/a é igual ou se parece, muito menos parente. Tais questões, nos ajudam sair do olhar fixado de que pretos-negros são iguais, tal pensamento se faz reducionista reflexionando em uma herança colonial.

- Tem a ver com Bolsonaro e Lula?

- Será que tem?

Voltamos ao vídeo, desta vez, fui parando após algumas falas da intelectual. As/os estudantes começaram a perceber que quando ela fala em ato político ela não menciona candidatos/tas, mas fala da sua vida e das suas escolhas dentre elas a estética do cabelo.

- Na fala dela; “minha estética é política”.

- Será que essa política que ela fala tem a ver com Bolsonaro e Lula?

Aproveitei para fazer uma discussão sobre qual noção de política está em jogo, dei alguns exemplos para as/os estudantes sobre política em relação a decisões, escolhas, visão de mundo, formas de lidar com as pessoas dentre outras. Disse também, que não poderíamos limitar a noção de política a partidos. Para muitos corpos e principalmente corpos pretos, viver é um ato político.

- Eu dar aula para vocês, acreditar e pensar uma boa aula é um ato político, eu sou um ato político”.

Vale ressaltar que em momento algum as discussões foram infantilizadas e minimizadas por ser uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Pelo contrário, foram feitas discussões na íntegra as quais permitiram que as/os estudantes acessassem outros discursos. Considerei as/os estudantes como agentes da produção dos saberes expostos em aula. Outra questão a pensar é que em momento algum estive em jogo juízo de verdade, mesmo aparecendo as diversas situações de racismo, a ideia foi apresentar para as/os estudantes outros discursos, os vários modos de vida, as possibilidades de olhar para os corpos pretos para além do que está sendo legitimado como verdade.

O que está posto em uma reeleitura?

A partir das conversas com os pares no momento de intervalo na escola, tendo em mente discussões já realizadas com a turma em anos anteriores provoquei as/os estudantes em relação à existência de personagens negras/os.

Sabendo da existência do livro *O pequeno príncipe preto*, o apresentei para as/os estudantes a fim de provocar.

- Vocês já ouviram falar na história do Pequeno Príncipe preto?
- Mas o pequeno príncipe é branco
- Eu nunca vi um príncipe preto
- Tem sim, eu já vi no filme, mas não lembro o nome.
- O que acham de lermos o livro?
- É uma boa
- A não, não tem nada a ver com as aulas!
- Será?

Silêncio na sala.

Mostrei as imagens do livro para as/os estudantes com a intenção de despertar interesse.

- Olha o cabelo dele é black igual ao da foto que vimos
- Então quer dizer que o livro tem a ver com os encontros?
- Só o cabelo
- Penso que precisaremos ler para descobrir

A leitura nos trouxe muitas questões; a condição de uma releitura, a forma como o pequeno príncipe viajava pelos planetas, as amizades que fazia, a forma como ele via os lugares e as pessoas. Ao longo da leitura as/os estudantes questionaram que ele não brincava muito.

A releitura...

Não está e não esteve em jogo questionar a legitimidade da obra estudada, mas começamos a perceber que a condição de releitura de uma obra já existente pode causar algumas questões que precisam ser discutidas. Uma delas é; se existe uma história dita original a releitura cumpre o papel de dar outras formas para aquilo que é tido como original, deste modo, o pequeno príncipe preto nos provoca a partir da possível existência de um príncipe preto, mas também, nos faz pensar na dependência exercida pelo negro a partir do branco. De que forma? O pequeno príncipe preto só existe, porque existe o pequeno príncipe branco, ou seja, o preto sempre será o Outro a existir. Rasurar tal lógica, seria construir personagens negras/gros para além do que está posto dando outras significações e criando histórias outras.



A viagem do pequeno príncipe...

As viagens do pequeno príncipe preto eram feitas através de uma pipa, ele esperava o vento, segurava na linha da pipa e viajava para os planetas que desejava visitar. Em cada planeta ele encontrava uma situação que o fazia pensar em questões sociais, raciais e até mesmo sobre questões econômicas, uns como muito, outros sem nada. Percebida as questões, as/os estudantes começaram a relacionar as questões vividas na história com situações cotidianas. Naquele momento estiveram em jogo questões que vão para além das aulas. Conseguir trazer as questões de fora para dentro da aula é algo de suma importância para uma pedagogia que possibilita reflexão e diálogo com a realidade local. Estiveram presentes as várias leituras de mundo as/os estudantes passaram a fazer várias conexões com as situações cotidianas.

- Nossa prof., ele fala de coisas que parecem ser de verdade.
- Mas será que não são?
- Será que ele usa a história para falar das coisas que acontecem de verdade?

As amizades...

Ao longo da história o pequeno príncipe foi fazendo amizade em cada planeta que passava, as amizades eram com pessoas diferentes,

com animais, com isso, começamos a perceber que ele nos convidava a olhar para as diferenças existentes. Nos lugares em que ele chegava as pessoas o viam com diferença, sua cor, sua roupa, seu cabelo, sua fala, dentre outros aspectos. Ao mesmo tempo em que ele era visto como diferença as pessoas também eram diferença. Provoquei as/os estudantes;

- Olha só, na história cada uma/um é de um jeito. Parece com algum lugar que conhecemos?

Lugares e pessoas...

Como já mencionado, em cada planeta uma diferença, quando ele chegou no planeta terra, ele começou a questionar as formas como as pessoas se comportavam, ele começa a relatar que as pessoas pouco se falavam, muito concentradas em suas questões. Cada um fazendo algo sozinho, pouca coletividade. Ele tentou se aproximar das pessoas e foi ignorado, até que ele encontrou algumas crianças brincando, se aproximou delas e propôs uma brincadeira. Um cesto com balas a uma distância as crianças deveriam correr para pegar, ao fazer a primeira vez elas correram e cada um pegou uma quantidade, ele falou com as crianças e explicou que a proposta era que todos/das repartissem o que estava na cesta. Explicou para elas o que é *UBUNTU*⁵. Na segunda vez que as crianças foram em direção a cesta, todas/dos compartilharam o que tinha nela, ele disse para as crianças que *UBUNTU* é a possibilidade de humanidade para todas/dos condição coletiva que o planeta terra precisava de mais *UBUNTU*. As/os estudantes ficaram pensativas/vos com as questões apresentadas na história, começaram a surgir perguntas em relação ao que ele apresentou como união e sobre a brincadeira que ele propôs. Sem muitas respostas...

Provoquei as/os estudantes:

- Onde e como podemos perceber o *UBUNTU* no nosso dia a dia?

Algumas/uns relatam que não conseguiam perceber isso no nosso dia a dia, que muitas vezes cada um/uma está preocupado com ele/ela mesma.

⁵ A filosofia Ubuntu tem origem nos idiomas Zulu e xhosa do sul do continente africano. Tem como significado humanidade para todas/dos e coletividade dentre outros.

- Então quer dizer que não existe união?
- Não tem muito não prof., é difícil brincar junto, as vezes na brincadeira cada criança quer fazer uma coisa⁶.
- É mesmo, cada um brinca de um jeito
- Mas cada um/uma brinca de um jeito a mesma brincadeira?
- Às vezes sim
- Então quer dizer que as crianças mesmo brincado juntas, cada uma brinca de um jeito a mesma brincadeira?

Entendi o que as/os estudantes estavam falando. As perguntas realizadas foram provocações para ver o que elas/eles estavam pensando em relação as brincadeiras e as formas como são vivenciadas. Ou seja, a partir das perguntas trouxeram as várias significações contidas na mesma brincadeira.

Eis que surgem:

- Será que as crianças da África brincam?
- Vocês acham que elas não brincam?
- Precisamos descobrir.

⁶ As/os estudantes começam a relatar situações que não corroboram com a noção de união apresentada na história. Através das falas das/dos estudantes comecei a pensar estratégia possíveis para trabalhar questões que envolvessem a ideia de união, mas eu não queria cair no clichê de que todas as pessoas devem ser unidas, se respeitar, e ter gratidão, não foi essa questão que esteve em jogo nas aulas. Comecei a provocar as/os estudantes a partir das diferenças e pensar junto a história se é possível conviver com as diferenças e que talvez a noção de união apresentada na história poderia ser uma forma de dizer que mesmo diferentes podemos ser unidos para um bem comum, expliquei para as/os estudantes a noção de bem comum. Trouxe a ideia da diferença, uma vez que, nossa sociedade se faz a partir das diferenças, vista pela minha ótica. Por muitas vezes surgiram falas de que somos todas/dos iguais e que não existe diferenças. As/os estudantes estavam com ideias fixas de que todas as pessoas são iguais e que somos irmãos. Naquele momento uma noção cristã circulava na sala de aula.

- Somos iguais a quem ou a quê?

O pensar escola apresentado por bell hooks (HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017, p. 11) se fez presente no momento: “escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias”.

- Será que elas brincam das mesmas coisas que a gente?

Após as falas, começamos a pensar se as brincadeiras estavam presentes no continente africano e quais eram as brincadeiras realizadas pelas crianças de lá. Mais uma vez o imaginário se faz presente, ou seja, as representações discursivas já estavam presentes antes mesmo de se iniciar uma discussão em relação ao continente. O que isso tem a ver? Nas palavras da pesquisadora Ana Cristina Juvenal Cruz⁷: “África fica circunscrita ao trabalho, ao tráfico e a escravidão além de breve referência à sua organização “social e política” contemporânea limitada ao contexto da colonização europeia. Tal inclinação aponta ainda as características restritas com as quais a dimensão étnica e racial negra é tratada”.

Apresentei para as/os estudantes o mapa do continente, imagens e vídeos de crianças africanas brincando. Com muito cuidado, começamos a pensar a relação das brincadeiras das crianças africanas com as nossas⁸.

⁷ CRUZ, A. C. J. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.3, nº 08, 2017.

⁸ Para que fosse possível a aproximação, precisaríamos aprofundar as pesquisas em relação as brincadeiras africanas. Tendo em mente o trabalho realizado por uma colega do grupo pesquisas GPEF (Grupo de pesquisas em Educação Física escolar) entrei em contato com ela a fim de buscar referências que pudessemos usar nas aulas, ela ajudou apresentando livros que traziam brincadeiras africanas. Em contato com os livros, apresentei-os para as/os estudantes. Fizemos votação e decidimos usar o livro da autora Débora Alfaia da Cunha – Brincadeiras africanas para educação cultural – 2016. Por conter muitas brincadeiras, das 69 escolhemos 10 brincadeiras, as brincadeiras foram escolhidas por sorteio. Realizamos a leitura dos nomes das brincadeiras e sortearmos 10 que seriam vivenciadas nas aulas. Devido o calendário escolar e algumas imprevisibilidades do cotidiano escolar, não realizamos as 10 brincadeiras. Neste momento já estávamos no quarto bimestre quase encerrando o ano letivo. Eu falei com as/os estudantes que não precisamos nos preocupar em realizar todas, que tínhamos que aproveitar as discussões que surgiam após a realização das brincadeiras. No final de cada vivência realizávamos uma discussão sobre questões que envolviam as brincadeiras. Algumas/uns estudantes relataram conhecerem as brincadeiras, mas com outro nome. As brincadeiras sorteadas foram: Terra – Mar; O silêncio é de ouro; Meu querido bebê; Banyoka; Comboio; Labirinto; Pombo ou Matacuza; Mamba; Êxodo; Acompanhe meus pés. Passamos a perceber semelhanças entre as brincadeiras, isso nos faz pensar nas relações estabelecidas em diáspora, nas palavras de Paul Gilroy (2001) o atlântico negro. Inspiração para o nome do relato: Brincadeiras Atlânticas.



- Será que brincam das mesmas brincadeiras que a gente ou nós que brincamos das mesmas brincadeiras delas/les?

Surgiram inúmeras falas e formas de como as crianças brincavam, as que mais marcaram foram falas mencionando que brincavam das nossas brincadeiras. Como provocação lancei a seguinte pergunta;

- Se para muitas pessoas o continente africano é o berço da humanidade, como pode eles brincarem das nossas brincadeiras?

- Como assim berço da humanidade?

Falei com as/os estudantes sobre essa questão, após a conversa as/os estudantes começaram a se questionar em relação a visão que temos do continente africano, tal fato vai ao encontro do que Ana Cristina Juvenal Cruz nos apresentou. Pensar o continente africano é pensar um mundo de fantasia, povoado pelo discurso midiático e outras representações que muitas vezes não condizem com a realidade, ou seja, o continente é representado por um olhar colonial trazendo à tona a não

civilização e a total dependência para existência. Nossas discussões tomaram outros rumos, as encruzilhadas se fizeram caminhos e descobertas.

Grada Kilomba⁹ assim se posiciona: “bell hooks usa estes dois conceitos de “sujeito” e “objeto” argumentando que sujeitos são aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias”. Como objetos, no entanto, nossa realidade é definida por outros, e nossa “história designada somente de maneiras que definem (nossas) relação com aqueles que são sujeitos”.

Após apresentar para as/os estudantes as ideias da autora fiz uma provocação em relação as discussões realizadas até o presente momento. Percebi que em alguns momentos vocês trazem um olhar diferente sobre o continente africano e em relação aos corpos negros.

- Por que pensamos estas coisas?

- Alguém tem alguma explicação sobre?

Silêncio...

- Vocês sabem o que é racismo estrutural?

- O que é racismo?

- Ah prof., é quando alguém não gosta da pessoa por causa do jeito dela.

- Não é não, racismo é quando não gostam dos negros

- E estrutura o que é?

Silêncio...

Aproveitei o ensejo de que a escola estava passando por reformas, utilizei o exemplo da reforma para trazer a ideia de estrutura. Olha lá, a escola está sendo reformada não está? Estão arrumando os banheiros, a frente da escola e outros espaços. Isso que está sendo arrumado é a estrutura da escola. Vamos agora imaginar que a escola é a sociedade que vivemos, dentro da sociedade tem as estruturas, as salas que existem na escola, são as estruturas de trabalho; moradia; lazer; saúde dentre outras.

- Em cada um dos lugares que falei onde estão as pessoas negras?

⁹ KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de um racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019, p. 28.

- Com o que trabalham? Onde moram? Quais são as formas de lazer? Como é a saúde?

Alguns/umas estudantes se arriscaram a responde.

- Ah prof, elas moram na favela, trabalham na faxina, lazer é ir ao campo aqui perto da escola.

- Por que as pessoas não estão em outros trabalhos, moradia e lazer?

- Elas não querem

Pelo contrário, o racismo estrutural é a tecnologia que não deixa as pessoas acessarem outros espaços e terem outros modos de vida, o tempo todo a gente vai aprendendo que as pessoas negras não estão nos lugares porque não se esforçam. Aposto que aqui na sala as famílias se esforçam e muito, acordando cedo, trabalhando o dia todo, mas alguém vem e diz que precisam se esforçar mais.

- Então quer dizer que racismo estrutural é não ter pessoas negras em alguns lugares?

- Do que as pessoas negras trabalham?

- As vezes são empregados, segurança, faxineira, porteiro, uber.

- Olha lá, não estou dizendo que não podem trabalhar com isso, mas porque elas estão nos cargos mais baixos (expliquei o que isso significava) sempre servindo alguém?

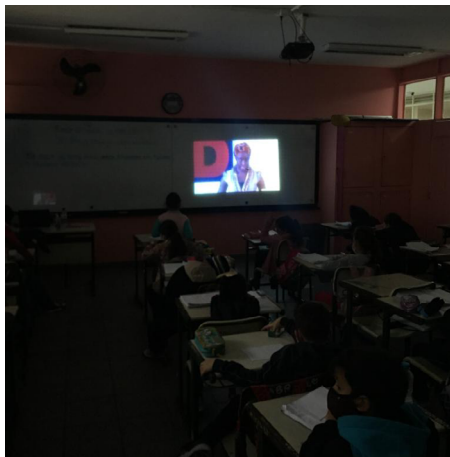
- Estão entendendo o que é racismo estrutural?

- Mais ou menos prof.

- Não se preocupem uma hora a gente entende.

Aproveitei o calor da discussão e pedi para as/os estudantes fizessem registros sobre o que entenderam sobre racismo estrutural e que colocassem exemplos de onde ocorre isso, onde viam as situações mencionadas, muitas/tos relataram que as novelas mostram isso, poucos/cas trouxeram exemplos das famílias. Ali estava em jogo uma discussão que não estávamos esperando, passamos a discutir Racismo estrutural.

Ao acessar os registros realizados pelas/los estudantes comecei a pensar de que modo eu poderia apresentar outros discursos em relação ao corpos negros, no primeiro momento apresentei um vídeo da intelectual Chimamanda Adichie – O perigo da história única.



No vídeo a intelectual nos provoca trazendo questões sobre o olhar ocidental para o continente africano. Ela relata que muitas vezes temos uma visão exótica em relação ao continente. A todo momento eu tentava contextualizar com o que estávamos discutindo, ainda preocupado em possibilitar outros discursos, fui até a biblioteca da escola, lá encontrei um livro de Nei Lopes – *Afro-brasil reluzente 100 personalidades notáveis do século XX*, publicado pela editora carioca Nova Fronteira em 2019.

O intelectual nos apresenta referências negras com suas histórias contrapondo o olhar estereotipado que foi construído a partir da colonização. Apresentei para as/os estudantes algumas personalidades como Abdias do Nascimento, Cartola, Carolina Maria de Jesus, Gilberto Gil, Sueli Carneiro, Jurema Werneck e Luiz Carlos da Vila.

Realizadas as leituras as/os estudantes começaram a perceber que muitas vezes somos levados/lavados a acreditar em uma história totalmente contrária e que é preciso olhar e buscar outras formas de olhar. O projeto possibilitou novos olhares, discursos e formas de pensar as nossas relações a partir das diferenças, nos possibilitou a aproximação de outros discursos em relação aos corpos negros e os modos de vida para além do que vem sendo mostrado midiaticamente. A fim de ampliar a discussão, realizamos uma saída pedagógica para o Museu Afro-Brasil, a ida ao museu foi com a intenção de potencializar as discussões apresentando para as/os

estudantes as possibilidades de se pensar os corpos negros em sua multiplicidade. Como diz Stuart Hall¹⁰, corpos em diáspora.



Atravessamentos

Durante os encontros pude perceber que fomos para além das discussões realizadas nos encontros as/os estudantes passaram a se envolver através das provocações, com isso, fomos criando outro significativo para o que estava posto. Interessante pensar que o estudo-projeto foi para

¹⁰ HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte Editora UFMG, 2018.

além do planejado inicialmente, atravessado pelos encontros, todas/dos se envolveram dando espaço aos fazeres pedagógicos de forma menor em um currículo pensado no dia a dia, encontro a encontro. Uma condição de não fixar, uma pedagogia aberta e disposta aos atravessamentos do cotidiano escolar.

Que seja sempre possível a poética da prática pedagógica, a potência e a sensibilidade docente nas ações cotidianas, não foi fácil, estamos em luta sempre. Mas é possível fazer do espaço escola um espaço de diálogo, olhares outros, potência de vida e construção de possibilidades.

SEJAMOS!

TEMATIZANDO PRÁTICAS AFRODIASPÓRICAS NO ENSINO REMOTO

ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA



A presente narrativa ocorreu no período posterior a escrita da dissertação de mestrado¹. Na ocasião, estava vislumbrada e afetada pela disciplina *Redes educativas e culturais, cotidianos e currículos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que cursei no segundo semestre do ano de 2020. No curso, acessei a escrita de Silvio de Almeida – autor do livro *Racismo Estrutural*, dentre outras obras. Em seus textos, o autor menciona situações de injustiça social, apontando questões sobre minorias e desigualdades. Uma das frases ressaltadas na ementa da disciplina, por exemplo, é: “O racismo é estrutural na sociedade brasileira”, extraída de uma das obras de Silvio Luiz de Almeida.

A iniciativa de divulgação do presente texto se deu a partir do aceite do trabalho intitulado *Relato de experiência sobre práticas afrodiaspóricas no ensino remoto emergencial*, em formato de Resumo Expandido, no XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Essa escrita atual objetiva ampliar o debate, de forma mais detalhada. Diante disso, o presente capítulo anseia narrar experiências de tematização de práticas afrodiaspóricas, no ensino remoto emergencial, baseadas em vivências ocorridas no Campus Tijuca I (CT1) do Colégio Pedro II (CPII).

¹ SOUZA, A. C. C. *Possíveis caminhos de ressignificação curricular na Educação Física: uma perspectiva multicultural*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGEF/UFRJ. Rio de Janeiro, 2021.

Reconhecendo que, diante da tentativa de transformar a realidade social brasileira, toda proposta que desestabilize a lógica dominante é bem-vinda (NEIRA, 2011) e pautada na possibilidade de repensar o currículo a partir da ressignificação dos conteúdos das aulas de Educação Física, bem como na oportunidade do cumprimento da lei número 11.645 de 2008.

A conjuntura da vivência, que aqui será narrada, foi singular, enfrentávamos a pandemia ocasionada pelo COVID-19, que contribuiu para o aumento das desigualdades e as evidenciaram. Nesse cenário, guiados pelo combate aos malefícios do isolamento à saúde da população, alguns professores de Educação Física passaram a elaborar propostas de atividades e orientar através das redes sociais.

Alguns colégios realizaram ações durante a suspensão das aulas e agiram em resposta a esse cenário. Diversas ações solidárias foram realizadas, como, por exemplo, a doação de alimentos, vaquinhas para famílias que não tinham como custear o gás de cozinha e doação de cestas básicas organizadas pelos diferentes *campi* do colégio. As discussões em reuniões pautavam-se também em preocupações com as “armadilhas” do ensino à distância.

Imagem 1: Ação solidária desenvolvida por docentes voluntários do CT1



Fonte: Instagram solidareidadetijuca1

No CPIO, em 2021, os encontros remotos ocorriam semanalmente. A possibilidade de interação com os estudantes era por áudio, vídeo e chat durante as “aulas” que ocorriam pelo *Google Meet*, havia também comunicação por e-mail ou pela plataforma *Moodle*², que permite interação por chat, jogos, fóruns, envio de tarefas e outras ferramentas interativas.

Algumas mudanças foram necessárias, mas a articulação com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) (2017/2020) ainda era uma meta. Diante disso, a equipe de Educação Física do campus Tijuca I (CT1), unidade de ensino fundamental, primeiro segmento, se mobilizou para enfrentar as adversidades do ensino remoto e conseguir, minimamente, dialogar com os estudantes sobre temas potentes e socialmente marginalizados, como foram as discussões e vivências de propostas afrodiaspóricas.

Parece que as professoras encontraram fôlego para seguir trabalhando em meio às condições precárias impostas pelo ensino remoto emergencial, as quais se evidenciaram diante das circunstâncias a que muitos foram submetidos, como os escassos recursos digitais e a necessidade de conhecimento imediato sobre tecnologia. Apesar dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial, e com objetivo de desconstruir estereótipos negativos imputados sobre as culturas africanas, foram feitas discussões e apresentações de propostas afrodiaspóricas.

Criação de vídeos, imagens ilustrativas, textos, jogos interativos, entre outros usos de recursos digitais viraram rotina para as docentes do CT1, que através das plataformas blog³ da escola, Moodle e canal do YouTube⁴ elaboraram materiais didáticos que eram acessados pelos estudantes e que complementavam as ações pedagógicas que ocorriam de forma síncrona através do Google Meet. A resposta dos estudantes ocorria também através de vídeos e e-mails.

Dentre os materiais acessados que merecem destaque, podemos considerar os vídeos criados e protagonizados pelas docentes no canal do

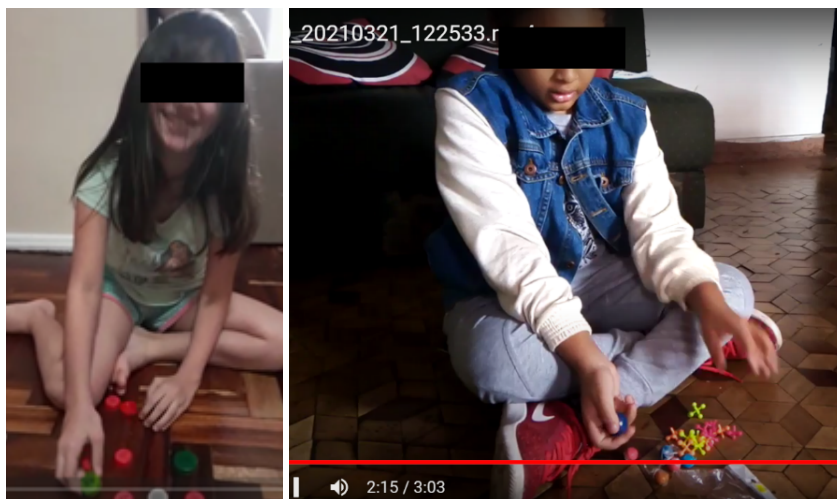
² Disponível em: <https://ead.cp2.g12.br/>. Acesso em: 01/05/2023.

³ COLÉGIO PEDRO II Campus Tijuca I. Blog. 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/>. Acesso em: 01/05/2023.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@educacaofisicacpiit145>. Acesso em: 01/05/2023.

YouTube⁵ denominado Educação Física CPlI T1 (2020), que retrataram as possibilidades de realizar, por exemplo, as práticas corporais: pombo ou matacuzana, de Gana⁶ (imagem 2) também conhecido como “jogo das pedrinhas”, “cinco marias”; “pegue o bastão”⁷ que é uma brincadeira do Egito; brincadeira cantada: “si mama kaa”⁸ da Tanzânia; saltando feijão⁹, jogo da Nigéria; o ampe¹⁰. O labirinto¹¹ (imagem 3) e o shisima¹² (Imagem 4), jogos de tabuleiro também de matriz africana.

Imagem 2: Registro de estudantes realizando matacuzana



Fonte: arquivo pessoal

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/@educacaofisicacpiit145> acesso em 13/07/2023.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xv1-LzNQ8kA&t=12s> acesso em 13/07/2023.

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M87IYay_liU acesso em 13/07/2023

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilLNwQNFO04> acesso em 13/07/2023.

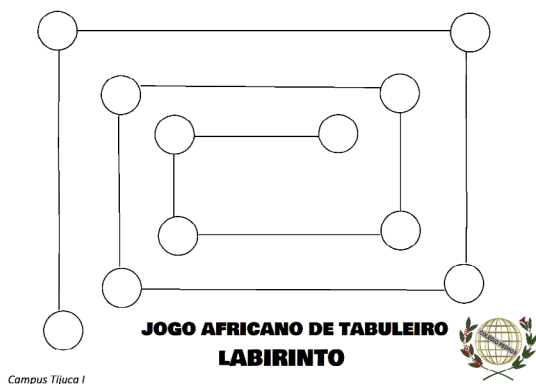
⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FJisBYiAicg> acesso em 13/07/2023.

¹⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2SR_k2qTTqM acesso em 13/07/2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Iz6sU7NviSw> acesso em 13/07/2023.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Iz6sU7NviSw&t=48s> acesso em 13/07/2023.

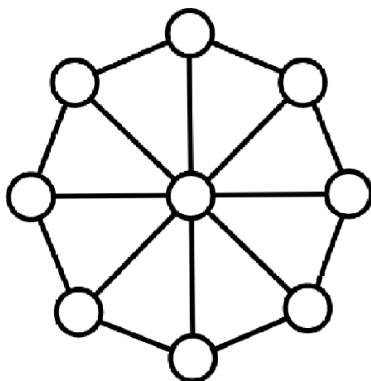
Imagem 3: Ilustração do labirinto para impressão divulgada no Moodle



Fonte: arquivo pessoal

Imagem 4: Ilustração do tabuleiro do Shisima para impressão divulgada no Moodle

**JOGO AFRICANO DE TABULEIRO
SHISIMA**



Campus Tijuca I

Fonte: arquivo pessoal

O uso de vídeos de outros canais do YouTube também foi uma ferramenta pedagógica utilizada. Como quando os estudantes foram motivados a vivenciar a brincadeira amarelinha africana¹³ ou teca-teca através de uma publicação no Moodle que explicava que o continente africano é o 3º maior do mundo e que essa informação foi extraída de uma fala de um estudante. A tarefa solicitava que os estudantes pesquisassem sobre a rica cultura africana, buscando informações históricas e geográficas. Na publicação sobre a amarelinha africana, havia orientação para desenhar no chão de giz, ou utilizando fita crepe para ilustrar o traçado do jogo formando um quadrado, com 16 quadrados menores dentro. Os estudantes enviaram registros vivenciando, como ilustra a imagem 5.

Imagem 5: Estudantes vivenciando a amarelinha africana



Fonte: arquivo pessoal

Os estudantes eram convidados a enviar registros de atividades, as quais foram publicadas no canal do YouTube da disciplina. Os vídeos que orientavam a atividade estão disponíveis em: <https://youtu.be/tgYsOo2X0Ew> (acesso em 13/07/2023) e música utilizada, disponível em: https://youtu.be/sonm_42jpm0 (acesso em 13/07/2023). Os e-mails ficaram repletos de mensagens retratando suas vivências africanas ou afrodiaspóricas. Um estudante inclusive enviou o registro

praticando o jogo de tabuleiro yoté, proposta que não tinha sido sugerida ou acessada pelas docentes e que posteriormente virou tema de diálogo no encontro síncrono.

Imagem 6: Registro do estudante realizando o jogo de tabuleiro africano yoté



Fonte: arquivo pessoal

Os vídeos foram acessados pelos estudantes, algumas propostas foram possíveis replicar no modo síncrono, como o brinquedo cantado “si mama kaa”, visto por quase todos os estudantes matriculados na escola, que inclusive foi o vídeo mais acessado, e atualmente possui 11 mil visualizações. No retorno das aulas presenciais, os estudantes lembraram da proposta e quiseram replicar coletivamente. Ademais, no canal foi incluído um vídeo ilustrando a atividade ritmada “ugoni¹⁴”, possível de ser realizada sozinho ou em grupo.

Parece que esse meio de divulgação dos conhecimentos acessados na escola, veio para ficar e cada vez mais os docentes têm usado esse artifício para divulgar materiais didáticos e experiências pedagógicas. Assim,

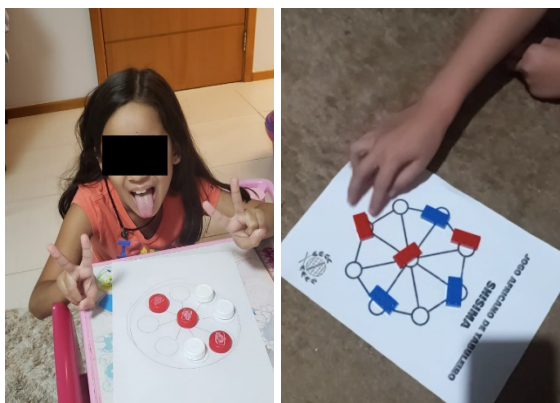
¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U0zvKHGE2aw&t=11s> acesso em 13/07/2023.

a função social da escola encontrou outro mecanismo de difusão do conhecimento e a tecnologia tem auxiliado nesse sentido.

No Moodle (2020), além de divulgar os vídeos do YouTube, outras práticas corporais como capoeira e maculelê foram tematizadas, inclusive expondo principais representantes, instrumentos musicais, vestimentas e a contextualização histórica dessas práticas, dialogando sobre possível local de origem. Nos encontros síncronos o livro *A lenda do maculelê*¹⁵ foi lido e os estudantes puderam dialogar sobre o tema, inclusive foram convidados a realizar os gestos do maculelê utilizando canetas ou garrafas em substituição das grimas (bastões). Exploramos os diferentes movimentos tanto da capoeira, quanto do maculelê, através da vivência ou visualização de ilustrações.

Outra proposta convidava os estudantes a enviarem vídeos e textos realizando as práticas corporais mencionadas. Recebemos muitos conteúdos, como vídeos e textos, retratando vivências que mobilizaram toda a família, como ilustra a Imagem 7.

Imagem 7: Registros dos/as estudantes vivenciando práticas afrodiaspóricas



¹⁵ SARAIVA, M.; LACORTE, A. *A lenda do maculelê*. 1ª edição. Metanoia, 2018.



Fonte: arquivos pessoais

Foi uma grande oportunidade de dialogar sobre os diferentes temas que compõem o repertório cultural africano, nos diferentes meios de comunicação, dentre eles, os estudantes puderam expressar seus conhecimentos e as sensações que tiveram ao experimentar tais práticas, como ilustra a imagem 8, quando um estudante expressou ter amado a vivência do shisima, situação que só foi possível por termos compreendido a importância de experimentar práticas socialmente marginalizada.

Imagem 8: Registros dos/as estudantes vivenciando práticas afrodiaspóricas

RJ, 15 de Março de 2021,
Nome: Miguel Domingos de Araújo.

1- Saltando feijão:
Foi uma brincadeira, muito legal assim.

2- Matabuzina:
Eu achei difícil e legal, não tenho mais palavras.

3- Shisima:
Amor, amor, amor. Eu achei bem divertida por jogar com meu melhor amigo.

1-Eu gostei muito, eu até brinquei de pulando feijão com meu pai e minha irmã.
2-Eu achei difícil o jogo mas uma hora eu consegui fazer.
3-Eu achei muito legal porque é um jogo de estratégia.

Professora,

Segue em anexo o vídeo sobre a atividade "Pulando feijão, **Matacuzana** e Shisima".

A experiência foi bastante rica nos sentidos afetivo, cultural, artístico e familiar. Helena adorou conhecer as brincadeiras apresentadas e as que pesquisou também.

Esta brincadeira de origem africana é muito próxima da amarelinha popular que conhecemos no Brasil, chamada teka teka. Mais conhecida como Amarelinha Africana, a brincadeira veio da região de Niassa, em Moçambique, um país do continente africano. Ela foi retirada do livro chamado "Jogos de Moçambique", de Antonio Prista, Mussá Tembe e Hélio Edmundo, que apresenta jogos e brincadeiras de todas as regiões do país.

Desculpa a demora para enviar o trabalho.

Abraços.

Fiz a dança do Si mama Ka foi legal bom e muito bom. Essa atividade gostei muito bom porque eu Fiz com a minha Mãe e ela pegou rápido a dança, eu me diverti com ela.

Fonte: arquivos pessoais

Evidencia-se, portanto, que os estudantes puderam minimamente acessar tais conhecimentos, vivenciando práticas corporais de diferentes países da África, conhecendo e reconhecendo a riqueza do território africano. Pode-se afirmar que, a partir do discurso dos/as estudantes ao final das atividades, os temas debatidos geraram reflexões a respeito da necessidade e urgência da valorização da cultura africana no Brasil e atenuação de preconceitos a tais culturas.

Embora reconhecemos ter tratado de forma breve alguns assuntos que mereciam ser mais aprofundados em aulas, acreditamos que tenha sido deveras relevante ao menos, de forma sucinta, abordar alguns destes, pois não poderia usar o pouco tempo com os/as alunos/as como justificativa para não tematizá-los.

Portanto, vale ressaltar que [...] as manifestações corporais que formam a cultura brasileira são inegavelmente marcadas pela africanidade. Sendo a escola um espaço democrático e laico, é pertinente resgatar a cultura africana e afro-brasileira¹⁶. Nesse sentido, é preciso olhar para a beleza do patrimônio africano para que possamos admirar e, efetivamente, valorizar nossa ancestralidade em todo âmbito social, inclusive reconhecendo a possibilidade desta valorização emergir de aulas de Educação Física.

¹⁶ SILVA A. A. F. et al. (orgs.) **Tua cor é o que eles olham**. HP Comunicação Editora. Rio de Janeiro: 2017.

CAPOEIRISTAS DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ESPAÇO DE BITITA

CAMILA DOS ANJOS AGUIAR



O presente relato narra os estudos realizados com a capoeira com os quartos anos do Ensino Fundamental, da EMEF Espaço de Bitita¹. O trabalho teve início no meio de abril e seguiu até junho de 2023.

É o segundo ano que estou lotada nessa Unidade Educacional. A escola se situa no bairro do Canindé, região central da cidade de São Paulo. Funciona em três turnos e oferece o Ensino Fundamental nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos.

Uma das características marcante da escola é o atendimento a pessoas migrantes, $\frac{1}{4}$ dos estudantes são migrantes e/ou filho de migrantes. A escola é conhecida pelo trabalho em acolher e desenvolver projetos que atendem essa população.

Um aspecto que impacta a escola e a comunidade é a vulnerabilidade social. Conforme dados levantados e presentes no Projeto Pedagógico da Escola “o número de estudantes inscritos no cadastro único do município de São Paulo, com acompanhamento da Assistência Social, saltou de 25% em 2020 para 50% em 2021, devido à pandemia”. Outro dado é que 10% dos estudantes do ensino fundamental e 60% dos estudantes da EJA residem em centros de acolhida da região (Casa Maria, Maria, Casa Florescer, CTA 18, Sítio das Alamedas, Samaritanos, Vivendas da Cidadania etc.). Com relação à população aproximadamente metade dos estudantes são negros.

Diante de um currículo heteronormativo e eurocentrado, presente historicamente na educação, há um movimento institucional, tanto da rede

¹ Referência ao apelido de infância de Carolina Maria de Jesus, escritora, compositora, negra, mãe, periférica que morou perto da escola.

como desta unidade educacional, por rever e trazer outras referências e narrativas que atendam a diversidade de sujeitos e de nossos estudantes.

A temática imigratória e antirracista, assim, está fortemente presente no projeto e nas ações desta unidade educacional. Vale destacar uma conquista recente que vai nesta direção, a mudança do nome da escola. Após oito anos de luta, em maio deste ano, a escola conseguiu mudar o seu nome homenageando a escritora Carolina Maria de Jesus. Anteriormente, a escola se denominava EMEF Infante Dom Henrique, homenageava um português que participou do estabelecimento do tráfico de pessoas escravizadas. Após debates e votações realizadas pela comunidade do Canindé, decidiu-se homenagear a escritora que morou na favela no bairro.

Além do Projeto Político Pedagógico e projetos da escola, outro ponto que marcou a definição da temática de estudo foi a recepção dos estudantes no início do ano letivo. Durante a realização de um cortejo de boas-vindas, na qual realizamos vários cantos e rodas, observamos que alguns estudantes começaram a realizar com muita alegria movimentos que lembravam a capoeira. Ao questioná-los se praticavam disseram que não, mas que naquele momento sentiram vontade de realizar tais movimentos. Questionados se já haviam estudado a capoeira, também disseram que não, mas que gostariam de aprender. Informação que se confirmou com as buscas sobre quais práticas corporais haviam sido trabalhadas em anos anteriores.

Iniciamos a aula dialogando sobre o que conheciam sobre a capoeira. Apresentei vídeos de diferentes sujeitos praticando para identificar as leituras iniciais e prosseguir o diálogo. Os estudantes disseram que já tinham visto, alguns já tinham tido alguma vivência há muito tempo atrás, mas não praticavam e não conheciam o nome dos movimentos. Também comentaram que não conheciam pessoas, locais e grupos na região em que a capoeira era praticada.

Definimos, então, os seguintes objetivos: - identificar as características (códigos, indumentária, materiais e outros) da capoeira; - aprofundar os conhecimentos sobre a capoeira; - elaborar registro dos processos vivenciados.

Fomos praticar. Nesse momento levei o som e não organizei uma roda, deixei que os estudantes se organizassem e tentassem realizar movimentos que tinham visto ou já tinham vivenciado. Foram se agrupando em duplas e pequenos grupos. Mais uma vez percebi a energia e alegria de

um dos pequenos grupos ao realizar certos movimentos. Tocou-me novamente. No final da aula, perguntei se alguém sabia o nome ou golpe que realizavam, não souberam dizer, pedi, assim, para quem pudesse, que buscasse o nome dos movimentos para trazer nas próximas aulas.



Na aula seguinte, apenas um estudante trouxe o movimento da ginga. Antes de irmos a quadra para experimentar, buscamos na internet (com projeção para toda a sala) um tutorial de como realizá-la. Aproveitamos que o tutorial também mostrava as esquivas e tentamos vivenciá-las. Relembrei também os vídeos que tínhamos assistido na aula anterior e perguntei como o jogo da capoeira ocorria, alguns lembraram que ocorria em roda. Perguntei o porquê desse formato e propus que realizássemos uma roda quando fossemos para quadra. Anotamos as hipóteses (“a gente se vê”, “consigo ver o que o outro está fazendo no meio”).

As aulas práticas basicamente consistiram em assistir um tutorial e tentar experimentar. Utilizamos bastante o espaço entre o pátio e o parquinho. O som reverberava melhor, além disso, percebi que em alguns

momentos ao ir a quadra os estudantes se dispersavam mais facilmente, pois havia outras turmas nas quadras ao lado.

Alguns funcionários começaram a observar as aulas. O Jeferson, funcionário da limpeza, muito querido pelos estudantes, comentou que jogava capoeira. Convidei-o para contribuir com nossos estudos e ele prontamente se dispôs a auxiliar. Na aula seguinte, conversou com a turma e contou sobre sua experiência com a capoeira. Explicou que teve contato com a capoeira na rua, com seus amigos que o convidaram a frequentar algumas rodas. Essa experiência o encantou, o que o levou a começar a praticar. Em determinado momento demonstrou e ensinou alguns movimentos. Os estudantes vibraram!



Nesse meio tempo, descobrimos que a Laís, Auxiliar de Vida Escolar, também foi praticante de capoeira. Convidamos e realizamos um bate-papo. Os estudantes ficaram impressionados ao saber que ela jogava. Laís nos contou que sempre gostava de ver rodas de capoeira, então resolveu entrar em um grupo e começar a praticar. Nessa oportunidade, chamamos rapidamente o Jeferson e realizamos uma roda, com eles explicando como se entrava, a ideia de ação e resposta dos movimentos. A Laís trouxe que a capoeira

surge como resistência a opressão que os negros escravizados sofriam (Vídeo da Lais e Jeferson na roda de capoeira).

Com intuito de conversar sobre essa questão, apresentei vídeos². A ideia era assistir e analisar as informações, termos que apareciam e alguns que precisam ser revistos. Logo no início, o vídeo coloca que o Brasil foi descoberto pelos portugueses, rapidamente foi identificado e criticado pelos estudantes. Destacamos também o termo escravos e escravizados. Ao comentar sobre os quilombos, os estudantes relacionaram as discussões com a música do maracatu que estavam aprendendo e ensaiando com a professora da sala de leitura Eodete e a professora de Artes Chris³. Começaram a cantar⁴.

Nego sofreu na senzala
Nego apanhou
Nego fugiu foi pro mato e quilombo formou
(Trecho Banzo Maracatu de Dimas Sedícias)

Conversamos sobre algumas formas de resistência do povo negro, como as rebeliões, organização de revoltas como também a transmissão dos seus conhecimentos por meio das músicas, danças, lutas.

A musicalidade é forte nessas turmas. Na aula seguinte, junto com os estudantes pesquisamos os instrumentos que fazem parte das rodas de capoeira, tentamos identificar o som de cada um. Em determinado momento convidei a professora Chris para nos auxiliar. Ela trouxe alguns instrumentos que temos na escola para os estudantes manusearem. Contudo, vale destacar que apesar de termos o berimbau, não sabíamos tocar⁵.

Enquanto isso, tentamos buscar grupos próximos à escola que pudessem também nos auxiliar. Contudo, não encontramos.

A professora Juliana⁶ estava abordando o samba de roda com os primeiros anos. Conseguiu o contato da “Casa Mestre Ananias”⁷, um ponto

² Presentes no canal do youtube Gingado Capoeira.

³ Em parceria, as docentes iniciaram um trabalho organizando um coral com os estudantes com músicas afro-brasileiras.

⁴ Banzo Maracatu – Dimas Sedícias

⁵ Por isso, as aulas e rodas que fazíamos utilizam uma caixa de som.

⁶ Professora regente do quarto ano B e de Territórios do Saber dos primeiros anos. As aulas dos “Territórios do Saber” fazem parte do Programa São Paulo Integral da Prefeitura Municipal de São Paulo.

⁷ A Casa Mestre Ananias é um espaço de vivência e transmissão oral dos saberes populares. Tem como base as tradições afro-brasileiras, com foco nas expressões da cultura baiana desenvolvidas na capital paulistana.

cultural que desenvolve trabalhos tanto com a capoeira, como o samba de roda, no bairro do Bixiga. Ao saber dos nossos estudos, conseguiu marcar uma visita com os primeiros e quartos anos.



No dia da visita, pedi para o mestre Rodrigo Minhoca falar um pouco sobre o berimbau. Tocou e o canto muito ensinou. Ensinou o que são ladainhas. Cantou sobre o passado, presente e futuro. Falou sobre aspectos históricos, falou sobre o mestre Ananias e a resistência do povo negro. Alguns integrantes realizaram demonstrações de golpes e habilidades desenvolvidas com a capoeira. Posteriormente, apresentaram um samba de roda e convidaram os estudantes para participar. Fizemos paçoca no pilão, entoado por um canto. O aroma envolveu a sala. Comemos com canjica. A atividade foi muito significativa para professores e estudantes. O estudante Sérgio⁸, durante a apresentação de capoeira, ficou extasiado, se emocionou e começou a chorar.

Paçoca no Pilão – na Casa Mestre Ananias

É importante destacar que após a saída pedagógica a professora Simone⁹, mostrou vídeos sobre a Casa do Mestre Ananias, trouxe mais informações e mostrou os integrantes da casa jogando capoeira.

Na aula seguinte conversamos sobre a saída pedagógica, os pontos que o mestre destacou, aquilo que marcou. À medida que relembavam, registrei na lousa (golpes novos, paçoca, canjica, participamos da roda, vimos

⁸ Nome fictício.

⁹ Professora do 4º ano A.

capoeiristas jogando, vimos as roupas, berimbau). Um aspecto levantado foi sobre a capoeira regional e capoeira de Angola. Nesse momento, uma estudante vinda de Angola falou:

- Prô, eu adorei. Gostei de saber que a capoeira vem de Angola também.

Aproveitamos e buscamos conjuntamente vídeos mostrando jogos da capoeira regional e da capoeira de Angola. Relembramos algumas hipóteses de sua sistematização. Procuramos identificar semelhanças e diferenças. Pedi para os estudantes registrarem seus conhecimentos por meio de desenhos e/ou escrita sobre a experiência e sobre o que vimos estudando.

Nesse meio tempo, consegui entrar em contato com uma estudante da EJA, chamada Patrícia, que também jogava capoeira. Patrícia é uma estudante transexual, conhecedora de várias lutas. Prontamente, aceitou o convite. Conteí para os estudantes sobre a visita que estávamos organizando e junto a eles levantamos questões para realizar uma entrevista. Aproveitei a oportunidade e apresentei trechos de vídeos com diferentes sujeitos praticando capoeira¹⁰, realizamos novas leituras e conversamos sobre os diferentes corpos e sujeitos praticantes. Conversamos sobre transexualidade. A professora Simone também se colocou à disposição para sanar dúvidas que surgissem até o dia do encontro.



¹⁰ No início do trabalho passei vídeos com diferentes sujeitos praticando a capoeira, mas na ocasião não tinha trazido transexuais praticando.

No dia do encontro os estudantes entrevistaram a Patrícia. Vinda do Rio de Janeiro ela compartilhou sua experiência. Contou que na comunidade onde morava havia um grupo próximo de sua casa e a partir desse grupo se interessou. Disse que não pratica mais, mas a capoeira que tem mais afinidade é a de Angola. Falou sobre as diferenças entre a Angola e Regional. Demonstrou alguns golpes e ensinou os estudantes. Foi um encontro muito alegre e de valorização dos conhecimentos ali compartilhados. Patrícia estava radiante com a participação e os estudantes empolgados. Pediram que ela retornasse para ensinar novos golpes. Vale destacar que em determinado momento a Patrícia comentou que a capoeira não é luta e sim uma forma de preparar o corpo, mas não para machucar. Nesse momento, percebi que os estudantes se impressionaram com a informação, que era diferente daquelas que tinham acessado, mas não confrontaram.

Após, o encontro um grupo de estudantes veio me procurar questionando a informação. Perguntei qual fazia mais sentido para eles, depois de tudo que havíamos acessado. Disseram que a que o mestre havia dito. De qualquer maneira expliquei que não invalida os conhecimentos que a Patrícia trouxe. Concordaram e disseram que gostaram bastante do encontro, principalmente porque ela girou eles de ponta cabeça¹¹.

Por fim, encerramos o semestre letivo com experimentações, criações, diálogos e novos conhecimentos proporcionados pelo encontro com os sujeitos praticantes de capoeira da comunidade do Espaço de Bitita. Fico com a lembrança de uma das falas do Elton¹² e que me marcou, “capoeira é alegria, vem de dentro”.

¹¹ Referente ao movimento gato.

¹² Nome fictício.

A GINÁSTICA RÍTMICA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DOS SABERES DAS CRIANÇAS

CARLOS ALBERTO OLIVEIRA GOMES



Se a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca, se desejamos que nossas aulas sejam elaborações únicas que valorizam as diversas formas de existir, se almejamos reelaborações da nossa existência no encontro com a diferença, se ansiamos compreender e viver a arte do cuidado de si, precisamos nos aventurar em outras possibilidades pedagógicas que nos transpassam de maneira única, oportunizando voz, vez e legitimação dos saberes das crianças.

Este relato arrisca traduzir em palavras a tematização de ginásticas rítmica e o processo artístico de 9 turmas (5 turmas de 1.^{os} anos; 4 turmas de 2.^{os} anos e 1 turma de 3.^o ano) da EPG Dorcelina de Oliveira Folador, escola da região do bairro dos Pimentas, na cidade de Guarulhos, entre os meses de agosto a novembro de 2022.

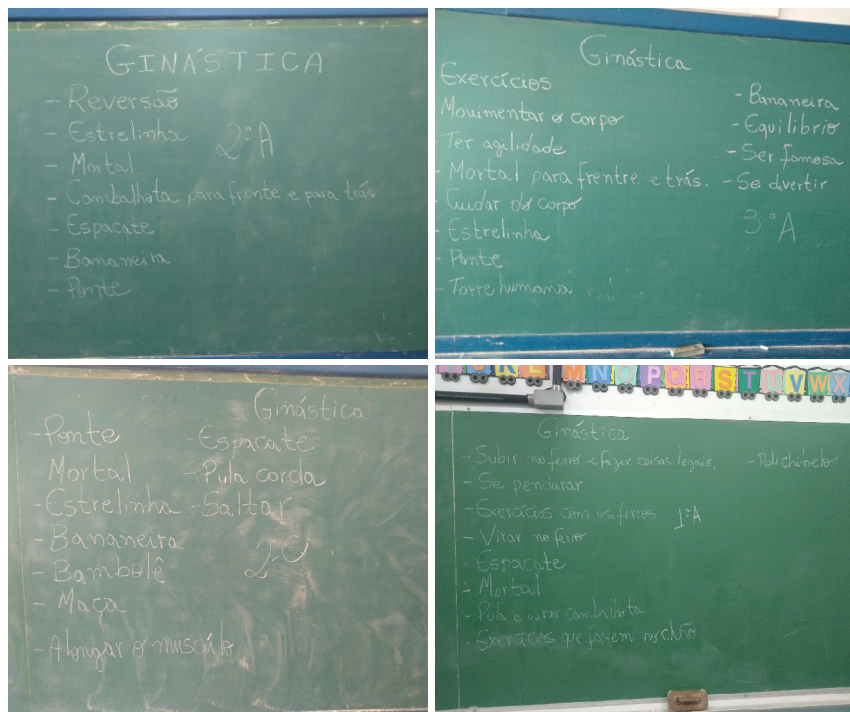
No ano de 2022, o projeto pedagógico da unidade escolar teve como título *Dorcelina ativa*. Dentre os princípios, despontava *valorizar os diversos saberes da comunidade escolar*.

O mapeamento organizado no início do ano letivo mostrou um pequeno grupo de alunas que participavam de práticas corporais de ginásticas, entre essas, ginástica rítmica. Durante o primeiro semestre do referido ano letivo, com estas turmas, tematizamos o parkour, as estudantes que participam da ginástica rítmica demonstravam toda sua corporeidade entre as duas práticas corporais, tendo facilidade para as vivências propostas para esta temática.

Na observância do fato, elas sempre gostavam de demonstrar para as turmas, as quais faziam parte, os movimentos que sabiam, isto gerava

encantamento em seus amigos e amigas, que pediam para fazer os movimentos algumas outras vezes ou mesmo ensinar os movimentos.

No retorno do recesso iniciamos os estudos sobre a ginástica rítmica mapeando as leituras que as crianças elaboravam sobre o que seria ginástica e se conheciam a ginástica rítmica, para isso, primeiramente fiz a pergunta: o que é ginástica para você? Registrei as respostas na lousa e dialogamos sobre cada registro, para juntos entendermos o que seriam os termos falados, se alguém não conhecia o que foi dito e se conheciam ou não os movimentos que foram relatados.



Na continuidade desta mesma aula perguntei as turmas se conheciam a ginástica rítmica, a grande maioria dos alunos e alunas não faziam ideia do que seria essa ginástica, então apresentei algumas imagens com participantes da prática corporal.

A ginástica rítmica como espaço de valorização dos saberes das crianças



Durante a apresentação das imagens solicitei que as alunas e alunos interpretassem o que observavam, levantei alguns questionamentos: Isso também é ginástica? Vocês já viram em algum lugar? Vocês sabem fazer alguns destes movimentos? Surgiram falas como: “já vi na televisão”; “as pessoas estão fazendo mortal”; “por que estão usando bola, bambolê?; “eu sei fazer o espacate”; “parece que estão dançando”. Ao fim das indagações, convidei as crianças para irmos ao pátio da escola, expliquei que tínhamos à disposição alguns materiais que vimos nas imagens para brincarmos de ginástica. Poderiam criar movimentos, executar os que sabem e imitar os que vimos nas imagens apresentadas.





Na primeira vivência um complicador se deu em relação a utilização dos materiais, mas, entre as brigas, boladas, jogadas de futebol, não partilha dos materiais e mediações, as crianças elaboravam suas primeiras experimentações com a ginástica rítmica.

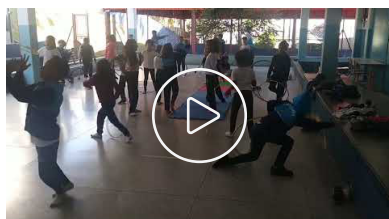


Na semana seguinte iniciamos a nossa análise com a assistência de vídeos com apresentações de ginástica rítmica feminina e masculina, solicitei que observassem e apresentassem comentários ou perguntas sobre o que estavam assistindo, também elaborei questionamentos de como compreendiam o que assistiam, com algumas indagações: Quais os materiais utilizados? Como são os movimentos feitos pelas ginastas? Qual o local/espço que está ocorrendo a ginástica? O que chama a atenção de vocês? Entre respostas e comentários, destaco os seguintes: Homem não faz espacate? Por que elas usam essas roupas? Elas são muito peladas? Minha mãe é da igreja e não gosta dessas coisas (comentário em relação a roupa da ginasta); por que essas músicas? Tem que dançar e fazer ginástica? Quem escolhe essas músicas estranhas?

Ao fim da assistência dos vídeos, partimos para o pátio e solicitei aos alunos e alunas que brincassem de ginástica rítmica manipulando os materiais disponíveis e que poderiam elaborar os seus movimentos de diversas maneiras, sugeri que experimentassem variadas técnicas a partir do que assistimos nos vídeos e, principalmente, a criação de novas possibilidades com suas criações de ginástica rítmica.

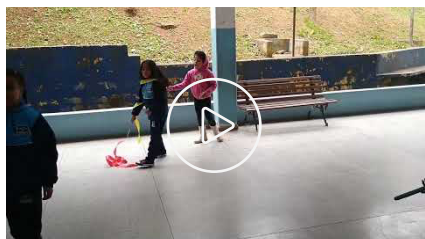
A partir dos questionamentos elaborados na semana anterior dialogamos sobre as músicas na ginástica rítmica, levantei outros questionamentos: por que vocês acham que essa ginástica se chama ginásticas rítmica? Quem vocês acham que escolhe as músicas das apresentações? Será que pode ser qualquer música?

Algumas respostas se apresentaram: “a palavra rítmica deve ser por causa que tem que ter ritmo”; “a palavra rítmica é por causa das músicas”; “a palavra rítmica é porque tem que dançar e fazer ginástica”; “as músicas devem ser escolhidas por quem faz a ginástica”; “quem treina escolhe”... Fui mediando a conversa a partir das respostas que surgiram e apresentando para cada turma as respostas dadas pelos amigos e amigas ao longo da semana. Nesta etapa do trabalho as músicas que acompanharam as execuções foram levadas por mim, pois devido à reforma que ocorria na escola, a internet estava sem condições de uso.



Dos elementos da ginástica rítmica observados nos vídeos e necessários para as vivências, os alunos e alunas questionavam se não teríamos fitas, as quais chegariam na escola em poucas semanas e agregaria como possibilidade de experimentação das gestualidades criadas. Com as fitas, novos conflitos, brigas e choros, pois tínhamos apenas 12, para isso organizei em cada aula 3 grupos que revezavam este material.

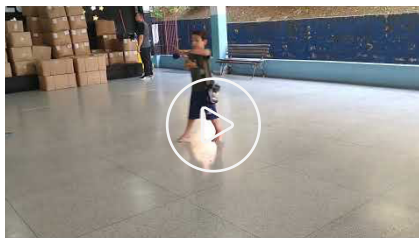
Nesta etapa da tematização já havia dialogado com a gestão da escola sobre o trabalho, solicitei a compra de alguns materiais de uso comum, cordas, bolas e arcos, para minha surpresa, os materiais adquiridos eram próprios para ginásticas rítmica, até arcos pequenos que comumente são utilizados na ginástica rítmica masculina foram comprados, o que enriqueceu demais as experimentações dos alunos e alunas em cada vivência.



Explicando para as turmas que a sequência de movimentos que estavam executando com os elementos da ginástica rítmica junto com as músicas denomina-se série, uma das alunas que é participante da prática corporal perguntou se poderia mostrar para os amigos e amigas da sua turma a série que estava aprendendo em seus treinos, no período final da aula nos organizamos para apreciar a apresentação.



Ao fim da apresentação perguntei para a aluna se poderíamos fazer uma entrevista com ela, assim sendo, e com aceite dela, os amigos e amigas da turma fizeram diversas perguntas, aproveitando, fiz perguntas em relação aos questionamentos levantados nas aulas anteriores sobre as roupas das ginastas e quem seleciona as músicas das apresentações. Após suas respostas, um aluno levantou a mão e disse que sabia fazer uma série também e se poderia apresentar, de imediato selecionamos a música, separamos o elemento escolhido e se iniciou mais uma apresentação de ginástica rítmica.



Na semana posterior as apresentações e entrevista, fiz o convite para que a aluna demonstrasse para as outras turmas do seu período (intermediário) a sua série, ao fim de suas apresentações fizemos algumas perguntas e tiramos dúvidas sobre a prática corporal. Já com turmas do período manhã uma aluna do 5º ano fez este diálogo.



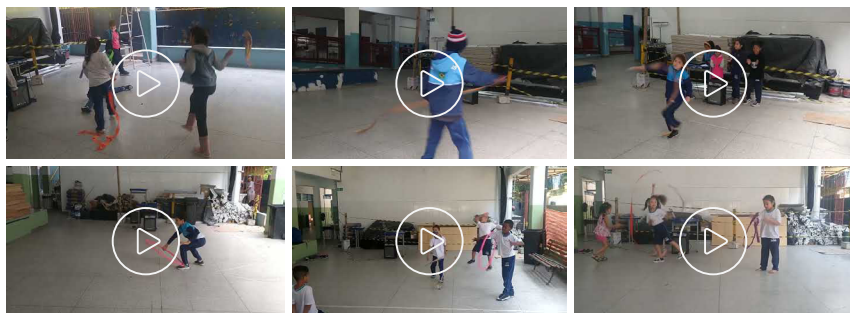
Após as apresentações e entrevistas os espaços de vivência tornara-se momentos de criações artísticas e experimentações únicas, “professor olha meu movimento”; “olha o que criei”; “professor olha meus movimentos”; “professor me grava por favor”...



Na continuidade da tematização, combinamos que cada aluno e aluna poderiam criar suas próprias séries e, caso desejassem, poderiam fazer apresentações, tanto individualmente quanto em grupo, utilizando um ou mais materiais. Em relação às músicas, poderiam escolher aquelas que utilizamos ao longo das nossas aulas ou outra de sua escolha, neste momento a internet da escola estava normalizada, o que nos auxiliou nas escolhas de outras possibilidades musicais.

Ensaios e mais ensaios, empolgações, criações individuais e coletivas... “professor não vou apresentar”; “não vejo a hora”; “tô muito ansiosa”; “já posso apresentar hoje?”; “Calma galera, vamos criando e nas próximas semanas vocês se apresentam”.

Foram semanas muito interessantes, entre os elementos da ginástica rítmica, saltos, giros, rolamentos pelo chão, maçãs e arcos voando pelo pátio, choros e risos, calo na cabeça causado por uma maçã que voou pelos ares, meias perdidas, tênis sumido, cheirinho de chulé, reclamações sobre o excesso de barulhos, reforma da escola, muita poeira... A arte infantil de criar e reelaborar a ginástica rítmica aconteceu.



Após semanas com diversas criações, apresentações, apreciações e gravações, continuamos nossos estudos sobre a temática. Para que os estudantes experienciassem outras gestualidades da ginástica rítmica, apresentei imagens que exemplificavam movimentos de giros, saltos e equilíbrios. Expliquei que estes movimentos são possibilidades de movimentação em conjunto com as criações de cada um. Através da leitura e interpretação das imagens, as crianças vivenciaram a experimentação de outros gestos da ginástica rítmica.

SALTOS	EQUILÍBRIOS	ELEMENTOS DE ROTAÇÃO



Durante a tematização algumas crianças perguntavam se poderiam levar as fitas para casa, entre solicitações e negações da minha parte, de que não seria possível levar as fitas, uma aluna deu a sugestão de fazermos as fitas, assim, todas as crianças da escola teriam a sua, expliquei que não conseguiríamos elaborar as fitas iguais às que utilizamos nas aulas, mas que faríamos o elemento.

A elaboração das fitas foi a finalização da nossa tematização, papel crepom de variadas cores, fita crepe, palitos de churrasco, barbante, fitas e mais fitas surgiam, sorrisos... “professor, já posso brincar com a minha fita”.



Entre diversas leituras sobre a ginástica rítmica, vivências, reelaborações das gestualidades e experimentações, a tematização mergulhou na busca da valorização das criações infantis. Se arriscou em possibilitar um espaço de afeto, apostou em um espaço artístico, no qual, criamos as nossas maneiras de viver a prática corporal. Se a experiência é o que nos passa, nos acontece e nos toca, não conseguimos saber se a tematização causou tais atravessamentos em todas as alunas e alunos, mas nos aventuramos em fazer o que de mais rico essas crianças poderiam fazer, a sua própria arte.

FUTEBOL'S: NARRANDO JOGADAS PARA AFIRMAR AS DISPUTAS

DIEGO GOMES TEIXEIRA



No final do ano letivo de 2022 foi realizado um campeonato de futebol¹ entre as turmas (Interclasse) na EMEF Deputado José Blota Jr. Localizada no bairro Horizonte Azul, nas proximidades da represa Guarapiranga, na zona sul, periferia de São Paulo. Aconteceram disputas entre equipes formadas por somente meninos, o qual teve um investimento maior, melhor organizado e mais tempo. Já a disputa entre equipes formadas por somente meninas foi marcada pelo descompromisso na sua organização e menor tempo, aconteceu apenas um jogo no último dia e hora. Essa situação foi muito criticada, reclamaram muito comigo e me comprometi com as turmas de 8º anos que no ano seguinte olharíamos para essa situação, ou seja, seria nosso objeto de estudo.

Iniciamos o ano com a proposta de analisar o futebol, sobretudo a experiência das mulheres e a Copa do Mundo de Futebol Feminino da FIFA.

Nas reuniões no início de 2023 com duas novas coordenadoras na escola, Thais e Kaciana, decidiu-se entre docentes por uma ação de acolhimento dos estudantes no primeiro dia de aula do ano, divididas em um momento/ tempo para discutir Projetos de vida; momento / tempo para assistir um filme curto que narrava a estória de uma criança que sonha em ser astronauta e o investimento de seu pai para essa realização, já adulta ela vive dificuldades nessa caminhada, dentre elas a morte de seu pai. Mas persiste até realizar seu “sonho” profissional; e um último momento/ tempo para os estudantes registrarem os sonhos e/ ou o que esperavam da escola em um papel na forma de uma folha de árvore e colar em um painel na forma

¹ Não participei na organização desse campeonato.

de tronco de árvore. Nesses mesmos encontros, decidiu-se também que o tema do P.E.A.² seria “Relações interpessoais e Recuperação das aprendizagens” após debater sobre a direção dos planos de ensino enquanto projeto comum. O ponto das “Relações Interpessoais” foi levantado por conta das inúmeras agressões percebidas pelos docentes entre os discentes.

Após feita a atividade de “Acolhimento”, registrei as produções dos painéis das minhas turmas e levei para discutir o que não havia entendido ou achado curioso, além de escutar o que tinham a dizer e se queriam dizer algo sobre a atividade.

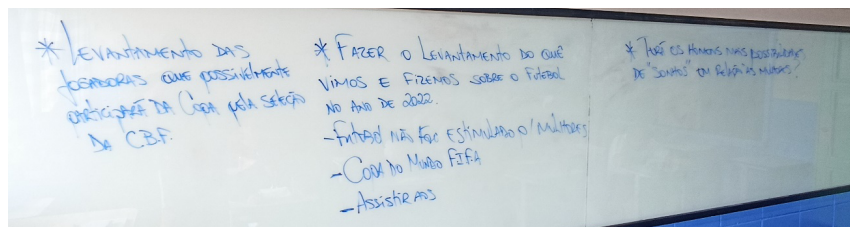
Vários desses registros descreviam os empregos e carreiras que desejavam ter, a exemplo: “jogador de futebol”, Marketing digital”, “Advogada”, “perito criminal”, “militar”. Entre outros desejos, tais como, “Ter saúde mental”, “ganhar um novo celular”, “fazer o TCA e apresentar”, “moleque para fazer bololo”.

Entre as turmas de 9ª anos que descreveram a profissão desejada, apenas uma menina escreveu que desejava jogar futebol. Após expor essa observação outras meninas se manifestaram dizendo que também iria pôr, mas decidiram em não colocar sem dar maiores justificativas. A aluna que escreveu que seu desejo era ser jogadora de futebol relatou que o tio apoiou sua participação no futebol com a condição de que “não se tornasse Sapatão”.

Em outra turma, após serem questionados sobre o que sabem das experiências das mulheres no futebol, constatando que pouco sabíamos. Uma aluna relatou ser torcedora do Corinthians e que, junto a sua Mãe, acompanha os jogos de futebol feminino, depois de ter nos contado do recém título da Super Copa das Corinthianas sobre as Flamengoistas. Já um aluno nos contou jocosamente que sua prima jogava bem e que em um jogo que assistia ocorreu de uma das jogadoras de linha pegar a bola com a mão. Achei que ele estava tentando desvalidar as meninas, como quem não sabe jogar, não entende o jogo... Assim, o questionei se minha impressão estava correta, pois é comum certa estratégia. O aluno respondeu que não. Sob a acusação de ter sido machista por algumas meninas da turma.

² Projeto Especial de Ação - Formação

Continuamos as conversas e anotei na lousa algumas constatações e intenções, tais como, “o futebol não é estimulado para as mulheres”, conhecer as jogadoras da Seleção da C.B.F.; Assistir aos jogos da Copa do Mundo de futebol feminino da F.I.F.A e a questão abaixo: “Terá os homens mais possibilidades de sonhos em relação às mulheres?”

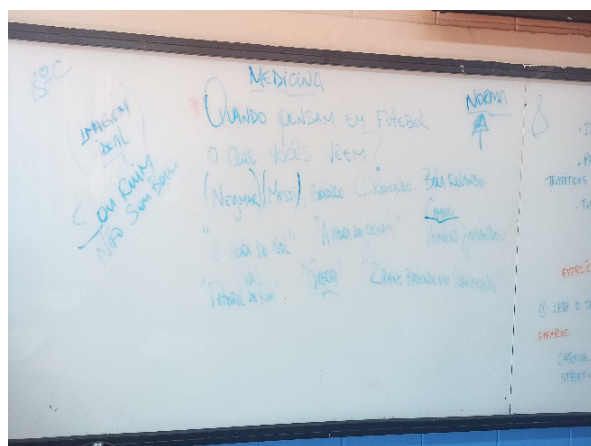
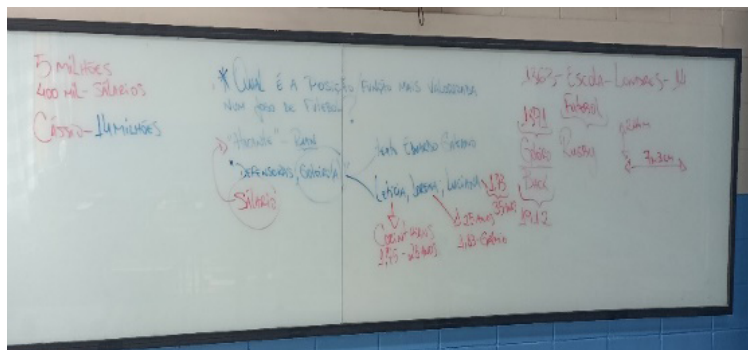


Em outro encontro, descemos para viver uma situação prática do jogo de futebol, no entanto, os espaços já estavam ocupados por outras turmas que estavam sem aula ou que estavam com outro professor de Educação Física. Isso é uma situação comum. Contudo, isso abria para viver situações que não havia programado. Mas permanecíamos porque era perceptível que estavam desejosos para sair e ir à quadra ou espaço aberto. Numa dessas circunstâncias, dois dos grupos brincava de futebol e um brincava de vôlei no círculo central da quadra e eu ficava passeando por entre os grupos. Quando um aluno me chamou atenção dizendo: “Moleque é habilidoso aqui, Professor.”

Respondi com uma pergunta: “O que é ser habilidoso ou habilidosa?”
O aluno respondeu: “É jogar.”



No retorno do feriado de carnaval iniciamos a aula com a seguinte questão, “Qual posição/ função mais valorizada num jogo de futebol?”



Após breve discussão sobre a questão levantando os acontecimentos mais valorizados e esperados num jogo de futebol, assim sendo, o gol e o drible. E observar que é comum andarem com camisetas com nome e número de jogadores que ocupam o ataque. Chegou-se a resposta de que Atacantes são a posição / função mais valorizada. Daí os questioneei, “E qual é a menos valorizada?”

Em resposta registrada na lousa, “Defensores”, “Goleiros”.

Mesmo em outra turma em que iniciamos com a questão: “Quando pensam em futebol o que vocês veem?”

Em resposta referenciaram jogadores homens e que jogam no ataque, tais como, “Messi”, “Neymar”, “Cristiano Ronaldo”. Além de imaginarem, “bola rolando”, o jogo como uma “guerra”, “Zidane batendo em todo mundo”, “homens jogando”.

Contudo, li um breve texto do livro de Eduardo Galeano, intitulado: “Futebol: Ao sol e à sombra”, no qual descreve o goleiro como, “o desmancha prazeres” por impedir a alegria do gol. O que “sempre tem culpa”; o amaldiçoado, “(...) onde ele pisa, nunca mais cresce grama.” E que diante do erro, “será perseguido pela maldição.”

Houve aqueles que defenderam a importância de defensores no futebol e que reclamou que era “injusto”, além de exporem que jogam futebol e gostam de atuar como goleiro. Uma aluna, nos disse que gosta de ir no gol porque é “boa”. E que não gosta de jogar na linha devido à pouca habilidade com os pés. Mas também por se perceber excluída do jogo.

Em uma situação da prática, propus que todo mundo da turma experimentasse ocupar a posição / função de goleiro (a). Coloquei alguns tatames e registrei.

A arquitetura do prédio dá acesso visual de algumas salas à quadra. Ao entrar em uma das turmas uma aluna me questionou, “Vamos fazer aquele negócio lá?”

Respondi que poderíamos.

Durante a situação de experimentar a condição de goleira, a exclamação: “Ai! Doe pra porra.” Outra já recusou a oferta: “Eu não gosto. Não vou fazer.”



Ainda investindo na análise da função de goleira, selecionei vídeos highlights³ das goleiras que foram convocadas para o torneio She Believes Cup que serviu de preparação para o Brasil - e demais seleções - para a Copa do Mundo de futebol Feminina da FIFA, entre os meses de julho e agosto, na Austrália e na Nova Zelândia. Trata-se das jogadoras, Luciana, Lorena e Leticia. Entre outros dados de cada jogadora, tais como, altura, idade, clube em que atua, tamanho oficial do gol e o fato curioso de ser da mesma dimensão do portão da universidade de Cambridge na Inglaterra. Além dos dados de quando foi criada a função de goleiro e que por muito tempo não era considerado no sistema tático. Muitos se mostraram surpresos. Ao mesmo tempo em que reclamavam mais situações práticas. Alguns alunos e alunas se mostravam profundamente decepcionados quando anunciava que faríamos análises na sala de aula. Em uma situação, em que concentramos na discussão sobre as aulas, uma aluna trouxe a comparação com outras turmas, explicitando que se sentiam desprivilegiados e que não havia entendido nenhuma das discussões e análises feitas até então, embora tivesse começado a “gostar de futebol”. Me comprometi em investir mais nas situações práticas a partir de então. No início de algumas aulas solicitava de uma pessoa da turma que fizesse o registro da aula em forma de relato, abaixo o registro desse encontro em uma das turmas.

Registro 1: “(...) Leticia, Luciana, e uma outra, sei lá, esqueci. É, também confesso que é a primeira vez que estudo sobre elas.”

Já em outra turma, o relator escolheu escrever outros movimentos da turma.

Registro 2: “Manoel⁴ já começou gritando. Estamos assistindo um vídeo sobre futebol. Algumas pessoas dormindo, outras conversando, algumas prestando atenção. Professor chamou atenção do Gu. Muita conversa sobre o vídeo, algumas piadas sobre o Silvio. Professor chamou atenção da Sandra e do Kleiton e da Luciana, pois estavam no celular. Cleber conversando com o Silvio. Povo todo conversando. Gu P. começou a dançar. O professor está discutindo sobre o vídeo.”

³ Seleção de cenas das jogadoras em atuação, acentuando suas habilidades enquanto goleiras.

⁴ Nomes fictícios.

Futebol's: narrando jogadas para afirmar as disputas

Repete

- Qual seria a posição que você?

Diz o Professor:

Todo mundo falou uma posição: PD, GOL, ATA, ZAG, VOL
LE, LI, ZAG, MC, SA, MD, ME e GOL.

No ano 1873 ~~em~~ exila Cambridge se jogava futebol
usando o portão dessa casa como gol porque tinha 7^m de
2^m mais ou menos. 1871 A figura de golfe foi incluída em
compê.

Finalmente 10. Tinha em mais ou menos em 1873, Se
em 1871 golfe foi uma posição garantida e Entre o professor
mantiver alguns clubes de 3 jogadores de, nome selecta feminino
de "Cambridge", Selecta Seniors, e uma lista sei lá, exquiri
e 1^a Tardinha, compê que 1^a A primeira vez que estudou sobre
elas.

para terminar professor um rumo texto.

mais qual a conexão quando
 estamos percebendo um tipo sobre
 qual alguns países de modo
 outras considerando alguns países
 alguns países chamados de
 muito coisa sobre o tipo
 alguns países sobre o tipo
 países chamados de tipo
 de tipo e de tipo pois estão
 no celular tipo considerando em tipo
 tipo tipo considerando tipo coisa
 a dentro países de decurso
 tipo e tipo

Sobre as situações práticas do jogo de futebol havia também muitas resistências justificadas com, “Eu não gosto de futebol”, “Sozinha é mais difícil” e os medos, da bola machucar, dos erros e dos outros. Em algumas aulas gravei o **diálogo** com algumas alunas e alunos no qual fiz algumas questões.

Professor: “Karla, eu quero saber como foi essa experiência sua de jogar esse jogo?”

Aluna: “Eu gostei... só que não passava a bola pra mim. Eu só estava correndo e não passavam a bola pra mim.”

Professor: “Alguém te orientou como jogar e tudo o mais?”

Aluna: “Só falou pra mim ir para cima da bola.”

Professor: “Entendi. Isso fez sentido pra você?”

Aluna: “Não.”

Com a mesma turma, entrevistei um aluno que estava na mesma equipe.

Professor: “Sobre você, está satisfeito com seu jogo?”

Aluno: “Não.”

Professor: “Quais são as críticas que você tem ao seu jogo?”

Aluno: “Tenho que tocar mais. Tenho que saber onde está o meu time para tocar.”

Professor: “Então você não está olhando?”

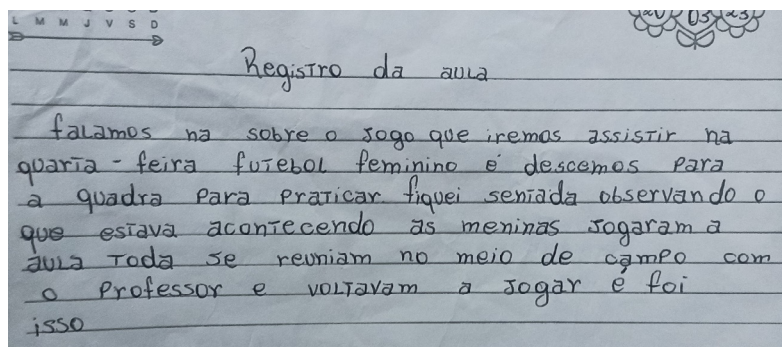
Aluno: “Eu tô procurando mas ninguém fala nada. Eles ficam tudo aqui ó. Enquanto eu tô lá na frente.”

Professor: “Então seu time não está participando do mesmo movimento que você?”

Aluno: “É!”

A principal crítica era sobre os meninos que não tocavam, não deixava as meninas tocar na bola. Questionei sobre o que achavam de garantir um espaço somente para as meninas jogarem. Argumentei sobre as diferenças dos níveis técnicos, da familiarização com o jogo por terem mais experiência. E que seria um espaço para se apropriarem não só do jogo como do espaço quadra. Aceitaram e passaram a vivenciar situações práticas do jogo de futebol nessa configuração. Assim, nas primeiras aulas dividia os grupos onde cada um ocupava um dos lados da quadra. Alguns dos meninos passaram a reclamar de usar somente um espaço e a defender os grupos juntos, pois jogar na quadra inteira era muito melhor. Argumentei sobre gerar um espaço seguro para as meninas experimentarem suas possibilidades mais tranquilas, sem medo.

Segue um relato sobre uma aula prática feito por uma aluna da turma que não quis jogar:



Nas situações práticas do jogo de futebol, eu (Professor) ficava disponível aos grupos tanto para ajudar a decidirem o que fariam e como fariam e/ou registrar e dar orientações de como funcionava os limites do território do jogo, como, laterais e escanteios, situações faltosas e discussões para repensarem certas normas e formas de jogarem, pois ali era o jogo delas. Assim, fiquei mais próximo do grupo majoritariamente formado por meninas, dado que haviam meninos que não se sentiam a vontade de jogar com o grupo somente de meninos pela cobrança e chacota sobre o saber jogar. Mesmo neste grupo sob outras forças alguns comentários de estranhamento despretensioso, como, “Aquele menino foi jogar com as meninas...”, e de recusa dentro da prática, “Não queremos ele”. Aconteceram muitas formas de jogo/ brincadeiras, tais como, “**altinha**”, “**quem se mexe, sai**”, “**chute queimada**”, “**futvolei**”.

Algumas turmas se apropriaram da prática e do espaço com a maioria deles e delas jogando e a apreciação do futebol nas falas que trazia informações sobre a Seleção brasileira de futebol feminina, a jogadora considerada a melhor do mundo, Sam Kerr e até sugestões de que eu as treinasse pois queriam melhorar os jogos, além de acontecimentos, como na situação em que a bola pegou no rosto de uma menina e isso surpreendeu um aluno expectador, comentando da seguinte forma, “E ela continuou jogando”. Contudo, passaram a experimentar situações mais recortadas do jogo de futebol ao conduzir com os pés a bola por entre cones, passes, chutes e

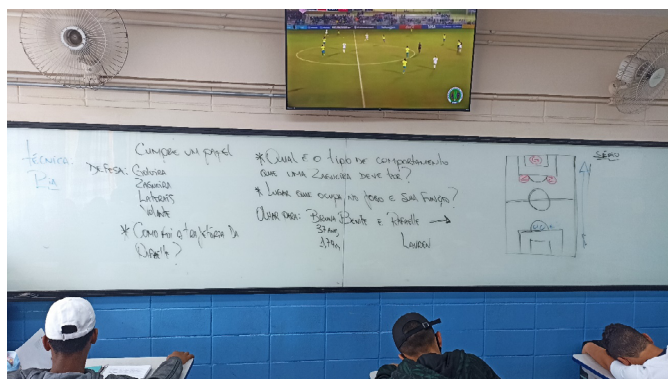
defesas. Em algumas dessa situações, **todos** faziam **juntos**. Algumas alunas também anunciaram que iriam começar a treinar futebol no projeto com o Professor Claudio após o horário das aulas.

Costurando com as situações acima, propus discutir a produção social do gênero e como certas práticas e espaços são como enquadramentos que vão formando os corpos e subjetividades masculinas e femininas, tais como a quadra e o futebol em especial, e que por isso, é que os meninos vivem mais experiências com o futebol havendo dados históricos que desenham essa desigualdade naturalizada em nosso sistema mundo evidenciado nas comparações entre futebol masculino e feminino além de outras atividades. Por isso, também, as diferenças nas nossas práticas e o esforço de garantir os espaços / tempo, material, orientações e discussões no futebol. Abaixo alguns registros feitos dessas discussões:

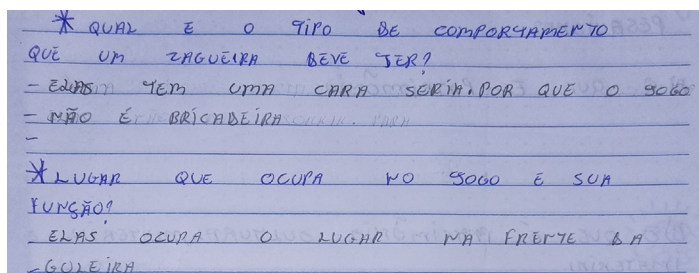
O PROFESSOR EXPLICOU NAH FÚTBOL E VIOLÊNCIA
O FÚTBOL É UMA FERRAMENTA
PEDAGÓGICA QUE TAMBÉM TEM O INTUÍTO DE EDUCAR E
MORALIZAR, O FOOTBALL NÃO FOI CENSADO NO PÚBLICO
FEMININO. O MESMO NÃO É PENSADO PARA PESSOAS
RICAS E HOMENS BRANCOS. ELE TÁ EXPLICANDO SOBRE
MODERNIDADE EM CADA PONTO DE VISTA, O FOOTBALL SE
RVE PARA REGULAR AS PESSOAS, O MESMO TAMBÉM FOI
CRIADO PARA TER MENOS VIOLÊNCIA. NO FOOTBALL HÁ MUITO
RACISMO, O FOOTBALL VEM SOFRENDO MODIFICAÇÕES PARA
TER MENOS VIOLÊNCIA.
NÃO ENTENDI O RESTO DAS COISAS, SORRY!!

A AULA FOI MUITO BOA EU ENTENDI EU
FIQUEI SABENDO COISAS QUE EU NÃO SABIA E
TAMBÉM EU ACHO QUE O FÚTBOL FEMININO
PRECISAVA MAS APOIADO AS MULHERES SÃO
GUERRILHEIRA A HORA QUE ESTÃO JOGANDO
RESUMINDO TUDO A AULA FOI MUITO BOM GOSTE
BASTANTE FIQUEI SABENDO COISA QUE EU
NÃO SABIA É ISSO

Também aconteceram discussões conceituais sobre as demandas de comportamentos em diferentes posições e funções dentro do jogo de futebol, em termos, cumpre-se papeis, performances. Junto a discussão selecionei vídeos das jogadoras da seleção brasileira em ação com base na convocação do torneio no Estados Unidos, e, uma entrevista com a jogadora Rafaelle sobre sua trajetória no futebol.



Sobre o comportamento e os lugares no campo de defensoras/zagueiras, alguns responderam terem uma postura, “Séria”, “Sem risadinhas”, “Fechadas”, uma observação superficial nota-se que são jogadoras e jogadores dessa posição que comumente ocupa a posição de capitã ou capitão do time, uma autoridade. Diferentemente de quem ocupa a posição / função no ataque em que fica bem representado no enunciado “ousadia e alegria” do jogador Neymar Jr. Daí também as questões salariais, pois, comumente são as posições mais bem remuneradas, mais badaladas na mídia, o que explica mais rendimentos em patrocínios.



Qual é o tipo de comportamento
que uma jogadora deve ter?
Ela deve ficar serena
Lugar que ocupa na jogada sua função
Tem que ficar perto do gol quando ela
como foi a trajetória da Rafaela
Ela começou a jogar com os meninos
e por isso apareceram ela a jogar
Ela estava sendo ingenua, ela
na conseguiu fazer o gol e deu ao
lugar para os outros unidos e
conseguiu fazer o gol

Em outra situação, selecionei o primeiro episódio do seriado “**Brilhante F. C.**” no qual, Rita, a protagonista, vive o drama de juntar meninas e dinheiro para participarem de um torneio de futebol feminino, além de lidar com os preconceitos de gênero e sua sexualidade. Contudo propus que respondessem algumas questões de análise do vídeo - 1. Quais os lugares que tentam definir para os meninos e as meninas? 2. Quais os discurso dos meninos em relação às meninas e das meninas em relação aos meninos? - Em discussão, uma cena na qual um personagem dá um tapa na bunda da Rita ao se cruzarem num jogo de futebol foi apontado como uma ação de assédio sexual, outro aluno me questionou sobre a faixa indicativa do vídeo, outro comentário, indicaram racismo quando uma das personagens, uma menina Negra, foi impedida de entrar no baile por estar calçando chuteiras. Este aluno que questionou a faixa indicativa estranhou o uso das chuteiras, “Ela foi de chuteiras...?”

27
03
23

DE QUEM É LUGAR?

“DEIXE AS MENINAS
FICAREM ELAS ESTAVAM
MUITO PENSANDO!”

Gestos institucionalizados
Pensar o jogo como
Algo que fez de nós
“autômatas”. Como o
que ele fez com eles
Ganhos na prática do futebol
O que ele não fez com
Poder de assédio, exclusão, preconceitos
que seja

* Quais lugares e
socialmente (cultura)
* Quais os discursos
do futebol e das meninas
em relação aos meninos?

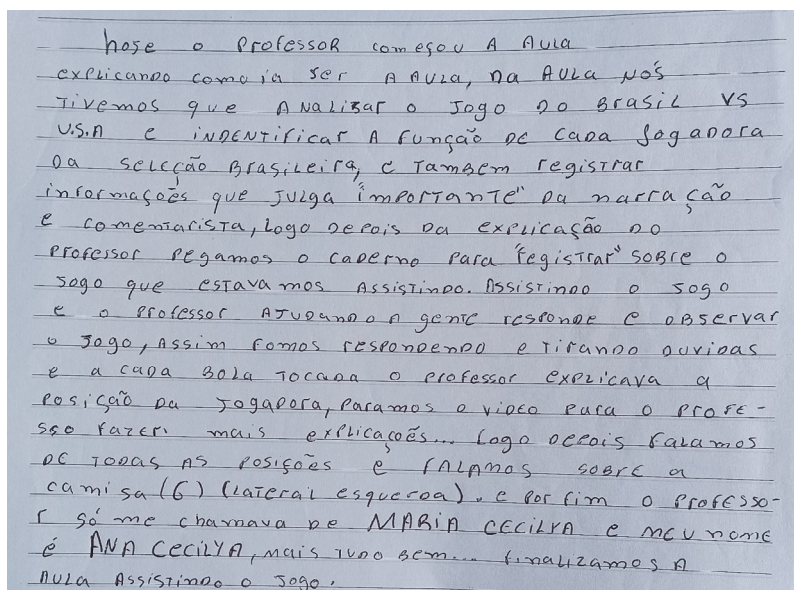
Práticas são (comente) masculinas
meninas e nos meninos?
meninas em relação às meninas sobre
o futebol e das meninas em relação aos meninos?

Fundação!
Sei que os meninos
vão o mesmo baile!

Em outra turma o aluno nos contou que um tio questionava sua sexualidade por não gostar de futebol, uma colega da turma nos contou que seu primo era constantemente ameaçado por sua avó sob a suspeita de ser homossexual. Em outro relato, a aluna contou que acredita que sua família, provavelmente, questionava sua sexualidade por gostar de “brincar com coisas de meninos.”

Em respostas registradas nos cadernos, escreveram que, “meninos falam que as meninas não sabem jogar futebol e que lugar de menina não é no campo de futebol e as meninas não gostam dos meninos atrapalhando o jogo delas”, “lugar das meninas é torcer para os meninos, no vôlei”, “o campo é dos meninos”, “as meninas ficam inseguras com o que os meninos vão pensar e com medo de jogarem com os meninos, com medo deles machucarem elas”, “os discursos dos meninos era “vai pra cozinha”.

Para fechar as análises das posições / funções, após terem toda escalação da Seleção brasileira de futebol feminino, propus que assistíssemos ao último jogo do torneio She Believes Cup em que as brasileiras enfrentaram as norte americanas.



hoje o professor começou a aula explicando como ia ser a aula, na aula nós tivemos que analisar o jogo do Brasil vs U.S.A e identificar a função de cada jogadora da seleção brasileira, e também registrar informações que julga importante da narração e comentarista, logo depois da explicação do professor pegamos o caderno para registrar sobre o jogo que estávamos assistindo. Assistindo o jogo e o professor atendeu a gente respondendo e observando o jogo, assim fomos respondendo e tirando dúvidas e a cada bola tocada o professor explicava a posição da jogadora, paramos o vídeo para o professor fazer mais explicações... logo depois falamos de todas as posições e falamos sobre a camisa (6) (lateral esquerda). e por fim o professor só me chamava de MARIA CECILIA e meu nome é ANA CECILIA, mais tudo bem... finalizamos a aula assistindo o jogo.

No primeiro semestre, a escola teve algumas parcerias com a ONG “OSEN” em um projeto sobre drogas na adolescência posto em ação por duas psicólogas, Regina e Ana, aconteciam às quartas-feiras. E outra com a U.B.S. que mobilizou agentes de saúde e psicólogas para oficinas que discutiu sentimentos e emoções com vista à auto regulação/melhorar a reatividade, as equipes também reuniram-se com o grupo de professoras. Após os ataques nas escolas, houve muitos medos, além disso, ameaças fake eram acessadas via grupos de WhatsApp gerando ainda mais temores. Os familiares passaram a acompanhar os alunos e a frequentar mais a escola para saberem das providências. Sensível a isso, a escola buscou orientações mais precisas e fez algumas reuniões com responsáveis indicando cuidados e também limites, dado que quem faz as políticas para a instituição é o prefeito e a vereança eleita. Que nada tinham feito até então.

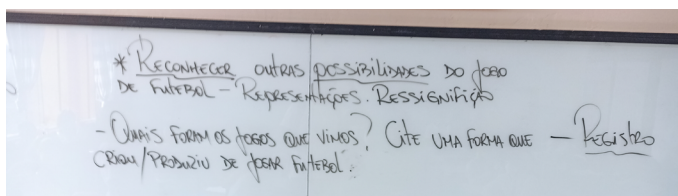
Cabe aqui, o registro do falecimento da professora Rose, fato que entristeceu a escola e mobilizou todos em uma homenagem reunidos no pátio aberto, leu-se poesias, texto de agradecimento e algumas músicas. A professora estava a décadas atuando na escola, a reforma da previdência impossibilitou sua aposentadoria tão desejada, embora gostasse de dar aula, sempre muito bem arrumada e elegante era muito querida por colegas e vários estudantes que tiveram aula com ela no Fundamental I. O rito foi finalizado com balões brancos lançados ao céu com poesias dentro. Vale dizer que o dia estava ensolarado.

Em uma situação prática do jogo de futebol, reuni com três alunas pouco antes de terminar o tempo da aula, uma delas me questionou sobre a última discussão, gênero e futebol, apontando que não percebia isso em suas vivências e que sempre jogou “de boa” com os meninos. Na ocasião estavam mais turmas compartilhando o espaço e pedi que olhassem o que estava acontecendo na quadra, onde o professor estava e onde estavam as meninas da turma. Pois, estavam os meninos daquela turma (acho que 5º ano) jogando futebol acompanhados pelo professor e as meninas estavam no parquinho, umas sentadas e outras brincando nos brinquedos. Diante da observação guiada pelos questionamentos, a aluna respondeu, “Agora entendi!”, como um insight.

No pátio da escola tem algumas mesas de jogos de pebolim e aro rocky. Em várias situações me pediam pra jogar. Em algumas aulas conversamos sobre aqueles jogos e qual outro jogo ele lembra, ou tenta imitar.



Em outro encontro selecionei alguns jogos que são apontados como origens longínquas do futebol, como, “Kemari”, “tsu-chu”, “Tlachтли”, entre outros que coloquei que partem do futebol que conhecemos, tais como, “bikebol”, trailer do filme “Kung-fu futebol clube”, futebol para amputados, futebol para cegos e o Rugby, este último sendo o jogo referência para a produção do futebol que conhecemos. Ao lerem as práticas pela televisão, apontaram semelhanças com brincadeiras, como, “Altinha”, falaram que era mentira sobre as cenas do filme Kung-fu futebol, houve surpresas ao colocar em jogo alguns dados sobre aqueles jogos, em especial o “Tsu-Chu” e o “Tlachтли”, este último, alguns alunos falaram terem visto no filme da Disney. Já nos jogos para amputados e para cegos, houveram manifestações que decidi questionar se eram de dó, se fazia sentido dizer que era uma visão ingênua ou de invalidez daquelas pessoas. Algumas alunas que convivem com pessoas deficientes visuais nos contou de que são pessoas muito ativas apesar das dificuldades.



Já nos instante finais dessa partida, fizemos uma visita ao Museu do Futebol que estava com exposição intitulada “Rainhas da Copa”, para além de toda obra permanente. A visita foi acompanhada das professoras, Iara, Eloisa e Elisângela. A professora Elisângela coordena um grupo de alunos e alunas da imprensa jovem⁵ na escola e ficaram encarregados de fazerem a matéria dessa situação. Dessa vivência, solicitei um registro sobre 1) “Aproximações entre o que foi discutido em aula como os dados vistos no museu” 2) “Distancias do que viram no museu em relação as aulas” 3) “Sensações no percurso, na chegada e no trânsito pelo museu” 4) “O que mais chamou atenção no museu”

“Uma das aproximações foi sobre o futebol feminino só que no museu tinha mais sobre mulheres icônicas, mulheres que ficaram como ídolos no futebol feminino, outra aproximação foi sobre a Copa de 1950”

“O passeio foi legal pois teve muita conversa como meus amigos. O lugar que mais gostei foi onde fica a evolução das chuteiras e das bolas.”

“Um homem nos apresentou uma réplica em miniatura do museu e do estádio do Pacaembu (em tupi significa terras alagadas).”

“Ligar certas exposições à informações que acessamos em aula. Como por exemplo: As mulheres eram proibidas de jogar, e apenas 1991 que foi permitido mulheres jogarem, e ainda com muito preconceito.”

“(…) me marcaram. A primeira: Réplica da taça da copa do mundo feminina de futebol, ao ver aquela taça, eu me senti feliz, porque mesmo com preconceito e anos de proibições, aquela taça é a representação de que as mulheres estão conquistando seu lugar no futebol.”

⁵ @tvblotajunior4040, canal no You Tube; @tvblotajunior, página no Instagram .

“A exposição rainha de copas estava perfeita demais, adorei ela por não se concentrar só em homens, mas sim com as jogadoras femininas. As fotos da parede que giravam, os áudios...”

“Achei bem dahora, a blusa da Marta, as bolas antigas, as chuteiras, o espaço aberto e fora as imagens.”

“A primeira coisa que eu mais gostei foi quando acordei pra me arrumar, tava tão ansiosa e animada que deu uma dor de barriga.”

“Achei tão importante a ida pro museu, pois consegui vê e entender com mais clareza todas as atividades que o professor passou.”

“A sensação de estar lá dentro foi a melhor. A sala das torcidas me trouxe tanta emoção quase comecei a gritar ali mesmo.”

“Por fim, eu achei incrível esse passeio, e espero que tenha ainda mais coisas divertidas ao 9º anos este ano, eu acho que todo mundo se divertiu porque eu adorei tirar as fotos de lá.”

Em uma atividade para se avaliarem, propus que escrevessem sobre como viveram o primeiro semestre, analisando os seguintes aspectos: 1) Estado de abertura ou fechamento com as aulas. 2) O quanto compreenderam das discussões, análises e práticas. 3) Sobre modificações que percebem no modo de pensar e estar. Sugestões para se perguntarem. Além disso, o apito final foi dado com os dados de como a Copa do Mundo de Futebol Feminino da FIFA está organizada com as Seleções em seus respectivos grupos já oficializados.

Finalizo com trechos da autoavaliação que produziram:

“Desde o início das aulas eu estive com a mente aberta para o que estava sendo proposto durante as aulas. Eu compreendi o que estava sendo proposto nas aulas, e foi esse o motivo que eu comecei a gostar das aulas de educação física, pois a maneira que você consegue ligar o

esporte com questões sociais é muito legal e eu me adaptei muito bem com esse método de aulas. Os meus pensamentos “amadureceram” ao decorrer das aulas, como por exemplo: eu achava muito estranho meninas jogarem futebol, e eu acredito que era preconceito da minha parte, mas ao decorrer das aulas eu percebi que não é nada estranho meninas jogarem futebol, e eu descobri que gosto de futebol e acho divertido jogar.” – Aluna “Y”

“No começo do ano eu estava fechado, sem querer fazer as atividades, achando chato o futebol feminino, mas com o decorrer das aulas eu fui me abrindo e aprendendo muita coisa que eu nunca tinha visto no futebol, comecei a gostar do futebol, esse primeiro bimestre me fez refletir muito, eu me modifiquei na forma de pensar.” – Aluno “M”

“No início da aula eu geralmente to no celular ou conversando ou terminando alguma outra matéria quando o professor entra. Eu fico zoando com meus amigos. Se nós vamos descer ou não. E quando nós não descemos, ficamos putos e quando descemos, ficamos felizes.” – Aluno “O”

“Eu acho que mereço um 6 pois não presto atenção nas aulas, e não presto atenção no que o professor explica e muito menos nos vídeos que ele passa pois fico conversando quando descemos pra quadra em vez de eu participar de alguma brincadeira eu fico mexendo no celular. Não compreendi as aulas mais escrevi tudo que o professor passa.” Aluna “L”

“Bom, no começo do bimestre quando nossa turma estava estudando sobre o futebol eu estava fechado sobre esse tema pois minhas expectativas era a gente descer e ficar livres sem fazer nada, mas você Diego mostrou que as aulas de educação física não é só descer para a quadra e sim aprofundar sobre certos temas que ele mesmo decidiu sem consultar a nossa opinião.” – Aluno “L”

“Acredito que eu fiquei mais fechada, não me abri, eu não tinha tanto interesse nos assuntos. Somente duas vezes participei do futebol. Eu compreendia um pouco dependendo do assunto, eu prestava atenção mais com vontade de aprender sobre aquilo que estava sendo dito. Não acho que eu me transformei em questão de atividades.” Aluna “A”

“Então, no começo do bimestre eu não estava tão aberta em questão do futebol, pois eu não gosto tanto desse esporte... mas eu comecei a “gostar” do futebol, tanto que ontem eu estava tentando jogar altinha uma coisa que particularmente não curto. Em particular eu tive bastante compreensão porque vêi, nem tudo que a gente quer a gente pode ter, então eu tive que tentar compreender, eu mudei bastante desde o começo do bimestre.” – Aluna “B”

“No começo eu acho que não me “abri” para os temas, mas com o tempo consegui me abri para os temas e me interessar por eles. Sobre meu nível de compreensão eu acho que não consegui compreender rapidamente as regras dos jogos, com um tempinho eu aprendi.” – Aluno “Mg”

“Analisar minha vida eu nunca tinha parado pra pensar isso, em questão de pensar sobre as coisas meus pensamentos mudaram muito, vejo as coisas mais amplas e adquiri alguns conhecimentos sobre a vida. Isso é comum com todas as pessoas o conhecimento sobre a vida, a forma de agir e pensar evoluem, eu me avalio bem. É fato que não sou perfeito mas sempre tento chegar na perfeição. Gosto de esportes, principalmente de futebol. Eu gosto de quem eu sou. Eu me amo.” – Aluno “GP”

“Meu estado na aula de educação física é semiaberto gosto de aprender novos esportes, mais se não me chama atenção, não dou muita importância, e também sou muita na minha. Minha compreensão em relação aos esportes apresentados na aula, são que não são apenas esportes. Por exemplo o futebol, que algumas literaturas falam que o futebol tem origem em um jogo asteca antigo. A transformação que

isso causou em mim, talvez seja para parar de olhar algo superficialmente e tentar ir atrás das histórias e origens por trás.” – Aluno “F”

“No início eu não entendia muita coisa, pois o professor falava muito sobre futebol feminino e sinceramente eu não entendia. Depois eu conversei com o professor e ele passou a me explicar e eu entendi um pouco, no mês de março eu confesso que estava fechada, porque como eu disse, eu não compreendia, chegou uma hora que eu não quis mais fazer. Depois do mesmo ter me explicado e depois da nossa ida ao museu do futebol eu passei a compreender melhor as coisas. Antes eu achava “besteira” o que o professor Diego falava, algumas coisas agora eu passei a compreender, e foi sobre o futebol feminino.” – Aluna “I”

“Eu percebi que eu tive uma grande transformação pois antes eu detestava educação física odiava mesmo, mas agora eu aprendi e também aprendi a gostar bastante.” – Aluna “Ib”

“Nas aulas de educação física eu participava mais quando era discussão, não costumava praticar. Me considero meio fechado e as vezes não participo o suficiente. Por mais que não pareça eu me interessei mais pelo futebol feminino do que o masculino. Com essas aulas de educação física eu aprendi bastante coisa.” – Aluno “G”

“Entre fevereiro até o final do 1ª semestre de 2023 discutimos sobre o futebol, o que tecnicamente foi a continuação do assunto que estávamos trazendo para o ambiente escolar desde o fim do ano passado (2022, porém com o foco principal no futebol feminino. Em 2022 eu não estava me posicionando tanto o quanto eu estou esse ano. Me analisando e relembrando o passado, confesso que não sentia interesse em aprender algo novo, somente em 2023 que eu quis realmente me dar abertura de viver essa experiência. Comparando o meu conhecimento em relação ao futebol desde o início do ano até nesse momento, cheguei na conclusão que meu entendimento sobre mudou muito, senti mais prazer em aprender o funcionamento dos

jogadores em campo, e principalmente conhecer a história do futebol. Estudar e ter conhecimento sobre a história do futebol foi em si um dos assuntos que discutimos em sala de aula que eu mais gostei, e que também foi aquele que eu mais prestei minha opinião. Entre esse tempo fomos também para um passeio que praticamente foi uma aula fora do ambiente escolar, visitamos o museu do futebol, o que também me auxiliou no entendimento.” – Aluna “JF”

KUDURO E SEMBA: QUANDO O CABELO CRESPO ENTRA NA DANÇA

EVERTON ARRUDA IRIAS



O presente relato descreve uma experiência na EMEF Raimundo Correia, pertencente à Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista, na cidade de São Paulo, envolvendo três turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, e se deu ao longo do segundo semestre de 2022.

Nas reuniões de replanejamento que ocorreram no retorno ao segundo semestre, o grupo docente, incentivado pelo engajamento pedagógico da coordenadora da escola, decidiu definir um tema para direcionar as ações didáticas visando, principalmente, um evento cuja culminância ocorreria no Dia da Família¹. O tema seria “A África que o Brasil não conhece”. Vale salientar que, no ano anterior, tivemos uma experiência semelhante quando todo o coletivo direcionou suas ações nos meses finais do ano para trazer discussões junto aos/às estudantes acerca do Dia da Consciência Negra, culminando também com um evento que expôs as produções e aprofundamentos das crianças a respeito do tema.

Já nestas primeiras reuniões de replanejamento, as professoras e os professores se mostraram bastante ansiosos com relação ao modo como poderia acontecer o evento de finalização e, naquele momento, ficou decidido que cada ano/série ficaria responsável por aprofundar os conhecimentos a respeito de um determinado país africano. Percebendo a inviabilidade de conseguir se relacionar com o projeto desta maneira, professores e professoras das diferentes áreas de conhecimento, que transitam por muitas turmas, decidiram que buscariam definir temas de estudo que, de alguma

¹ Data prevista em calendário promulgado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

maneira, dialogassem com o projeto em questão sem que, necessariamente, este tema estivesse atrelado com o país estudado por cada turma.

Tendo em vista estes direcionamentos, estabelecemos algumas rodas de conversa com o(a)s estudantes. Para a definição do nosso tema de estudo, considerei também as práticas corporais já estudadas no ano em questão: peteca e ginásticas. Sendo assim, inicialmente, analisamos imagens de lutas e danças que ocorrem em diferentes regiões do continente africano. O foco neste momento eram práticas corporais locais e não danças e lutas que tivessem um caráter mais global. Aproveitamos este momento também para ver o mapa deste continente e localizar os países onde cada uma destas práticas corporais ocorriam. Como era de se esperar, o(a)s estudantes desconheciam as danças e lutas apresentadas, vale dizer que eu também necessitei de muitas pesquisas para conseguir encontrar as referências das lutas e danças apresentadas nas imagens, tendo em vista que boa parte delas também eram desconhecidas para mim. Conversamos inclusive sobre isto: por que desconhecíamos práticas corporais oriundas de países africanos e, em contrapartida, possuíamos muitos conhecimentos acerca de danças europeias como, por exemplo, o balé, ou lutas orientais, como o karatê?

Mediante essas nossas rodas de conversa e após me apropriar um pouco mais dos conhecimentos referentes às danças e lutas africanas, defini como tema de estudo a dança angolana kuduro. Segundo algumas fontes acessadas², o contexto de origem desta dança, assim como sua ascensão, possuía bastante semelhança com o funk. Além disso, há tempos, este estilo musical foi bastante divulgado no Brasil, depois que embalou uma trilha musical de abertura de uma novela.

Assistimos alguns vídeos mostrando ocorrências da dança e, a partir das representações dos estudantes, vivenciamos a mesma, sem nos

² Marcon, F.; Tomás, C. 2012. *Kuduro, juventude e estilo de vida: estética da diferença e cenário de escassez*. Tomo (UFS), pp. 137-167.

Marcon, F. *O kuduro, práticas e ressignificações da música: cultura e política entre Angola, Brasil e Portugal*. Hist. R., v.18, n.2, p. 377-397, jul/dez, Goiânia/2013

Faria, D. C. *O local e o global no funk brasileiro e no kuduro angolano*. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2014.

preocupar com gestualidade, técnicas etc. O ritmo agitado e contagiante das músicas acabou trazendo empolgação para as crianças que, no geral, se envolveram nestas primeiras vivências.



Numa das nossas aulas, observamos imagens com diferentes cenários da Angola, desde algumas de suas praias, fotos de sua capital, Luanda, até imagens da população e de alguns povos que compunham este país. A ideia, a princípio, era fazer circular imagens de países africanos que se contrapunham com fotos e publicações que costumeiramente acessamos em desenhos, filmes, e outros suportes midiáticos de grande circulação.

Observamos o [vídeo](#) “Aprenda a dançar kuduro”, da TV Brasil, com demonstrações de gestos presentes na dança, ensinado por dançarinos e dançarinas angolanas: gato preto, açúcar, ndombolo, comboio, jaracuz, vamolá. As crianças vivenciaram estes gestos, primeiramente, olhando para os vídeos, e depois de maneira mais espontânea, recriando os mesmos de acordo com a própria vontade.

Numa destas aulas, enquanto assistíamos um dos vídeos, a aluna Ana Caroline saiu de sua cadeira para vir conversar comigo: “professor, o Samuel está dizendo que meu cabelo é ruim”. Interrompi o vídeo para conversarmos sobre esta acusação da Ana. Busquei mostrar às crianças que aquela era uma fala racista, analisando sempre a fala e não a criança que a tinha proferido. Entretanto, naquele momento, não sabia se aquela fala tinha sido despertada pelo tema das nossas aulas, tendo em vista que a maior parte dos vídeos mostrava pessoas negras retintas praticando

kuduro, ou se já era algo recorrente e estava relacionado com a conduta daquele aluno. Conversei com a professora regente sobre o ocorrido e ela me disse que já havia percebido algumas falas deste e de mais um aluno com um teor pejorativo e preconceituoso, mas que não havia escutado está frase em específico. Ela me disse que buscava conversar com as crianças sobre este e outros temas, e proporcionava leituras de livros infantis que problematizavam as questões de raça, gênero, etc. Conversamos sobre a necessidade de mantermos ações de diálogo com o(a)s estudantes e de enfatizarmos a escolha de materiais didáticos que fomentassem outras representações acerca das pessoas negras e, mais especificamente, relacionadas ao cabelo crespo.

Dias depois, esta mesma professora me procurou para dizer que foi interpelada pela mãe da Ana Caroline que abatida, e com a garota chorando ao seu lado, disse que eram constantes os episódios de ataques verbais e não-verbais à Ana Caroline, feitos por outra aluna da sala. A mãe dizia que buscava conversar com a Ana, a fim de orientá-la, dar-lhe forças, enfatizar a sua beleza e sua raça, dizia inclusive que ela não deveria mudar de carteira na sua sala, pois quem estava errada era a aluna que lhe atacava, e que sentava ao seu lado e, por isso, era ela quem deveria mudar de local. No entanto, a situação já estava ficando bastante difícil, e a Ana não estava se sentindo nada bem. Toda esta situação sensibilizou bastante a maior parte do grupo docente e a gestão escolar. Coordenadora e diretora fizeram as devidas intervenções junto a família da aluna que era causadora das agressões.

Nesse interim, conversei com a professora de Língua Portuguesa Aline, uma pessoa negra que circula pela escola com seus longos cabelos crespos à mostra, algumas vezes soltos, outras vezes amarrados e outras com turbantes. Ela era uma professora que possuía bastante leitura relacionada às questões raciais, e tinha contato com grupos culturais que se apoiam nas produções de pessoas negras. Inicialmente pedi algumas orientações de como poderíamos intervir no caso que estava acontecendo. Em seguida, pedi que ela pudesse participar de uma de nossas aulas, para conversar com as crianças a respeito das suas experiências com seu cabelo crespo, ao longo de sua história. Minha solicitação foi prontamente atendida por ela.

Na conversa com a Aline, convergimos na ideia de que aquele caso não deveria ser tratado como algo pessoal, referente somente a garota que proferiu as ofensas. Era importante que durante as aulas, o(a)s professor(a)s que passassem pela sala, fizessem circular outras representações acerca das pessoas negras e do cabelo crespo, e que, preferencialmente, divergissem das representações negativas e ofensivas que até então permeavam o pensamento de algumas crianças da turma. Sendo assim, propus um novo diálogo com a turma, direcionado por dois vídeos. O primeiro deles se tratava de trechos do [documentário](#) “Mulher de Cabelo Crespo”, onde algumas mulheres negras relatavam experiências negativas e positivas com relação aos seus cabelos crespos. O segundo vídeo era um [videoclipe](#) da banda *Lázaro Ramos e As Viagens da Caixa Mágica*, com a música “Denguindacho”. O início da conversa suscitou algumas falas interessantes das crianças referente aos seus cabelos: “*Olha o meu cabelo professor, eu gosto dele*”; Entretanto, com o decorrer da conversa as falas acabaram desviando para assuntos que não diziam respeito a aquele conteúdo.

Numa data previamente agendada, a Aline participou de uma roda conversa com a turma. Ela só poderia num dia da semana específico, e em um determinado horário e, por isso, infelizmente, coincidiu com uma aula minha em outra turma na qual, por alguns motivos, não pude me ausentar. Mesmo assim, a Aline participou da roda de conversa acompanhada pela professora regente. Depois, dialoguei com todas as partes: crianças, professora regente e Aline. No mesmo dia em que ocorreu esta entrevista, encontrei algumas crianças no momento do intervalo e algumas vieram correndo me contar o teor da conversa: “*Foi muito legal professor, ela passou tocando nos nossos cabelos*”; “*Ela disse para o Davi que não existe cabelo duro, que duro é madeira, pediu até para ele dar um toque na mesa para perceber o que era duro*”. O retorno da atividade parecia bastante positivo. Já a Aline, por lecionar apenas com estudantes do Ensino Fundamental II, ficou receosa com algumas de suas ações e falas com as crianças pequenas. Em conversa com ela, me disse que ficou temerosa com o fato de ter tocado no cabelo das crianças, pois isso poderia causar uma certa repercussão com os pais, já que se tratavam de crianças pequenas. No entanto, em meio a

nossa conversa, consegui acalmá-la com relação a isso, e agradecê-la pela intervenção que, a meu ver, foi muito significativa.

Em meio a todas estas ações, continuamos as nossas vivências da dança estudada, conhecendo novos gestos com vídeos da dançarina angola Rubina Suzeth, foram eles: “[Escorrega tutorial _ kuduro & afrohouse](#)”, “[Martelo tutorial _ kuduro \(afrohouse\)](#)” e “[Mordilhas tutorial _ kuduro \(afrohouse\) 2022](#)”.



Mediante a análise de imagens, conversamos sobre uma possível história de origem do kuduro. De acordo com o material acessado, o ritmo havia surgido nos musseques, bairros periféricos de Luanda, que carecem de estrutura urbana e de investimentos por parte do governo. A união de ritmos africanos com batidas eletrônicas que passaram a circular pelas rádios angolanas, deu origem a um estilo de música e dança contagiante. Tony Amado teria sido o precursor de um certo estilo de dançar, ao se inspirar na cena de um filme hollywoodiano, onde o ator Van Dame dança com pouca desenvoltura, segundo o próprio Tony Amado. Para ele, os gestos do autor eram muito endurecidos, principalmente, na região do quadril. Ao reproduzir estes gestos, nomeou de kuduro.

Como foi supracitado, as semelhanças com o funk brasileiro são destacadas em várias referências bibliográficas, no que diz respeito aos locais em que o ritmo e a dança eram praticados, a produção das músicas que ocorriam dentre das próprias casas nos musseques, que se tornaram

pequenos estúdios de edição, e a propagação do ritmo, que atingiu um cenário global.

Observamos imagens de outros personagens de destaque na história do kuduro: Mc Sebem, Buraka Som Sistema, Titica, dentre outro(a)s.

Assistimos o vídeo “[Kickboxer Jean Claude Van Damme Dance](#)”, mostrando a cena do filme que teria inspirado Tony Amado a criar a gestualidade do kuduro. Também assistimos trechos de uma entrevista com Tony Amado, no vídeo “[Primeira aparição do kuduro na televisão](#)”, onde o mesmo explica como pensou na gestualidade da dança. Além disso, ainda com o apoio de imagens, conversamos sobre o estilo dos kuduristas, que se espalhou por grande parte da juventude angolana, com o uso de roupas coloridas, colares e anéis, óculos escuros, cabelos personalizados etc. Numa das turmas de primeiro ano, essas imagens causaram algumas falas interessantes e que estimularam um diálogo:

Enzo: “Professor, por que todas essas pessoas são morenas?”

Professor: “Enzo, essas pessoas são negras. Em Angola, a maior parte dos habitantes são pessoas negras”.

Nicolas: “Eu sou moreno professor, eu não sou negro. Minha mãe fala que eu sou moreno”.

Aproveitei estas falas para conversar com a turma sobre as nomenclaturas utilizadas para a declaração racial (branco, pardo, preto), como ocorre esta declaração racial, como alguns grupos compreendem o que seria uma pessoa parda, e como alguns termos soam com tom de preconceito: “*Professor meu pai diz que eu sou bronzado*”;

Descobrimos que existem grupos de kuduro que criam coreografias da dança, onde todo(a)s o(a)s membros do grupo dançam com passos iguais. Assistimos o vídeo “[A melhor dança da África para o mundo kuduro](#)” mostrando ocorrências da dança de forma individual e em grupos. Coletivamente, tentamos criar a nossa própria coreografia. As crianças sugeriam alguns gestos que lembravam das aulas anteriores, e outros gestos que inventavam no momento. Cada gesto era repetido seguindo uma contagem de oito, e assim, depois de algum tempo, conseguimos criar a nossa

coreografia. Nestes momentos, participei ativamente da produção junto com os(as) estudantes. Filmei a coreografia³ produzida e pudemos assisti-la na aula seguinte, comparando com as coreografias que vimos nos vídeos. Foram muitas risadas das crianças ao se verem dançando, e elas perceberam que nem todos estavam seguindo os mesmos passos. Muitas crianças disseram que era mais difícil dançar daquela maneira.



Tentei, por meio de redes sociais, encontrar um(a) do(a)s dançarino(a)s que observamos nos vídeos utilizados na aula, para que pudesse compartilhar algumas das suas experiências com o kuduro, elucidar dúvidas dos estudantes, no entanto, não obtive sucesso nessa empreitada. Diante disso, resolvemos finalizar nossa tematização a respeito do kuduro, documentando nosso percurso através de desenhos e frases proferidas pelo(a)s estudantes que ficaram fixadas num mural colado na sala de aula.

Tendo em vista que a nossa proposta era analisar danças africanas, partimos para a análise do semba, outra dança oriunda de Angola. Iniciamos com a análise dos vídeos “Cabelos Brancos- Yuri da cunha - Santos Aurio - Asle Cardoso - Bonifácio Aurio” e “Campeões nacionais de kizomba e semba 2019” mostrando diferentes ocorrências da dança, a fim de fazermos uma leitura inicial desta prática corporal, tendo em vista que nenhum de nós tínhamos contato com ela. O semba, diferentemente do kuduro, é uma dança praticada em par. Foi esse, justamente, o fato que mais cha-

³ Registros disponíveis em: <https://youtu.be/RLZKVq0vxJs> e <https://youtu.be/ycjeQd5hdqI>

mou a atenção das crianças. Aproveitamos para analisar o local onde as danças estavam acontecendo e também os gestos produzidos.

As crianças tentaram vivenciar a dança, mas todo(a)s nós percebemos que estava sendo bem difícil.

Nas aulas seguintes, mostrei dois vídeos: “[Sistema Básico 1 \(Aula de semba _ kizomba\)](#)” e “[Sistema Básico 2 \(aula de semba kizomba\)](#)” onde um dançarino angolano explicava passos presentes na dança. Algumas crianças tentaram vivenciar ao mesmo tempo em que observavam os vídeos. Depois, desliguei o projetor, e deixei que as crianças experimentassem a dança, incluindo, ou não, os gestos observados. A dança fluiu um pouco mais se comparada com a nossa primeira vivência.



Analizamos imagens que mostravam um pouco da relação entre o semba e o processo de independência da Angola, a partir do texto “[O semba angolano pré-independência \(1961-1975\): relações entre música e política](#)”, acessado por mim em pesquisa que realizava para compreender um pouco mais desta dança. Também compartilhei com a turma a música “Muxima, do grupo “N’gola Ritmos”, que exaltava questões tratadas na roda de conversa, e tam-

bém trechos do documentário “[Carnaval da Vitória](#)” que contava um pouco deste festejo após a independência de Angola.

Realizamos mais algumas vivências da dança, entretanto, comecei a perceber que o engajamento das crianças com o tema já não era o mesmo e que chegava o momento de finalizarmos essa tematização sobre danças angolanas, para que pudéssemos ainda no restante de ano letivo disponível, iniciarmos um novo estudo.

Como dito anteriormente, o tema do projeto da escola foi definido com vistas à uma culminância no Dia da Família, programado para o mês de dezembro. Sendo assim, como forma de compartilhar e socializar a tematização das danças estudadas, produzi um [vídeo](#) contendo os registros realizados ao longo do processo, além de algumas das imagens analisadas e discutidas ao longo das nossas aulas.

TRADUÇÕES DE UM CURRÍCULO REFORMADO: PRÁTICAS CORPORAIS DE LUTAS NO NOVO ENSINO MÉDIO

FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR



Narrar uma experiência pedagógica vivida e sentida ao longo do primeiro semestre do ano de 2023 nas aulas de itinerário formativo ligadas a uma turma de 2ª série do Ensino Médio, eis a intenção deste texto. Uma tarefa que denota a (re)criação de relações intensas e complexas entre os diversos sujeitos da educação (estudantes, professor, equipe gestora, funcionárias). Destaco que os escritos se tratam apenas do olhar docente para aquilo que se viveu coletivamente, sem qualquer pretensão de incorrer numa totalidade de fatos. Descrevo, simplesmente, percepções, invenções, fabulações.

Os encontros entre estudantes e docente foram marcados por múltiplos sentimentos produzidos pelo contexto do Novo Ensino Médio, doravante, NEM. Discentes desmotivados, aflitos, agoniados, angustiados e preocupados com a configuração recém imposta. “Nós só temos duas aulas de Português e duas de Matemática”. “Tem muita aula de itinerário”. “É itinerário? Então vou faltar”. “Quem fez essa mudança?” “A impressão que dá é que essas aulas de itinerário é tudo igual. Só fala de cultura”.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira. Uma unidade situada na zona sul da capital paulista, distrito do Capão Redondo, bairro Jardim das Rosas, ligada à Diretoria de Ensino Sul 2. Encontra-se próxima da tríplice fronteira dos municípios de Embu das Artes, São Paulo e Taboão da Serra. Oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A instalação no território é fruto da mobilização de mulheres na década de 1980 no interior das Comunidades Eclesiais de Base. Mulheres trabalhadoras, mães, maioria negra, de origem nordestina e do interior do estado de Minas Gerais.

Se antes a angústia da comunidade era pela construção de espaços educacionais públicos, hoje é pela sua qualificação, pelos meios de produção das subjetividades juvenis. É a merenda, é a organização do tempo e do espaço, é o corpo docente, é o quadro de funcionários, é o recurso material, é o conhecimento disponível. Em suma, no Jardim das Rosas, os espinhos se atualizaram.

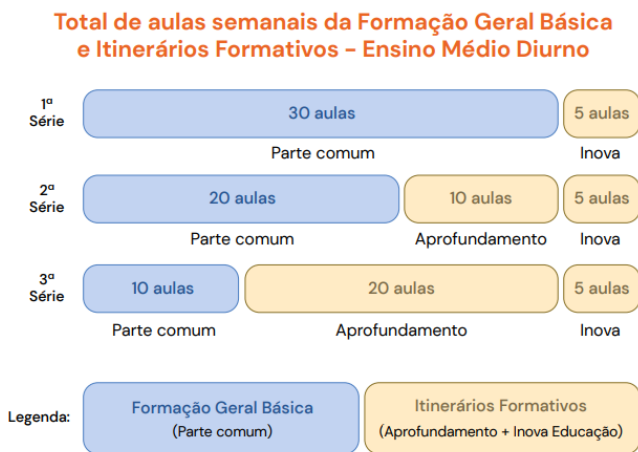
O trabalho relatado foi atravessado por uma série de situações, agenciado por forças produzidas por diferentes frentes. NEM, encontros quinzenais do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), memória do território onde a unidade está situada, além da política de precarização que acompanha a rede estadual de ensino de São Paulo há anos, são alguns dos elementos que movimentaram a tematização. Abordemos sobre o NEM e o GPEF.

“Professor, você dá aula de quê?”. “Itinerário”. “Afe, quero Educação Física”. “Vamos para quadra?” Atuo na unidade há 11 anos, boa parte dos estudantes me encontrava transitando pelos corredores quando me dirigia à quadra ou saía dela com alguma turma. Ao me ver chegar próximo à porta da sala, criaram a expectativa de ter aulas de Educação Física. Para a grata surpresa, não estava ali para isso. Minha atribuição era lecionar um componente produzido pela malfadada Reforma do Ensino Médio e que eu jamais tive a oportunidade de organizar qualquer aula, “Práticas corporais de luta: heranças culturais”. O que fazer? O que não fazer? Qual caminho trilhar? Por onde começar? Será que estudantes de Ensino Médio vão lutar? Qual luta caberia estudar com a turma? Uma tempestade de questões apertava a minha mente. Antes de tentar responde-las, expliquemos a configuração da escola e do NEM.

A reforma do Ensino Médio povoou as discussões no início do ano letivo de termos confusos com escassas explicações: aprofundamento, itinerário, unidade, componente. Com um currículo composto pela Formação Geral Básica (FGB) e pelos Itinerários Formativos (IF), os estudantes possuem sete aulas ao longo de todo o período em que permanecem na escola, ingressando às 7h e saindo às 12h35. No avançar do Ensino Médio, reduz-se o espaço curricular destinado à FGB e amplia-se o dedicado aos IF. Na 1ª série os/as discentes supostamente escolhem aquilo

que desejam estudar no que tange à parte de aprofundamento dos IF nas séries seguintes.

Imagem 01: Aulas semanais NEM



Fonte: Portal novoensinomedio.educacao.sp.gov.br

Cada aprofundamento é composto por 6 unidades curriculares (UC). Essas UC se referem a módulos de 10 aulas semanais oferecidas ao longo do semestre. Na 2ª série, os/as estudantes cursam uma UC em cada semestre, enquanto na 3ª série cursam duas.

Imagem 02: Unidades curriculares no NEM

1ª série		2ª série		3ª série	
1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.	1º sem.	2º sem.
-	-	UC 1	UC 2	UC 3	UC 5
-	-	-	-	UC 4	UC 6

Cada unidade curricular tem carga horária de 150 horas (10 aulas semanais).

Fonte: Portal novoensinomedio.educacao.sp.gov.br

E como está organizado o aprofundamento curricular da 2ª série B da escola professor Tenente Ariston de Oliveira? No dia da escolha daquilo que desejariam aprofundar, a maioria dos/as estudantes selecionou UC pertencentes ao itinerário das Linguagens. Diante disso, a UC a qual pertence o componente em tela foi colocada pela Secretaria de Educação no primeiro semestre da segunda série, ou seja, fez parte da UC1.

Na esperança de colaborar com o trabalho docente, no que tange à organização das aulas, a Secretaria de Educação elaborou um material com o nome de **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA)**. O documento apresenta especificações a respeito da (UC) e de seus cinco componentes.

Os encontros aqui relatados ocorreram no **componente “Práticas corporais de lutas: heranças culturais”** que pertence à UC “Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana”¹.

A referida UC busca proporcionar uma integração entre as áreas de conhecimento *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* e *Linguagens e suas Tecnologias*, sendo apresentada da seguinte forma:

A valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos em diferentes âmbitos da vida social e da produção científica para compreensão, explicação e transformação da própria realidade é uma das competências a serem desenvolvidas pelos jovens no Ensino Médio. Considerando que não existe uma cultura brasileira única e hegemônica, mas uma pluralidade de tradições e heranças, o percurso trilhado pelo estudante nesta UC inclui olhares para as diversidades regionais, sociais e especificidades locais que permitem, por meio da investigação científica e de processos criativos a inclusão de todas as vozes que compõem a sala de aula. Nesta UC, em diálogo com a diversidade de experiências e heranças culturais que permeiam as culturas juvenis, os estudantes serão convidados a investigar as tradições e heranças culturais que influenciam a formação da identidade e da cultura brasileira, reconhecendo transformações ao longo do tempo e do espaço, de modo a significar práticas

¹ A UC possui cinco componentes, com duas aulas semanais cada: “Tradições culturais”; “Práticas corporais de lutas: heranças culturais”; “Ressignificando a formação do povo brasileiro”; “Diálogos com a literatura: a cultura em contexto”; e “A cultura e seus sentidos”.

culturais do presente, bem como processos de disputa por legitimidade de produções culturais de diferentes matrizes que constituem o povo brasileiro. Por meio do mapeamento das heranças culturais de seu entorno e do contato com práticas de Linguagens e conhecimentos produzidos na área de Ciências Humanas e Sociais, os estudantes terão a oportunidade de se reconhecerem como produtores de cultura e protagonistas de mudanças sociais pelo reconhecimento e valorização das diferentes vozes que influenciam as práticas sociais contemporâneas (p. 07).

O material enuncia uma sensibilidade para com aquilo que compõe e produz a história de diferentes sujeitos e coletivos. A multiplicidade que constitui as comunidades é algo incentivado, de modo que as vozes estudiantis possam ser o fio que tece a trama pedagógica. Ao dar espaço para os processos de disputa por legitimidade, nos anima a vislumbrar uma possibilidade de indagar o poder que atravessa as relações sociais e culturais, e que de certa forma, fomenta as subjetividades, uma vez que acompanha o cotidiano e se manifesta no exercício das condutas das pessoas. Em suma, o documento que busca regular o currículo possui uma considerável aproximação com a produção teórica do currículo cultural de Educação Física².

O documento ainda aponta que o componente “Práticas corporais de lutas: heranças culturais”, com duas aulas semanais, tem duração total de 30 horas. As aulas podem ser atribuídas apenas aos professores de Educação Física.

No componente “Práticas corporais de lutas: heranças culturais” o estudante terá a oportunidade de refletir sobre heranças culturais e aprofundar conhecimentos presentes em práticas corporais de lutas brasileiras, analisando aspectos históricos, resgatando e ressignificando as tradições, a evolução e representatividade na sociedade atual. Experimentar gestos e movimentos corporais e apreciar os lados artístico e cultural presentes em práticas corporais de lutas, além de refletir e dialogar sobre os preconceitos e estereótipos presentes no universo das mesmas. O estudo e pesquisa de práticas corporais de lutas presentes nas culturas juvenis e nas

² Por se tratar de um relato de experiência, não cabe um debate a respeito de tal estreitamento. Recomenda-se a leitura de “Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica”.

matrizes indígenas e afro-brasileira e nas de origem oriental será sistematizado pelos estudantes na elaboração, execução e avaliação de uma oficina de luta para os colegas, com apoio do professor, fortalecendo o desenvolvimento de habilidades de mediação e intervenção sociocultural. Por fim, as produções dos estudantes serão apresentadas em uma mostra cultural que integra os componentes do aprofundamento (p. 29).

Os escritos revelam um entusiasmo com encaminhamentos didáticos que venham a se debruçar a respeito dos rastros históricos que compõem as práticas corporais, não só isso. Permitem uma conexão com a arte e a criação de indagações que possam fissurar discursos que fomentam a discriminação e o preconceito no interior das lutas. Outro ponto que merece destaque se refere à abertura para as culturas de matriz indígena, afro-brasileira e oriental comporem o currículo.

Ainda na apresentação, identificam-se objetos de conhecimento, competências e habilidades que delimitam o percurso a ser trilhado.

Imagem 03: Quadro de competências e habilidades do componente
“Práticas corporais de lutas: heranças culturais”

Objetos de conhecimento: Práticas corporais de lutas brasileiras: pesquisa e experimentação de lutas de matrizes indígenas e afrodescendentes; reflexão sobre atividades e hábitos tradicionais históricos de diferentes lutas brasileiras (Capoeira, Huka Huka, Marajoara, entre outras); curadoria de informações sobre o patrimônio e herança cultural; promoção do combate a estereótipos e a preconceitos.

Competências e Habilidades da Formação Geral Básica a serem aprofundadas: Competências 5.

EM13LGG501	Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.
EM13LGG502	Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

Eixos Estruturantes e suas Competências e Habilidades: Investigação Científica, Processos criativos e Intervenção e mediação sociocultural.

EMIFLGG01	Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
EMIFLGG05	Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.
EMIFLGG09	Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens

Fonte: MAPPA – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana

O documento se arrisca a apresentar, apenas como sugestão, uma sequência de 6 atividades, para ser desenvolvida ao longo de todo semestre. Dividida em 3 etapas (introdução, desenvolvimento e sistematização), articula-se aos eixos estruturantes do Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio –, quais sejam, investigação científica, empreendedorismo, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural. Cabe sublinhar que não há registro algum de experiências já realizadas com o componente. Isso despertou a suspeita de que estávamos inaugurando o trabalho com esse componente na rede estadual de ensino.

Uma vez apresentado o discurso oficial a respeito do componente “Práticas corporais de lutas: heranças culturais” e a sua respectiva UC “Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana”, passemos às reuniões do GPEF.

O GPEF é um coletivo formado por professores e professoras que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como pesquisadores/as da área da Educação e Educação Física que se reúnem quinzenalmente para dialogar a respeito do ensino do componente na escola, propondo-se a pensar em encaminhamentos para a prática pedagógica na sua perspec-

tiva cultural. Neste ano de 2023, as reuniões³, buscando acompanhar o debate educacional em nível nacional, passaram a ser pautadas pela relação da Educação Física com o NEM, pois se percebeu que as pesquisas com a perspectiva cultural da área têm deixado de lado o Ensino Médio. Assim, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) colocou-se como desafio discutir e pesquisar sobre as políticas públicas, a atuação docente e a prática pedagógica em três escolas estaduais paulistas.

Diante do desafio posto, a coordenação do GPEF considerou pertinente organizar seis GTs⁴ para discutir as questões concernentes. Por estar diretamente envolvido com aulas no Ensino Médio, considerei prudente participar dos encontros do GT “Planejar, desenvolver e avaliar”. A cada encontro partilhávamos aquilo que emergia no interior das aulas de turmas da terceira série. Professores/as e pesquisadores/as debatiam a respeito, com análises cuidadosas e amparadas na teoria curricular cultural da Educação Física, fomentavam proposições a fim de qualificar as intervenções didáticas. Vale frisar que não saímos (éramos três colegas atuantes no Ensino Médio) da reunião com receitas ou o passo a passo do que fazer, as dúvidas se faziam muito mais latentes.

Embora tenha-se colocado nas conversas aquilo que se vinha produzindo nas aulas de Educação Física com a terceira série, foi inevitável não fazer aproximações com as aulas da segunda série ligadas ao componente “Práticas corporais de lutas: heranças culturais”.

O que fazer nos encontros semanais tendo em vista as memórias, características e marcas do território? De que maneira construir um percurso que possa mitigar o descontentamento estudantil para com a reforma do Ensino Médio, de modo a potencializar o encontro com novos signos, conhecimentos, sujeitos, corpos? Quais traduções do documento (MAPPA) que orienta o componente são possíveis de se fazer na prática pedagógica?

³ É possível verificar a agenda do grupo acessando o seguinte link: <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/01/30/programacao-do-1o-semester-de-2023/>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

⁴ São eles: A construção do eu-docente; Mapeamento; Os estudantes, a reforma e as aulas de Educação Física; Planejar, desenvolver e avaliar; Política curricular; Práticas corporais, Educação Física e linguagem.

Quais aproximações com a perspectiva cultural são possíveis nesse contexto? Indagações que apertaram a mente durante todo o processo e fez movimentar e vibrar forças inventivas.

Expostos os elementos que agenciaram a tematização, quais sejam, a característica da unidade, os rastros do território onde a unidade está situada, os sentimentos e narrativas estudantis para o momento presente, o documento que orienta e organiza o NEM na rede estadual de São Paulo e os encontros do GPEF, falemos agora do interior das aulas.

ESCREVIVENDO OS ENCONTROS

As cenas iniciais foram tomadas por um descontentamento com a configuração curricular. Ao adentrar à sala, os/as estudantes já me receberam com um “e aí, professor, vamos para quadra?” Por óbvio, já sabiam que eu era responsável pelas aulas de Educação Física. Após uma breve apresentação pessoal, mencionei que as aulas pertenciam aos IF. “Você vai dar aula de itinerário?”. “Ai não”. “E o que a gente vai fazer?” “Só tem aula de itinerário”. “Nem tem aula de Educação Física”.

Em meio à uníssona insatisfação informei o nome do componente “Práticas Corporais de Lutas: heranças culturais”. Imediatamente se ouviu: “A gente vai bater no coleguinha?” “Fica quieto, você tomou um apavoro até dela e quer bater em alguém aqui”. Revelações que aludem a novas questões. Que representação de luta se estava manifestando com a expressão “bater no coleguinha”? Dizer que “Tomou apavoro até dela” tem relação direta à submissão irrestrita, o que levaria uma menina não poder expor seu descontentamento frente aquilo que ouve e sofre de algum menino?

Pela proximidade do componente com a Educação Física apostamos numa conversa sobre as experiências que os/as estudantes tiveram pelas escolas onde passaram. Muitos percorreram o Ensino Fundamental em instituições da rede municipal de São Paulo, enquanto outros na própria unidade estadual. Algo em comum os atravessava, qual seja, o fato de terem sido expostos intensamente aos esportes já consagrados (futebol, voleibol, basquetebol e handebol) e às brincadeiras tradicionais (pega-pega, queimada, pular corda, rouba bandeira). Exceção feita a quatro estudantes

Qual é o objetivo da capoeira?

Qual é o tipo de luta mais popular do Brasil?

Na busca de ampliar o mapa, a autora foi convidada a compor pequenos grupos para discutir a respeito da ocorrência das lutas. A tarefa fugiu contudo, estudante algum/a teve a oportunidade de vivenciar ou debater das afirmações. Preferiu-se a dúvida. A comanda partilhada se restringia com afincos tal tema, o máximo que tiveram foram alguns poucos episódios a criação de indagações. Feita a discussão em dupla ou trio, requereu-se a relação dos a capoeira, com trabalhos realizados no mês de novembro. partilha em grupo maior, onde trabalhei: na ocasião estudamos pipa, bicicleta, skate e patins é dança contemporânea. Expressões de espanto não, buscamos olhar para fora. “Eu já fiz jiu”. “Eu fiz jiu quando era muito marcaram o rosto dos demais ao saberem dos temas abordados: “Eita, lá é pequeno, Nem lembro mais”. “Eu fiz jiu por 4 anos”. “Eu tenho um quimono lá em casa, nem serve mais em mim”. “Eu já fiz judô no 7 Lagos”. “E o pessoal dava grau na bike?”. “O que é dança contemporânea?”.

⁵ Bairro vizinho.

Qual é a origem da capoeira?
Quantos tipos de lutas existem?
Qual é a última faixa do karatê?
Quantas cordas tem a capoeira?
Quem trouxe a luta para o Brasil?
Qual é a origem do muay thai?
Qual é a diferença entre jiu-jitsu e muay thai?
Quem fundou a MMA?
Qual é o tipo de luta mais saudável?

Histórias, conceitos, sujeitos, tipos, organização e saúde, assuntos da prática da luta que marcaram presença nos incômodos suscitados. Movido pelas perguntas, apostou-se na promoção de um encontro voltado para leitura do MAPPA, especificamente, as intenções do componente. A proposta era dialogar com a enunciação apresentada outrora – “Só se fala em cultura nesses itinerários”. “Esses itinerários são tudo a mesma coisa”. Todavia, o plano teve de ser abortado. Explico.

A precarização no seu modo mais perverso entra em cena e fez tolher o plano. Parcela considerável das estudantes mostrou descontentamento com a organização escolar: acesso ao banheiro, merenda, produtos de higiene. “Olha, professor, essa escola é muito estranha”. “A gente precisa da sua ajuda”. “O banheiro vive trancado”. “A gente vai ao banheiro e nem tem papel”. “O banheiro fica muito sujo”. “A comida da escola é pouca. Tem dia que não dá para todo mundo”. “O tempo de intervalo é muito pouco. A gente fica dez minutos na fila. Depois tem de engolir a comida em 10 minutos”.

Após escutá-las, sinalizei que as demandas eram justas e urgentes, coloquei-me à disposição para ajudar no que fosse preciso. “A gente quer falar com a Letícia [vice-diretora], mas a gente vai lá e nunca é ouvido”. Sugeri à turma que a convidasse para comparecer à sala, a fim de tecermos a conversa. Um dos estudantes desceu até a sala da vice-diretora para chamá-la. Assim que chegou, seu semblante demonstrava preocupação. O que estava acontecendo era incomum. As conversas entre gestão e estudantes, na maioria das vezes, são voltadas para o disciplinamento. Tomei a palavra para expor que a turma necessitava abordar algumas questões

pertinentes à organização da escola: limpeza, acesso a banheiro e merenda. A palavra foi dada às/aos estudantes. Fervorosas, as meninas se expuseram com mais intensidade. Queriam mudanças. Em meio a tantas explicações, direção e discentes conseguiram encontrar saídas para alguns dos problemas apontados.

A aula foi marcada pelo inesperado, a intenção era ler o documento, bem como debater a relação entre cultura e as lutas. Todavia, as demandas estudantis falaram mais alto e a rota teve de ser recalculada, adiando as intenções iniciais.

Retomando o tema do trabalho. Tendo em vista a dificuldade de compreensão da proposta dos componentes, fizemos na íntegra a leitura do MAPPA. Posteriormente, recuperou-se as questões produzidas coletivamente na aula anterior, sublinhando que nada nos impediria de criar outras indagações no decorrer dos encontros. Assistimos a um vídeo sobre a história das lutas, percebemos que a luta faz parte da sobrevivência da espécie humana. Nos primórdios a prática estava voltada aos momentos de caça, com o passar do tempo foi direcionada para situações de disputas com outros grupos e sujeitos. No meio da conversa surgiram novas interrogações: será que essas duas coisas não eram concomitantes? O que permite dizer tal sequência de ações? Vimos que não há como encontrar um ponto de inauguração da luta. A sua existência está implicada com a cultura das pessoas que a constituem, ou seja, carrega valores e significados considerados relevantes pelos praticantes. Relembramos as lutas criadas no Brasil, recorremos à capoeira como exemplo de prática cultural que se molda conforme o contexto local e temporal. “A capoeira é uma dança, né?” “Pode ser. Ela também pode ser um esporte, uma luta”. Finalizamos o encontro solicitando aos estudantes que assistissem vídeos sobre as lutas, especialmente o jiu-jitsu.

Vivência prática de luta. Iniciamos perguntando à turma quem havia pesquisado e assistido vídeos, poucos realizaram. Convidei Ana Carolina Veloz, ex-estudante da turma que passou pelo processo de reclassificação para a terceira série. Ao buscar os tatames na sala de material um estudante da 1ª série me abordou – “E esses tatames aí, professor? Vai lutar?” Afirmei que sim, questionei-o se conhecia alguma luta. “Eu luto muay-thai, treino

numa academia lá na Estrada de Itapecerica”. Perguntei se ele toparia participar da aula e sem titubear disse que sim. Conversei com a professora se poderia liberá-lo para realizar a atividade conosco. Após seu consentimento, fomos à sala da segunda série carregando os tatames. Afastamos as carteiras, alguns estudantes logo se prontificaram a ajudar na preparação do espaço, parecia ser primeira vez que faziam isso. Ana Carolina os orientou como encaixar as peças.

Finalizada a arrumação, apresentei os convidados, agradei a disponibilidade e passei a palavra para que falassem a respeito de suas experiências com a luta. Extrovertida, Ana Carolina relatou que lutou jiu-jitsu por muito tempo numa academia localizada na Vila Prel. Imediatamente direcionamos a atenção para o nosso bairro, buscando identificar em quais espaços a luta ocorre. O grupo citou a Associação Pequeno Mestre, localizada no Jardim Amália e a Associação no Jardim Irene. Os espaços são públicos, na Associação Pequeno Mestre há cobrança de uma taxa de ajuda de custo, algo bem acessível. Na Associação do Jardim Irene é totalmente gratuito. Isso nos fez observar o quanto a região ainda não consegue proporcionar certas atividades, deixando explícita a importância de se lutar pela construção e manutenção dos espaços públicos. Ana afirmou que os treinos são compostos por meninos e meninas, em alguns momentos elas se faziam em maior número. Disse também que já havia participado de campeonatos, que as pessoas são classificadas por faixa, tendo ela chegado à faixa laranja. Narrou alguns casos: “uma vez eu fui lutar numa categoria acima da minha, meu professor falava que para minha categoria eu era muito avançada, só que para essa outra categoria eu era inferior. Mesmo assim fui para luta. A menina era muito maior que eu, mas tínhamos o mesmo peso. Foi uma luta bem difícil, eu acabei ganhando com um golpe”. “Uma outra vez eu arrumei briga na escola e meu professor soube que eu usei técnicas do jiu para bater na pessoa, fui cortada do campeonato e fiquei uma semana sem poder treinar”.

Um pouco retraído, Diogo falou de sua experiência com o muay thai. Treina há alguns anos numa academia localizada na Estrada de Itapecerica, perto da COHAB Adventista. Pontuou as diferenças entre o jiu-jitsu e o muay thai – “o jiu é uma luta de chão, que precisa imobilizar e desequilibrar

o adversário. O muay thai não, é uma luta de pé. Tem soco, cotovelada, joelhada, canelada, chute. É uma luta de muita resistência”.

Ana Carolina explicou como executar alguns golpes, com a perna lesionada disse que não conseguiria realizá-los, mas explicaria caso alguém se prontificasse. Imediatamente Kauan e Gustavo se dispuseram a fazer. Ana explicou um golpe chamado Armlock – “Faz a montada”. Foi interrompida por um colega – “iii, montada? Que fita é essa?” Carol retoma: “faz a montada, passa a perna por cima dele, passa a perna sobre a cabeça dele, agora cruza as pernas, segura o braço, puxa o braço dele para baixo, quando ele bater é para soltar”. Gustavo e Kauan se levantaram. Gustavo tinha uma expressão no rosto que demonstrava contentamento com o que acabara de fazer. Para ele, novidade. Diariamente pede para ir à quadra, sequer fala “bom dia”, primeiras palavras quando me vê: “professor, vamos jogar fute?” Kauan disse que já praticou por um breve período de sua infância jiu-jitsu, tendo algumas recordações.

Diogo entrou em cena, explicou golpes do muay thai. “Este aqui é o jab. Chute. Tem de manter a guarda sempre alta para se proteger. Eu tenho receio de lutar com alguém do jiu porque se eu cair a luta já acabou para mim, eu não manjo nada de luta de chão”. Explicou que as/os lutadores também são divididos por peso; que no local onde treina tem algumas meninas, mas a maioria é homem; e que treina quase todos os dias da semana. “Se alguém chegar para te roubar, o que você faz?” “Eu corro ou entrego aquilo que ele está pedindo”. “Mas tem gente que usa técnicas da luta em situações dessa”. “Pode ser perigoso”. A turma coloca na conversa cenas do seu cotidiano.

Ana Carolina retomou a fala com a intenção de evidenciar um movimento de desequilíbrio. Kauan e Gustavo retornaram ao tatame. Desta vez o Gustavo iria levar o golpe. “Mas Carol, o Gustavo precisa saber cair, não pode ser perigoso para ele?” “Bom, então troca, o Kauan sabe cair”. Atento para as explicações dela, Gustavo conseguiu novamente executar as instruções, Kauan caiu de forma segura, bateu com o braço no tatame para se proteger. O impacto causou espanto em quem observava. Fernando pediu para fazer também. Entrou no tatame, posicionou-se, ouviu as explicações da Carol e aplicou o golpe no Kauan. Gustavo pediu para voltar, se dispôs a levar a

queda, Kauan o desequilibrou. Caiu todo desajeitado, fazendo uma careta de dor. Perguntado se tinha se machucado, respondeu que não.

Enquanto a aula acontecia na sala, no corredor estava um considerável vai e vem de estudantes. A todo instante aparecia alguém para espiar o que fazíamos. Alguns entravam e saíam. Um estudante da primeira série, Guilherme, apareceu na porta e perguntou se estávamos lutando jiu-jitsu. Respondemos que sim. Falou que tinha experiência com a luta. Pedi para que entrasse e partilhasse seus conhecimentos com o grupo. Comunicativo e sociável, narrou alguns episódios. “Eu parei de lutar porque eu perdi uma luta muito besta, o cara encaixou um golpe em mim, eu não sei o que aconteceu que eu apaguei, depois desse dia nunca mais lutei. Agora eu só jogo futebol. Jogo no time de futsal da AABB”. Guilherme logo tirou o calçado, pisou no tatame, perguntei se poderia demonstrar algum golpe, optou por fazer o armlock. Gustavo se dispôs a fazer junto. Com os dois no tatame, Guilherme fez a montada, Carol orientou o Gustavo como sair do golpe. As recomendações dela deixaram a disputa mais acirrada. Guilherme repetiu diversas vezes “ele é forte, não dá para encaixar”. Após, aproximadamente, dois minutos, ambos se levantaram. Pareciam cansados, ofegantes, suados.

Diogo voltou ao tatame. Gustavo pediu que aplicasse uns golpes nele. “Vou fazer a canelada”. Gustavo não aguentou, fez careta, disse que dói muito. Diogo pediu para que fizesse nele e deu orientações de como executar o gesto. Parecia não sentir dor alguma. Perguntei ao grupo: “Gente, o que faz o Gustavo sentir muita dor num chute dado pelo Diogo, enquanto o Diogo não expressa nada quando recebe o mesmo golpe do Gustavo?” Diogo explicou que no treino se realizam exercícios de defesa e de ataque, que o corpo dele já está acostumado com o impacto dos golpes, diferente do Gustavo que nunca fez. Gustavo pegou uma mochila para se proteger, pediu para Diogo fazer novamente o chute. E assim, Diogo procedeu, com pouca intensidade. Gustavo quase caiu, fez cara de dor. “No treino a gente fica 10 minutos dando joelhada no abdômen um do outro. Fica um de frente para o outro, apoia a mão na nuca da pessoa, cabeça com cabeça, daí bate com o joelho”. “A defesa de chute é feita com a perna, levanta a perna para o lado para se proteger”. Repentinamente, Letícia (vice-diretora)

chegou à sala, pediu para saírem as pessoas que não eram da turma. Ana Carolina, Diogo e Guilherme ficaram. Retomamos.

“Menino, você é do terceiro ano?” “Não, sou do primeiro”. “Nossa, pelo seu tamanho achei que você fosse do terceiro”. Alguns integrantes da turma pareciam surpresos com a desenvoltura do Diogo. Algumas meninas pisaram no tatame, pediram para o Diogo explicar como executar o chute. Fizeram juntas. Escutaram atentamente as orientações de como devem posicionar os pés e as mãos. Realizaram a canelada, chute frontal, jab.

A aula caminhou para o final. Agradecemos mais uma vez a presença dos convidados e da convidada. A turma ficou curiosa por saber onde Diogo treinava, horários e dias da semana das sessões. Pareciam interessados/as em iniciar a prática. Pedimos para que os convidados retornassem na aula seguinte para falar mais sobre as lutas e apresentar os aparatos que as compõem. Desmontamos os tatames e reorganizamos a disposição das mesas e cadeiras.

Tomado pela energia do encontro, soube no mesmo dia que um estudante do período da tarde entrou com uma faca na escola. O tumulto foi geral, discentes e familiares ficaram amedrontados/as com o caso. Um expressivo contingente de policiais compareceu à unidade. De acordo com a gestão, o garoto disse que portava o objeto para enfrentar um grupo de meninos que o ameaçou na rua. O plano era ir no horário de saída de outra escola para se vingar de quem o agrediu há alguns dias. Depois do episódio muitos estudantes ficaram com receio de comparecer à escola, houve um esvaziamento ao longo de duas semanas. Funcionários/as, docentes e equipe gestora passaram dias de apreensão. O pânico na comunidade foi aumentando. Com frequência passaram a circular, em grupos de WhatsApp, mensagens que informavam data e horário de supostos massacres na unidade. Na ocasião, a grande mídia noticiava inúmeros casos de violência escolar, fazendo o Ministério da Justiça e Segurança Pública criar a Operação Escola Segura. Aos poucos, o clima foi se acalmando e a normalidade retomada.

Ao recomendar o nosso tema, uma nova vivência entrou no radar. Além de reencontrar os convidados da aula anterior, Diogo e Guilherme, tivemos a participação da estudante Nataly, da 3ª série. Rapidamente outras turmas

souberam das atividades, comentários eram constantes: “e aí, professor, vai lutar hoje?” Percebendo que estávamos preparando o material, Marcelo pediu para participar da aula, disse que praticava muay thai há seis meses. Pedimos autorização à professora responsável pela sua turma e logo fomos para sala.

Organizamos o espaço, montamos os tatames. Relembramos o último encontro. Como prometido, Guilherme compareceu com quimono e faixa, vestiu e explicou rapidamente sobre a indumentária. “Está pequeno, hein”. “Já tem um tempo que eu saí do jiu”. Guilherme se colocou à disposição para mostrar algumas técnicas. Gustavo se prontificou a executá-las, sugerindo fazer uma rasteira no próprio Guilherme, pois desejou reviver aquilo que tinha experimentado na aula passada. Ao aplicar o golpe, Gustavo teve a camiseta rasgada em razão da pegada. Foi uma gargalhada só. Animado com a cena, imediatamente substituiu-a por uma blusa de moletom para continuar na atividade.

Enquanto Guilherme seguia recuperando aquilo que fora visto na aula anterior, mais uma vez alguns meninos lançaram comentários de reprovação dos gestos: “vixi, montada?” Montada, triângulo, chave de braço, mata leão, queda, posição dos pés no momento da imobilização, como sair de um golpe, foram alguns dos gestos partilhados. Kauan, Guilherme e Gustavo se revezavam.

Guilherme lembrou de alguns episódios vividos nas aulas de jiu-jitsu. Partilhou a ocorrência de um ritual em momentos de troca de faixa, o corredor polonês. O lutador que alcança determinada graduação recebe batidas de faixa nas costas enquanto caminha por um corredor formado por outros lutadores/as. Empolgado com a cerimônia, Luís, estudante da 2ª série D, que assistia a atividade, pediu para o Guilherme bater com a faixa em suas costas. Guilherme o atendeu, usando uma considerável força. Luís deu risada: “não senti nada”.

Guilherme abriu espaço para Diogo e Marcelo falarem sobre o muay thai. Diogo retomou os golpes abordados no primeiro encontro. Desta vez, nos preparamos melhor, o fato de Gustavo ter usado mochila como anteparo para os golpes na aula anterior, nos fez separar alguns colchonetes para a mesma prática. Convidei a Nataly para experimentar os gestos de chute,

jab e direto. A participação dela encorajou algumas estudantes. Viviane, Luiza e outras meninas se arriscaram. Aos poucos, Diogo incrementou novos gestos. Na companhia de Marcelo, explicou a canelada, o chute alto e as técnicas de defesa desses golpes. Elas realizavam com desenvoltura. Diogo mencionava os detalhes: “tem de virar o quadril”. “Coitado do moleque, vai devagar, Diogo”. Foi a vez de Gustavo executar o chute, enquanto seus colegas enunciam: “ah, que chute de moça, Gustavo”. Sem dizer nada no momento, fui invadido por interrogações. Será que todas as meninas não têm força ao chutar? Chutar forte é algo exclusivo de meninos e homens? A luta é um espaço de demonstração da virilidade? Que representação de mulher está presente na luta?

Após a realização de socos e chutes, Diogo propôs uma sequência com jab, direto e chute. Outras/os estudantes foram se animando e ocupando o tatame, já não tinha mais espaço para circular. O grupo pareceu mais à vontade para interagir no muay thai. Ficou nítido que os/as estudantes ficaram receosos em fazer o jiu-jitsu. Quais situações possivelmente desencadearam esse comportamento? Quais prováveis forças atuaram para tolher a vontade de aventurar-se? Quais ações pedagógicas podem ser criadas a fim de borrar tal situação?

Imagem 04: golpes



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Resolvemos analisar a participação feminina no jiu-jitsu com mais cuidado. Assistimos ao vídeo “[Por que tem poucas mulheres no jiu-jitsu?](#)” disponível no YouTube. O entrevistado narra uma situação de assédio vivida por uma aluna enquanto participava de uma aula em sua academia e a medida tomada para solucionar o caso. Além disso, expõe a discrepante diferença no número de mulheres e homens envolvidas nas aulas de jiu-jitsu, apenas cerca de 15% são mulheres. Aborda que um dos possíveis motivos é o contato corporal produzido no momento da luta; que muitas pessoas tendem a emitir falas com tom sexualizante, tanto para homens quanto para mulheres, porém o peso da palavra para elas é muito maior, deixando-as desestimuladas; e aponta como solução para esse cenário a possibilidade de se organizar treinos só para mulheres. Ao falar sobre as aulas de muay thai, comenta ser completamente diferente, mais da metade do/as participantes são mulheres.

A turma foi convidada a dialogar em pequenos grupos, tendo as seguintes provocações: quais piadas ou comentários surgiram no momento da prática? Por que as meninas não se envolvem tanto no jiu-jitsu? Abrir uma academia só para mulheres é a saída?

Esgotado o tempo, abriu-se para uma conversa com toda a turma. Os/As estudantes pontuaram a existência de um olhar que sexualiza os corpos durante a realização da luta. José argumentou que durante o combate o que se deseja é apenas sair de um golpe: “quando o cara está montado em cima da gente, a única coisa que se pensa é como sair da situação, ninguém fica imaginando malícia”. “Quem fica pensando essas coisas é quem não tem maturidade, gente de cabeça fraca”.

“Quando a gente estava fazendo aqui na sala teve um pessoal que ficou ‘vixi’, ‘que fita é essa’, ‘lá ele’, ‘é viado’, ‘sai fora’”. Outras observações. “As mulheres não fazem muito jiu-jitsu porque elas ficam numa situação vulnerável durante a luta. Muitos homens se aproveitam para passar mão. Dá um ódio disso. Eu e a Yasmin estávamos indo para o curso de ônibus e um monte de véi passa se esfregando na gente. Um bando de safado. Homem é tudo safado”. Caleb fez questão de frisar: “nem todos”. O grupo entendeu que ter academia só para mulheres não resolve a situação. Viviane e Luiza

foram enfáticas: “o problema não está nas mulheres”. “Os homens precisam aprender a respeitar”.

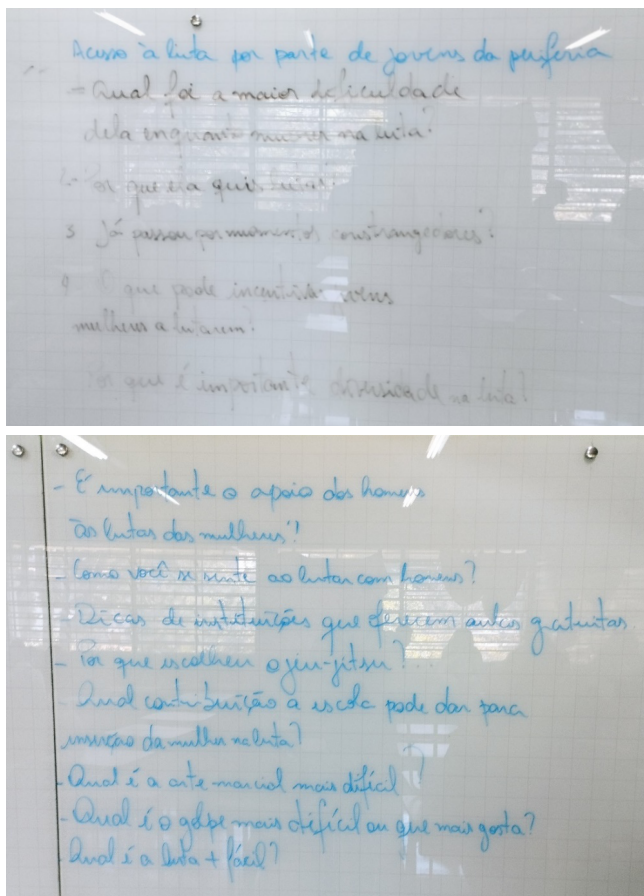
José rememorou sua experiência nas aulas de luta. “Eu lutava quando era criança, e eu lembro que tinha muita menina na aula”. A partir dessa fala disparou-se a provocação aos/às demais: “e então, por que tem poucas mulheres faixa preta?”. “Elas desistem por causa do assédio que sofrem”. Igor colocou: “tem mulheres que usam roupa curta só para provocar também”. Algumas meninas retrucaram: “a mulher pode estar pelada, nenhum homem tem o direito de mexer ou tocar nela”. E a conversa foi se alongando. José indagou: “se eu passar na rua de carro, abaixar o vidro e dizer ‘gostosa’ isso é assédio?” “Vamos ouvir as meninas. O que vocês acham, meninas?” “Sim, é”. “Claro que é”. José traz nova situação: “então, e se eu conhecer a mina e dizer ‘nossa, você está gostosa, hein’”. As meninas novamente o responderam: “não, isso não é”. “Depende muito do jeito que você fala”.

Buscando aprofundar o diálogo, apostamos na abertura de convite a um ex-estudante da unidade que atualmente participa de competições de jiu-jitsu a fim de partilhar suas experiências com o grupo. A ideia surgiu em meio à efervescente discussão quinzenal do GPEF. Em um dos encontros dialogávamos a respeito das atividades de aprofundamento e ampliação relativas a um trabalho paralelo a este em que tematizávamos o de xadrez. O grupo presente sinalizou para a importância de se permitir ecoar na sala de aula as vozes dos/as representantes, de modo a alterar as fontes de acesso aos discursos que produzem os sujeitos e a prática corporal em tela.

Ao contatar o Anderson, expliquei o trabalho que estávamos realizando, bem como as discussões que emergiram no decorrer das aulas. Empolgado com a possibilidade de voltar à escola onde concluiu a Educação Básica, prontificou-se a comparecer com a Bianca, sua companheira, também lutadora, portando medalhas e outros adereços do jiu-jitsu.

Ao comunicar à turma a possibilidade de receber os praticantes, elaboramos coletivamente algumas questões para balizar o momento, demarcando que nada impediria de apresentar outras indagações durante conversa.

Imagem 05: questões para Anderson e Bianca.



Fonte: arquivos do autor.

Chegado o dia do encontro, Anderson e Bianca adentraram às dependências da unidade com considerável antecedência, aguardaram a finalização de uma aula com a terceira série cujo tema era o xadrez. Nos dirigimos à sala de materiais para pegar os tatames e levá-los à sala de aula. Estávamos numa só sintonia, construir um momento de partilha daquilo que constitui e faz pulsar e vibrar seus corpos, a fim de produzir conhecimentos e afetos outros no interior de uma aula que jamais se viu na instituição.

Retiramos as mesas e cadeiras do centro da sala. Encaixamos os tatames e aguardamos os/as estudantes voltarem do intervalo. Viram com espanto e empolgação a cena, ocuparam as cadeiras, alguns se sentaram nas mesas. Abri a conversa enunciando as razões do encontro e apresentando o convidado e a convidada. Anderson tomou a palavra, partilhou, de modo resumido, suas experiências com a luta, seguido pela Bianca. Tanto ela quanto ele pareciam levemente nervosos, porém bastou cinco minutos de fala para se ambientarem e entrarem no clima de descontração, mas sem perder a seriedade e importância do encontro. O assunto econômico deu as caras:

ANDERSON - O jiu-jítsu, desde o início, é um esporte muito desigual. É um esporte realmente feito pra playboy. Porque o jiu-jítsu, qualquer campeonato, é 300, 400 contos. E se você não tiver trabalhando ou alguém pra te ajudar, você não consegue nenhum tipo de apoio, de qualquer coisa. É sempre você por você, querendo ou não.

LUIZA - Você falou que nos campeonatos, meu irmão luta e daí ele meio tem que arrumar patrocinadores. Só que eu não entendo isso direito. Vocês por si só buscam os patrocinadores ou tem alguém para ajudar nisso?

ANDERSON - No caso, a equipe toda busca um patrocinador. Eu, em 7 anos, nunca tive um apoiador. É realmente muito difícil. É sempre fazer um trabalho aqui pra pagar o campeonato. Porque o patrocinador quer algo em troca. Se você já não tem o nome dentro da arte marcial, eles não te patrocinam. Eu mesmo, já fechei muitas portas pra mim, mesmo batendo de frente com os grandes atletas da atualidade.

BIA - E o patrocinador, geralmente, hoje em dia, pelo menos, tem uma visualização em campeonato grande. Você ganha no campeonato grande, você vai ficar visível e aí você consegue patrocinador.

ANDERSON - Nessa questão, a gente faz um treino de jiu-jítsu, eles não. São treinos de jiu-jítsu, preparação física, preparação mental, nutrição, tudo completo. Eles têm uma equipe lá, multiprofissional...- E também tem muita questão do desmerecimento, né? Porque a gente teve um campeonato mesmo que eu fui sozinho. Só eu, porque o meu professor tinha que trabalhar no sábado. Aí, o que aconteceu? Fui... não podia comer... Chegou um atleta da minha chave com massagista, fisioterapeuta e nutricionista... é, ele era branquinho. E nisso, sentou do meu lado e olhou assim para mim. Eu tremendo de fome. Só podendo beber água. Ele falou, 'tá no pato. Tá na mão'. É nisso que a gente ganha o lugar.

Antes de seguir cabe abrir um parêntese, mais uma vez, para falar sobre o atravessamento pelo GPEF. Em uma das reuniões do grupo, a professora Marina partilhou conosco a prática que vinha adotando na Educação Infantil de gravar depoimentos ou falas das crianças durante as atividades. Convencido da ideia, apostou-se na gravação do áudio da conversa com Anderson e Bianca para não perder os detalhes. E fizemos a captação por desejo investir, no momento do encontro, apenas na escrita com e no corpo. Sem se preocupar com caneta e papel para rabiscar qualquer palavra, buscou-se uma entrega plena dos corpos na esperança de fazer exalar pelos afetos e conhecimentos outros, deixando para *posteriori* a criação do texto escrito sobre aquilo que se enunciava verbalmente. Fechamos o parêntese.

Biologia, fisiologia, nutrição, cinesiologia, psicologia, campos científicos recorrentes nas análises e leituras esportivas, implicados com a busca da mais alta performance do corpo-atleta. Que corpo é esse que sozinho treme de fome? Que corpo é esse que aparenta uma magreza? Esse corpo supostamente solitário, é um corpo que luta? Precisamos trazer outras lentes para olhar os detalhes envolvidos na cena. A desigualdade econômica invade de forma desmedida o mundo da luta, estar e ser da periferia parece representar um empecilho para acessar certos espaços do jiu-jítsu. Anderson e Bia falam sobre os patrocinadores, o que faz Luiza enunciar as questões que afligem seu irmão, também lutador. Não basta dominar as técnicas. Não é o bastante se esforçar para galgar alguns lugares. É preciso

ter grana, pessoas, uma economia que ajude a movimentar, a participar de campeonatos e fazer uma boa preparação física e psicológica. Como jovem da periferia, ajustar o tempo para conseguir trabalhar e participar dos treinos é a única saída, é a realidade. Mesmo vencendo quem tem todo o aparato necessário, algumas portas ainda se mantêm blindadas e trancadas. E aqui cabe trazer um trecho da música “Tôbem” do rapper Djonga: “... onde pra alguns deles tem portas pra nós tem paredes, só agora que eu entendi porque de estrutural...”

VIVIANE - Para você, que é um homem preto, da quebrada. Você trampa, né? Como é para você chegar no lugar que você chegou? Com vários títulos aí. Ganhando de um monte de playboy, branco. Que tem patrocínio, tem tudo. E você, porra, ganhou deles. Como é que é a situação? Você é da periferia. Você é um homem preto. Você não é esses playboys que tão aí, que têm patrocínio, e os caralho a quatro. Você está no seu corre. E tá dominando o espaço.

ANDERSON - Eu ainda digo que eu sou um peixe pequeno. E no jiu-jítsu ainda a gente não... É bem grande o espaço ainda para percorrer. O que eu consigo e tenho, pelo pouco que eu tenho ainda, é satisfação.

Que corpo é esse de pele retinta no degrau da arquibancada? Que corpo é esse de pele retinta e magro pisando no tatame e vestindo quimono? A indagação enunciada na fala da estudante para o Anderson sinaliza uma perspicácia para as múltiplas relações que agenciam os corpos. O corpo que luta é um corpo pertencente a uma classe, mas também é um corpo marcado pelo recorte racial. A indagação colocada permitiu pensar por alguns instantes sobre os sentimentos envolvidos na trama da luta, no confronto físico com aquele que teve acesso a uma estrutura qualificada graças aos processos históricos de exclusão.

Embora a prática do jiu-jítsu seja individual, no tatame a coletividade se manifesta. Esse corpo negro carrega consigo uma cultura e uma ancestralidade. É constituído por memórias de um território e de um grupo social. E esse corpo masculino preto da quebrada quando parte para o

confronto sente uma plena satisfação - e mais uma série de emoções que as palavras não dão conta de externar, diga-se de passagem - ao imobilizar e ou desequilibrar aquele que desfruta de heranças coloniais.

GUSTAVO - Como é para você, para vocês, ela dentro do esporte, ela que é a mulher preta e que provavelmente já foi muito desmerecida dentro do esporte. Você também. Então, como é para vocês ver esse preconceito de dentro do esporte e como é na busca, por exemplo, do patrocinador e na preparação das lutas? Porque, assim, a gente sabe e provavelmente vocês sabem bem mais que eu que dentro do esporte há esse desmerecimento por ser preto, por ser da quebrada e por ser mulher. Então, como é para vocês essa preparação? Como é a busca do patrocinador? E como é essa visão de vocês do preconceito dentro do esporte?

Mais interrogações estudantis. Se os recortes racial e econômico já apresentam elementos de considerável complexidade, o que dizer quando o gênero é colocado? O que compõe esse corpo-mulher-preta-periférica que pisa no tatame? Se o corpo-masculino preto-periférico já encontra barreiras acentuadas, o corpo-mulher-preta-periférica possui dores mais intensas. Não se trata de uma competição para ver quem sofre mais. Refere-se a um chamado, a pensar para as múltiplas camadas da violência que se manifesta na sua existência. Uma interseccionalidade do olhar para as relações que subjetivam esse corpo-mulher. Vejamos mais.

PROFESSOR - A gente tava fazendo o jiu, e aí tinha aquelas piadinhas: “iiii”. O pessoal começou a sexualizar a coisa. E aí, inclusive, no Instagram, ontem, apareceu pra mim um vídeo de uma mulher que luta, ela meio que dá a entender que quando ela fala pro companheiro que ela vai lutar, o cara fica imaginando certas coisas. Então, como que vocês veem isso? E como você se sente em lutar com homens, Bianca?

BIANCA - Eu não me importo assim. Eu faço o esporte tranquilo, porque quando você realmente faz um rola não tem espaço para essas

coisas, porque, por exemplo, ele pensa ‘a vou dá uma monta’. Antes dele fazer uma piada eu já estou dando armlock. Então não tem esse tempo de ter essa atitude ou de pensar. Porque o jiu-jítsu é um esporte de finalização, de imobilização. Então, não tem espaço para isso. Se a pessoa ficar pensando nisso ela não vai prestar atenção no rola.

O olhar de quem assiste também produz as práticas corporais, então é preciso confrontá-las. As narrativas emitidas durante as lutas foram recuperadas e colocadas em xeque. Bianca fez um contraponto aos ruídos de uma masculinidade frágil, que sexualiza o corpo em ação nos mais variados contextos, inviabilizando certas pessoas de atuarem, de serem quem são. Bianca foi contundente ao dizer que no contexto da luta cabem apenas situações de finalização e imobilização, o encontro de corpos está regido pela lógica do esporte. Todavia, não é raro tentativas de violação, essa mesma masculinidade se coloca autorizada a invadir o corpo-mulher.

PROFESSOR - Um dos vídeos que a gente assistiu falava sobre uma situação que uma moça viveu na academia. Ela se sentiu abusada ao lutar com um rapaz que fazia aula junto com ela. E acabou que o dono da academia expulsou o cara por conta disso. Você já se sentiu assediada ou presenciou algo do tipo?

BIANCA – Já aconteceu na nossa academia uma vez. Era iniciante. Essas coisas sempre acontecem quando é iniciante. É sempre assim. Teve um acontecimento de um menino e uma menina. Teve um menino que passou a mão na gente. Fora do tatame, saindo para beber água. E o professor expulsou. Não tem muito o que dizer. Não pode dá espaço. Deixar com que ele pense que aquilo é normal. Porque, por exemplo, se o professor tivesse deixado o menino ficar, a gente teria de sair. Foi bem difícil esse episódio. Teve muita confusão, mas...

ANDERSON - Isso foi um pouquinho difícil, porque esse não é o meu lugar de fala, pra ser sincero. Eu sou homem, mas é uma coisa bem

difícil de tratar. Quer abusar, a gente quebra o braço. É como a gente trata. Quer abusar, a gente quebra o braço. Quebra a perna.

VIVIANE - E também a importância dele ser expulso, de reconhecer que tudo foi assédio, porque se ele não fosse expulso, isso ia acontecer cada vez mais, e ia diminuir cada vez mais o número de mulheres no esporte.

BIA - Foi muito difícil porque o professor conhecia o menino desde novo, então aquela questão: 'ah, ele nunca faria uma coisa dessa. Conheço ele desde novo'. O que ajudou muito foi que os outros graduados, os meninos, ficaram do nosso lado. Os meninos queriam ter feito uma roda de faixa nele.

CAROL - E quando eu cheguei lá no jiu-jítsu, tinha só uma menina, que era a filha dele [professor], a Vitória. Ela era novinha, ela era faixa laranja. Aí, tipo, na verdade, quando eu cheguei lá, ela ainda era faixa amarela... Aí, eu convidei minha prima pra ir comigo, e minha tia não deixou, porque minha tia fazia academia também, e minha família inteira trabalhou na academia da XXXXX no Capão. E aí, tipo, minha tia, ela acompanhava muitos casos, inclusive teve um caso lá, que uma conhecida nossa foi assediada pelo treinador, pelo mestre dela... quando ela falou, os caras acharam que era loucura na cabeça dela, diziam que 'era uma passagem', 'ele tava tentando fazer outra coisa', 'você tá vendo coisa', não sei o que, porque o jiu-jítsu realmente é uma luta muito corporal, mas você usa muito o contato físico, junta muito os corpos, então, tipo, falaram que ela tava confundindo tudo, que ele não fez isso. Ele afirmava isso olhando pra ela. E ela falou, 'não gente, ele fez, ele fez, ele fez.' Aí puxaram nas câmeras, quando puxaram nas câmeras, realmente, dá pra ver que o cara tava com maldade. E aí, tipo, quando aconteceu esse caso, eu fiquei com medo de praticar o jiu-jítsu porque, depois de mim, entraram só mais duas meninas. Porém, o meu mestre falou pra mim que eu poderia praticar tranquilo, que na academia dele não existia isso. Se existisse, o cara não sairia vivo. Aí eu voltei, comecei e tals e todo mundo me recebeu novamente super bem. Aí as meninas

começaram a voltar também. Aí, tipo, depois de um tempo ele teve que fechar a academia porque ele foi pra Portugal. Então eu acho que o apoio do mestre, que é o nosso espelho, quem nos incentiva, quem nos ensina. E por ser um homem, é fundamental pra mulheres que pratiquem jiu-jítsu e qualquer outra arte marcial.

BIA – por isso é fundamental o apoio do professor. É bom você conhecer antes de fazer, por conta disso. Você vai ver o método de ensino, o jeito como o professor ensina. O jeito como ele passa. O jeito como ele apresenta é bem diferente. Incentiva você a fazer o esporte. Por isso eu sempre recomendo fazer uma aula experimental. Primeiro experimenta. E depois escolhe. Você sempre vai achar um esporte para praticar. E isso ajuda. Me ajudou muito na questão de autoestima. Eu sou muito tímida. Se não fosse ele eu nem estaria aqui falando com vocês. Me ajudou muito em falar, de me impor. Principalmente nessas questões machistas, eu não falava nada, eu ficava quieta. Abaixava a cabeça. Hoje em dia eu falo.

A indagação motivada por aquilo que emergiu nas aulas anteriores fez o diálogo imergir nas profundezas da violência. Esse corpo-mulher que adentra à luta, que se dispõe a fazer um rola, infelizmente é alvo do machismo dominante. Quando incomodado e violado é desencorajado a denunciar, é taxado de louco, é submetido a uma constante escalada de constrangimento. Observando a fala das estudantes e da convidada, percebe-se que fomentar alianças se faz necessário. Não é uma demanda apenas das mulheres, é um enfrentamento que exige coletividade, o corpo-masculino precisa se sensibilizar com a causa e se colocar como aliado. Portanto, o corpo-mulher-preto-periférico tem de lidar com diversas camadas de violência, o que o deixa amedrontado, acuado, diminuído na sua potência. Assim, sua existência é aprisionada numa condição degradante. Por isso, mobilizar uma leitura que interseccione os marcadores sociais que atravessam a ocorrência da luta faz da aula um lugar outro de produção de afetos e conhecimentos.

Bianca e Anderson também expuseram sobre organização da luta, cores de faixa, o tempo necessário para realizar as graduações, vestimenta, nome de golpes, medalhas conquistadas, lugares em que competiram, espaços existentes na região onde se promovem aulas de jiu-jítsu. O tempo é implacável. Cinquenta minutos passaram voando. Parte da turma pareceu empolgada quando se anunciou a possibilidade de fazer um rola. “Mas o que é o rola?” Anderson explicou: “É a parte prática da luta. Faixa azul 6 minutos, faixa marrom de 8 a 9 e faixa preta 10 minutos”. Qualquer outra fala que se tentou esboçar já não era ouvida: “alguém tem mais alguma pergunta?” “Professor, por favor, a gente quer ver a luta. Chega”.

“Vamos fazer 3 minutos de rola”. “Não, pega firme aí, meu”. Os/As estudantes estavam sedentos pela disputa no tatame. Ambos se prepararam, ajeitaram quimono e faixa, combinaram de fazer 5 minutos de rola e depois tecer explicações sobre as cenas do confronto. Os olhos estudantis ficaram atentos, as expressões eram variadas, as mais entusiasmadas surgiram quando Bia aplicava algum golpe. Gritos, palmas, boca aberta, risos. Enquanto acontecia o rola, Guilherme explicava os gestos, a pontuação para cada golpe aplicado. A turma ficou eufórica com a atuação da Bia. “Eita, mano, a mina luta para caramba”. “Tem como sair daí?”. “Ele perdeu a força”. “Respeita o profissional”. “Agora foi um voador”. “Ela ganhou”.

Ainda ofegantes, Anderson e Bianca explicaram a gestualidade básica, posições de defesa, pegada e queda. O que nos permitiu relembra alguns episódios das aulas anteriores. Vieram à tona as quedas. Anderson explicou o uso dos braços na queda para dissipar a força do impacto. Nesse momento o professor de Física estava presente na sala, esboçou um sorriso no rosto ao ver na prática da luta os conhecimentos abordados em suas aulas e contribuiu com a explicação. De forma espontânea, a turma o reverenciou e aplaudiu sua fala. O grupo fez mais pedidos. “Mostra o armlock”. “Faz o armlock voador”. Anderson atendia aos pedidos. Triângulo voador. Cadeado no pescoço. Tipos de guarda. Como sair do armlock? Relembremos o momento em que Carol orientava Gustavo a se defender do armlock. Anderson chamou Gustavo para novas sugestões de defesa: “mão com mão”. “Vamos fazer o triângulo, finalização para estrangulamento”. “Tudo que consegue fazer com os braços, se faz com a perna”. “Esse é o mata leão”.

“Guarda De La Riva”. Descobrimos que alguns golpes têm o nome das pessoas que os inventaram.

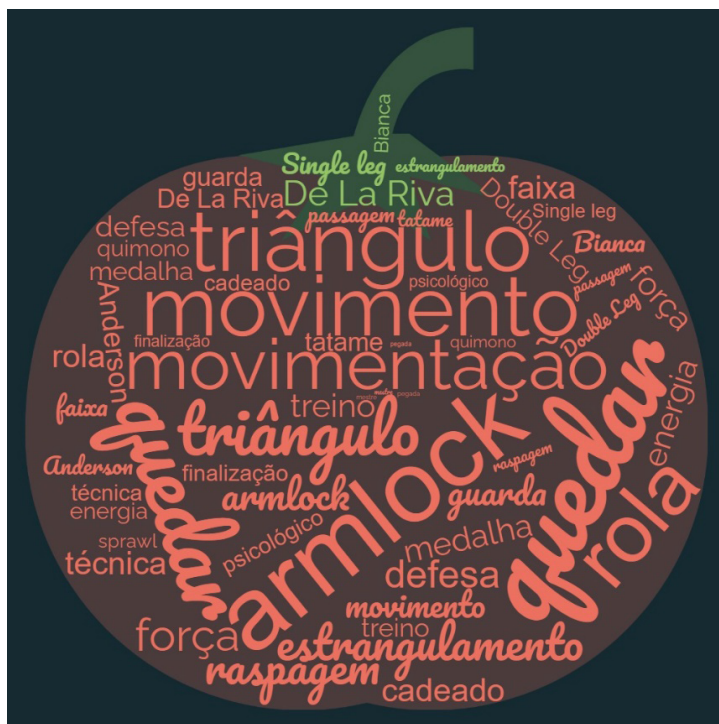
Balãozinho. Inversão. Raspagem. Passagem. Semelhanças com judô. Modalidade com quimono e sem quimono. Anderson citou ter obtido a terceira colocação no campeonato mundial sem quimono. Ela, Bianca, ficou em segunda. Mostraram as medalhas. “Nessa versão não é permitido segurar a camisa. O que pesa mais na luta é o psicológico. Não é força e nem técnica. Claro que essas coisas são importantes, mas é muito comum lutadores fortes e de boa técnica perderem a luta por conta do psicológico”. O grupo sugeriu um rola entre Guilherme e Anderson. “Eu parei na amarela, ele é roxa” exclamou Guilherme. “Vai, Gui. Sem quimono, hein. É mais difícil, não tem onde pegar”, disse Carol. Combinaram fazer um rola de 3 minutos. A disputa foi interessante, os golpes foram variados. Os olhos estudantis mal piscavam. Para quem assistia, o tempo passou voando. Para Guilherme, talvez tenha demorado. A respiração estava ofegante, suor escorrendo pelo rosto. Pediu para ir até ao bebedouro se reidratar. Atleta de futsal pela AABB, falou que jiu-jitsu cansa muito mais que futsal.

Bianca fez rola com o Gustavo. Os colegas ficaram empolgados com a disposição e coragem do Gustavo. Alguns caíram na gargalhada: “deixa ele mole”, “sem massagem”, “pode amassar”, “derruba ele”, “vixi, a pressão baixou”. Simpática ao amigo, Carol deu orientações ao Gustavo durante a disputa: “tira o braço, Gustavo”, “recolhe o braço”. Após o término, Anderson tomou novamente a palavra para explicar a influência da estatura no momento da luta, as estratégias adotadas quando se enfrenta alguém com dimensões maiores.

Por último, demonstrou mais uma vez como fazer o encaixe para derrubar o/a adversário/a. Viviane experimentou o gesto de encaixe para executar uma queda na Bia. Depois repetiu no Gustavo. Achou interessante, disse que acompanhava as tias nas aulas de luta: “eu assistia minha tia fazer aula de luta lá na Estrada de Itapeperica”. A turma pediu para eu quedar. Meu nome foi gritado de forma uníssona. Confesso que uma mistura de medo com receio tomou conta, afinal com uma hérnia de disco e duas reconstruções de ligamento cruzado anterior, o sossego foi embora. Colocado à frente, Anderson mais uma vez explicou como quedar alguém

mais alto, mostrou o encaixe, fez o gesto. Apreensivo com a cena, em questão de segundos meu braço já estava sendo puxado com meu corpo batendo ao chão. Gritos, risadas. “Fez até pose, hein”. De repente já estávamos prestes a ir embora, o tempo voou. Anderson expôs como pode ser feito o double leg e o single legg. Viviane mais uma vez ocupou o tatame. Fez no Gustavo. “Viviane vai te matar, Gustavo”. Depois Matheus realizou na Bianca. Ouviu atentamente as orientações e executou. Recebeu aplausos da turma, esboçou uma cara de satisfação e contentamento e retornou ao lugar. O avançar da hora nos obrigou a encerrar o encontro, deixando em andamento a energia produzida. Agradecemos a presença de Anderson e Bianca e reorganizamos o espaço.

Imagem 06: alguns conceitos mobilizados no encontro com Anderson e Bianca



Fonte: wordclouds.com

Imagem 07: jiu-jítsu com Bianca e Anderson



Fonte: arquivos próprios do autor.

Com o semestre prestes a encerrar, reservamos um momento para analisar o percurso feito. Abrimos espaço para que os/as estudantes fizessem suas considerações a respeito da produção coletiva. Pediu-se para que registrassem numa folha as fragilidades e potencialidades do trabalho.

Sinceramente, de todos os itinerários o do professor é o melhor. Trazendo aula prática, trazendo pessoas e fazendo a gente participar. Apreendi que cada luta é muito diferente uma da outra, sendo diferenciado por características como lutas que é mais no chão, outras que usam mais imobilização. Fiquei sabendo também que em algumas lutas se você arruma briga e usa golpes, pode perder a faixa, e até não lutar mais. Eu só não participei das lutas práticas (ESTUDANTE 01).

Falamos sobre jiu-jítsu e muay thai, foi interessante criarmos uma afinidade com o professor e discutirmos, além da luta, outros assuntos. Discutimos sobre racismo, insegurança, diferenças sociais, demonstração de jiu-jítsu e muay-thai. Acho que de todos os itinerários, esse foi um dos mais, senão o único, onde eu vi um desenvolvimento real. Tanto nas partes das vivências e debates quanto na área mais intelectual. Tenho certeza que respondi muito bem com as atividades propostas, principalmente na hora dos debates com perguntas e parti-lhas de minhas vivências e conhecimentos (ESTUDANTE 02).

No percurso que trilhamos percebi que a luta não é apenas violência e cada movimento exige estratégia e treino. As discussões foram sobre a participação das mulheres na luta, o machismo presente no tatame e a desigualdade de gênero (a falta de mulheres). Meu desenvolvimento nas aulas de práticas corporais de luta foi bom, mas pode melhorar (ESTUDANTE 03).

Bom, ao longo do bimestre discutimos sobre assuntos muito importantes como a liberdade de expressão e como as pessoas usam dela para cometer atos desrespeitosos. Também falamos sobre a sexualização da mulher na área da luta e em academias e como é importante lutarmos contra isso, e por último, falamos sobre lutar. Gostei muito pois foi muito importante dialogarmos sobre estes assuntos que impactam nossa vida como, racismo, sexualização da mulher, liberdade de expressão. Meu desenvolvimento foi bom, sempre participo das atividades, principalmente nos debates. Sempre deixo minha marca registrada dando minha humilde opinião (ESTUDANTE 04).

Tivemos discussões saudáveis e opiniosas sobre o que pensamos a respeito do assunto. Aprendemos sobre as lutas que mais vemos no nosso cotidiano. Tivemos debates, perguntas e respostas sobre lutas com pessoas que entendem do assunto, praticam e vivem o esporte. Sou participativa e passo muita raiva nas aulas porque não entendo as opiniões opostas às minhas. Aprendi nas aulas que o esporte é mui-

to importante para a nossa vida, porém ainda é pouco valorizado na nossa sociedade (ESTUDANTE 05).

Com o retorno do recesso de meio do ano, pretende-se tecer mais algumas conversas com a turma acerca das aulas. Desta vez, visualizando imagens e vídeos, bem como realizando a leitura de excertos deste próprio texto-relato produzido pelo professor. Ao tomar como referência os registros produzidos ao longo do percurso, espera-se que uma análise mais cuidadosa seja realizada por todas e todos envolvidas/os, de trazer à tona aquilo que mais tocou cada um/a, aquilo que fez vibrar as singularidades estudantis. Cabe destacar que essa iniciativa surgiu a partir dos diálogos promovidos nas reuniões de quinta-feira do GPEF.

Por ora, cabe frisar, mais uma vez, que o percurso construído se deu num contexto muito particular. Buscou-se escapar de determinismos e receitas pedagógicas, preferiu-se olhar para as memórias que constituem a comunidade, a unidade educacional e o grupo estudantil. Atravessado pelos diálogos quinzenais do GPEF, bem como a literatura relacionada ao currículo cultural de Educação Física, traduzimos os escritos e enunciados dos documentos que orientam o NEM na rede estadual de ensino de São Paulo. Em suma, a tematização da luta buscou problematizar os discursos ligados à ocorrência da prática corporal, de modo a potencializar as diferenças e minar narrativas e condutas que subjugam determinadas subjetividades.

DO ENCONTRO INDÍGENA AO JOGO DA ONÇA NA EJA: PROFESSOR, EXISTEM JOGOS INDÍGENAS?

FRANZ CARLOS OLIVEIRA LOPES
ANDRESSA DOS SANTOS SILVA



Esse relato é um fragmento de uma prática construída em uma Unidade Educacional direcionada para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por esse motivo os escritos estão alicerçados sobre algumas especificidades, que por sua vez tende a respeitar os conhecimentos construídos e organizado pelos estudantes. Importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos representa uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob outras concepções metodológicas, que se orienta com algumas singularidades.

Nesse breve relato nosso objetivo são três, o primeiro é expor uma pequena apresentação do Encontro Indígena, idealizado pela unidade educacional Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo CL (CIEJA-CL), o segundo é entender como a Educação Física contribuiu com a tematização organizada pelos professores dessa unidade educacional, e por fim expressar a importância da modalidade de EJA no contexto das escolas públicas.

Como expresso, antes de iniciar o relato do componente curricular de Educação Física na Unidade Educacional, é importante ressaltar que o evento balizador desse trabalho foi o “Encontro Indígena” que compõe o Projeto Político Pedagógico do Centro de Integração de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo desde 2013. Impulsionado pela proposta de implementação da educação inclusiva e democrática no âmbito de algumas leis, uma das intenções é combater os processos de invisibilidade sofrida pelos negros(as), mas em especial nesse relato o diálogo é com os povos indígenas, é o contexto que move essa prática. Nessa lógica, vivenciar um currículo que representa a pluralidade étnica brasileira, em consonância

com o Plano Municipal de Educação em Direitos Humanos, é um dos processos da Unidade Educacional.

O “Encontro Indígena” é um projeto permanente que tem por objetivo contemplar a construção dos conhecimentos partindo de perspectivas da história indígena, essa cultura que por muito tempo foi apagada da sociedade, no contexto escolar não foi diferente, o assunto quando abordado quase sempre é tratado em uma perspectiva eurocêntrica e fetichizada em relação aos povos indígenas. As ações de apagamento da cultura indígena impossibilitam aos seus descendentes, bem como a população do território nacional que reconheçam suas ancestralidades, inclusive reproduzindo a imagem de indígenas únicos, negando a grande diversidade entre esses povos, que agregam mais de 274 línguas distribuídas em mais de 305 povos indígenas no Brasil.

Na contramão dos processos de apagamento da cultura indígena, que faz com que uma parcela de pessoas reforce estereótipos e preconceitos relacionados aos povos e a cultura, esse relato dialoga com a intervenção organizada pelo CIEJA Campo Limpo, expressivo destacar que depois de dois anos sem poder realizar o evento em virtude do contexto pandêmico, no ano de 2022, se consolidou a VIII edição do encontro.

As ações que compõem o projeto visam garantir momentos de conhecimento da cultura indígena e a convivência com os povos indígenas. Isso para destacar o quanto é importante essa cultura para a população brasileira. Nessa lógica uma das ideias desse evento é proporcionar diferentes vivências a toda a comunidade escolar. A proposta consiste em apresentar vivências aos estudantes da EJA com o propósito de ampliar seus conhecimentos em relação a essa cultura, e oportunizar partilhas com os povos indígenas, culminando no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos históricos que contribuem com a formação de nossa identidade, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a estrutura fundante das relações sociais.

As linhas descritas acima potencializaram o relato, cremos que o debate da EJA é sempre um importante lastro das possibilidades no âmbito da educação e da Educação Física, mas os assuntos que tratam da modalidade serão feitos na última parte do relato.

Imagem 01: Encontro indígena no CIEJA Campo Limpo.



Imagem: Acervo dos Autores

Desenvolvendo um trabalho alinhando com o que estava sendo proposto pela Unidade Educacional, especificamente na área de Educação Física realizei uma pesquisa sobre as brincadeiras indígenas em sites de busca e no site institucional da Rede Municipal de Educação (RME), um dos achados foi um documento produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de São Paulo. Os jogos de Tabuleiro é uma das propostas da RME, mais especificamente a importância de o Jogo da Onça estar dentro do rol de jogos ofertados pela rede.

Com o acesso aos documentos da escola e os propostos pela RME, bem como pesquisas feitas em sites, dei início as práticas, destaco aqui o primeiro momento com os estudantes foi um diálogo sobre o jogo e sua relação com o encontro indígena. Em algumas turmas assistimos um vídeo no qual a pessoa que apresenta esse material pergunta se jogo de tabuleiro é apenas originário dos europeus ou dos povos asiáticos, logo muitos estudantes dos agrupamentos fizeram essa mesma questão. A pergunta disparada foi reforçada na aula, algumas discussões tiveram importantes percepção do legado colonial que por muitas vezes perdura em terras brasileiras.

Quando iniciado o jogo de tabuleiro indígena, alguns estudantes perguntaram: -Nossa professor existem jogos indígenas?

Vale destacar que essa prática aconteceu em todas as turmas do CIEJA Campo Limpo, a estrutura organizacional da unidade é um pouco diferente das escolas que atende a modalidade, as turmas se encontram em percursos distintos, cada grupo se diferencia em etapas do processo de aprendizagem que compõem os módulos de alfabetização e de pós-alfabetização, intitulados pela comunidade escolar de: *Acolhimento*, *Confiança* e *Liberdade* (conforme a fase de alfabetização), os quais vão construir autonomia em relação à leitura e escrita; e, ainda, os grupos dos módulos intermediário e final, chamados de: *Alegria*, *Transformação*, *Respeito* e *Aprender*, que vão construir seus saberes a partir de trajetórias nas áreas de conhecimento das Linguagens e Códigos, Matemática e Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza¹. Vale salientar que o componente curricular de Educação Física nem sempre figura na Unidade.

Imagem 02: Prática do Jogo da Onça CIEJA Campo Limpo



Imagem: Acervo dos Autores

Essa tematização como já expresseo aconteceu com todas as turmas, igualmente as falas sobre o pouco acesso aos Jogo da Onça teve notorie-

¹ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **CIEJAs na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias**. – São Paulo: SME / COPED, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/LIVRO_CIEJAs-na-Cidade_WEB.pdf. Acessado em: 22 de fev. 2023.

dade pelos estudantes dos agrupamentos, alguns mencionaram que já jogaram Dama, Xadrez, Banco Imobiliário, mas nunca tiveram contato com esse jogo, foram poucos estudantes citaram o conhecimento do jogo, menos de uma dezena deles.

Outro ponto significativo à destacar, foram algumas questões sobre a construção de jogos pela população indígena, muitos dos estudantes não imaginavam que esse jogo foi construído pelos povos originários.

Após esses momentos de diálogos fomos para as práticas do jogo, primeiro expliquei nas turmas como era jogado o jogo, o vídeo não foi possível que todos os agrupamentos assistissem. O tempo das atividades pedagógicas é outro no CIEJA-CL, por esse motivo optei pela impressão dos tabuleiros, para representar cachorros e onça utilizei milho e feijão.

O jogo é jogado com o total de 15 representações de animais, ou 15 “peças” sendo um apenas a onça e 14 cachorros, dito isso muitos estudantes acharam injusto o número grande de cachorros. Continuando a explicação para estudantes, um jogador controla a onça e o outro jogador controla os cachorros, novamente acharam quem uma pessoa apenas para mover 14 “peças” ou cachorros ficava muita coisa.

Imagem 03: Prática do Jogo da Onça CIEJA Campo Limpo



Imagem: Acervo dos Autores

O objetivo do jogo é o seguinte: a onça para ganhar o jogo deve comer pelo menos seis cachorros, já os cachorros devem cercar a onça encurralando em partes do tabuleiro.

Durante as aulas, os estudantes que conheciam outros jogos de tabuleiro, como dama, xadrez, falaram que o jogo da onça tinha um grau de dificuldade similar aos outros, alguns disseram que esse jogo faz pensar muito, e acham mais complicado do que os jogos citados. A maioria dos estudantes se envolveram nas atividades, aqueles que tinham dificuldades foram ajudados por colegas que já tinham aprendido a jogar.

Alguns professores dos agrupamentos também jogaram com os estudantes, entusiasmando todos para desafios no jogo. Em algumas turmas partiu a proposta de jogaram em duplas, e falaram que daquela forma poderiam ver as possibilidades de estratégias no tabuleiro.

Depois de algumas aulas fui acessar o documento da SME² para continuar o trabalho e trazer conteúdo para as aulas, logo segundo o material, o cachorro no Jogo da Onça representa os arranjos de um grupo de caçadores, indígenas, ou matilhas de cães do mato ou animais não domesticados, que por sua vez caçam um grande predador, a onça.

O tabuleiro do jogo a princípio gerou algumas discussões, muitos acharam complicado a sua forma, cheia de linhas, triângulos e quadrados. Segundo as informações do documento, o Jogo da Onça pode também ser chamado de Adugo, e como já falado é praticado sobre um tabuleiro chamado a “toca da Onça”. Essas duas figuras geométricas são cortadas por linhas retas (horizontais, verticais e diagonais), formando novos quadrados e triângulos no interior do tabuleiro.

Todas as informações estudadas foram socializadas nas aulas, continuando, cada jogador deve mover a onça ou o cachorro uma vez, entretanto as informações do vídeo e o do documento são divergentes em relação a essa movimentação, no vídeo foi falado que cada vez que a onça coma um cachorro ela pode ser movimentada novamente caso consiga comer um cachorro, algumas turmas jogaram das duas formas.

O período em que a prática foi realizada as atividades presenciais estava com restrições como o uso de máscaras, espaçamento restrito entre

² São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça**. [livro digital] – São Paulo: SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 2). Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Miolo-e-Capa-Jogo-da-Onca-WEB-1.pdf>. Acessado em: 05 de mar. 2023

os estudantes, e utilização de álcool em gel nas escolas da Rede Municipal de Educação. Simultâneo as intervenções presenciais, alguns estudantes estavam com os tablets, e poderiam ficar com esses aparelhos para estudo. Descobrimos que o jogo da onça estava instalado em todos os tablets da rede de ensino, estimei os estudantes para que apresentassem esse jogo em casa para seus familiares.

Imagem 04: Prática do Jogo da Onça CIEJA Campo Limpo



Imagem: Acervo dos Autores

Descobrimos também com algumas turmas que em lojas de aplicativo como a da Play Store, ligada ao sistema de celulares androide poderíamos encontrar o jogo gratuitamente.

Destaco nessa prática aspectos positivos e outros que precisariam ser repensados, os positivos no âmbito das práticas são, propor um trabalho desse amplia as relações de conhecimento entre estudantes, professores e comunidade escolar, os povos indígenas sofreram uma série de atrocidades e seguem sentido os efeitos do colonialismo, por esse motivo um trabalho como este expõe as dificuldades desses povos.

Os jogos indígenas são pouco socializados no âmbito das práticas, entretanto, notório saber que o poder executivo vem trabalhando com a produção de materiais e formação para professores sobre o tema, por isso outro ponto de destaque foi que os estudantes que pouco conheciam algumas práticas indígenas passaram a conhecer. Com essa percepção pode-se salientar que uma das funções propostas pela escola na ótica de algumas

leis é ampliar e democratizar o conhecimento, logo com a introdução do Jogo da Onça, teve esse objetivo.

As narrativas coloniais sobre outros jogos de tabuleiros agregam espaço no debate, isso gerou uma problematização, ou seja, a “lógica” colonial foi questionada, cremos que isso pode contribuir com novos olhares para as práticas indígenas, uma vez que a ideia de apagamento da cultura sempre permeia algumas culturas.

Imagem 05: Prática do Jogo da Onça CIEJA Campo Limpo



Imagem: Acervo dos Autores

O CIEJA-CL, no decorrer do projeto, ofertou formações com os povos indígenas em seus territórios, entretanto, não abordei com os indígenas as questões sobre o tema, creio que seriam intervenções importantes.

Trazer para o debate entre os povos indígenas outras formas de jogos da cultura, bem como desenvolver pesquisas com os estudantes sobre descobertas da cultura indígena poderia acrescentar no debate, uma vez que ficaram surpresos com a descoberta de um jogo indígena. Mas, essas podem ser possibilidades para um próximo trabalhos com o tema.

Finalizando esse fragmento de prática, vale aqui discorrer sobre um importante assunto que pouco tem espaço nas escolas, continuamos a partir de agora a abordar o assunto do primeiro parágrafo. Na modalidade da EJA, muitas tensões foram e ainda são vivenciadas por estudantes e

educadores, vou aqui expor um pouco do trajeto das situações vividas no âmbito da EJA. Os estudantes que acessam as escolas que contemplam a EJA, ficavam e ainda ficam a margem do desenvolvimento econômico e social do Brasil, sobretudo a partir dos anos 30.

Imagem 06: Formação de professores para o Encontro Indígena.



Imagem: Acervo dos Autores

A versão da LDB de 1971, a EJA figura inicialmente na legislação brasileira, sendo um marco legal importante para na constituição dessa modalidade de ensino, essa intervenção reconhece a importância da EJA para a população excluída dos processos educacionais formais. Com o passar dos anos várias intervenções foram sendo feitas, em 1978, uma dessas ações foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), essa política pública havia alcançado cerca de 2 milhões de pessoas. O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP), lançado em 1989, durante a gestão de Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, igualmente colaborou no âmbito do município de São Paulo³.

³ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas.** – São Paulo: SME / COPED, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/retratos-da-eja-em-sao-paulo-historia-e-relatos-de-praticas/>. Acessado em: 07 de mar. 2023.

Imagem 07: Formação de professores para o Encontro Indígena.



Imagem: Acervo dos Autores

Nos anos 2000, novas políticas públicas são alcançadas na modalidade de EJA, pelo menos no diz que respeito às legislações, debates e pesquisas no campo foram expressivas segundo o documento. Em janeiro de 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela lei nº 10.172/2001. No que se refere à EJA, o PNE faz um diagnóstico no cenário nacional: os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos. Em 2014, é sancionado um novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) para uma vigência de 10 anos. Esse novo plano estabelece 3 metas para a Educação de Jovens e Adultos no país: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos; elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015; oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio.

Ou seja, as intervenções na modalidade são resultados de décadas de propostas no âmbito político, entretanto para que ocorressem essas conquistas muitas lutas foram travadas no âmbito social, por esse motivo que importante que os estudantes dessa modalidade tenham a possibilidade de interagir com todas as áreas do conhecimento. Em especial a Educação Física quase sempre não compõe a EJA, mas sua importância é fundamental para que as relações da cultura corporal sobre os temas das ginásticas, das brincadeiras, das danças, das lutas, e dos esportes tenham espaço nas relações de ensino a aprendizagem.

O ESPORTE ENQUANTO DIREITO DOS CORPOS DIVERSOS

JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS



Este relato apresenta a experiência de um trabalho realizado nas aulas de Educação Física no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos - CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, uma escola exclusiva para a modalidade EJA. A diversidade de estudantes, incluindo jovens, idosos, pessoas com deficiência e pessoas LGBTQIAPN+, requer que as aulas de Educação Física abordem e discutam a participação desses sujeitos nas práticas corporais.

No ano de 2022, o componente curricular Educação Física colaborou com a área de Ciências Humanas, adotando o tema central “diversidade e direitos humanos”, contribuindo com a tematização “O esporte como direito dos corpos diversos”. E o objetivo desse trabalho foi conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar o entendimento dos estudantes sobre a presença de diferentes corpos nas práticas corporais.

O trabalho teve início com uma aula em que apresentamos o tema e iniciamos um debate sobre os padrões de beleza corporal. Uma das questões que provocaram o debate foi: Você está satisfeito(a) com o seu corpo? Se pudesse, faria alguma mudança nele? A partir desse momento, foi evidente o quanto as pessoas se apresentaram insatisfeitas com seus corpos. Embora muitas afirmassem estar contentes com suas aparências, na pergunta seguinte mencionavam uma série de procedimentos que desejariam realizar. Essas alterações, na maioria das vezes, envolviam questões estéticas como cirurgias plásticas. Em uma das turmas, uma das nossas alunas trans prontamente compartilhou sua insatisfação com seu corpo, pois não se identificava com ele.

Com o intuito de ampliar o debate, decidimos realizar uma pesquisa no Google, digitando os termos “corpos femininos bonitos” e “corpos masculinos bonitos”. Ao observar os resultados apresentados, constatamos a presença de padrões racistas e gordofóbicos, uma vez que os resultados mostravam predominantemente corpos magros ou musculosos de pessoas brancas. A partir disso, iniciamos uma discussão sobre como esses padrões de beleza foram estabelecidos e como as mídias, ao longo do tempo, contribuíram para a construção desses ideais. Os próprios estudantes trouxeram à tona que estão ocorrendo mudanças nos comerciais e programas televisivos, porém notamos que isso ocorre principalmente em relação aos corpos femininos. Para enriquecer ainda mais o debate, apresentei uma reportagem sobre um grupo de homens que está se organizando para reivindicar a representação de corpos reais nas propagandas destinadas ao público masculino¹. Essas discussões nos permitiram compreender a extensão do preterimento de certos tipos de corpos pelas mídias, reforçando os padrões racistas e gordofóbicos ainda presentes em nossa sociedade.

Prosseguimos com os debates, a partir da pergunta: “O que é um corpo atlético?” A maioria dos estudantes associou essa definição a corpos altos, rápidos e musculosos. Com o intuito de desconstruir esse padrão, apresentei uma nova perspectiva: um corpo atlético é aquele que capacita você a se envolver e desfrutar das suas atividades corporais favoritas. Para ilustrar essa ideia, analisamos os corpos dos atletas brasileiros que participaram nos Jogos Olímpicos de Tóquio², observando a diversidade de biotipos presentes. Ficou evidente a diversidade dos corpos dos atletas ao analisarmos as diferentes modalidades esportivas que eles praticam. Cada modalidade requer habilidades físicas específicas, resultando em corpos variados e adaptados às demandas de cada esporte. Enquanto alguns atletas apresentam corpos esguios e ágeis, ideais para esportes como ginástica ou natação, outros exibem corpos mais robustos e musculosos, adequados para esportes de força, como levantamento de peso ou rúgbi. Além disso, há aqueles com corpos de maior estatura, vantajosos em

¹ <https://blog.mensmarket.com.br/lifestyle/campanha-pede-por-mais-corpos-masculinos-reais-na-publicidade/>

² <http://app.globoesporte.globo.com/olimpiadas/biotipos-dos-atletas/index.html>

esportes como basquete ou vôlei. Essa diversidade de corpos nos mostra a ampla gama de possibilidades físicas e ressalta a importância de reconhecer e valorizar a variedade de corpos presentes no cenário esportivo.

Dando continuidade à discussão a respeito da diversidade de corpos nos esportes, falamos da presença dos corpos idosos. Logo que questionei sobre quais eram as práticas corporais que os idosos participavam, em todas as turmas as falas se remetiam a caminhadas, hidroginásticas, alongamentos e danças. Para enriquecer nossa compreensão, compartilhei vídeos que retratavam a participação de idosos em diferentes esportes. Destaquei o atletismo e o vôlei adaptado aos idosos, nos quais os idosos demonstravam habilidades e condições físicas melhores do que de alguns jovens e adultos presente em nossas turmas. Vimos um vídeo onde um idoso de 100 anos participa de uma disputa de corrida³, lemos uma reportagem de uma idosa de 94 anos que pratica corrida de rua, chegando a percorrer 12 km por dia de treino⁴, e um vídeo mostrando um pouco do JOMI (Jogos da Melhor Idade). Essas imagens no ajudaram a desconstruir e ressignificar a ideia de que os corpos idosos são incapazes de praticar atividades intensas ou competitivas, mostrando que os corpos envelhecidos são capazes de praticar diferentes práticas corporais, para além das caminhadas, hidroginástica ou alongamentos.

Ao explorar essa diversidade de experiências e mostrar a atuação dos corpos idosos em atividades esportivas mais intensas, buscamos quebrar estereótipos negativos e valorizar a participação ativa e inclusiva de todas as faixas etárias nas práticas corporais. Essa discussão contribuiu para ampliar a visão dos estudantes sobre o envelhecimento e para incentivar o respeito e a valorização dos corpos idosos em suas diferentes manifestações físicas.

Dando continuidade sobre o tema das diversidades corporais no esporte, discutimos a presença das pessoas com deficiência nos esportes. Para isso, assistimos um vídeo apresentando as modalidades existentes nos Jogos Paralímpicos⁵. Após análise do vídeo e explicação de algumas

³ <https://www.youtube.com/watch?v=WDIP0RJJKsw>

⁴ <https://razoesparaacreditar.com/atleta-idosa-corre-ate-12-km-por-dia-es/>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=4HLBzp91f2E>

modalidades pela professora, pedimos para que as pessoas com deficiência presentes no grupo relatassem sobre as suas experiências nos esportes ou nas práticas corporais. Em alguns casos a deficiência física veio após um acidente ou uma doença, o que fez com que esses estudantes se remetessem as suas experiências corporais antes de se tornarem uma pessoa com deficiência. Tivemos um caso de um estudante que se acidentou e teve uma amputação de perna, um outro caso em que o estudante perdeu a visão por conta de uma doença.

É interessante notar que rapidamente se reconhecem as pessoas com deficiências físicas ou sensoriais na realização dos esportes, mas muitas vezes ao ver os vídeos os estudantes perguntavam qual era a deficiência daquele atleta quando o esporte apresentado era realizado por pessoas com deficiências intelectuais. Os estudantes também ficaram surpresos ao descobrirem que os surdos não participam dos Jogos Paralímpicos e questionaram se não é pela falta de inclusão que esses atletas não participam. Pesquisamos esse fato e percebemos que a comunidade surda reconhece que não há necessidade de adaptação na forma com que eles praticam os esportes, mas apenas no jeito de sinalizá-las. Segundo a comunidade surda, a participação nos Jogos Paralímpicos impediria uma maior inclusão dos surdos no evento, pois muitas pessoas não conhecem a língua brasileira de sinais (Libras), o que dificultaria a comunicação e a inclusão de todos. Visando essas especificidades das pessoas surdas, eles participam da Surdolimpíadas⁶.

Ao encerrar a aula após os debates, tomamos a decisão de estudar algumas das práticas corporais discutidas, buscando uma compreensão mais aprofundada de como elas estão inseridas em nossa sociedade e como são realizadas em seus contextos específicos. Era uma oportunidade para explorarmos as experiências dos sujeitos envolvidos nessas práticas.

Optamos por iniciar nossa vivência com o vôlei de idosos, reconhecendo a importância de compreender e valorizar a participação dos corpos

⁶ A Surdolimpíadas é um evento multidesportivo internacional, organizado pelo Comitê Internacional de Esportes para Surdos (ICSD - International Committee of Sports for the Deaf). A Surdolimpíadas de Verão acontece a cada 4 anos. Em 2022 o Braisl foi o primeiro país latino-americano a sediar a Surdolimpíadas, na cidade de Caxias do Sul (RS).

envelhecidos nessa atividade esportiva. Dessa forma, passamos vivenciar e entender os aspectos práticos, as dinâmicas de jogo e as experiências dos idosos que participam desse esporte.

Apresentei o esporte vôlei de idosos aos estudantes por meio de um vídeo explicativo, abordando as regras e os movimentos permitidos. Em seguida, iniciamos a prática do esporte, explorando os movimentos, compreendendo as regras e desenvolvendo estratégias para o jogo. Paralelamente, agendei uma visita ao Sesc Pinheiros, local onde há um time de idosos praticando voleibol adaptado, e na data marcada iríamos realizar um jogo contra esse time.

É relevante destacar que alguns de nossos estudantes, especialmente mulheres mais idosas, possuíam pouca ou nenhuma experiência esportiva. Durante suas infâncias e juventude, devido às condições sociais da época, não tiveram a oportunidade de brincar ou praticar esportes. Essa falta de vivência esportiva prévia trouxe desafios adicionais para a realização do jogo, mas organizamos as aulas de forma a contribuir para que essas pessoas tivessem mais experiências com a bola e com o esporte estudado. Foi interessante notar que os jovens e adultos com domínio do voleibol tradicional desempenharam um papel fundamental na promoção da inclusão de idosos e das pessoas com deficiência. Eles demonstram iniciativa garantindo que todos os estudantes participassem do jogo, levando em consideração as capacidades e limitações de cada indivíduo. Eles ofereciam orientação e apoio durante as atividades, encorajando e incentivando a participação ativa de todos, criando um ambiente acolhedor e empático, estabelecendo uma atmosfera de respeito e valorização das habilidades individuais. Por meio dessas ações, as aulas se caracterizavam como um espaço inclusivo, no qual cada pessoa se sentia valorizada e capaz de desfrutar do voleibol, independentemente de suas características pessoais.

É importante mencionar que nossa escola não possui uma quadra. As aulas são realizadas na rua, em frente à escola, às margens da Rodovia Raposo Tavares. Essa realidade apresenta limitações físicas e de segurança que precisamos levar em consideração ao planejar e conduzir as aulas. Apesar dessas dificuldades, procuramos adaptar e otimizar o espaço disponível, buscando proporcionar uma experiência significativa para todos os

estudantes, valorizando a participação e a inclusão, independentemente das condições e limitações que enfrentamos.

Nas próximas aulas, informei aos estudantes que tínhamos a oportunidade de disputar um jogo contra os idosos do Sesc Pinheiros, o que nos motivou a aprofundar nosso conhecimento, estudar mais e experimentar mais esse esporte, considerando a competição iminente. Foi interessante observar que a maioria dos nossos estudantes tem menos de 60 anos e estavam confiantes de que venceriam facilmente, baseando-se em sua juventude e melhor condição física. Essa percepção inicial nos instigou a refletir sobre a importância de valorizar não apenas a condição física, mas também a experiência, a estratégia e a técnica adquiridas ao longo dos anos pelos jogadores de vôlei de idosos.

Durante as aulas que antecederam a nossa visita ao Sesc Pinheiros, tivemos pessoas jovens, adultas e idosas participando ativamente das aulas, o que resultou em um enriquecimento significativo de seus repertórios motores, além de um aprimoramento na compreensão das regras e das técnicas de lançamento e recebimento da bola durante o jogo.

Os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a complexidade do jogo desenvolvendo estratégias coletivas. Ao longo das aulas, pude testemunhar o crescimento não apenas em termos técnicos, mas também em termos de trabalho em equipe e solidariedade. Os estudantes aprenderam a adaptar seu jogo às habilidades individuais e necessidades dos colegas, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo.

Reconhecendo a desvantagem de jogar na rua, alguns estudantes solicitaram a oportunidade de realizar uma aula em uma quadra com as medidas oficiais. Entrei em contato com o responsável pelo clube escola Solange Nunes Bibas, que fica próximo à nossa escola, e pedi permissão para realizar uma vivência na quadra de vôlei. Após acertarmos todos os detalhes, marcamos a atividade para a semana que antecedia o nosso jogo. No dia da visita, nos encontramos na escola e caminhamos até o Clube Escola, que ficava a aproximadamente 800 metros de distância, levando cerca de quinze minutos. Aproveitar o espaço da quadra oficial foi extremamente importante, pois nos familiarizamos com o tamanho da quadra. Essa vivência foi muito enriquecedora, pois os alunos puderam compreender melhor

como nos posicionar em quadra e a quantidade de força necessária para nossos lançamentos, uma vez que as distâncias em nossa escola eram bem menores.

Chegando ao dia do nosso jogo contra o time de idosos, nos organizamos e utilizamos o transporte público para chegar ao SESC. Foi incrível testemunhar a atmosfera que os estudantes criaram para essa atividade. Todos estavam ansiosos e preocupados se teríamos uniformes, perguntando se poderiam levar torcida. Essa experiência revelou a falta de oportunidades de intercâmbio e eventos esportivos na educação de jovens e adultos. Ao chegarmos no SESC, a energia estava contagiante e os atletas idosos nos aguardavam entusiasmados. O professor da turma nos recebeu muito bem. Realizamos um aquecimento conjunto com os estudantes do CIEJA e os idosos do SESC. A partir daí, iniciamos os jogos com pontuação até 15. Ao final, completamos oito jogos e os estudantes do CIEJA perderam todos. Foi fascinante observar a admiração dos alunos pela performance dos idosos. Em vários momentos, eles se aproximavam de mim e comentavam: *“Nossa, professora, aquela senhora é incrível!”*, *“Olha as estratégias legais que eles têm!”*, *“Eu sei para onde eles vão jogar a bola, mas não consigo pegá-la!”* Essa experiência foi importante para desconstruir a ideia de que um corpo idoso é inválido e incapaz de participar de práticas esportivas.

Os idosos, por sua vez, compartilharam suas experiências e conhecimentos acumulados ao longo dos anos, transmitindo valiosas dicas e conselhos aos estudantes do CIEJA. Essa troca de experiências enriqueceu a prática esportiva, promovendo a valorização e o respeito mútuo entre os participantes.

É fundamental destacar que os estudantes com deficiência também participaram dessa atividade e suas participações foram adaptadas de acordo com suas necessidades. Um dos estudantes, que enfrentava problemas de mobilidade, jogou sentado em uma cadeira, enquanto para os grupos com pessoas com dificuldades motoras utilizamos uma bola de espuma. Essas adaptações proporcionaram uma oportunidade de observar e valorizar a participação das pessoas com deficiência no esporte. Foi perceptível como essas adaptações permitiram que todos os

estudantes se engajassem plenamente na atividade, independentemente de suas capacidades individuais. Isso nos mostrava que a escolha do tema para as aulas de educação física havia sido coerente e necessária para os nossos estudantes.

Essa vivência proporcionou uma valiosa lição sobre a importância de não subestimar a habilidade e a sabedoria acumulada com o tempo, além de nos incentivar a reconhecer o valor da inclusão e do respeito mútuo entre diferentes faixas etárias nas práticas corporais.



É interessante notar que os jogos contra os idosos ocorreram em dias diferentes para as turmas da manhã e da tarde. Quando a turma da tarde soube que os estudantes da manhã haviam perdido todas as partidas, eles ficaram preocupados e pediram para incluirmos uma aula extra antes do nosso jogo. Adaptamos os horários e acrescentamos uma aula adicional antes da partida. Esse esforço conjunto resultou em uma vitória para o CIEJA, contra as 12 vitórias do time dos idosos do SESC. Foi uma conquista significativa para a turma da tarde, que celebrou com sorrisos e entusiasmo, sem parar de falar dos jogos durante todo o caminho de volta para a escola. Essa experiência reforçou a importância da dedicação e do trabalho em equipe, além de despertar um sentimento de realização e satisfação entre os estudantes.

Com o objetivo de ampliar o estudo sobre os diferentes corpos no esporte, na aula seguinte abordei a discussão sobre os corpos LGBTQIAPN+, um tema que não havia sido abordado em nossa primeira aula. Como ponto de partida, promovi uma discussão sobre a presença dessas pessoas nas

práticas corporais e percebi que a maioria dos estudantes não estava familiarizada com as terminologias, definições e questões específicas relacionadas à participação de pessoas trans nos esportes, e que pouco conheciam a respeito de casos de pessoas trans no esporte profissional. Mas em relação às sexualidades, de modo geral, os estudantes expressaram que não há nada que as impeça fisicamente de participar dos esportes.

Durante a aula, apresentei reportagens e vídeos que exploravam a presença de pessoas trans no esporte e as experiências de homens gays e mulheres lésbicas nesse contexto. Um dos vídeos abordava a formação de um time de futebol composto exclusivamente por homens gays, que compartilharam relatos de medo e discriminação ao jogar com homens héteros. Enquanto assistíamos aos vídeos, um dos nossos estudantes, que é parte da comunidade LGBTQIAPN+, teve a coragem de compartilhar sua própria experiência, mencionando situações semelhantes às relatadas pelos participantes do vídeo. Além disso, vários estudantes mencionaram os cantos homofóbicos e xingamentos relacionados a diferentes orientações sexuais que ocorrem em algumas torcidas. Esses comportamentos representam uma forma de violência contra esses indivíduos, e ressaltamos a importância de combatermos essas atitudes.

Embora a vivência corporal em si não pudesse ser alterada, uma vez que não há mudanças nas formas de jogar ou nas regras, o debate em sala de aula foi essencial para compreendermos que o que afasta esses indivíduos das práticas corporais vai além das questões físicas.

Durante as discussões, os estudantes puderam perceber que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas LGBTQIAPN+ no contexto esportivo não estão relacionadas apenas à sua habilidade ou capacidade física, mas sim às atitudes discriminatórias e à falta de inclusão que ainda persistem em nossa sociedade. Ao explorarmos reportagens e vídeos que retratavam as experiências de pessoas LGBTQIAPN+ no esporte, os estudantes foram confrontados com histórias reais de discriminação e desigualdade, e esse debate em sala nos ajudou a desconstruir estereótipos e preconceitos. Eles reconheceram a importância de criar espaços seguros e acolhedores para todos os indivíduos, independentemente de sua orientação sexual, identidade de gênero ou habilidades físicas.

Apesar de termos uma aluna trans na turma, ela não se manifestou em nenhum momento, e optei por não fazer perguntas diretas, pois nem todos os alunos sabiam que ela é uma mulher trans. Respeitamos sua privacidade e buscamos criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos, onde o diálogo e a reflexão pudessem ocorrer de forma respeitosa e sem constrangimentos.

Na aula seguinte, passamos a debater a presença das pessoas com deficiência no esporte, buscando ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre os diferentes corpos nesse contexto. Para isso, assistimos a um vídeo explicativo sobre as regras e características da bocha paralímpica⁷. Essa modalidade despertou grande interesse por envolver a participação de corpos diversos, muitas vezes marginalizados e considerados inábeis ou incapazes. Escolhemos a bocha paralímpica porque é uma atividade viável em espaços reduzidos e permite adaptações nos materiais utilizados.

A bocha paralímpica é dividida em quatro categorias: BC1, BC2, BC3 e BC4, onde “BC” significa Boccia Classification (Classificação da Bocha). As classes BC1 e BC2 abrangem atletas com comprometimentos motores mais acentuados, que necessitam de um calheiro. No contexto da bocha paralímpica, o calheiro desempenha um papel fundamental como assistente do jogador. Sua principal função é posicionar a cadeira de rodas do atleta, alinhar corretamente a trajetória do lançamento e soltar a bola. O calheiro trabalha em estreita colaboração com o jogador, levando em consideração suas habilidades e preferências individuais para otimizar o posicionamento e o lançamento da bola. Com a ajuda do calheiro, o jogador tem a oportunidade de maximizar seu desempenho e estratégia durante o jogo, tornando a bocha paralímpica uma modalidade inclusiva para atletas com diferentes níveis de mobilidade e habilidades.

Ao assistirem ao vídeo, os estudantes ficaram surpresos com as possibilidades desses corpos participarem de um esporte, uma vez que muitas vezes só lhes é apresentada a ideia do esporte para um determinado padrão corporal. Foi gratificante ver alguns de nossos estudantes se identificarem

⁷ https://www.youtube.com/watch?v=Y_p2dwUjwiM

com as imagens dos vídeos e comecem a considerar a possibilidade de participar de alguma modalidade esportiva. Esse é um dos objetivos que buscamos como escola. No entanto, é essencial que, durante nossas aulas, rompamos com um olhar de pena ou com dó em relação a esses corpos, e sim permitamos aos nossos estudantes uma visão baseada no direito que essas pessoas têm de ocupar aquele espaço, praticar aquele esporte e serem reconhecidas por suas habilidades.

Para a realização das aulas, desenvolvi um material adaptado para a prática da bocha paralímpica. As bolinhas foram confeccionadas com areia e bexigas, garantindo que todas tivessem o mesmo tamanho e peso. Para simular a calha, utilizei um pedaço de cano de PVC cortado ao meio, desempenhando o papel de direcionador para os lançamentos. Além disso, para as experiências em que os atletas não utilizam as mãos e contam com a assistência de um calheiro, criei um capacete a partir de capacetes de ciclismo, acrescentando uma vareta com uma colher na ponta, para realizar o lançamento da bola de forma precisa.

As adaptações foram cuidadosamente pensadas para proporcionar uma experiência mais autêntica do esporte estudado, permitindo a participação de todos os estudantes. Além da vivência como atletas, a experiência de atuar como calheiro também foi valorizada, já que nessa modalidade o calheiro não pode olhar para o jogo, ficando de costas para as bolinhas, para não influenciar nas jogadas. Isso se mostrou uma experiência muito difícil para os estudantes, pois a todo momento eles queriam olhar para ver como estava o jogo.



Durante as atividades, expliquei que a maioria dos esportes paralímpicos são adaptações de esportes convencionais e que o único esporte criado especificamente para pessoas com deficiência presente nos Jogos Paralímpicos é o *goalball*, voltado para pessoas com deficiência visual. O *goalball* é disputado em uma quadra coberta, com duas equipes de três jogadores cada. Os jogadores utilizam vendas nos olhos para garantir igualdade de condições. A bola utilizada contém guizos para que os jogadores possam localizá-la pelo som. O objetivo é marcar gols arremessando a bola em direção ao gol adversário. As equipes se alternam entre ataque e defesa. Durante o ataque, os jogadores rolam a bola pelo chão em direção ao gol adversário, enquanto a equipe defensora se posiciona no chão para tentar bloquear o arremesso. A audição aguçada e a capacidade de reação são fundamentais nesse jogo.

Após conhecer o esporte por meio de um vídeo com imagens, realizamos uma vivência prática. Como não tínhamos uma quadra disponível na escola, adaptamos o jogo para acontecer em uma sala de aula. Utilizei uma bola com guizo e vendas nos olhos para simular a experiência. Devido ao espaço limitado, o jogo foi realizado individualmente, já que a sala era pequena. Apesar da adaptação, as disputas foram empolgantes. Foi legal ver pessoas de diferentes faixas etárias querendo experimentar o jogo, cada uma criando suas estratégias e se aventurando em algo novo.



Uma das observações que fiz foi a dificuldade em manter o silêncio durante o jogo. Risos, comentários e a tentativa de ajudar os jogadores acabavam atrapalhando o andamento da partida. Entendo que isso é algo que precisa ser aprendido e ensinado na escola, uma vez que temos uma tradição de torcer e interagir de forma diferente, oriunda de outros esportes.

Ainda com a intenção de ampliar os conhecimentos a respeito dos esportes para as pessoas com deficiência, realizamos as experiências com o vôlei sentado, uma modalidade paralímpica adaptada especificamente para atletas com deficiências físicas. Nessa modalidade, os jogadores competem sentados no chão, em uma quadra de vôlei de tamanho reduzido em relação à convencional. As regras são semelhantes ao vôlei tradicional, com a diferença de que os jogadores devem manter contato constante com o solo.

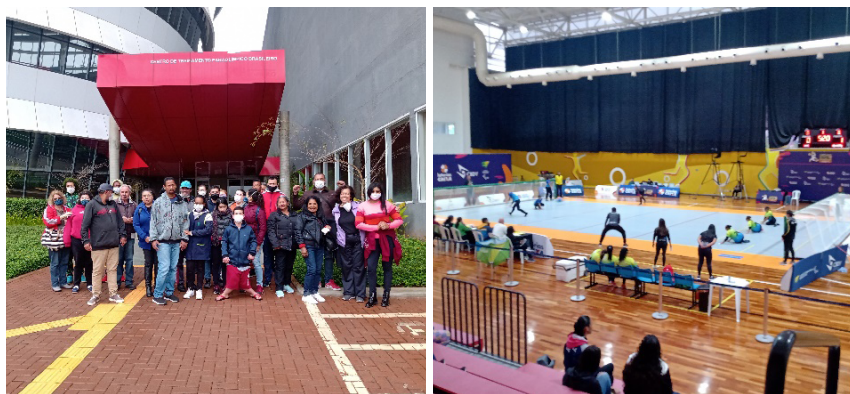
Mais uma vez, devido à falta de uma quadra e à realização das aulas na rua, pensei que não seria possível jogarmos sentados no asfalto. Portanto, adaptei o jogo para ser realizado dentro da sala de aula. Utilizei uma bexiga no lugar da bola, evitando assim possíveis danos a lâmpadas, televisores, janelas e outros objetos.

Em uma das turmas, havia dois estudantes com limitações de mobilidade que não podiam se sentar no chão. Diante dessa necessidade, realizei uma nova modificação no jogo, permitindo o vôlei sentado nas cadeiras. Com essa adaptação, todos puderam participar, tornando as aulas mais inclusivas.



Durante as vivências do vôlei sentado, observei o quanto os estudantes estavam interessados em conhecer os esportes paralímpicos. Com o intuito de ampliar e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o tema, agendei uma visita ao Centro Paralímpico Brasileiro. Essa visita permitiria que os estudantes conhecessem de perto os atletas, as instalações e as práticas esportivas adaptadas, além de promover uma maior compreensão sobre a importância da inclusão no esporte.

Chegado o tão esperado dia da nossa visita ao Centro de Treinamento Paralímpico, os estudantes estavam empolgados diante da oportunidade de presenciar uma competição ao vivo. Logo de início, tivemos a sorte de assistir a uma partida do Campeonato Brasileiro de *Goalball*. Além de apreciarmos o jogo acirrado, aprendemos a importância do silêncio durante a partida, algo que inicialmente nos desafiou, mas que fomos compreendendo ao longo das jogadas.



Exploramos todas as instalações do centro paralímpico, e os estudantes ficaram impressionados com o tamanho, a qualidade das instalações e a presença de tantos atletas, incluindo os alunos das escolinhas de formação. Ficaram maravilhados ao descobrir que aquele espaço era público. A academia completamente acessível e o ambiente de alta qualidade também despertaram admiração dos estudantes.

Durante a visita, tivemos a oportunidade de presenciar os treinos de diversas modalidades esportivas, como basquete sobre rodas, tênis de mesa paralímpico e futebol de amputados. Foi incrível observar de perto a dedicação e o talento dos atletas durante suas práticas.

Além disso, fomos privilegiados ao acompanhar as aulas de iniciação esportiva para crianças nas modalidades de futebol para cegos, badminton e vôlei sentado. Essa experiência nos permitiu vivenciar o ambiente acolhedor e inclusivo das escolinhas, onde jovens atletas aprendem e se

desenvolvem em meio a um local que reconhece e valoriza a sua presença e participação nos esportes.

A cereja do bolo foi quando tivemos a oportunidade de participar de uma partida de vôlei sentado na quadra oficial. Foi uma experiência única e completamente diferente das nossas vivências na escola. Experimentar o esporte no local de realização nos proporcionou uma nova perspectiva sobre o vôlei sentado.



No entanto, a visita não se limitou apenas a observar e jogar. Tivemos a oportunidade de interagir com técnicos e jogadores das diferentes modalidades. Esses encontros foram enriquecedores, pois nos permitiram compartilhar nossas curiosidades, fazer perguntas e receber valiosas dicas de jogadas daqueles que vivenciam o esporte paralímpico no dia a dia. Cada conversa nos proporcionou uma compreensão mais profunda sobre as particularidades e estratégias de cada esporte. Foi inspirador estar em contato direto com esses profissionais e atletas, que nos transmitiram seus conhecimentos.

Essa vivência no Centro de Treinamento Paralímpico nos permitiu mergulhar no universo dessas modalidades esportivas adaptadas e entender a importância da inclusão no esporte, reconhecendo a possibilidade de diferentes corpos praticarem os esportes que eles desejam.

Chegamos ao final do ano letivo com uma jornada repleta de experiências relacionadas aos diferentes corpos nos esportes, acompanhadas por discussões significativas. Ao longo desse percurso, percebemos que nossa percepção em relação ao corpo idoso se transformou, compreendendo que ele nem sempre é sinônimo de fragilidade. Reconhecemos que as pessoas com deficiência também são sujeitos de direitos, rompendo com o olhar piedoso em relação aos seus corpos. Desconstruímos a ideia de que um corpo atlético se resume a ser jovem, magro e forte, passando a compreender que um corpo atlético é aquele que nos permite participar das atividades que gostamos e temos interesse. Compreendemos que as pessoas LGBTQIAPN+ são afastadas das práticas corporais devido às questões sociais, pois seus corpos não as impedem de se engajarem nessas práticas.

Ao embarcarmos nessa jornada de reconhecimento dos direitos dos diferentes corpos no esporte, estamos comprometidos em ampliar nosso entendimento de que a Educação Física, deve promover experiências inclusivas e significativas para todos os sujeitos presentes em nossas aulas, especialmente na educação de jovens e adultos, onde as diferenças são explicitamente presentes.

Esse trabalho também nos ajudou a reconhecer que muitos de nossos estudantes foram privados de seus direitos de participar das práticas corporais e dos esportes devido aos seus corpos serem estigmatizados pela sociedade. Precisamos romper com essa série de exclusões que esses corpos enfrentam e reconhecer que são sujeitos com direitos.

As ações didáticas realizadas ao longo do trabalho ampliaram não apenas as experiências corporais dos estudantes diante das novas vivências que foram proporcionadas, mas também promoveram uma visão mais abrangente sobre a importância do respeito à diversidade e às diferenças, mostrando o quanto é papel da escola se comprometer com a inclusão de todos os sujeitos e combater o preconceito.

Por fim, essa jornada nos mostrou a necessidade de ressignificar a forma como torcemos nos esportes. Devemos repensar as falas e cantos ofensivos e homofóbicos que algumas torcidas e torcedores entoam durante os jogos, além de aprender a torcer nas modalidades paralímpicas.

CURRÍCULO CULTURAL, DIDÁTICA E ENSINO SUPERIOR

JOÃO PEDRO GOES LOPES

RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA



INTRODUÇÃO

O presente relato narra os acontecimentos em um curso de Licenciatura em Educação Física em uma instituição privada situada em Sorocaba, município do interior paulista. Participaram desta prática o professor titular da disciplina “Didática e Educação Física” à época e outro professor que realizava o chamado Programa de Estágio Docente (PED), que consistia em acompanhar as aulas, propor ideias, se envolver nos debates gerados em sala de aula e, como acordado no início da experiência, realizar os registros dos acontecimentos.

O trabalho em conjunto se realizava em linhas cruzadas: de um ponto, estávamos focados no conteúdo relacionado ao tema do componente; de outro, a aproximação de campos teóricos de forma ainda incipiente: a Educação Física, a perspectiva cultural do componente¹ e a filosofia da diferença² - o que fez com que o conceito de escrevivência atingisse um

¹ Chamamos de perspectiva cultural do componente ou currículo cultural da Educação Física a fundamentação teórica lançada pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Universidade de São Paulo, ao qual somos vinculados e nos aliamos à escrita nesta obra.

² Filosofia da Diferença é o significativo utilizado para condensar o pensamento de alguns/as autores/as que questionam, principalmente, as bases do estruturalismo. Ainda que não haja consenso entre estes/as em todos os pontos e nem mesmo alguém que reivindique esse termo, utilizamos deste como um recurso que pode facilitar a escrita que se refere a movimentos teóricos que se aproximam em diversos aspectos.

limiar de alta intensidade. Os eventos registrados aqui tiveram a duração de um semestre letivo do ensino superior.

Nesse sentido, em termos teóricos, ao falarmos sobre didática, estávamos, de fato, mais próximos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. No entanto, valemo-nos muito da teorização cultural para o desenvolvimento das nossas atividades, principalmente no que tange a questão dos encaminhamentos didáticos do currículo cultural e como esses nos ajudaram a pensar a prática de uma forma tal. Assim, nossa escrevivência compõem junto à filosofia da diferença e a teorização cultural um arquétipo de estratégias que nos conduziram aos fatos narrados, pois nosso maior problema pode ser transcrito dessa forma: como o entrecruzamento desses quadros teóricos podem compor com a nossa produção?

Demos início ao trabalho sem saber ao certo aonde isso nos levaria, se teríamos conteúdo suficiente para a escrita de um relato ou se os/as próprios/as discentes entrariam nessa empreitada conosco. É importante também situar que nossas discussões não enfatizaram planos de aula, metodologias de ensino-aprendizagem, Leis de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou questões relacionadas a Projeto Político Pedagógico (PPP). Não fizemos provas objetivas e nem exigimos conteúdo copiado em caderno ou coisas nesse sentido. O professor insistia em afirmar que esse tipo de material possui um fácil acesso e que de uma forma ou de outra, seriam apresentados durante a prática dos/as discentes nas escolas. Por outro lado, queríamos focar toda a nossa energia em assuntos mais abrangentes, como as relações sociais, a escola, as organizações econômicas, a constituição dos sujeitos, dentre outros. Dessa maneira, iniciamos.

Ao adentrarmos a sala de aula, em dupla, somos acompanhados por alguns olhares de estranheza, de desconfiança, sobranceiras franzidas que indicam a desconfiança em relação à situação. Eis que se inicia o primeiro movimento do nosso mapeamento, estranhos sentimentos de não-pertencimento. Ao abriremos nossos computadores, começamos com as explicações: primeiro, em relação ao semestre, o plano de ensino e o trabalho final avaliativo (visto que se faz necessário um documento ao qual se possa atribuir uma nota - linha molar da qual não podemos desviar ou

desinvestir); depois, a apresentação do pesquisador que acompanhará as aulas com o intento de registrar os acontecimentos e realizar um estudo sobre aquela disciplina. Novas afecções circulam, a curiosidade diminui e um sentimento de acolhimento já se faz mais presente.

Ainda aproveitando o primeiro movimento do mapeamento, fizemos perguntas direcionadas aos/às estudantes: o que faziam lá? O que buscavam? Cabe mencionar que a disciplina de Didática era optativa para alunos/as do bacharelado, mas poderiam cursá-la e eliminá-la para uma eventual segunda graduação. Somos remetidos a uma série de falas pouco animadoras, demonstrando, na maioria dos casos, o julgamento de que a disciplina seria menos importante, útil ou proveitosa do que simplesmente conveniente. Algumas falam pendiam para “terei de acordar cedo de qualquer forma, então eu vim”, “pretendo fazer licenciatura depois, então já vou validar esses créditos”, “preparação para o mercado de trabalho”, e outras, mais tímidas, diziam ser “fundamental”. Com nossos registros, outras possibilidades iam surgindo: de que maneira falar para esse público? Será possível cultivar interesses?

Logo, aparecem muitas questões sobre o trabalho final, como seria feito, qual seria o formato avaliativo. O trabalho consistiria na escrita de um relatório de cinco páginas, a partir do acompanhamento de cinco horas-aula em alguma escola da preferência dos estudantes. O que precisávamos, quase como em um formato de estágio, é que o/a professor/a responsável assinasse um termo de consentimento e comprovasse a presença do/a discente no cotidiano das aulas. De qualquer forma, enfatizamos que o importante não seria a nota final, mas a discussão gerada por cada um/a ao adentrar o espaço escolar e como isso impactaria em sua forma de pensar a docência em Educação Física. Também deixamos acordado que todos/as que tivessem a frequência mínima exigida, se envolvessem nas discussões propostas durante a disciplina e entregassem o trabalho, teriam a nota e os créditos finais garantidos. O problema da nossa avaliação, enquanto docentes da disciplina de didática, concentrava-se, evidentemente, menos em relação à quantificação, do que aos problemas citados anteriormente, de certa forma nos alinhando às concepções de avaliação do currículo cultural.

Desdobrando o nosso mapeamento, questionamos “o que é didática?” e “com o que ela se relaciona?”. Após algumas discussões, apresenta-se uma importante triangulação que seria aprofundada no decorrer do curso: a didática, nessa perspectiva, não se liga mais apenas ao *ensinar* – conceito, claro, fundamental –, mas também às questões *sociais e socioeconômicas* e ao *aprender*. Nesse sentido, determinados modelos socioeconômicos produzem sociedades específicas, o que influencia diretamente na forma como o ensino é organizado e na maneira como enunciamos sobre a aprendizagem, como se aprende, por que se aprende, ou como se deveria aprender. Era interessante perceber como a maioria dos/das discentes ia anotando as definições e copiando alguns mapas mentais que o professor rabiscava na lousa – movimento que não se repetiu até o final do semestre, talvez por perda de interesse, ou por perceberem que aquele conteúdo não cairia em nenhuma prova ou algo do tipo. Era possível escutar alguns comentários: “aprender é o que?”, “depois me passa?”, “pode repetir o que é representação? Não peguei”.

Convencionou-se, a partir dessa triangulação, começar pela exposição da relação entre sociedade e didática, trazendo para o debate autores importantes para o campo: Marx, Durkheim e Weber. Logo após, em relação à aprendizagem, citam-se também autores mundialmente conhecidos: Piaget, Vygotsky, Wallon, Erikson, Gallahue – este último bastante influente no campo da Educação Física. Para o desagrado de alguns/algumas, visto o entusiasmo com o qual copiavam o conteúdo da lousa, afirmamos que não trabalharíamos com nenhum desses autores diretamente, mas utilizaríamos da via da filosofia da diferença, junto a Gilles Deleuze e Félix Guattari, em construção bem menos óbvia para a disciplina de didática.

Em continuidade, apresentamos as discussões contidas no livro *O Anti-Édipo*, mais especificamente quando os autores se debruçam sobre o tema das divisões sociais: aquilo que chamam de sociedade primitiva, a sociedade despótica e a capitalista. Isso desencadeou alguns debates sobre valores, anseios e objetivos de cada sistema social e sobre como nos posicionamos no sistema dito capitalista. Conceitos como *representação*, *aprender*, *felicidade*, *formas de vida* e *diferença* foram muito citados. Pôde-se perceber como nada disso era simplesmente natural, mas fruto

de agenciamentos complexos e estriamentos sociais poderosos. Alguns/algumas se arriscavam em perguntar, “como não representar?”, “produzir algo novo não é produzir uma verdade?”, “eu preciso de um fundamento para viver, não posso ser apenas diferença”. Essas falas animavam os nossos registros, pois tínhamos acesso à enunciação dos saberes discentes, ao passo que esses compunham com o nosso mapeamento para indicar algumas movimentações do desejo e efetuações de agenciamentos, o que poderia nos interessar para aprofundamentos e diagramas futuros.

Depois de algumas discussões que se prolongavam pelos encontros, durante uma das aulas passamos dois documentários que tratam sobre os sistemas de ensino de dois países: a Coreia do Sul e a Finlândia. Iniciando pelo primeiro, em um vídeo de 20 minutos, vemos que a Coreia do Sul ocupa uma posição privilegiada no ranking mundial em relação à educação. Por outro lado, acompanhamos a estafante rotina dos/as estudantes do país que se submetem a extensas jornadas de estudo, chegando nas escolas nas primeiras horas da manhã e deixando os centros de estudo perto do final do dia. Chama muito a atenção dos discentes da disciplina o fato de a polícia precisar fazer ronda nesses estabelecimentos, pois existem leis que obrigam esses centros a fecharem até às 23h. Da mesma forma, chama a atenção o alto nível de suicídios ou de rechaço familiar quando esses/as estudantes não conseguem passar no vestibular, enunciando que sentem-se humilhados ou como se fossem uma vergonha para a família. Escutávamos comentários do tipo “que exagero!”, “eles podem tentar de novo”.

Logo após, questionamos: “o que a Coreia do Sul faz de tão revolucionário para ocupar um dos primeiros lugares no ranking de países mais desenvolvidos na Educação?” O debate dificilmente era interrompido e, na maioria das vezes, não se apresentava um pensamento conclusivo - o que não era, de fato, a nossa intenção. Os/as estudantes poderiam falar à vontade e eram estimulados a isso. Problemática, aprofundamento e ampliação aconteciam de forma intempestiva, quase descontrolada. A única intervenção feita dizia respeito ao enunciado de que o brasileiro “é um povo preguiçoso”. Prontamente, o professor questionou sobre a rotina de cada um/a e muitos/as afirmaram que era parecida, com horários, às vezes, até mais estendidos, só que não apenas estudando, mas muitas

vezes trabalhando para ajudar nas despesas da casa - o que é bastante comum em instituições privadas, em cursos de meio período.

No segundo vídeo, apresentamos um documentário sobre o sistema educacional da Finlândia, à época, posicionada em primeiro lugar no ranking mundial de melhor educação. Ao aprofundarmos no vídeo, alguns olhares de dúvida e contradição iam surgindo: muito distante do território escolar e da escolarização a qual estamos acostumados, o sistema finlandês chamava a atenção pelo baixo número de horas que exigia que seus/suas alunos/as permanecessem na escola - três ou quatro. Muitas vezes, ainda assim, as atividades eram feiras ao ar livre, brincadeiras, tempo livre de estudo, sem lição de casa, alunos/as que falavam 5 ou 6 idiomas. Os ritornelos gestuais³ também se destacavam, pois havia ausência de uniformes, muitos estilos de roupas, cores de cabelo (natural, preto, azul). Dois dos melhores sistemas educacionais do mundo, tão diferentes. Voltamos à questão: “o que a Finlândia faz de tão revolucionário para ocupar um dos primeiros lugares no ranking de países mais desenvolvidos na Educação?” Nosso tema acaba por se enveredar sobre a formação da didática e a sua relação com o sistema econômico e social, além de histórico e constitutivo, como cada país, considerando os números frios das estatísticas, conseguem alcançar objetivos parecidos, mas com estratégias totalmente diferenciadas. Nesse sentido, nosso argumento vai ganhando musculatura, pois não há uma didática, um sistema de ensino e uma forma de aprender que sejam consagrados e definitivos. A questão mais forte passa a ser “que tipo de problema queremos investir?”, “que tipo de acontecimento intencionamos maquinar?”, “a que sistema social conjuga o sistema educacional ao qual estamos inserido?”, ou até mesmo “como entender o sujeito ao qual a educação e a Educação Física se referem?”.

Utilizamos de Stuart Hall, Gilles Deleuze e Félix Guattari para introduzir a ideia de um sujeito fragmentado, mas também de uma filosofia sem

³ Utilizamos o ritornelo, perspectivados a partir de Gilles Deleuze e Félix Guattari, como uma espécie de ‘muro vibrátil’, sonoro, gestual, visual, que circunscreve, delimita, forma um território. Independentemente de uma marcação física, o ritornelo cumpre uma importante função da instalação destes territórios onde compartilhamos semióticas, as reconhecemos, sentimo-nos ‘em casa’.

sujeito, onde o problema central passa a ser as linhas de investimento do desejo, que compõem individuações que se *multiplicizam* em diversos diagramas de entrecruzamentos. O fundamental da nossa fala está em relação à disposição social. Volta-se pela explicação da máquina primitiva, despótica e capitalista, também tiradas d'O Anti-Édipo. Todas elas, é dito, configuram formas de estriar tempo-espaço, ou, poderíamos dizer, balizar formas de vida, codificar formatos específicos. Nossa grande preocupação é a máquina capitalista, quase onipresente no mundo contemporâneo. Investimos na explicação: a máquina social capitalista funciona de maneira a estriar espaço-tempo com o objetivo de produzir lucro, capturando fluxos de investimentos escapantes que ousam pensar, fazer ou objetivar outra coisa. Não à toa, os/as discentes cursam uma faculdade e sentem-se, geralmente, ansiosos/as em relação ao seu término – ou sofrem de indecisões quase insuperáveis: “bacharel, licenciatura, academia, lutas, fitness ou natação? O que paga mais?”.

Reforçamos, assim, que a escola, da maneira como conhecemos, responde aos problemas de uma sociedade capitalizada, do mercado de trabalho, por mais que muitas práticas (micro)revolucionárias⁴ possam se sobressair em vários territórios. Ampliamos as nossas discussões principalmente a partir de vídeos e debates, visto que nem sempre conseguimos reservar outros espaços mais adequados para a aula de didática, que se julga fundamentalmente teórica. Nossos mapeamentos produzem registros que nos levam a avaliar os tipos de agenciamentos que produzimos e como podemos estendê-los. Alguns comentários seguem paralelos às nossas representações, outros, fogem completamente ao que quisemos enfatizar.

Fim da aula, alguns se levantam, outros/as conversam e jogam a mochila nas costas. Aqueles/as que estão mais perto da porta saem direto; aqueles/as que sentam nas primeiras carteiras normalmente se despedem.

⁴ Aqui, o revolucionário não é utilizado no sentido mais clássico da palavra, mas como a revolução do espaço-tempo estriado, formatado pelos moldes da força do capital, capaz de dar vazão ao que impulsiona e produz novos modelos de vida.

Ao fundo, um grito: - Professor, o senhor é ateu!? – e caminha em nossa direção.

Uma outra menina, logo após, se aproxima e espera o término da explicação-justificativa do docente sobre suas crenças.

- Diga – disse o professor, fazendo um movimento positivo com a cabeça para a aluna que havia se aproximado.

- Você colocou presença pra quem chegou depois? – questiona.

Enquanto isso, uma fileira mais atrás, dois também ficam mais um pouco: estão debatendo sobre a filosofia do desejo – aparentemente, um explicava ao outro algo que não havia entendido. De fato, não se sabe o que, nem como, nem quando se aprende – ou que tipo de problema afecta.

Em continuidade, recomendamos que fizessem a leitura em casa do texto “As múltiplas dimensões do aprender...” do professor Silvio Gallo. Nem todos/as, por certo, fizeram a leitura e muitos/as reclamaram da dificuldade do texto e de suas “palavras desconhecidas”. Aproveitamos a oportunidade para comentar que a intenção era essa, pois sabíamos da eventual dificuldade para uma leitura de primeira viagem. Não tínhamos por objetivo, por outro lado, que o texto fosse compreendido em cada uma de suas minúcias, queríamos que ele pudesse movimentar o pensamento dos/as estudantes, de forma que eles/as se concentrassem na realidade da didática de cada um/a. É certo que poderíamos discutir os conceitos e cada um dos trechos que mais interessasse, mas a pergunta fundamental estava atrelada ao questionamento do início do relato: “como esse texto (assim como os vídeos e as discussões) pode(m) produzir efeitos na minha forma de pensar a didática? Na minha realidade?” Assim, seguimos ampliando e estendendo os agenciamentos em torno desse significante.

Em alguns momentos, a menção aos conceitos existentes no texto parecia se distanciar do que os/as autores/as propuseram inicialmente.

Caímos, sempre, em um grande problema: deveríamos, então, interromper para problematizar? Isso, de alguma maneira, não acontecerá com todos os conceitos? Somos nós que devemos limitá-los? Poderíamos considerar a possibilidade da desterritorialização? Deveríamos questionar o certo ou errado das problematizações que surgiam, ou valorizar o ímpeto revolucionário dos fluxos que escapavam às nossas próprias definições? Podemos dizer que as duas opções foram levadas em consideração para momentos diferentes.

Mais à frente, solicitamos a leitura do texto “Aprender com Deleuze” do filósofo René Schérer. Para este, a tarefa seria um pouco diferente. Lançamos 7 problemas⁵ na lousa e separamos a mesma quantidade de grupos. Cada qual, ao escolher o seu (mini) “tema”, deveria fazer a leitura e depois, na aula seguinte, abordá-lo com os/as colegas, de forma que pudéssemos, mais uma vez, ouvi-los/as naquilo que tinham a dizer. Enquanto isso, professor e pesquisador ficariam à disposição na sala para tirar dúvidas, ouvir comentários ou simplesmente conversar sobre algum tema que estivesse relacionado à tarefa. Mapeando as atividades dos grupos, caminhando por entre eles, trocando impressões, era interessante perceber como alguns eram bastante receptivos, nos chamavam; outros, reclamavam da nossa presença, diziam se sentir pressionados; havia, ainda, aqueles que pareciam indiferentes.

- Precisa entregar? Vale nota? – pergunta um aluno com uma face preocupada.
- Gostei mais do outro texto.
- Não gostei porque não entendi nada.

⁵ Evitamos, de forma proposital, o significante ‘pergunta’, pois essa parece remeter a algo que deva ser respondido em certos termos. Lançamos mão de ‘problema’ no sentido deleuziano, mais ligado à afecção, aquilo que é capaz de mover o pensamento, espalhando-se de forma consciente e inconsciente pelo corpo.

Professor e estagiário riem, como se achassem engraçado a dificuldade dos/as alunos/as. Comenta o primeiro:

- Esse texto é você com fome no meio do mato. Precisa caçar, acender a fogueira, preparar... não é só sentar e comer.

É curioso como reclamam a imensa dificuldade que o texto oferece, mas, ao mesmo tempo, conseguem explorar e debater o artigo de diversas maneiras. Resquícios da pobreza quantificadora; da máquina de produzir em série.

Em geral, as apresentações eram muito curtas, tendiam a explanar unicamente aquilo que havia se projetado como problema e precisavam, às vezes, até de um incentivo do professor, que tentava buscar mais alguma coisa do que havia sido discutido. No entanto, apesar da brevidade das apresentações, muitos/as surpreendiam em vários aspectos – aproximações interessantes entre os temas das aulas; falas articuladas; conceitos que eram lembrados e instigavam novos debates.

Aproveitamos o momento para expor e comentar muitas das coisas que pensamos para o semestre, principalmente o planejamento central e como ele foi sendo transmutado a partir dos nossos encontros. Algumas tarefas se estenderam, outras, como a última, tiveram uma exposição mais rápida. Nos pareceu importante essa abertura, pois nada mais justo que em aulas de didática se deixe claro o nosso próprio planejamento. Afinal, visto que conversamos sobre como dar aulas, como ensinar, por que não partir do princípio de que nossas próprias aulas são também construídas no momento que ministradas e, acima de tudo, repletas de dúvidas. Ao nosso ver, esse exercício era mais didático do que horas e horas a fio sobre teorias de didática. Não tínhamos por objetivo chegar a qualquer consenso sobre como uma aula deve ser – na escola, no clube, na academia de musculação ou de dança –, mas foram, por outro lado, apontadas diversas maneiras sobre como isso poderia ser feito – alguns/algumas entendem que é necessário um acompanhamento mais rigoroso das atividades; outros/as, ao contrário, se perguntam como liberar fluxos

inventivos. Cada território é agenciado por seus próprios ritornelos, produzindo assim suas singularidades subjetivas; logo, a capacidade de aprender didática é, sem dúvida, infinita, não cabendo a nós o papel de dizer o que seria mais ou menos pertinente.

Aproximávamos do final do semestre e ainda havia um último conteúdo a ser ofertado conforme o nosso planejamento inicial: aquilo que foi chamado de ‘pistas de aprendizagem’ e ‘princípios didáticos’, com base na tese de doutorado do professor da disciplina. Como seria ditado, pela primeira vez, todos/as tiram o caderno da mochila e começam a tomar notas do que estava sendo dito. Isso produz um estranhamento, mas, ao mesmo tempo, gera piadas por parte do professor e dos/as alunos/as: “essa é para vocês não dizerem que saíram da disciplina sem nada escrito!” A cada pista e princípio, uma nova explicação. Como o silêncio permanecia, e sabendo que transcrever ditados é sempre uma tarefa extenuante, o professor passa a chamar os/as discentes para a conversa, pergunta o que estavam entendendo, como relacionavam isso com o relatório final e etc. Às vezes, em manobras inteligentes, os/as alunos/as quebravam a calma e empurravam a aula para algum assunto mais descontraído. Não nos surpreendia, entrávamos na brincadeira, afinal, foi isso que incentivamos durante toda as aulas: insistir no que é potente, vivo, e menos no que gera abatimento, desânimo.

Na próxima aula deveriam trazer os relatórios, e isso gerava grande comoção uma vez que alguns/algumas reclamavam bastante da dificuldade em escrever as cinco páginas (no mínimo). Diziam não ter ideias que pudessem preencher essa quantidade de laudas. Havia tentativas de negociação em relação ao tempo – a assistência de quatro aulas ao invés de cinco; ou então sobre a diminuição do tamanho do trabalho. Os números se mantiveram, mesmo assim houveram trabalhos com menos laudas ou com fontes maiores do que a recomendada. Como combinado no início do semestre, descontou-se da média final, mas todos foram aceitos.

Na última aula do semestre, a tarefa final foi indicada: deveriam compartilhar os trabalhos entre si, lê-los e fazerem comentários abertos acerca do conteúdo. Essa seria uma rara oportunidade de discussão sobre os trabalhos de todos/as os/as colegas que são, geralmente, entregues

como requisito final de encerramento e somam apenas a pontuação final da média. Essa tarefa de fechamento, conforme confidencia o professor, é utilizada há algum tempo, pois este acredita em sua potencialidade de enriquecimento do debate. Isso não quer dizer, certamente, que nossas expectativas seriam atendidas.

Caminhei pela sala durante a leitura e me sentei ao fundo. Apenas metade da “sala 12” é preenchida por alunos/as, mais ou menos umas vinte carteiras ficam vazias na parte de trás. Segundo algumas pessoas com quem conversei, muitos alunos optam por não fazer essa disciplina.

- “Enchi linguíça pra caramba!” – um/a aluno/a sussurra ao/à colega.

Após a leitura, abre-se uma roda e pedimos que compartilhem o que leram nos trabalhos, o que gostaram ou não e como poderia, se fosse o caso, ser feito de outra maneira.

“Preciso aprender a escrever”; “Alguns são muito diferentes do que eu escrevi”; “Parece que eu fiz errado até”; “Cada um tem seu jeitinho de escrever”; “Nós assistimos as mesmas aulas e escrevermos coisas tão diferentes”; “Achei que iam escrever mais coisa no meu trabalho, ajuda a enxergar de outra forma”; “Nunca imaginei que veria as aulas que vi na escola”; “Eu ajudei o professor e os alunos me falavam coisas que eu não sabia, eles já tinham pesquisado sobre aqueles temas”; “Os de condomínio lutavam esgrima, e os bolsistas traziam capoeira”; “O que diferencia em criar um jogo, ou preguiça do professor de deixar acontecer qualquer coisa?”; “O professor não pode ser 100% responsável pelo aprendizado dos alunos”.

Após as falas de todos/as, a finalização se aproxima. Misto de alívio, pela boa empreitada que foi o nosso projeto, e de tristeza, pelo final dos encontros, pois muitos/as ali não veríamos novamente. Aproveitamos para agradecer a presença de todos/as e o tempo que dedicaram à nossa disciplina, aos textos, aos vídeos e aos debates. Após o encerramento,

com a finalização da postagem das notas, nas próximas semanas, o estagiário inicia um movimento de mapeamento e avaliação da trajetória da disciplina através da leitura dos trabalhos. Com calma, os trabalhos são lidos e grifados. Separam-se alguns trechos que são disponibilizados no decorrer da escrita deste relato. Essas partes não são, necessariamente, excertos que sintetizam as produções ou que demonstram o que de melhor foi escrito, ao contrário, registram o que foi capaz de maquinar o desejo, produzir fluxo inventivo naquele que leu. Trechos que romperam/abriram/perturbaram a linha divisória entre inércia e pensamento.

“Em média $\frac{1}{4}$ de nossas vidas é passado na escola, ela nos disciplina para se ter um funcionamento semelhante como de uma fábrica, onde recebemos treinamento para suprir a necessidade de um mercado de trabalho capitalista”; “Os alunos esperam por um alerta sonoro para executar as atividades propostas, semelhante a um detento que para ir ao pátio tomar um pouco de Sol [...] precisa de permissão”; “Lógico que algumas matérias são muito cognitivas e será difícil escapar do sistema [...]”; “Encantei-me ao vê-las “burlando” a atividade, o que aparentemente seria uma simples atividades de driblar a bola até um ponto e voltar, virou uma corrida a “estilo Deus dará””; “Como foi perceptível em mim, minha tentativa de executar esse relatório foi algo que Deleuze chama de “dor””.

Era curioso como os textos vinham apresentados: encadernados com o logo da faculdade colorido na primeira capa, evidenciando título, período, nome da disciplina; outros com capa e formatação ABNT; e vários trabalhos que já iniciavam pela escrita direto, utilizando apenas um clipe para prender as páginas. Durante as aulas, foi anunciado que poderiam enviar o trabalho ao estagiário/pesquisador para que fizesse comentários e sugerisse possibilidades de escrita, o que poderia ser uma alternativa viável àqueles/as que reclamavam da dificuldade do relatório. Poucos/as investiram nesse recurso e aqueles/as que enviaram, não investiram nas sugestões de escrita, apenas aceitaram as correções ortográficas. Mas quanto a isso, conversando posteriormente, concordamos que importava menos,

visto que tivemos a oportunidade de debater o trabalho em sala de aula por diversas vezes e éramos testemunha da alegria que alguns/algumas demonstravam ao comentar sua estadia nas escolas, sobre o que viam e como eram bem recebidos. Muitos/as escolheram a escola que estudavam quando eram crianças ou adolescentes.

“Veja, não estou dizendo que a reconhecimento deve ser ignorada ou desprezada, a discussão que nos foi apresentada, se dá perante excessos. [...] a discussão se dá em reprimir os alunos e/ou cortar seus pensamentos, de modo que, seja inflexíveis em aula”; “Já aqui no Brasil, o que está cada vez mais acabando são matérias como artes, músicas, educação física, por não serem consideradas tão importantes, até porque, na visão brasileira, o que essas matérias ajudariam para conseguir um bom emprego?”; “[...] isso tudo está relacionado ao primeiro princípio didático mencionado em sala de aula [...]”; “[...] há quem seja afetado com uma chamada de atenção, mas há quem seja afetado da forma como você diz bom dia”.

Conseguiu-se notar vários temas/conceitos que se repetiram várias vezes durante os trabalhos, o que nos leva a imaginar que foram temas caros às aulas e que levaram os/as alunos/as a produzir diferentes cartografias em contato com as escolas selecionadas. Alguns desses foram: liberdade-regulação; capitalismo; diferença; trabalhar com coisas que pertençam ao território dos/as alunos/as; aprender com e não a partir de alguém; estar sempre atento às misérias; reconhecimento, criação e representação. Isso nos leva a concluir que apesar de ser uma disciplina secundária para muitos/as, até mesmo apenas burocrática, ainda assim não se perde por isso a potencialidade micropolítica das temáticas abordadas

“[...] não é fácil, mas é necessário, fazer com que as crianças desenvolvam capacidades de ir além da repetição [...]”; “Vejo as apostilas de certa forma como uma Representação [...]”; “[...] mas me pego pensando, por que não gostamos da escola?”; “[...] o professor tem que fazer dois milagre um para dar aula e outro para pagar às contas”; “Achei

que essa aula não foi boa para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, na verdade foi mais uma bagunça do que aula”; “[...] nós professores temos que ser flexíveis, pensar pela diferença, usar de várias estratégias para não criarmos somente robôs obedientes”; “A escola é platonista, me pergunto se um dia poderemos muda-la, não colocando um ex-militar para impor regras [...]”; “[...] crianças livres e não adestradas pelo sistema [...]”; “É de extrema importância que os professores tenham a humildade de entender que serão sempre alunos [...]”; “[...] deve tomar cuidado ao nível de liberdade que a ele será dado [...]”; “Não adianta reclamar do comportamento dos alunos e por diversas vezes sentar-se e dizer: “você aprendendo ou não meu pagamento vai estar na minha conta no final do mês”.

Se conseguimos ou não cumprir com os nossos objetivos, nunca saberemos. Talvez por um instante; ou talvez nosso intento tenha passado despercebido; quem sabe nem fosse a melhor alternativa. Pode ser que tenhamos feito isso em tantos outros momentos dos quais nem nos demos conta, não registramos por parecer que não era importante ou porque não vivenciamos o olhar do outro. Como escreveu um/a dos/as alunos/as-professores/as em seu texto, é de extrema importância nos reconhecermos enquanto eternos/as alunos/as. Que deixemos um pouco de lado essas funções. Que se invertam os papéis e que criemos a partir de novas perspectivas, enquanto colegas, cidadãos e pensadores/as da educação.

Em um momento descontraído, falávamos sobre coisas sem muita importância. Uma das alunas, na extremidade direita, chama a atenção para si e faz uma fala em meio à confusão:

- “Houve um tempo em que eu estava quase saindo da faculdade, muitos problemas. Mas vocês me chamaram para conversar e me aconselharam. O que vocês disseram aquela vez me ajudou a não desistir e voltar... e estar aqui hoje!”.

DE DANÇAS CLÁSSICAS AO “DANCE SE SOUBER”: TEMATIZAÇÃO DE ESTILOS DE DANÇA

JORGE LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR



As danças foram tematizadas juntamente com os/as estudantes de duas turmas de 8º anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, localizada na zona leste de São Paulo, entre julho e outubro de 2022. A escola funciona em dois turnos: o da manhã acolhe turmas dos ciclos interdisciplinar e autoral, que compreende as turmas de 6º ao 9º ano com três aulas semanais de Educação Física, e o da tarde acomoda turmas do ciclo de alfabetização e interdisciplinar, que abrange turmas de 1º ao 5º ano com duas aulas semanais. Algumas situações didáticas aqui descritas ocorreram em aulas seguidas, conhecidas como dobradinhas.

Nessa tematização, contei com a participação de dois estagiários, Fábio Fábregas e João Victor Moraes, ambos estudantes de Licenciatura em Educação Física. Eles acompanharam as aulas, planejaram algumas atividades comigo e sugeriram intervenções. Como formas de registro do trabalho, utilizei um caderno próprio, além de fotos e vídeos. Com a correria do dia a dia do trabalho docente, me atenho a registrar os acontecimentos das aulas e algumas significações expressas pelos/as estudantes que acredito que podem me ajudar a planejar as atividades ao longo da tematização. Cabe destacar que, embora a escrita possa transmitir o contrário, as ações pedagógicas não ocorreram sem resistências dos/as estudantes ao tema e às atividades propostas.

Após o período de recesso escolar no final de julho, retomei junto aos/às estudantes o que havíamos tematizado até o momento: brincadeiras da cultura infanto-juvenil e ginástica de academia. A primeira tematização abrangeu as brincadeiras aprendidas na infância e realizadas até hoje por eles/as. A segunda incluiu problematizações acerca do “corpo ideal”

disseminado discursivamente na sociedade. Na continuidade, sugeri estudarmos a dança, pois, constantemente, observava muitos/as realizando danças e coreografias que eram compartilhadas em suas contas do TikTok, em variados momentos do período escolar, o que gerou, inclusive, atritos pontuais com docentes e funcionários/as. A turma se dividiu, houve quem curtisse a ideia e quem não gostasse.

Já era do meu conhecimento que uma aluna da turma, a Mari¹ era dançarina de balé e jazz e um aluno, Gui, era ginasta e que já havia praticado balé. Conversando com ela e com ele entre uma aula e outra, percebi que estavam animados com o tema e que ajudariam nas aulas com seus conhecimentos e experiências.

No início não definimos o estilo musical. Fomos à quadra com uma caixa de som pertencente à escola e conectamos nossos celulares via bluetooth em sistema de revezamento. Mantivemos essa dinâmica por duas semanas. A intenção era observar como a turma reagia às músicas com o intuito de definir a tematização. Tocou de tudo um pouco: sertanejo, funk, pisadinha, axé, sofrência, reggae, samba, gospel, pop internacional, trap, rock. Percebi que alguns/as se animavam a cada estilo e, mal terminava a música, pediam para trocar. Enquanto alguns/as dançavam, outros/as preferiam ouvir e ver as pessoas dançando. Em um momento, uma das alunas pediu para colocar “dance se souber”². Sabia do que se tratava, porém desconhecia o grande interesse e contentamento com as coreografias, sozinhos/as e em pequenos grupos. Registrei em meu caderno essas observações.

Com vistas a me apropriar melhor do tema, encontrei na internet uma classificação das danças ao longo dos tempos. Pensei que poderia servir como atividade disparadora de ideias e posicionamentos. Então, na aula seguinte, utilizei a lousa para apresentá-la e contextualizá-la: danças primitivas, danças na idade média, danças clássicas, danças modernas e danças contemporâneas. Na explicação dialogada, comentei sobre as principais características das danças em cada período e que nem sempre foi só repetição de gestos como ocorre no “dance se souber”. Destaquei também

¹ Nomes dos/as estudantes são fictícios.

² Dance se souber está disponível no youtube. Reúne fragmentos de músicas presentes no TikTok com o intuito de desafiar os/as usuários/as a reproduzirem coreografias.

a influência da ideologia cristã na proibição do corpo na idade média e o efeito disso nas danças desse período e nos seguintes. A Mari, que se prontificou a explicar junto comigo a dança clássica e contemporânea, disse à turma que o balé, enquanto dança clássica, possui movimentos firmes e repetitivos e que a dança contemporânea (que ela também pratica) contém gestos que expressam emoções e sentimentos e que também há coreografias. Frisou para a turma que, segundo sua professora, a dança contemporânea é tida como uma forma de resposta à dança clássica no que diz respeito à repetição exaustiva de movimentos.



Fonte: Acervo do autor.

Em outra aula, assistimos a alguns vídeos da internet que demonstram a prática das danças tratadas na aula anterior. A cada vídeo apresentado, solicitava que comparassem as diferentes gestualidades, os locais da prática, as roupas e as possíveis emoções expressas. Para a dança clássica, usei vídeos de balé e valsa. Nesse momento, a Mari e o Gui falaram sobre o treinamento intensivo e a cobrança de perfeição na execução dos movimentos. A Mari nos ajudou a compreender que esse tipo de dança pop romântica se caracteriza como dança contemporânea, pois o casal transmite muitas emoções e sentimentos nos gestos. Ela também fez questão de frisar a dificuldade em caracterizar a o estilo, pois para ela, “pode ser bastante coisa”. Reproduzi novamente o vídeo e ela explicou o que o casal

queria transmitir a cada novo gesto da coreografia, contando com a concordância de alguns/as colegas. Ao final, eu disse que poderíamos definir uma dança para tematização. Uma aluna sugeriu que estudássemos, não somente uma dança, mas várias. Acatei a proposta e a turma sugeriu focarmos a dança clássica e a contemporânea.

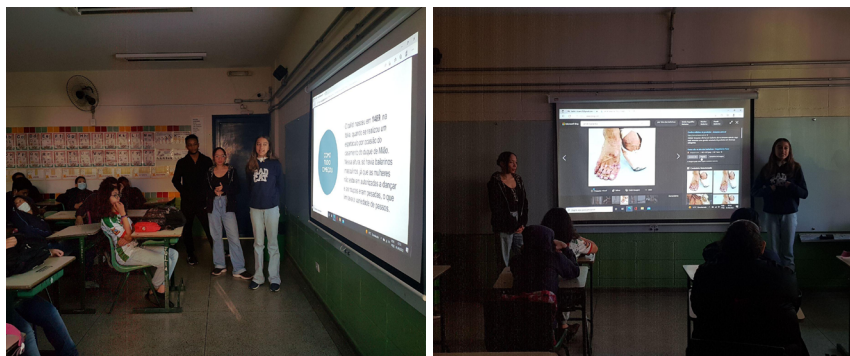
Entre uma aula e outra, em minha hora-atividade³, conversei com a Mari para ver a possibilidade dela compartilhar suas experiências no balé com a turma. Ela topou e pediu para convidar a Lia, do 9º ano, também bailarina, para participar da atividade. Nessa conversa, elas decidiram apresentar slides para facilitar a explicação.

Mari e Lia se prepararam para abordar o balé: suas características, história e festivais importantes. Comentaram sobre a baixa participação de bailarinas gordas nesses festivais e na própria prática corporal devido à imposição social de um certo tipo de corpo (magro, alto e flexível). Aproveitando o assunto, a Lia problematizou com a turma a ausência de bailarinas negras nos festivais de balé. Explicou que, desde cedo, aprendemos que as roupas e sapatilhas do balé são claras, geralmente nas cores branca, rosa e salmão e isso “combina” (ela gesticulou as aspas com os dedos das mãos) melhor com pessoas brancas. Disse que somente em 2017 é que passaram a fabricar sapatilhas e roupas de balé para corpos negros. A reação foi imediata: “Que absurdo! Como pode isso?”; “Algo tão simples de resolver e demoraram tanto”; “Isso é racismo estrutural”. Aproveitei para relembrar à turma sobre o trabalho desenvolvido coletivamente na escola no ano anterior a respeito do racismo estrutural.

Continuando a explicação, ao compartilharem suas experiências, Mari e Lia contaram sobre a dureza e intensidade dos treinamentos de balé. Ambas relataram a cobrança da perfeição na execução dos movimentos e que, para isso, há muita repetição. Disseram que algumas professoras de balé são bem firmes e que, em alguns casos, há xingamentos e ofensas. Problematizei as imagens de leveza e delicadeza, algo bem “romantizado” em torno das bailarinas e do balé, enfatizando as experiências da Mari e Lia.

³ Período de uma aula presente na carga horária docente destinado a pesquisar e planejar atividades.

O Gui disse que o treinamento chega a machucar os pés. Ele pediu para que eu pesquisasse no computador da sala de aula e compartilhasse algumas imagens dos pés das bailarinas. A turma se espantou com o que viu.



Fonte: Acervo do autor.

Ao término da apresentação das meninas, assistimos a vídeos dos gestos do balé e seus nomes. Feito isso, nos encaminhamos ao anfiteatro. Mari apresentou as vestimentas do balé, realizou alguns alongamentos e técnicas características da dança e guiou as/os colegas nas experimentações. Um acontecimento marcante da aula ocorreu quando um grupo de meninos que costumam realizar passinhos de funk, criaram uma pequena coreografia misturando o que foi ensinado pela Mari e Lia com seus passinhos. A turma curtiu quando demonstraram suas criações.

Na outra semana, iniciei a aula apresentando a notícia [Sapatilhas para bailarinas negras finalmente chegam ao mercado \(metropoles\)](#). Fizemos a leitura compartilhada para retomar o assunto problematizado pela Lia na aula anterior. Enfatizei que esse tipo de situação pode parecer algo simples de resolver para alguns/as, porém disse que isso representa a seleção de corpos brancos e magros nessa dança e a exclusão de corpos negros, e que isso não acontece por acaso. Falei que pode ser uma forma de resistência dos/as praticantes para participarem da dança e de outros espaços comumente pensados para certos tipos de corpos. A Nani pediu a palavra: “Nós somos excluídos de vários espaços, acontece racismo em vários espaços. A gente já teve algumas conquistas, mas temos que continuar indo pra cima”.



Fonte: Acervo do autor.

Na outra semana assistimos a vídeos de valsa, tanto da dança praticada em festivais, quanto daquela realizada em bailes de debutante e festas de casamento. Compreendemos que a valsa é executada em ritmo ternário e, por isso, a dança possui certas especificidades. No anfiteatro, os/as estudantes se distribuíram pelo espaço e, com a música clássica da valsa rolando, começaram a dançar em duplas e sozinhos/as. Como estavam organizados/as em pequenos grupos, caminhei de um em um para encorajá-los/as e auxiliá-los/as no entendimento dos passos da valsa. Em certo momento, alguns/as solicitaram os links dos vídeos tutoriais a fim de assistirem novamente e reproduzirem os gestos. Da música clássica da valsa, passamos para músicas bem conhecidas e tocadas em festas de debutantes: Ed Sheran, Shawn Mendes e George Michael estavam entre as mais tocadas.

Na outra aula, fizemos um rápido levantamento das características das danças de estilo clássico tematizadas: balé e valsa. De modo geral, pude perceber em algumas falas a compreensão de que a dança clássica contém movimentos mais precisos e postura ereta. Destacaram também as explicações dos/as colegas de turma sobre a rigorosidade dos treinamentos para aperfeiçoamento dos movimentos. Em seguida, comentei que assistiríamos a vídeos de variados estilos de dança contemporânea e solicitei que a turma prestasse atenção na movimentação dos corpos nas danças. Com o auxílio da Mari, selecionamos gravações de jazz, soul, lyrical, pop internacional romântico e hip-hop. Ela repetiu à turma que “dança

contemporânea pode ser muita coisa, gente! O importante é saber que ela é uma forma de contraponto à dança clássica”. Um momento interessante ocorreu quando, em um vídeo de batalha de hip-hop, enquanto alguns/as estudantes falaram que era muito legal ver a batalha, a Mari afirmou que um dos dançarinos estava indo mal porque repetiu movimentos. Todos/as ficamos surpresos e a questionamos, pedindo mais explicações, ao que ela ofereceu sua leitura mais detalhada dos gestos dos dançarinos. Ao final, ressaltei que pelo fato dela ser dançarina, sabe ler essa prática corporal com maior profundidade.

Na continuidade dançamos diferentes estilos musicais, com ênfase no pop internacional. Observei que poucos/as, em duplas, fizeram passos semelhantes aos vídeos assistidos (uma menina fez um salto em direção a um menino que, por sua vez, a segurou, deu um giro e a colocou no chão). A maioria preferiu ouvir e cantar as músicas e ver os/as colegas dançando. Quando menos esperava, percebi que as músicas selecionadas eram do “dance se souber”, que contaram com um grande envolvimento da turma. Naquele instante, percebi que o “dance se souber” estava pedindo passagem nas aulas, então decidi trilhar por esse caminho.



Fonte: Acervo do autor.

Na outra semana, assim que cheguei na sala, a Eli pediu para conversar comigo: “Professor, ontem eu dancei sozinha no meu quarto e me senti muito feliz por ter dançado. Sabe quando você fica feliz por algo que está fazendo?”. Fiquei surpreso com a colocação e perguntei o que a motivou

a dançar e a me falar aquilo. Ela respondeu que antes gostava muito de dançar e que, com o passar do tempo, foi perdendo a vontade porque algumas pessoas falavam que dançar não levava a nada. Prosseguiu dizendo que o estudo da dança fez com que voltasse a se animar, mas que ela não dançaria nas aulas. Cabe salientar que a Eli, desde o início, foi muito participativa nas aulas, ora comentando nas problematizações e nos vídeos, ora ouvindo e selecionando algumas músicas, mas sem realizar corporalmente as danças.

Em seguida, projetei no telão da sala o texto [O que é TikTok? \(TechTudo\)](#), que trata da origem do aplicativo, suas principais características, a grande adesão devido à facilidade de compartilhamento e viralização de posts e vídeos curtos. Comentei que o fenômeno do TikTok fez com que outras redes sociais, como YouTube e Instagram criassem ferramentas específicas para compartilhamento de vídeos curtos e rápidos, os “shorts” e “reels”, respectivamente.

Durante a leitura coletiva, aqueles/as estudantes que conhecem e vivem cotidianamente o aplicativo, fizeram comentários que auxiliaram na melhor compreensão do assunto por todos/as nós. Um dos alunos da turma disse que só de ver um vídeo por cerca de 10 segundos, os algoritmos entram em ação e fazem aparecer na sua página mais vídeos relacionados ao primeiro. Explicou sobre o que são e como funcionam os algoritmos nas redes sociais e exemplificou sua fala com uma situação em que viu uma receita de bolo e que, dali em diante, só aparecia sugestão de vídeos de receita. O Gui também contribuiu, de forma irônica, dizendo que viu um vídeo de um “menino biscoiteiro” e que só apareciam vídeos assim pra ele. A turma inteira riu e me explicou que esses são vídeos de meninos musculosos e sem camisa dançando.

Percebi a animação de boa parte do grupo ao tratar desse assunto e, então, com o intuito de provocá-los/as, questionei qual seria o estilo de dança do “dance se souber”. A Mari prontamente respondeu que não considera as danças presentes no TikTok uma dança. Nesse instante, uma discussão acalorada tomou conta da turma. Algumas falas contrárias foram: “Oxi, como não é dança?” e “Ela fala isso porque só gosta de balé”. Controlei os ânimos exaltados e pedi que explicasse. Ela disse que, em sua opinião,

dança é criação e sequência de gestos, sincronia, expressão de sentimentos e, que por isso, uma coreografia exige muito estudo e preparo dos/as dançarinos/as. Finalizou explicando que as danças do TikTok, apesar de gostar, dançar e compartilhar vídeos na rede social, são apenas cópias e reproduções de partes de coreografias. O posicionamento pareceu fazer sentido à turma, que ficou dividida. Assim, passamos à realização do “dance se souber” na quadra, no mesmo formato adotado nas aulas anteriores.

Na semana seguinte, iniciei a aula desenhando uma tabela no quadro: de um lado, algumas características do TikTok tratados no texto da aula anterior e, do outro, algumas características da sociedade neoliberal, como competitividade, individualidade, consumismo, efemeridade. Abordei a relação entre ambos e o sucesso do aplicativo, justamente porque mobiliza aspectos da sociedade neoliberal. Comentei, por exemplo, que as pessoas vivem se culpando por não ter tempo de cumprir suas tarefas diárias e que isso é um prato cheio para a visualização de vídeos curtos e rápidos, além de, ao verem mais vídeos, mais anúncios comerciais são veiculados. Uma aluna lembrou que os vídeos de dança no TikTok são editados e individuais e estabeleceu relações com a individualidade e competitividade presente no meio social. Como se trata de assunto complexo que requer um debate aprofundado para além de ser contra ou a favor, solicitei outros exemplos cotidianos da presença da competição. Perguntei se na dança há competição e a turma respondeu afirmativamente. A Mari disse que o filme “Ela dança, eu danço 5: tudo ou nada” mostra uma competição de danças. Diante dessa fala, propus que assistíssemos ao filme na próxima aula.

Ao iniciar a aula, pedi para observarem as situações de competição que o filme traz. Ao final, levantei alguns pontos para conversarmos: a dança enquanto modo de vida das personagens, como ferramenta de ascensão social e a competitividade nas disputas. De maneira geral, retomaram a fala da Mari em aulas anteriores sobre o treinamento exaustivo e repetitivo dos grupos de dança do filme; disseram que se não fosse pela dedicação, um grupo de dança não teria vencido; comentaram que a vontade de ganhar a qualquer custo levou outro grupo a trapacear na competição.



Fonte: Acervo do autor.

A Mari, na outra aula, me procurou para sugerir como trabalho final a elaboração e apresentação de coreografias. Como a turma não curtiu a ideia, pedi que pensassem no assunto e fizessem sugestões. Avisei que faríamos o “dance se souber”. Um grupo de estudantes, motivado pelo filme, propôs que fizéssemos uma espécie de competição de “dance se souber”. Perguntei como imaginavam que pudesse acontecer. Pensaram em dividir-se em pequenos grupos e cada um que dançasse corretamente marcaria pontos. A turma gostou da proposta e, assim, nos encaminhamos à quadra. A atividade foi bem aceita e a mantivemos nas aulas seguintes.

Entre uma aula e outra, conversei com a professora Alline, de Língua Portuguesa, que atua na escola. Ela é dançarina e participante do Núcleo de Estudos em Corporeidades Negras (@nucleocorporeidades), que se dedica a analisar a presença do corpo negro nas artes, nos rituais e nos fenômenos sociais. Expliquei sobre a tematização em curso acerca de estilos de dança e a convidei a compartilhar suas experiências com a turma.

A professora Alline compareceu à aula seguinte. Expliquei à turma que ela, enquanto representante de outro estilo de dança, compartilharia sua experiência conosco. As meninas e meninos demonstraram surpresa, pois desconheciam que a professora era dançarina. A Alline contou que começou a dançar flamenco quando morou em Portugal, mas que apesar de gostar da dança, não se sentia representada devido ao fato das dançarinas serem brancas, altas, magras e terem cabelos lisos. Com o passar do tempo, conheceu, por meio de amigas, as danças

afro-brasileiras, danças dos orixás e disse que se sentiu representada por esse estilo de dança.



Fonte: Acervo do autor.

Conversou sobre o núcleo de estudos que frequenta, apresentou imagens, um vídeo da dança dos orixás e descreveu os gestos dessa dança. Alguns/as estudantes perguntaram sobre as cores das vestimentas e adereços utilizados. Ela, então, explicou que as roupas amarelas e douradas simbolizam a riqueza e o espelho nas mãos significa que a orixá é muito vaidosa. Já com a orixá que representa uma pessoa idosa, as roupas possuem tons mais escuros e o corpo fica encurvado, com movimentos curtos e lentos. Observei que a turma ficou muito interessada. Ao final, convidados/as a falar, alguns/as estudantes disseram ter gostado de conhecer esse estilo de dança.

Na outra semana, com a finalização do tema, propus como atividade final responder duas questões por escrito: o que aprenderam ao longo das aulas e como foi a experiência dessa tematização. Para auxiliá-los/as, escrevi no quadro um resumo dos acontecimentos. Algumas respostas foram bem interessantes e foi possível perceber o grande envolvimento e que o tema afetou os/as estudantes de diferentes formas.

TÊNIS: UMA PARTIDA INTERROMPIDA

LEANDRO RODRIGO SANTOS DE SOUZA
MARCELO ALVES FERREIRA



Experiência realizada na EMEF Otoniel Mota, localizada na região sul da cidade de São Paulo, entre os meses de fevereiro e agosto de 2020, e contou com a participação de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental¹. Teve por objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre o tênis.

Ao iniciar o ano letivo, os docentes foram orientados a revisar os conteúdos do ano anterior ao longo do mês de fevereiro e os dados levantados no período auxiliaram na construção do planejamento anual.

Sendo assim, começamos a primeira aula do ano perguntando aos estudantes sobre suas expectativas com relação às aulas de educação física para o ano de 2020. Muitos responderam que desejariam “aprender coisas novas” e “estudar um jogo que ainda não foi praticado na escola”. Quando questionados quais eram os jogos, responderam: handebol, vôlei, boliche, golfe, lutas, *Free Fire*² e tênis.

Então pedimos que elaborassem um desenho de uma prática corporal a partir dos seguintes temas: *brincadeira, dança, esporte, ginástica e luta*. Logo, apresentaram registros das práticas corporais: slackline, alongamento, handebol, karatê, basquete, futebol, queimada, boxe, tiro ao alvo, tênis e musculação.

¹ Turmas que mais participaram das atividades remotas.

² É um jogo de tiro e sobrevivência mundialmente famoso disponível no celular. Cada partida dura cerca de 10 minutos e te coloca em uma ilha para enfrentar 49 jogadores na luta pela sobrevivência. Os jogadores chegam ao mapa de avião e podem escolher quando saltar de paraquedas. Mais informações disponíveis em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dts.freefireth&hl=pt_BR&gl=US. Acessado em 10/06/2023.

Tênis: uma partida interrompida

Depois combinamos de realizar nas aulas restantes do mês de fevereiro algumas das práticas corporais registradas de acordo com os materiais disponíveis na escola. Acordou-se que a cada aula, deveriam se organizar em grupos e vivenciar as atividades combinadas – slackline, jogo da velha, tênis, futebol de rua, queimada, rouba-bandeira, vôlei, pega-pega, dominó, dama, pular corda, entre outras.

Imagens 1 e 2: Estudantes vivenciando o jogo da velha e do tênis.



Imagem 3: Vivenciando o futebol de rua.



Imagem 4: Jogando queimada.



Observando as vivências, notamos que pouquíssimos estudantes se arriscavam a pegarem as raquetes de tênis e quando pegavam, em poucos minutos as deixavam e buscavam por outra prática corporal.

Ainda em relação ao tênis, uma das estudantes apontando para as raquetes, nos perguntou se elas eram de pingue-pongue, ao responder que eram de tênis, ela me olha e diz: “se fosse de pingue-pongue, eu iria jogar, porque eu já sei”. Outra cena que chamou a atenção foi a de um estudante convidando o colega - “vamos jogar raquete?”. Ele aceita, mas instantes depois abandonam as raquetes. Em seguida, outros estudantes pegam as raquetes, ensaiam alguns golpes com a bolinha, sem sucesso elas novamente são abandonadas.

Findada as vivências, solicitamos que elaborassem um registro em desenho de uma das práticas corporais vivenciadas e depois comentassem: em quais locais elas são vivenciadas e quem são as pessoas que as praticam; suas principais regras; e suas possíveis origens (questão que poucos se arriscaram a comentar). Entre os diferentes registros, o tênis foi o que menos apareceu e quando registrado, o confundiram com o voleibol.

Imagem 5: Registro elaborados pelos estudantes acerca do tênis.

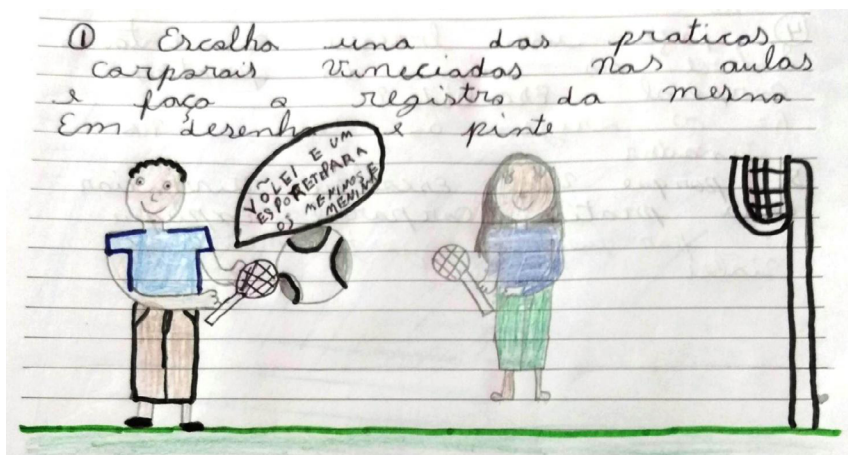
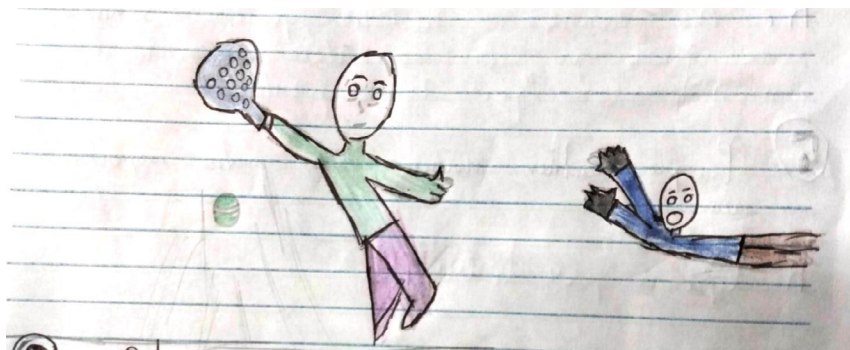


Imagem 6: Registro elaborado pelos estudantes acerca do tênis.



Durante o planejamento, juntamente com os demais professores de educação física, analisamos nossos registros de aula e aqueles elaborados pelos estudantes e visto a proximidade dos Jogos Olímpicos de 2020, decidimos tematizar em nossas aulas modalidades olímpicas que utilizam raquetes³.

Ao anunciar aos estudantes que estudaríamos uma prática corporal presente nos Jogos Olímpicos de 2020, perguntamos o que sabiam sobre o evento e ouvimos: “será realizado em Tóquio, no Japão”; “não será na China”; “acho que será nos Estados Unidos”; “campeonato que o campeão ganha uma medalha”; “disputa entre países”; e “que língua os juízes falam durante os jogos?”.

Ao perguntar sobre quais esportes estariam presentes no evento esportivo, enquanto uma parcela dos estudantes dizia que lá estava todos os esportes, outra parte discordava dizendo que lá só teria alguns. Sendo assim, pedimos que pesquisassem para a aula seguinte, quais eram as modalidades esportivas presentes nos Jogos Olímpicos de 2020.

A partir do resultado das pesquisas dos estudantes, listamos na lousa as modalidades esportivas presentes nos Jogos Olímpicos de 2020. Além de destacarem as cinco modalidades estreantes⁴ no evento, alguns estudantes relataram estarem surpresos com a quantidade de esportes existentes

³ Até esse momento, não prevíamos a suspensão das aulas presenciais nem dos Jogos Olímpicos de 2020.

⁴ Beisebol/softbol, Karatê, Escalada, Skate, Surf.

e questionavam o motivo desses esportes não serem estudados nas aulas de Educação Física.

Então anunciamos que estudaríamos o tênis e perguntamos o que sabiam sobre a modalidade. Ouvimos os seguintes comentários: “eu uso o tênis (enquanto apontava para o próprio pé; “é um esporte com duas raquetes e uma bolinha”; “tem uma rede que separa os adversários; “se a bola bate na rede é ponto”; “por que os jogadores gritam quando batem na bolinha?”; “é a mulher que grita (afirma um estudante); “é um jogo silencioso”; “a bola não pode quicar duas vezes no chão”; “tem que prever onde o jogador irá jogar a bola”; “pontuação - bola na rede é igual um ponto e se o adversário não pegar a bola vale dois pontos”; “no tênis tem menos técnica do que no futebol?”; “a pontuação é de 1 em 1, 2 em 2 ou de 15 em 15?”; e “pode ser jogado com 2 ou 4 pessoas”. Depois combinamos de realizar algumas partidas na quadra a partir das regras mencionadas por eles.

Imagem 7: Primeiras partidas utilizando as regras comentadas pelos estudantes.



Imagem 8: Primeiras partidas com as regras comentadas pelos estudantes.



As aulas da semana seguinte foram destinadas à orientação acerca do novo coronavírus e os métodos de prevenção. Na semana posterior, as aulas presenciais foram suspensas e após 20 dias de recesso escolar, as aulas passaram a ser remotas com envio de atividades semanais.

Ao iniciar as atividades remotas, propomos aos estudantes assistência de dois jogos de tênis: *Tênis - Brasil nos Jogos Pan-americanos de Lima, 2019*⁵; e *Final Brasil Open - Jogo Completo*⁶; e relatassem o que havia mais chamado atenção nos jogos. Eles responderam:

Imagem 9: Comentários dos estudantes após assistirem aos jogos.

Me chamou muita atenção a força q os jogadores e jogadoras botavam na raquete durante o jogo.

somente achei interessante o jeito de marcar pontos e o jeito que os colocam no placar.

O que me chamou mais atenção no jogo masculino que um do jogador ficou arrumando a rede da sua raquete ; também do jogo feminino eu notei que uma mulher da dupla estava adiantanda

O jogo é composto por dois jogadores.

O que mais chamou a minha atenção foi a força que ela batia na bola!

Nos primeiros momentos do jogo o Nicolas Jarry ganhou 3 games e o Fabio Fognini não tinha pontuado ainda. Mas mesmo assim Fabio Fognini conseguiu virar e ganhou o jogo por 2 x 1.

Os que ganharam as partidas

as bolas lançadas no fundo da quadra

o que mais me chamou atenção foi o jogo do USA e do BRASIL

a movimentação é a quantidade de pontos adicionadas a cada acerto

As jogadas

Que quando eles/elas atacam a bola eles/elas dão um grito.

Que quando a brasileira tava de um lado a americana jogava o bola do outro lado tirando a brasileira

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/bkT8LqWZCFA?t=533>. Acessado em: 13/04/2020.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWZiw0lMdyA>. Acessado em: 13/04/2020.

da quadra. E nos jogos de duplas, como eles devem ficar posicionados na quadra durante a partida?

Após perceberem que: os jogos são iniciados sempre na linha de fundo; a bola deve tocar na área de serviço da quadra adversária após saque; as linhas laterais mais próximas ao centro da quadra são destinadas aos jogos individuais e as linhas laterais mais próximas às extremidades da rede são utilizadas para os jogos em duplas; a área de serviço é demarcada pelas linhas laterais, central, de serviço e rede; nos jogos em duplas os atletas podem se posicionar em qualquer lugar de sua quadra de defesa.

Retornamos aos registros de aula e era notável os comentários referentes a pontuação do tênis - *“a bola não pode quicar duas vezes no chão”*; *“bola na rede é igual um ponto e se o adversário não pegar a bola vale dois pontos”*; *“a pontuação é de 1 em 1, 2 em 2 ou de 15 em 15?”* (comentários realizados nas aulas presenciais); *“achei interessante o jeito de marcar pontos e o jeito que os colocam no placar; “nos primeiros momentos do jogo, o Nicolas Jarry ganhou 3 games e o Fábio Fognini não tinha pontuado ainda. Mas, mesmo assim, Fabio Fognini conseguiu virar e ganhou o jogo por 2 x 1.”; “que a Carol e Luiza perderam o primeiro set para as chilenas...”* (comentários em atividade remota).

Para ajudá-los a compreender a pontuação do tênis, pedimos que assistissem aos vídeos *Fique ligado nas regras do tênis de quadra*⁸ e *Como funciona a contagem/placar do jogo de tênis*⁹, lessem os textos *Como entender a marcação de pontos do tênis*¹⁰ e *Caminho do pódio: tênis brasileiro aposta em surpreender nas duplas*¹¹. Depois acessassem um novo formulário eletrônico para observarem imagens de placares de

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AXZP8oS9iVk>. Acessado em 01/06/2020.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6p1EsUYEiIk>. Acessado em 01/06/2020.

¹⁰ Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Entender-a-Marca%C3%A7%C3%A3o-de-Pontos-no-T%C3%AAnis>. Acessado em 01/06/2020.

¹¹ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/esportes/olimpiadas/2016/caminho-do-podio-tenis-brasileiro-aposta-em-surpreender-nas-duplas-28lvi78ciksrtq715mfgh9me1/>. Acessado em 01/06/2020.

pontuação e da quadra e respondessem perguntas¹² referentes ao sistema de pontuação do tênis.

Imagens 12 e 13: Imagens apresentadas aos estudantes¹³



De acordo com as respostas, notamos que poucos estudantes haviam compreendido o sistema de pontuação através dos vídeos, textos e imagens disponibilizados. Então propomos que assistissem novamente um dos jogos sugeridos nas aulas anteriores e buscassem observar atentamente as pontuações nos placares do jogo, tanto aquele que estava na quadra quanto o que aparecia na imagem dos vídeos¹⁴. Ao fim da atividade, pedimos que comentassem como foi a experiência de assistir aos jogos conhecendo o seu sistema de pontuação.

¹² 1) Quantos pontos são necessários para vencer um game? 2) Quantos games são necessários para vencer um set? 3) Quantos sets um(a) jogador(a) precisa vencer para ganhar um jogo? 4) Observe o placar do jogo na imagem abaixo e aponte quem está ganhando a partida? 5) Observe o placar e indique quem ganhou a partida? 6) Observe o placar e indique qual foi o resultado da partida? 7) Sinalize quais imagens abaixo apresentam erros comuns cometidos pelos(as) dos(as) jogadores(as)? 8) Em qual das imagens acima apresentam acertos dos(as) jogadores(as)? 9) Observe na imagem apresentada uma das pontuações existentes no tênis. 10) O sistema de pontuação do tênis é dividido em três partes. Quais são elas?

¹³ Imagem retirada do vídeo Fique ligado nas regras do tênis de quadra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AXZP8oS9iVk>. Acessada em: 07/05/2020.

¹⁴ Final Brasil Open - Jogo Completo (04/03/18). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWZiwoIMdyA>; e Tênis - Brasil nos Jogos Pan-americanos de Lima, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/bkT8LqWZCEA?t=533>. Acessado em 19/11/2020.

Imagem 14 - Comentários dos estudantes sobre a pontuação do tênis.

1) Agora que você conhece a pontuação do tênis, como foi assistir os jogos novamente? Comente.

6 respostas

Mais ou menos . Normal

bem não consegui entender muita coisa

Simples. Agora duas complicações: 1- Caso cada um dos tenistas faça três pontos no ...

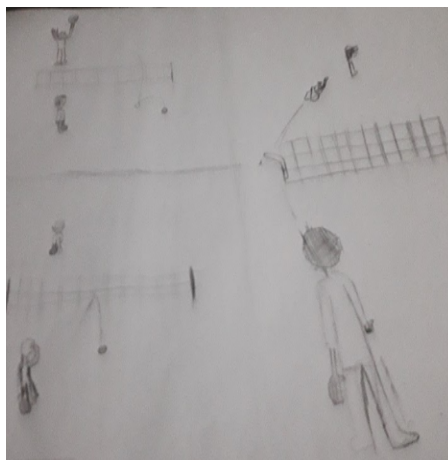
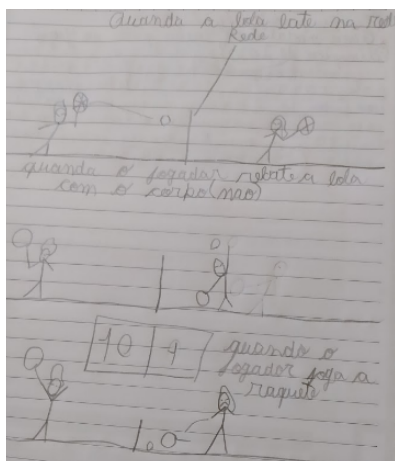
Legal por que elas joga muito bem

Sabendo a pontuação , a experiência foi bem diferente

Foi normal só que eu entendi mais

Na atividade seguinte, para que pudessem compreender as diferentes formas de pontuar em uma partida, solicitamos que fizessem a leitura do texto *Regras para jogar uma partida de tênis*¹⁵ e ao concluir elaborassem registros em desenhos de algumas regras apresentadas no texto.

Imagens 15 e 16: Registros das situações em que o(a) tenista ganha pontos com os erros cometidos por seu(sua) adversário(a).



¹⁵ Texto disponível em: <https://www.casadotenista.com.br/regras-basicas-de-tenis-sobre-partida-de-simples>. Acessado em: 19/11/2020.

Por estarmos em meio a uma pandemia e a necessidade distanciamento isolamento social, na atividade seguinte, convidamos os estudantes para vivenciar alguns jogos virtuais de tênis, disponíveis gratuitamente em diversos sites, utilizando computadores, tablets, telefones celulares ou videogames. Nessa atividade, os estudantes poderiam escolher vivenciar quaisquer jogos¹⁶ sugeridos ou outros que conheçam e ao final de suas vivências, deviam comentar como foi essa experiência.

Imagem 17: Comentários dos estudantes após a vivência dos jogos virtuais.

4) Comente como foi sua experiência com esses jogos?

5 respostas

Legal conhecer

Orrival

Eu amei mais o ruim e que eu não sei jogar, mais tirando isso o jogo é ótimo

Normal

Boa divertida

¹⁶ **Tennis.** Disponível em: <https://www.1001jogos.com.br/esporte/tennis>; *Tennis Game.* Disponível em: <https://www.clickjogos.com.br/Jogos-online/Esportes/Tennis-Game>; *Twisted Tennis.* Disponível em: <http://www.ojogos.com.br/jogo/twisted-tennis?wpud=OTc2NDI0ODgzNDg0ODMlN0MxOTA1ODAyNzI5NzE2JTdDMTU5MDQ0MjcyOTcxNiU3QzAlN0MxNTkxMTE4OTYwMTkwJTdDMTU5MTE4ODk2MDE5MCU3QzE1OTExMTg5NDY3MjU1N0MxNTkxMTE4OTYwMTkw>; Acessado em: 03/12/2020.

Real Tennis. Disponível em: <https://www.ojogos.com.br/jogo/real-tennis>; Acessado em: 03/12/2020.

Tênis. Disponível em: <https://www.ojogos.com.br/jogo/tennis-html5>; Acessado em: 03/12/2020.

Tennis Stars. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tennisleague.pocketgames>; Acessado em: 03/12/2020.

Tennis Champion 3D - Online Sports Game. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.giraffegames.realtennis>; Acessado em: 03/12/2020.

World Tennis 3D online: jogos grátis Esportes 2020; Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.trendsetter.world.tennis.online.free.sports.games>; Acessado em: 03/12/2020.

Tennis World Open 2020: Free Ultimate Sports Games. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=eu.inlogic.tennis.open.tournament2019>. Acessado em: 03/12/2020.

Quanto à experiência, os estudantes relataram que gostaram de conhecer os jogos e os classificaram como uma boa diversão. Alguns relataram que tiveram dificuldades com o manuseio dos jogos. Então solicitamos que continuassem a vivência na aula seguinte. Após as aulas destinadas à prática dos jogos, um dos estudantes relatou ter observado que “os jogadores ficam nas mesmas posições e utilizavam as mesmas técnicas”.

A partir do comentário destacado, voltamos aos registros e notei que havia alguns comentários que também chamavam atenção para a técnicas e gestos realizados pelos atletas durante as partidas. Veja alguns deles: *“Me chamou muita atenção a força que os jogadores e jogadoras botavam na raquete durante o jogo”; “O que me chamou bastante atenção foi que precisa colocar força na mão para jogar a bola para o adversário e calcular como irá bater com a raquete para que a bola não bata na rede”; “A concentração deles, prestar atenção na bola para não errar a tacada, o movimento rápido para fazer a tacada com a raquete”; e “A tacada dos jogadores. Eles atacavam com mais leveza”*. Exposto isso, optamos por tratar dos gestos realizados pelos(as) jogadores(as) durante as partidas a partir da aula seguinte.

Iniciamos a atividade perguntando aos estudantes: Você já observou os gestos que eles/elas fazem para bater na bolinha? Será que todos(as) rebatem a bolinha do mesmo jeito? Será que os gestos realizados pelos(as) jogadores(as) tem nome? Se você acha que não, que nome você daria para esses gestos?

Depois solicitamos a assistência de um dos jogos¹⁷ sugeridos e observassem os gestos realizados pelos atletas para golpear a bola durante as partidas, e ao finalizar a assistência, desenhassem alguns dos gestos observados e criassem nomes para eles.

¹⁷ Garbiñe Muguruza v Beatriz Haddad Maia - Cincinnati 2017 - 2ª Rodada (Set 2) - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oKY0jqkP_Yk&feature=youtu.be; Simona Halep vs Serena Williams | Wimbledon 2019 Final (Full Match) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fduc5bZx3ss>; Tênis Final Sub 14 feminino II - <https://www.youtube.com/watch?v=VaBAHffa6HI>; Dupla feminina do Brasil ganha partida que valia a medalha de bronze no tênis - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bkT8LqWZCFA>; Final Brasil Open - Jogo Completo (04/03/18) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWZiwoIMdyA&feature=youtu.be>; Canadá x Grécia - Copa das Confederações de Tênis - Final de Duplas - Jogo 1 (1º Set) - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5wFQwUboNXY>; TÊNIS 02/07/2017 - AO VIVO - FINAL - LIGA PAULISTA DE TÊNIS - CLUBE DE CAMPO DO CASTELO - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MeNsqZuwoCY>. Acessados em: 16/12/2020.

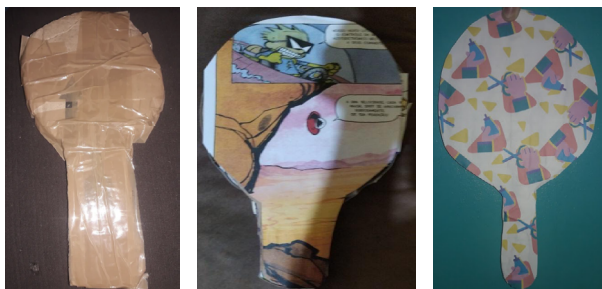
Imagem 18 - Gestos registrados pelos estudantes.



Na atividade seguinte, solicitamos que lessem o texto *Os principais golpes de Tênis e como executá-los*¹⁸. O texto possibilitou aos estudantes conhecer parte dos diferentes gestos e golpes realizando durante uma partida e seus respectivos nomes - direita (forehand), esquerda (backhand), saque, slice, lob, smash, drop Shot ou deixadinha e voleio.

Para não limitar as experiências e vivências dos estudantes apenas as leituras dos diferentes textos, imagens e vídeos apresentados, solicitamos que construíssem uma raquete utilizando materiais recicláveis disponíveis em suas residências. A fim de inspirá-los, sugerimos a assistência do vídeo *Como fazer uma raquete de tênis com material reciclável*¹⁹.

Imagens 19, 20 e 21 - Raquetes produzidas pelos estudantes.



¹⁸ Disponível em: <https://www.esportelandia.com.br/tenis/golpes-de-tenis/>. Acessado em: 16/12/2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbNuWXJA9kA>.

Em posse de suas raquetes, sabendo da impossibilidade de estudarmos todos os golpes em apenas uma atividade, dividimos a apresentação dos golpes em várias atividades semanais.

Organizamos as atividades da seguinte maneira:

- **saque**²⁰ - o golpe que dá início aos jogos;
- **direita (forehand) e esquerda (backhand)**²¹ - ambos de acordo com técnicos e demais praticantes do esporte, são os mais utilizando durante as partidas;
- **slice**²² - ajuda a diminuir a velocidade do jogo;
- **lob**²³ - golpe de defesa e ataque, considerado “indefensável”;
- **smash**²⁴ - um dos golpes utilizados para se defender de um lob;
- **voleio**²⁵ - golpear a bola antes que ela toque no chão.

A cada golpe estudado, enviávamos vídeos de professores, técnicos e outros praticantes de tênis ensinando e dando dicas de como executá-los. Sendo assim, solicitamos aos estudantes que após a assistência dos vídeos, pegassem suas raquetes para experimentarem os golpes apresentados e gravassem pequenos vídeos de suas experiências.

Após concluírem a vivência dos golpes, pedimos aos estudantes para criarem um golpe que pudesse ser utilizado nas partidas e como forma de registro, deveriam gravar um vídeo apresentando o golpe criado, desta-

²⁰ Vídeos sugeridos aos estudantes: Saque – Disponível em: <https://youtu.be/nbNuWXJA9kA>; Saque: direção da bola - Disponível em: <https://youtu.be/464Tl7H7xLA>. Acessado em: 17/12/2020.

²¹ Vídeos sugeridos aos estudantes: Direita (Forehand) - Disponível em: <https://youtu.be/nZHFem04Wh8>; Esquerda (Backhand) - Disponível em: <https://youtu.be/JQBqIYwNqWY?t=80>. Acessado em: 17/12/2020.

²² Vídeos sugeridos aos estudantes: Slice no tênis - Disponível em: <https://youtu.be/UAvmNhuU9O8>; Os golpes com SLICE - Disponível em: <https://youtu.be/FXGlcqElJHU>. Acessado em: 17/12/2020.

²³ Vídeos sugeridos aos estudantes: Rafael Nadal - Top 10 lob shots – Disponível em: <https://youtu.be/MYCxoH1w4G4>; Lob, o golpe de tênis que é eficiente – Disponível em: <https://youtu.be/JF5QLoIYPYc>. Acessados em: 11/01/2021.

²⁴ Vídeos sugeridos aos estudantes: Best ATP Slam Dunk Smashes! – Disponível em: <https://youtu.be/OtqxWrq8Eo0>; Smash Perfeito [tudo que você queria saber] – Disponível em: <https://youtu.be/rv4DE3feiQk>. Acessados em: 11/01/2021.

²⁵ Vídeos sugeridos aos estudantes: Roger Federer Volleys in Super Slow Motion - BNP Paribas 2013 - Disponível em: <https://youtu.be/hjC3rwf368>; Voleio - Disponível em: <https://youtu.be/LzSQPEvCJ7c>. Acessados em: 11/01/2021.

cando o seu nome, formas de execução e explicassem de que forma aquele golpe poderia auxiliar as pessoas durante o andamento das partidas.

Devido a maior parte dos estudantes não estarem conseguindo acessar as atividades de ensino postadas pelos docentes dos diferentes componentes curriculares, pois muitos dependiam dos telefones celulares de seus familiares e as dificuldades se ampliaram quando, ainda em meio a pandemia, seus familiares foram obrigados a retornar presencialmente ao trabalho, resultando no acúmulo de atividades para o período noturno e finais de semana. Enquanto outra parcela de estudantes reclamava do excesso de atividades enviadas, da falta de acesso à internet e incompatibilidade dos planos de internet móvel para realizá-las. Tendo isso em vista, de acordo com os demais docentes e gestão escolar, optamos apenas pelas atividades dos livros atenderiam as reivindicações dos estudantes. Tal opção fez com que nossa experiência com o tênis fosse interrompida para darmos início às atividades propostas no livro *Trilhas de Aprendizagens*.

“ENSINANDO VIOLÊNCIA” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUIZ ALBERTO DOS SANTOS



O relato de prática aqui descrito trata do estudo da luta com turmas de 9º ano do ensino fundamental II, na EMEF Raimundo Correia, localizada no bairro do Jardim Helena, região de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo. Esse trabalho foi desenvolvido no segundo semestre de 2022 em todo o terceiro bimestre.

Essas turmas estão em nossa escola desde o 1º ano do ensino fundamental I, tornando o diálogo menos complicado e menos cansativo, pois, sei o quanto é difícil chegar em uma outra unidade escolar e *artistar* o currículo cultural da Educação Física. Mesmo sabendo não ser impossível, diga-se de passagem.

Nesses anos que se passaram, as turmas tiveram contato com várias práticas corporais. Em nossas conversas no início do ano letivo, observamos essas práticas corporais em uma lista escrita na lousa partindo das falas dos/as jovens. Porém, a luta foi a prática corporal menos tematizada em seus anos escolares. Por conta disso, decidimos que a luta seria tema de nossos estudos. Antes do estudo da luta, tematizamos a Ginástica para melhoria da saúde e o Vôlei.

Ao chegar o momento do estudo, as turmas estavam muito empolgadas. Durante a escolha sobre qual seria a luta estudada, decidi caminhar pelo muay thai, muito porque tínhamos duas pessoas que “lutaram” bastante para que pudessem ser representadas na escolha do tema: A Júlia e o Pedro. Ambos eram praticantes de muay thai, Júlia durante sua infância e o Pedro já em sua adolescência.

Para começar nossas vivências, consultei ambos para que me ajudassem a pensar a melhor maneira de apresentar a luta para turma, já que

a grande maioria não conhecia o muay thai. Tanto a Júlia quanto o Pedro mencionaram ser interessante mostrar os golpes e fazer junto com quem estivesse interessada/o em participar e aprender na prática.

Fiz uma conversa inicial com as turmas para explicar as classificações das lutas. Observamos que o muay thai seria uma luta de média distância, o que despertou nas turmas a seguinte questão: “não seria o muay thai uma forma de violência?” Debatesmos essa dúvida, houve defesas e quem criminalizasse o muay thai como sendo muito violento. Guardada as dúvidas e questionamentos, fomos para a vivência, com a ajuda da Júlia e do Pedro.



As luvas e as caneleiras que utilizávamos eram trazidas pelas turmas, já os aparadores de soco/chute e raquetes foram emprestados pelo professor Jorge, grande amigo e parceiro de longa data, pois trabalhamos juntos na mesma escola e uma grande inspiração na artistagem do currículo cultural.

Júlia e Pedro me acompanharam em muitas aulas para auxiliar a turma na realização dos golpes. Começaram ensinando a base, mencionando a importância da postura na luta, após essa explicação, começavam demonstrando os socos, depois os chutes. Pontuando sempre o nome e a forma de realizá-los. Quem se arriscava a vivenciar, ouvia com muita atenção as explicações e colocava em prática nos aparadores e raquetes.



Seguindo com o estudo, Júlia e Pedro mencionaram ser importante observar como era uma luta de muay thai, então, na aula posterior, organizei a leitura de vídeos com lutas em diferentes espaços¹. O que chamou maior atenção das turmas foram os adereços e rituais realizados nas lutas na Tailândia, país de origem do muay thai. Logo de cara, mencionaram ser macumba os rituais que antecedem os confrontos, o que foi rechaçado de imediato pela aluna Vitória, que realizou a pesquisa em seu celular no mesmo instante, sem nenhum pedido de minha parte, e observou que aquelas práticas eram ligadas ao budismo e se tratava de homenagear seus treinadores e Buda. Os adereços foram logo explicados pelo Pedro, dizendo se tratar da graduação a corda amarrada no braço – kruang, e do wai kru – dança que também é um agradecimento aos deuses budistas e aos seus treinadores.

Com essas falas, pensei ser interessante discutir² com a turma o contexto de criação do muay thai para compreender melhor sua ligação com o budismo, suas características e evolução durante os anos.

Já com os golpes explicados, Júlia e Pedro citaram ser importante entender as projeções que existem na luta, pois, mesmo se tratando de uma luta de média distância, para ela e para ele era necessário saber cair para não se machucar. Com isso explicado, Júlia e Pedro disseram que já poderíamos realizar o *sparing*³, de forma leve e sem “violência”, porque estávamos numa escola.

Durante as vivências do *sparing*, Júlia e Pedro explicavam a importância da guarda, do encaixe dos golpes e da velocidade com a qual se aplica cada um deles. Mesmo as/os jovens que não gostavam de lutar ouviam com muita atenção todas as explicações, e ajudavam amigas/os mais próximas/os no momento dos *sparings*.

Nesse período de experimentação da luta, muitas pessoas da escola se aproximavam para acompanhar as aulas e questionavam a “violência” ali presente, já que no imaginário da maioria delas, esse tipo de prática corporal não deve estar presente no espaço escolar porque “torna alunas e

¹ Os espaços mencionados dizem respeito a academias de ginástica e de lutas, em outros países, com objetivos diferentes em cada vídeo assistido.

² Realizamos a leitura do seguinte vídeo - <https://www.youtube.com/watch?v=JXQV7UcFk64>

³ Tipo de treino próximo de uma luta real, com aplicação dos golpes de forma moderada.

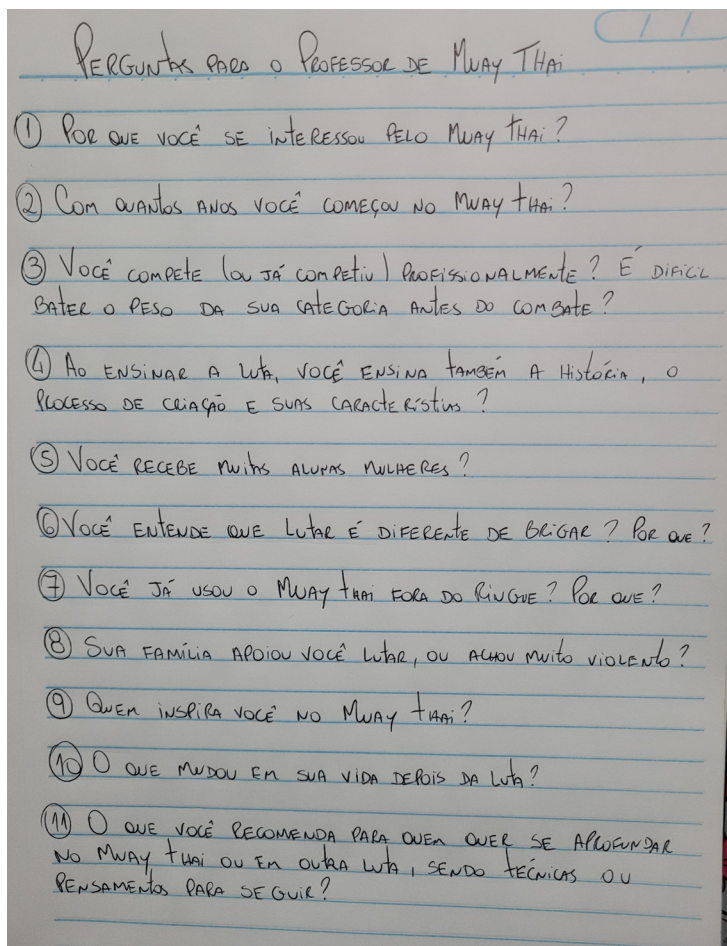
alunos ainda mais violentos”. Procurei não entrar em embates acerca do significado de nosso estudo, mas, sempre que alguma pessoa tinha a curiosidade em perguntar, explicava os objetivos e a nossa tematização.



É importante mencionar também o insucesso na busca por profissionais de muay thai para conversar e tirar nossas dúvidas. Fui até a academia que o Pedro treinava, mas os professores do local não tinham disponibilidade para ajudar a sanar questões como a violência e a luta, e muitas outras que surgiram ao aprofundarmos nosso conhecimento sobre o muay thai. A Ana Júlia, aluna do 9ºB conseguiu conversar com o professor da academia de ginástica onde ela estava malhando, e ele disse que conseguiria responder nossas indagações, mas que não daria para visitar nossa escola. Então, elaboramos perguntas com as turmas e enviamos pela Ana Júlia para complementar nosso percurso. Semanas depois a aluna trouxe a folha com as respostas do professor.

Prosseguindo com a tematização, caminhamos para entender o processo de combate no muay thai. Para isso, observamos as pontuações e as formas de vitória em uma luta. Pontuamos o cuidado que deveríamos ter nos momentos de combate, pois não tínhamos capacete e protetor bucal. Convidei as/os jovens que não haviam participado das vivências para observarem os combates e atribuir as notas para quem estivesse lutando, controlando também o tempo de cada combate. E assim, realizamos

as lutas⁴, com auxílio do Pedro que simulou o ringue que sua academia criava quando acontecem lutas entre eles, com pessoas segurando cordas, o que deu um clima de disputas bem acirradas, mas sempre terminando com abraços e muito respeito entre as pessoas que lutavam.



⁴ Para acessar algumas vivências, clique nos links – <https://www.youtube.com/watch?v=WHKk6NQ8sgQ> – <https://www.youtube.com/watch?v=1ceL2cp59IA> – <https://www.youtube.com/watch?v=LHbVFD0je8Y>



Após essas ações, para analisar a tematização e seus possíveis efeitos, algumas/uns alunas e alunos foram entrevistados⁵ sobre as sensações e opiniões a respeito do estudo da luta. Tiveram falas interessantes que vão ao encontro do proposto inicialmente no trabalho, dando importância ao estudo do muay thai e no processo de construção/reconstrução de ideias e representações acerca da luta na escola e da violência. As respostas que o professor de muay thai nos deu também contribuíram para observarmos

⁵ Alguns depoimentos podem ser lidos ao clicar nos links - https://www.youtube.com/watch?v=Au_08JkcZng - <https://www.youtube.com/shorts/8FcRCOUzxls> - <https://www.youtube.com/shorts/AsfDgN-aS1Y>

como uma pessoa que vive dessa luta lida/lidou com questionamentos que também atravessaram nossa tematização, como aprender a ser violenta/o por meio de uma luta que, como toda arte marcial, tenta ensinar para as pessoas que praticam justamente o contrário, por meio da disciplina e do controle da força e da raiva.

ROLINHO E PORRADA PODE PROFESSOR?

MARCELO FERREIRA LIMA



“

Passado” o isolamento social vivenciado no momento pandêmico, ficaram e ainda se tem, inúmeras questões sobre as ações humanas em diversos espaços e tempos distintos. Em graus diferentes, algumas mudanças ocorreram e ainda ocorrem em diversos setores da sociedade como um todo.

Nestas alterações, por vezes drásticas, a escola como um todo, precisou reinventar determinadas ações pedagógicas entre outras. Desta forma, tais mudanças “balançaram” toda a estrutura.

Neste conflituoso momento, os setores educacionais partiram para suas possibilidades diversas. Sendo assim, o Centro Paula Souza (CPS) junto ao Grupo de Formulação e Análise Curricular (GFAC) elaboram documentos que ainda merecem revisões, como o currículo identificado como Plano de Curso (PC) para todos os cursos das mais de 220 escolas pelo estado de São Paulo.

É uma estrutura complexa que revisa de tempo em tempo o PC de cada curso a partir das demandas das escolas. Significa dizer que para ter um curso na unidade escolar ETEC, que tem autonomia para pesquisar e solicitar a partir de certos resultados, é preciso inúmeros pontos para a inserção de determinado curso na unidade escolar. Partindo disto, certos resultados anteriores foram analisados e assim foi solicitado e atendido pelo CPS a abertura de um novo curso na ETEC José Rocha Mendes (JRM).

Este curso é identificado como Ensino Médio Integrado ao Técnico (M-TEC). Curso que é oferecido, na JRM, no período vespertino apenas. Lembrando que para a entrada nos cursos das ETECs o processo de “vestibulinho” voltou a ser utilizado. No período pandêmico o processo se deu por meio de histórico escolar.

Outra questão muito importante é a “complexa matemática” cursos X turmas X quantidade de docentes. Por muitos anos, pelo menos 9, não houve concurso público para todas as áreas. Poucas escolas que já tinham autorização o fizeram. Diferente de outras instituições, a ETEC tem autonomia para organizar e planejar esta questão em prol de sua necessidade. Desta forma, outra possibilidade se amplificou, o do contrato identificado como “determinado” onde a/o docente tem apenas um ano de trabalho e, dependendo de inúmeros casos, pode se ampliar para mais um.

Neste vai e vem conturbado a turma, primeira série, do curso de automação, recém incorporada a JRM não teve docente para as aulas de Educação Física (EF) por um tempo. Só depois de uma série de revisões na organização entrei para ministrar aula nesta turma.

No segundo semestre de 2022 iniciei as aulas com esta turma que contava com 40 pessoas, sendo majoritariamente composta pelo gênero masculino e contendo cinco pessoas do gênero feminino e um aluno com acompanhamento psicopedagógico.

AÇÕES INICIAIS

Os documentos vigentes para a ação docente, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de curso vigente para o curso e turma, pelo menos até o presente momento, seguem a BNCC e o Currículo Paulista. Assim, para este curso o PC apresenta suas competências e habilidades para o curso e turma como segue:

Figura 1 - Plano de curso PC do curso de automação - Educação Física

1ª EDUCAÇÃO FÍSICA	
Função: Reconstrução e construção	
Atividades e Responsabilidades	
Objetos de conhecimento e práticas de atividades físicas para educação e reconstrução da cultura corporal	
Metas e Ações	
Realizar atividades de educação física, respeitando as regras que orientam a segurança, utilizando materiais que contribuam para a construção corporal	
Competências	Habilidades
1. Analisar práticas corporais e atividades físicas durante as atividades.	1.1. Exercitar habilidades motoras de grande amplitude. 1.2. Identificar aspectos fundamentais para a execução das práticas corporais. 1.3. Registrar observações, registros durante a prática de exercícios. 1.4. Identificar as mudanças fisiológicas ocorridas durante as atividades físicas. 1.5. Realizar progressões corporais.
2. Analisar as diferentes manifestações da cultura corporal e suas linguagens como meio de interação social.	2.1. Ampliar as capacidades motoras. 2.2. Identificar e reconhecer gestos nas atividades corporais. 2.3. Descrever atividades corporais de diferentes naturezas. 2.4. Pesquisar os elementos da cultura corporal.
3. Analisar aspectos do desenvolvimento corporal e cultural na convivência e nas práticas corporais.	3.1. Aplicar, de forma segura, as prescrições corporais e artísticas na prática de atividades físicas. 3.2. Participar do desenvolvimento de jogos coletivos, considerando as regras e a inclusão. 3.3. Participar de práticas corporais coletivas respeitando as principais convenções.
4. Adotar postura democrática nas atividades corporais coletivas.	4.1. Participar de atividades coletivas, observando diferentes regras, considerando as possibilidades e as diferenças individuais. 4.2. Demonstrar atitude de respeito e cooperação para solucionar conflitos no contexto das práticas corporais. 4.3. Discutir e adaptar regras, utilizando critérios éticos para a escolha, organização e funcionamento de equipes.
Observações	
Este é um RCT de Práticas Corporais que se manifestam em diferentes elementos da cultura corporal de movimento. O conteúdo deve ser abordado por meio coletivo com o trabalho em grupo, em desenvolvimento, considerando as condições locais da Unidade de Ensino e os recursos dos quais dispõe.	

Fonte: <http://cpscetec.com.br/gfac/plano.php>

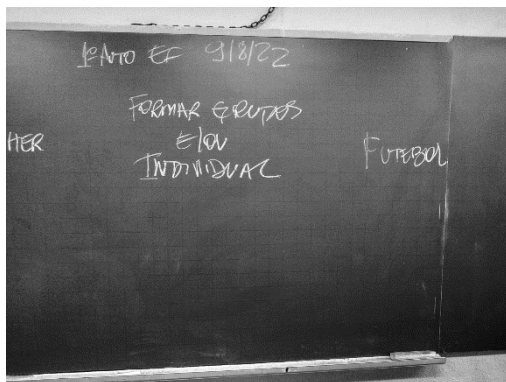
Relacionando com o PPP da unidade escolar, decidi elaborar uma proposta de ensino que contribuísse para desenvolver a competência: *Analisar as diferentes manifestações da cultura corporal e suas linguagens como meio de interação social*. Visto este primeiro movimento, que por sinal não é só neste momento, ou seja, é retomado quantas vezes forem necessárias, outra relação foi construída, com o mapeamento.

A partir de observações anteriores e com mapeamento sobre a prática corporal iniciamos dialogando sobre futebol por dois motivos. Primeiro relacionando com a copa do mundo de futebol masculino. Segundo, por observar as práticas de parte desta turma nos corredores, na quadra no momento do almoço e nos espaços “vagos” da escola. Sempre com uma bola de futebol e ou algo que pudesse servir como objeto para as brincadeiras.

Com isso, alguns pontos foram inicialmente registrados sobre a leitura que a turma tinha, ou tem, sobre a prática corporal de futebol. Continuamos a registrar as leituras e debates sobre esta prática.

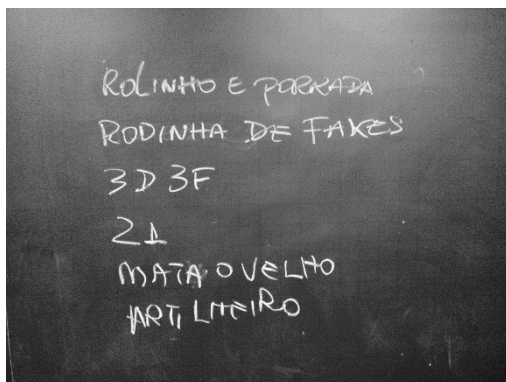
Defini irmos para a prática logo em seguida. Após orientação sobre a prática na quadra, organizamos os grupos e as atividades. Cada grupo ficou com a incumbência de apresentar o tipo de futebol que conhecia além do jogo tradicionalmente cultivado. Assim, ficaram pensando em grupos e registrei em lousa as atividades, grupos e datas para a prática.

Figura 2 - Registro na lousa sobre a temática



Fonte: Elaboração do autor

Figura 3 – Registro dos saberes vivenciados



Fonte: Elaboração do autor

Ficou definido o seguinte: a) grupo 1 com o “artilheiro”; b) grupo 2 como três dentro e três fora; c) grupo 3 com rolinho e porrada; d) grupo 4 com bobinho; e) grupo 5 com três toques; f) jogo com as regras tradicionais, mas com 4 equipes ao mesmo tempo; g) grupo 6 com jogo com regras como: sem lateral e só vale o gol dentro da área do goleiro e h) grupo 7 com pega-pega com bola.

Iniciamos na segunda metade do mês de agosto e terminamos, estas práticas dos grupos, na primeira quinzena de setembro.

Para auxiliar no processo de registro solicitei a uma aluna que não estava participando devido a limitações relacionadas a saúde que escrevesse e registrasse por meio de imagens e/ou vídeos.

AS PRÁTICAS

O primeiro grupo reuniu as/os demais no centro da quadra para orientar sobre as atividades. Organizaram e a prática iniciou.

Figura 4 - Trocando saberes e organizando coletivamente



Fonte: Elaboração do autor

Ao dar início alguns alunos e algumas alunas estavam próximos/as observando as duplas praticarem e disseram:

“Os moleques nunca jogaram artilheiro mano?”

“Teve quem quis colocar só os amigos”

Nesta atividade apenas duas meninas participaram e o aluno que é acompanhado pela profissional psicopedagoga interagiu em toda a aula. Seis alunos não interagiram, mas ao final da atividade um aluno do grupo que estava apresentando a atividade disse:

“Temos mais dois minutos antes de acabar a aula, quem não jogou quer jogar?”

Assim, dois meninos que estavam fora da prática resolveram participar. É importante dizer que as aulas não foram sequenciais. Uma era a primeira aula do período e a outra na quarta aula.

Na segunda atividade, três dentro e três fora, 15 pessoas iniciaram a vivência, 11 meninos e quatro meninas. A atividade é de marcar o ponto, mas com a bola ao alto. Nesta atividade não identificamos, pelo menos onde estávamos, nenhuma voz sobre a prática.

Figura 5 - atividade de 3 dentro 3 fora



Fonte: Elaborado pelo autor

Na atividade de “rolinho e porrada” se manifestou de forma diferente. Na solicitação, no mapeamento inicial, o grupo que definiu de forma acanhada a prática, se espantou com a possibilidade, “fizeram festa”, inclusive com outros alunos. Nos encontros “de corredor” ou até mesmo no refeitório e outros espaços, ao longo da semana, parte da sala demonstrava expectativa para o dia da apresentação.

Chegou o dia da apresentação deste grupo foi organizado para a fala de orientação no meio da quadra. Um dos alunos, preocupado com a “violência” da brincadeira para com as demais pessoas do grupo diz:

“Quem não quiser brincar vai ter que sair”.

“Ponto de segurança atrás do gol”.

O grupo foi testando algumas regras ao longo da atividade. Subtraindo quem estava apresentando e quem não participou, 18 vivenciaram inicialmente. Começa com dois toques para quatro no máximo. O olhar não foi apenas do grupo. As/os demais ajudaram na elaboração de novas regras.

O número de participantes alterava a cada “rodada” de parada para ver se a regra estava de acordo com o que eles decidiam.

Para o grupo dos “três toques linha” com duas pessoas por vez foi apresentado para as/os demais da turma. Consiste na dupla tocar apenas 3 vezes na bola e chutar em direção a meta tentando fazer o gol. Caso quem estiver como goleiro/o evitar o ponto, esta/este sai da meta e vai organizar uma dupla.

Como no grupo anterior, este mudou a regra utilizando o outro lado da quadra e tempo. Também inserir a regra de três tentativas no máximo para cada dupla tentar fazer o ponto.

Nesta atividade, ao saírem da quadra, alguns comentários foram registrados como:

“A dupla que mais chutou foi ...”

“Também só dava bica”.

Em outra aula o grupo das 4 equipes para o jogo apresentou. Primeiro tentou-se 4 locais para a marcação do ponto, mas ao longo da atividade alteraram as regras.

“Mó panela”.

“As meninas jogando mano”.

“Oxe, esse jogo está confuso”.

“Oxe, cobrando lateral com a mão?”

Dividiram para o jogo convencional, mas com 5 minutos cada jogo.

O grupo que fez a regra sem lateral e que para ter o ponto só poderia o chute dentro da “área do goleiro” teve que adaptar também. Foi sentido uma diferença grande por quem vivenciou essa atividade.

“Se é loco, fazer gol assim não dá, é muito difícil”

“Fica na cara do gol aí não dá”

“É mais fácil pra mim que jogo no gol”

“Tem que sentar a bicuda se não sem chance”

Finalizando o grupo com pega-pega com a bola. Iniciou com a condição da bola pela linha até relar em alguém que automaticamente seria o/a pegador/a dando continuidade à atividade. Perceberam que poderiam inserir mais uma bola no jogo e assim o fizeram. Também acrescentaram coletes para identificar quem estava pega/o.

Ao término das atividades propostas fizemos um debate sobre o futebol e suas inúmeras formas de vivenciá-lo. O que se destacou, pelo menos neste momento, foi a atividade de rolinho e porrada.

“Carai professor tomei bicuda pra caraca”.

“Foi da hora”.

“Nossa o (aluno X) só dava carrinho kkk”.

“Não sabia que podia prof”.

“Queria mais, aí pegava (aluno Y) kkk”.

“Sem chance, é muito violento, isso não é pra mim”.

“Fiquei preocupada com (aluno W)”.

“Caramba prof, achei que o Sr. Não ia deixar eu participar”.

“Dei bicuda mesmo, acham que menina não consegue né, tomaram bonito”.

Voltamos para as aulas em sala de aula e a partir destes registros fomos debatendo em grupos e/ou individualmente sobre o que pode ser lido como violência a partir da leitura de mundo de cada um.

Também procurei relacionar as atividades desta turma fora da aula de EF com a própria aula. Ou seja, a prática é comum nos “cantos da escola” e estranham quando é problematizada na quadra, na vivência nas aulas.

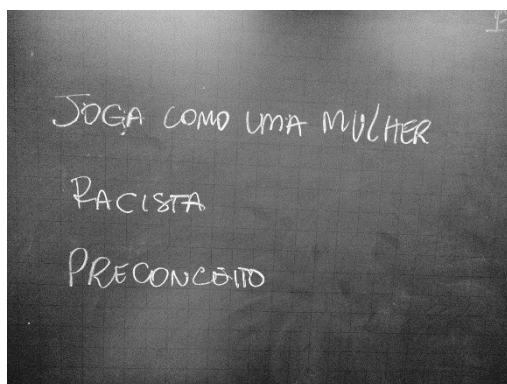
APITO FINAL? NÃO.

A partir do momento que se ressignificou, pelas vozes registradas, a prática corporal de “rolinho e porrada”, nas aulas como tema de futebol,

foi possível a mudança de rota utilizada foi significativa. No primeiro mapeamento pensando no jogo de futebol e a copa do mundo, as brincadeiras, a partir de ações que o futebol também tem, foram se orquestrando ao longo das aulas. De certa forma, rompe com certas leituras fixas sobre o tema a ser problematizado e o que pode ser construído nas aulas.

Trouxe a relação direta entre o que se faz “fora” da aula e que pode ser debatido, vivenciado na aula. Aproxima a (s) realidade (s) de outras, possibilitando, a partir das trocas de saberes e leituras de mundo, novas formas de leitura de si e, consequentemente, de sua prática, ou não.

Figura 6 – Registro das vozes sobre praticar o futebol



Fonte: Elaboração do autor

Ao relacionarem suas vivências nas aulas com os registros iniciais, a turma pode realizar, pelo menos teve o direito garantido, de rever certas leituras sobre a prática corporal. As vivências, em certos momentos, foram significativas para determinados discursos e posições, incluindo, sem dúvida, a questão da violência e seus espaços que ora são permitidos ora não, ou seja, a violência tende a ser seletiva.

É importante registrar neste ensaio que foram inúmeras as possibilidades de problematização e o que foi produzido neste espaço curto de tempo foi o possível dentro da(s) realidade(s) enfrentada(s).

ESCRILEITURAS DO PIPA: MASCULINIDADES EM XEQUE

MARCOS RIBEIRO DAS NEVES



O vento no encontro com o pipa fê-lo rapidamente subir. A menina puxou e percebeu a força do vento. O início da tematização. Foi quando percebi que o olhar do garoto brilhou ao tocar no assunto. Ele compartilhou sua maneira, o jeito que a prática atravessa sua vida e como fica feliz quando empina sua jerequetinha.

No interior da EMEF Anna Silveira Pedreira algumas coisas aconteciam no segundo semestre de 2022. Os debates em torno da vida de estudantes com deficiência intelectual causavam um certo incômodo porque identificávamos um processo de exclusão em curso. Diante disso, sentamos para conversar sobre as dificuldades do cotidiano

Naquela tarde, no horário de formação, pontuamos a necessidade de compartilhar experiências que pudessem potencializar a vida desses sujeitos e, a partir daí, retomar os caminhos com a contribuição de cada componente curricular.

Sensível ao movimento, percebi em minhas andanças que no entorno da escola o pipa é vivenciado diariamente. A própria escola fica localizada geograficamente no alto de um morro, e ao lado há um espaço de mata que possibilita às pessoas empinarem pipas. A prática é realizada todos os dias do ano. Nos finais de tarde eu percebo diferentes grupos empinando, quando as pessoas chegam do trabalho e se entregam à diversão. É possível identificar em suas camisetas o nome das equipes e acompanhar nas redes sociais a maneira como se organizam.

Muitos chegam de moto ao local, estacionam, abrem o baú e retiram suas carretilhas, suas sacolas com cerol, seus pipas e entram no terreno para empinar. Há dias que a rabiola do baruel é tão grande que precisa de

uma pessoa para descarregar e ajudar o amigo a subi-lo. Quanto sobrevoa a escola e as crianças ficam maravilhadas com o tamanho. A carretilha tem mais de 15 km de linha chilena e as cores determinam se o cerol é grosso ou fino. A escolha depende de cada tipo de pipa ou da força do vento.



Outros códigos nos permitem identificar a presença do pipa no território. Ao andar pelo bairro identifiquei a quantidade enorme de rabiolas, linhas e pipas pendurados na fiação e nas árvores.



Percebi um processo forte de significação quando cheguei com duas latas de linha e duas pipas para a vivência. Alguns estudantes vieram afoitos perguntar sobre o tema de nosso estudo e assim que eu anunciei para a turma, eclodiram discursos sobre a brincadeira: eu empino e adoro; é perigoso, pode cortar a mão ; aprendi com o meu pai, sei empinar flechinha; gosto de empinar, mas minha mãe não deixa .

Também fiquei atento à maneira como outras crianças se manifestaram. Uma delas foi a Raqueli, que olhou com um certo entusiasmo, mas não se aproximou porque o pai dela disse que era coisa de menino.

O movimento também afetou as pessoas que transitam na escola, alguns professores destacaram a importância de valorizar esses saberes. A coordenadora deu total apoio, mas alguns atores se incomodaram e a chatice de sempre foi dizer para eu tomar cuidado, que o pipa corta o pescoço e tal. Aquela ladainha de sempre!

Descemos para o espaço externo para empinar. Aos poucos foram rodeando o brinquedo e explicando o que deveriam fazer para subir. Uma perguntou qual era o lado que estava o vento, a outra disse que precisava fazer rabiola, outro pegou a linha e foi fazendo estirante. Outra disse que não sabia o que estavam falando. Ao término do encontro andei pela escola para perceber o que as pessoas andavam dizendo sobre o tema, já que os estudantes saíram falando para os demais e os colegas observaram o que se passava no pátio.

No encontro seguinte questioneei alguns pontos que identifiquei na aula passada, além disso, promovi a leitura sobre a prática. Uma das estudantes se afastou da vivência. O pai da Raqueli disse que não era para empinar porque pipa era coisa de menino e mesmo sentindo uma vontade de participar a garota ficou observando os demais. Enquanto isso, os demais perguntavam uns para os outros, o que é estirante, o que é rabiola, espaço, vareta da envergadura.

Desenhei uma raia na lousa e pedi para a turma nomear suas partes. Mencionaram: fita, estirante, espaço, nó, vareta, linha. Alguns nomes mudam conforme o território. A Raia, por exemplo, também pode ser flechinha.

Na sequência, solicitei que se organizassem em quatro grupos, distribuí os materiais e pedi que cada qual construísse o seu brinquedo e fossem empiná-lo.



Como faz para cortar a fita? Por que o estirante está em cima? Como puxa o pipa para subir? Por que está rodando? Qual é o tamanho da rabiola? Essas perguntas apareceram durante o encontro. Percebi que aos poucos os meninos foram dominando e as meninas ficaram ajudando, o que me incomodou muito.

Naquele momento eu percebia os incômodos que o pipa produzia dentro do ambiente educacional. A motorista do transporte escolar não estava deixando entrar com a lata de linha na van e as estudantes reclamavam que não podiam trazer pipas, quando traziam escondidas eram pegas dentro da sala de aula mostrando para os amigos e alguns colegas tomavam a lata de linha e levavam para a direção (imagem abaixo) com a justificativa que o artefato era perigoso. Alguns estudantes estavam priorizando vir à escola andando, porque assim poderiam trazer seus pipas.



Percebi também que a questão extrapolava os muros da escola. Como a instituição se localiza ao lado de um terreno amplo, durante as aulas os estudantes pegavam os pipas, pulavam a grade e aproveitavam para empinar nesse espaço, o que facilitava o aprendizado das técnicas de subir e laçar com os amigos da turma. Isso causou um certo mal-estar com parte da gestão que passou a vigiar e proibir as escapulidas.

Certo dia cheguei com uma caixa de maranhão, abri uma sacola e distribuí um pipa, uma lata de linha e um punhado de fita para cada menina, pedi para prepararem o brinquedo que a gente iria empinar, somente nós. Os meninos ficaram olhando, alguns se aproximaram e aos poucos tomaram os materiais delas, dei umas broncas, foi só assim que deixaram as deixaram em paz. Nesse dia fiquei só com elas no canto, ajudei a confeccionar as rabiolas, envergaduras e estirantes, levei, segurei e expliquei que precisavam olhar o vento, puxar a linha na hora certa e correr.

Nessa altura a turma já tinha empinado dois tipos de pipas (flecha ou rainha e o maranhão). Até então, pipas diferentes, com maneiras distintas de se construir. Fomos para a sala de informática em busca de mais informação sobre o tema. Expliquei de início que eles poderiam acessar o que quisessem, registrar no caderno de Educação Física e depois compartilhar com a turma.

No dia alguns jogaram pipa combate (jogo de pipa online), outros assistiram vídeos no YouTube, digitaram nomes de pipa no Google e observaram diferentes imagens. Um dos estudantes me mostrou um vídeo de um festival organizado na Praça do Letícia, evento semanal organizado pelo dono da loja de pipas nas proximidades.



No mesmo dia, fui até lá para verificar se poderíamos agendar uma visita. No retorno à escola, apresentei a ideia à coordenadora Michelle e preparamos o comunicado para as famílias.

Na data marcada, saímos da escola e caminhamos pelas vielas do bairro. Chegamos ao local por volta das 9h30 da manhã. Fomos recebidos pelo proprietário Sérgio e os cinco funcionários. O recinto funciona como uma fábrica de pipas e também vende materiais para quem empina. Além disso, organizam os eventos nos finais de semana na Praça do Letícia, com sorteios e competições.

As crianças que não conheciam a loja se surpreenderam pela variedade de insumos que os pipeiros utilizam: linha chilena de várias cores, a linha Vera Cruz, linha 4, carretilhas de diversos tamanhos, lata de linha, proteção para não cortar o dedo, cerol pronto, rabiola feita, fita de rabiola, vários tipos de pipa. Aos poucos, Sérgio relacionou os nomes

aos pipas: baruel, lápis, pizza, murcha-murcha, raia de puxe, come rato, veloster e latão.



Ao visitar o espaço tive várias percepções, pude perceber nos olhares atentos dos estudantes o conhecimento sendo compartilhado e na conversa com as pessoas da loja, mesmo que tímidos, começaram a surgir algumas perguntas: Sérgio, as meninas empinam pipa? Há quanto tempo você tem essa loja? Como você faz para organizar os eventos?

As respostas fizeram os estudantes entender que o pipa ainda é preferido por meninos, segundo o Sérgio, por conta do hábito de ficar na rua mais do que as meninas. Ele também disse que ter uma loja de pipa era o seu sonho, já que adora empinar e viu ali no território uma possibilidade de viver disso. Ele mesmo organiza o evento pelo WhatsApp. Explicou para a turma que quanto mais eventos, mais dinheiro ganha.



Foi interessante permitir que o rapaz compartilhasse seus conhecimentos sobre o tema, coisas que eu pude aprender e não sabia porque não sou morador do bairro e não empino pipas em festivais. Sérgio explicou que nos dias e horários do evento não se pode empinar qualquer tipo de pipa na praça, que isso gera confusão e brigas e que esses eventos movimentam os comerciantes que sobrevivem de vender pipas, sucos e salgadinhos durante o encontro. Vendem pinga também, tem gente que gosta de empinar tomando cerveja. A polícia não se incomoda com as pessoas empinando pipa e nem com o tipo de linha que usam, ali não existem proibições desse tipo. Após a conversa, ele abriu um pacote de pipas e distribuiu para os estudantes empinarem, também deu linha e pedaços de rabiola.

Caminhamos para a Praça do Letícia, que é um local bem grande e propício para o brinquedo. Um dos funcionários da loja quis nos acompanhar.



Tornei-me freguês da loja do Sérgio. Na semana seguinte comprei os insumos necessários para confecção dos pipas. Distribuí-os à turma. Aos poucos, as meninas se aproximaram e começaram a gostar do tema. Sempre, ao final da aula, eu tinha que pedir para irem para a sala e sempre tinha uma que queria levar o pipa que fizera e empinar para casa.



Raqueli (foto acima) aos poucos se envolveu. Durante a ida à praça, seu pai passou pelo local olhando e viu sua filha empinando, quando a garota falou que era seu pai, chamei para participar da aula e empinar com a gente, mas ele saiu rapidinho. Ela estava empolgada e eu achei a situação bem engraçada. A situação me fez convidar a professora Dayane para con-

versar com a turma sobre pipa. Ela trabalha na escola, é moradora do bairro e empina desde criança. Quando soube do que estávamos estudando, fez elogios ao tema.



O encontro foi muito importante, Dayane é uma professora conhecida por todos os estudantes, o que permitiu uma conversa mais tranquila e aberta e perguntas variadas relacionadas ao tema. A colega começou colocando as masculinidades em xeque. Logo foi falando que empina pipa desde criança, que adora empinar até hoje, mas que seu pai sempre a proibiu, por isso, tinha que empinar escondida, sofria várias violências para poder se divertir, mas que nunca deixou de empinar.

A colega contou que para poder comprar um pipa tinha que pedir para um amigo comprar para ela. O que a obrigava a pagar um para ele, ou seja, precisava sempre ter dinheiro para comprar dois pipas, se não tivesse o dinheiro não empinava, porque o amigo só ia nessa condição.

Também explicou para a turma que toda vez que cortava os meninos da outra rua, eles tiravam sarro com palavras machistas, xingando-a de sapatão e mulher macho. Muitas vezes, os meninos que tomavam relô dela, quebravam ou tomavam seu pipa porque não aceitavam tomar relô de mulher. Teve que brigar, apanhar e bater. Quando seu pai aparecia no local que estava empinando, ela passava a lata de linha na mão de um colega e saía andando, quando estava só, cortava a linha e deixava o pipa ir embora.

A professora explicou que isso não é natural, isso é um comportamento socialmente construído, onde os meninos aprendem certas coisas e as meninas outras. Essa é a razão do preconceito que as meninas sofrem na escola e no bairro quando empinam e é por isso que têm que continuar empinado, frisou a professora, encorajando o grupo.

Dayane também fez perguntas: vocês sabem o que é fazer a volta? Cortar e aparar? Comer linha? Já empinaram um pipa penso? Já empinaram capuchetas? E foi implicando esses códigos, contribuindo com a leitura e outros significados sobre o tema. Não parou por aí: se vocês comprarem um pipa penso, o que vocês fazem? Como vocês dão nó na linha? Já empinaram pipa com chicote?

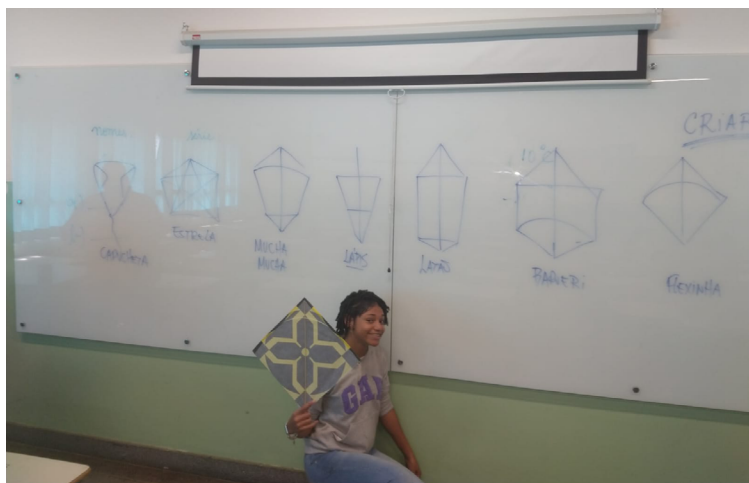
Na aula seguinte trouxe umas folhas de jornal, selecionei um vídeo sobre a construção da capucheta e nos dedicamos ao artefato. Após a construção descemos para empinar. Naquele dia o vento estava forte e alguns estudantes ensaiaram subir o pipa de dentro da sala de aula, eles jogavam a capucheta para fora da janela tentando fazer com que o pipa fosse para o alto. O que eu achei interessante nesse movimento, foi que alguns colegas já estavam conseguindo fazer uma leitura do tempo. Para empinar pipa é fundamental que se olhe a direção e perceba a força do vento.



Escrileituras do pipa: masculinidades em xeque



Após esse encontro, começamos a preparar os próprios pipas. Desenhei na lousa todos os tipos que empinamos e disponibilizei os materiais necessários (folha de seda, fita, linha, tesoura e cola).



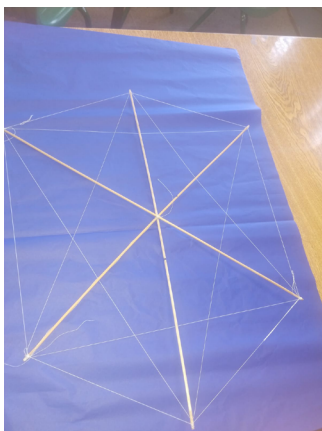
A partir desse momento, todas as aulas, os estudantes entravam na sala, escolhiam um pipa para construir e começavam a preparar. O pipa poderia ser inventado se eles quisessem. Poderia ser construído individualmente ou em grupo. Surgiram pipa estrela, flechinha, jerequetinha, capucheta, latão e baruel.



Raqueli constrói a armação de um pipa pizza.



Lilian termina um pipa lápis e, ao fundo, Raqueli ajuda as colegas.



Ao término dos trabalhos, identifiquei uma aproximação muito grande das estudantes com o tema. Além de pedirem todos os dias para levar a pipa e lata de linha para casa, às vezes, contavam que empinaram no final de semana, que pegaram uma pipa na rua, que comeram linha, que viram duas pipas cruzando no alto.



Como forma de finalizar os trabalhos, resolvemos organizar uma intervenção artística que a turma decidiu batizar de *Sobre os muros da ignorância*. Preparamos um mural com vários tipos de pipas, latas de linha, pedaços de rabiola e deixamos as pessoas interagirem como quisessem. Alguns estudantes pegaram pipas e saíram correndo, outras observaram, outras tomaram dos amigos na rua.



QUEM FAZ PARKOUR É PARKOURZEIRO: TEMATIZANDO O PARKOUR NA EMEI NELSON MANDELA¹

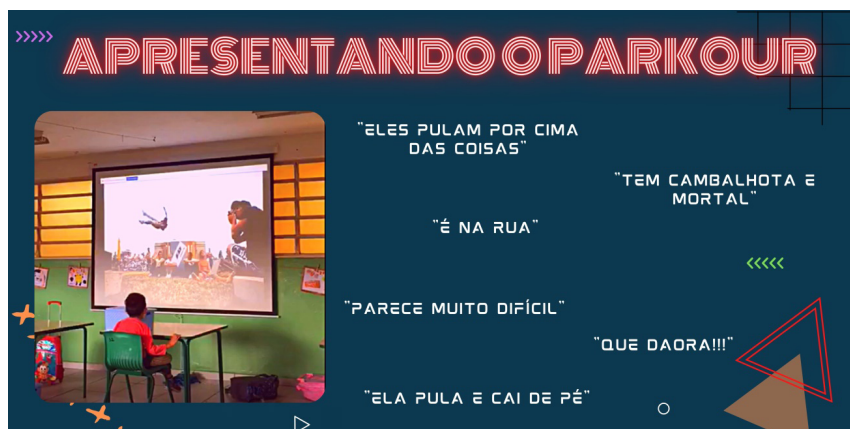
MARINA BASQUES MASELLA

¹ Registro em vídeo desse relato disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wwzR3Xbq4Xs>

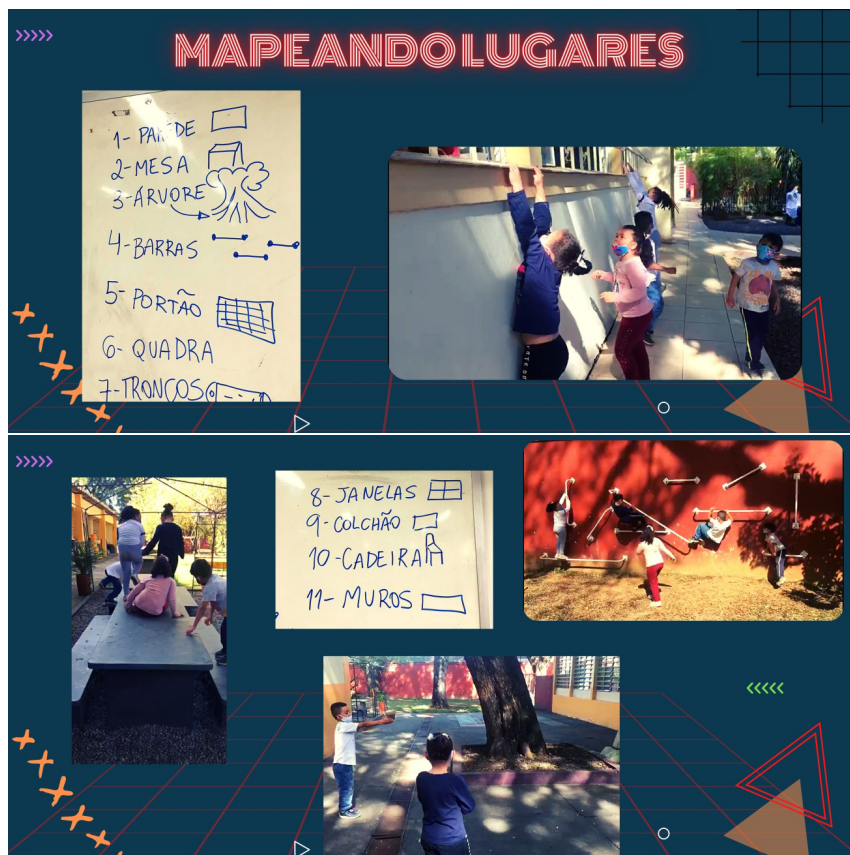


A tematização do parkour junto às crianças da turma Atabaque na Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela teve início em junho de 2021. Nessa época a escola estava atendendo apenas 12 crianças por turma em decorrência dos protocolos sanitários e preventivos contra a Covid-19. A escolha pelo parkour aconteceu após observar que as crianças estavam com grande desejo de subir, escalar e correr pelos espaços abertos da escola após um longo período de isolamento social e também por ser uma prática ao ar livre e de pouco contato entre as crianças, garantindo o distanciamento social previsto para aquele período.

Quando contei para elas que o parkour seria a prática corporal que investigaríamos juntas, algumas já o conheciam, outras, não. Então, decidimos procurar alguns vídeos no YouTube em que homens, mulheres e crianças praticavam o parkour em espaços abertos e fechados da cidade de São Paulo.



Depois de assistirmos a esses vídeos, começamos a pensar juntas em quais territórios da nossa escola poderíamos praticar o nosso parkour. E lá fomos nós, andamos, pensamos, mapeamos as possibilidades e potencialidades desses espaços.



Após mapearmos esses espaços, decidimos montar o nosso primeiro percurso considerando tudo o que vimos em nossas andanças. Decidimos por quais lugares passaríamos, qual seria o nosso ponto de início e nosso ponto de fim. Repetimos esse trajeto várias e várias vezes e nos intervalos, conversávamos como estávamos nos sentindo, quais eram as

descobertas de cada um/uma de nós dentro desse percurso e quais caminhos tínhamos traçado dentro da rota comum definida.

Em um próximo momento, selecionei algumas entrevistas praticantes de parkour. Convidei as crianças para observarem o que aqueles/aquelas praticantes diziam que era necessário para fazer parkour. Destacamos três palavras ao final da leitura desses vídeos: concentração, força e equilíbrio. Decidimos então conhecer mais o que era o salto de precisão que alguns/algumas praticantes de parkour diziam ser muito importante para suas práticas. Assistimos mais vídeos, observamos as gestualidades presentes naqueles corpos e fomos vivenciar.



As crianças sentiram vontade de conversar, segundo elas, com praticantes de parkour “de verdade”. Não estávamos podendo receber visitas devido aos protocolos de segurança contra a Covid-19, então fizemos isso de forma virtual. Na página oficial de praticantes de parkour do Brasil no Instagram consegui contato com Raíssa Chagas e Pedro Bessa, que gentilmente, toparam responder algumas perguntas das crianças em uma entrevista gravada pelo Google Meet.

Raíssa e Pedro dividiram com elas um pouco das suas histórias e relações com o Parkour, com qual idade começaram a praticar, quais eram os picos que mais gostavam de frequentar e também trouxeram o conceito de espaço público para suas falas, o que desencadeou na nossa turma

uma conversa sobre o que era um espaço público e o que era um espaço privado, qual a diferença desses lugares e o que poderíamos e não poderíamos fazer em cada um. Discutimos se poderíamos fazer parkour em espaços privados, sob quais condições isso poderia acontecer, bem como nos espaços públicos. Raíssa e Pedro me perguntaram se poderiam gravar um vídeo com o que chamaram de “desafio” para as crianças fazerem na escola. Ambos mandaram esses vídeos e projetei no telão junto das entrevistas e tentamos vivenciar esses desafios que tinham proposto.



Sentimos muita vontade de ir até uma praça para vivenciar o parkour nesse espaço, porém haviam muitas limitações por conta da Covid-19, então, tive a ideia de pedir para as famílias fazerem isso com as crianças. Mandeí no grupo de WhatsApp entre famílias e professoras da turma um pouco de tudo que já havíamos vivenciado e conhecido sobre o parkour e propus que fizessem uma vivência nos lugares que frequentam aos finais de semana ou nos momentos de lazer. As famílias fizeram o registro em vídeo desses momentos e enviaram para mim via grupo de WhatsApp. Eu selecionei todos esses vídeos, projetei para as crianças na sala de convivência e elas puderam assistir umas as outras, além de conversar como foram essas vivências.

Em determinado momento da tematização, a escola passou a receber mais crianças do que no início. Então, propus que aquelas que estavam participando desde o início, compartilhassem os seus saberes com aquelas

que estavam chegando. Nesse momento, uma delas falou que quem fazia parkour era “parkourzeiro” e as crianças antigas tiveram a ideia de levar as crianças novas para o parque natural, um espaço da escola repleto de troncos de árvore em que estavam adorando explorar e vivenciar o parkour.



Em uma semana, quando cheguei na escola dizendo para as crianças que aquele dia era dia de parkour, uma delas chamou minha atenção para o fato de que em todos os vídeos que assistíamos as pessoas estavam praticando parkour ouvindo um determinado tipo de música. Então, ela disse: “prô, a gente nunca fez parkour com música aqui na escola”. Perguntei para as crianças se elas queriam experimentar e prontamente todas elas disseram que sim. Conversamos sobre quais possíveis efeitos a música poderia gerar no nosso corpo e fomos vivenciar e experimentar.

Depois da vivência com música sentamos para conversar. As crianças disseram que sentiram o coração bater mais rápido, que parecia que a música dava energia, dava força e que elas podiam pular mais, correr mais e se movimentar mais. Depois daquele dia, nunca mais fizemos a vivência de parkour sem música.

Como momento final da nossa tematização, em um período em que já havia uma mais flexibilização para receber visitas na escola, recebemos o traceur Felipe Martins. Ele conversou com as crianças tirando dúvidas sobre a prática do parkour, contou sua história, propôs uma aula no espaço do parque natural e finalizou como uma demonstração incrível.

Quem faz parkour é parkourzeiro: tematizando o parkour na EMEI Nelson Mandela

