

4. DESENVOLVIMENTO DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

As narrativas docentes acerca do currículo cultural da Educação Física realçam o desenvolvimento das situações didáticas que lhes são inerentes: *mapeamento, leitura, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação*. Apesar de responsabilidades e atribuições distintas, na perspectiva cultural, docente e discentes assumem a autoria curricular. Enquanto o primeiro seleciona o tema de estudo, organiza as atividades de ensino, conduz o processo e interpela os estudantes, estes, em posse de certas representações, negociam e traduzem os conhecimentos veiculados conferindo-lhes novos significados. Assim, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando do que lhes é proposto de muitas maneiras.

Sabe-se que, conforme o grupo social, o contato com as práticas corporais difere bastante. As famílias costumam socializar as crianças em um patrimônio cultural corporal específico, mas, à medida que crescem, diversificam e multiplicam as oportunidades de acesso às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Seja através dos meios de comunicação, escola, comunidade, experiências formalizadas ou nos momentos de lazer, as pessoas constroem e reconstróem constantemente o próprio repertório.

Inspirado nas teorias pós-críticas e agenciado pelos princípios ético-políticos explicitados no capítulo anterior, a análise dos relatos de experiência indica que o professor ou professora define a manifestação que será abordada com base no patrimônio cultural corporal da comunidade, reconhecido por meio de um *mapeamento*. Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e alunas, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no bairro da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro a seguir. Durante o mapeamento, os do-

centes conversam com as turmas, pesquisam o entorno, observam os momentos de entrada e saída dos estudantes, os intervalos, condições efetivas da escola, etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema que será tratado e suas possibilidades pedagógicas (Neira; Nunes, 2009):

[...] conversei com xs estudantes para saber o que conheciam sobre as práticas corporais e o que já tinham estudado nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Majoritariamente responderam sobre suas experiências com os esportes, algumxs participavam de turmas de treinamento na escola e disputavam campeonatos. Não satisfeito, perguntei quais práticas corporais acessavam fora da escola, em casa ou em outros lugares. Como a dança foi repetidamente mencionada, pensei que seria importante tematizá-la. (Quaresma, 2017, p. 74)

O tema *minecraft* foi definido a partir da fala dos alunos, surgiu como patrimônio cultural de grande parte da turma. Durante as rodas de conversa, observamos que todos conheciam o jogo, muitos jogavam-no cotidianamente, alguns já haviam terminado o jogo e vários também costumavam acessar canais de vídeos *online* para ver os comentários e truques. Os estudantes também disseram que jogar pelo computador era mais complexo, por isso mais interessante. (Bonetto, 2017, p. 178)

Os professores Quaresma e Bonetto definiram a prática corporal que tematizariam somente após o mapeamento. A esse respeito é interessante observar a avaliação feita por Bonetto (2018) relativamente ao próprio trabalho com as brincadeiras de todos os lugares junto às turmas do Ensino Fundamental em uma escola municipal paulistana: “é importante dizer que em nenhum momento do planejamento da prática pedagógica, definiram-se objetivos ou temas sem que os discursos dos estudantes fossem considerados, ao invés disso, eram especialmente as falas deles e delas que nos orientavam na definição das

tematizações” (p. 226). Portanto, mapear não tem qualquer semelhança com “levantar os conhecimentos prévios”. Isto posto e diante da confusão que paira sobre o assunto, peço permissão para abrir um parêntese e explicar o que distingue uma ação didática da outra.

A pedagogia tradicional, quer seja na vertente laica ou religiosa, foi impactada com a “descoberta” que os estudantes sempre possuíam algum conhecimento acerca do conteúdo que o docente pretendia ensinar. Com a emergência das pedagogias ativas e, principalmente, sob influência do construtivismo pedagógico, tornaram-se usuais as sondagens e o levantamento dos conhecimentos prévios do alunado a respeito do conteúdo programático com vistas a mobilizá-los durante as aulas e, assim, estabelecer a conexão entre o saber pré-existente e o que deveria ser aprendido, facilitando a apropriação de um conhecimento de “nível mais elevado”.

Ora, as noções de mapeamento e levantamento dos conhecimentos prévios divergem frontalmente, desde os campos conceituais que as sustentam até os objetivos que pretendem alcançar. Os docentes que se deixam influenciar pelas teorias pós-críticas utilizam o mapeamento como porta de entrada ao universo cultural corporal dos discentes, a fim de que possam considerá-lo no momento da definição da prática corporal a ser estudada, bem como na organização e desenvolvimento das situações didáticas. Uma vez selecionada a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, as representações dos estudantes também precisam ser mapeadas. O que não deixa de ser uma boa ocasião para identificar sua gestualidade e os discursos disseminados sobre a manifestação em tela e as pessoas que dela participam. Não é por acaso que a pesquisa de Bonetto (2016) amalgamou o encaminhamento pedagógico do mapeamento com o princípio ético-político do reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

Segundo os estudantes, os personagens que compõem o tênis são jogadores(as), árbitros, gandulas, torcedores, treinadores (personagem que eles tinham dúvidas se existiam ou não nesse esporte) e imprensa. Entre as características dos

personagens, as mais citadas foram: são homens e mulheres, brancos, altos, fortes, magros, ricos, inteligentes, educados, bonitos, profissionais, possuem nomes estranhos e cabelos lisos. Enquanto os educandos apontavam essas características, uma aluna fez a seguinte pergunta: – Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco? Incomodados com o comentário de que não havia no tênis atletas negros, chegaram afirmar que alguma coisa estava errada com o tênis, pois se tem negro no futebol, teria que ter negro no tênis. (Souza, 2017, p. 134)

[Sobre o *minecraft*, os estudantes] [e]xplicaram que existem três formatos de jogo – o modo criativo, em que o jogador tem todos os itens, pode voar, não perde vida, não é atacado pelos *mobs* (monstros); o modo *survival*, no qual o jogador precisa procurar, minerar e confeccionar os itens, sofre danos e, como o próprio nome diz, precisa zelar pela sua sobrevivência e, o terceiro modo são os *mods* (modificações), tipo de jogo não oficial, disponível na internet e confeccionado por jogadores do mundo todo. Cada criador elabora seu *mod* como bem entende, normalmente são *minigames*, ou seja, pequenos jogos com objetivos específicos. (Bonetto, 2017, p. 178)

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso em um emaranhado de relações e significados, promover a *leitura* das práticas corporais constitui-se em uma ação didática que precede a crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, examinar mitos sociais que subjugam determinados grupos, gerar conhecimento baseado na multiplicidade e construir um ambiente solidário em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia. A crítica cultural pode ser suscitada pela organização de atividades de leitura das práticas corporais devidamente contextualizadas, ocasião em que se explicitam os

olhares divergentes. Tanto o silêncio quanto a univocidade são inimigos da crítica cultural. Se outras vozes não se manifestam, o educador ou a educadora pode recorrer a materiais que ofereçam posicionamentos distintos do que foi expressado no coletivo.

Vale lembrar que uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é um texto da cultura produzido pela linguagem corporal, passível, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações. Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura dos signos e códigos da ocorrência social da manifestação, bem como das narrativas ao seu respeito. O exame dos relatos de experiência permite observar que na leitura das práticas corporais e na problematização dos discursos sobre elas reside a força do currículo cultural. A intenção é dismantlar os mecanismos que produzem e perpetuam modos de significar pejorativos atribuídos à brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte cultivados pelos grupos minoritários e aos seus representantes. Por meio da leitura, os estudantes analisam, sob diversos ângulos, o formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Ou seja, a infinidade de aspectos passíveis de leitura remete à problematização da existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem as *vivências*³⁶.

Os grupos trocaram ideias e registraram suas posições. Em seguida, ampliaram a conversa expondo seus pontos de vista para a turma. Alguns(mas) estudantes que geralmente não se

36. 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 se 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.

posicionavam tiveram suas vozes ouvidas. Houve quem relacionasse a situação ocorrida durante o jogo de futebol com a violência percebida e vivenciada cotidianamente fora da escola. Conforme os grupos se posicionavam, registrávamos as falas na lousa e, em alguns momentos, fomentávamos a discussão de determinadas manifestações, sempre com a preocupação de não induzir as respostas, mas de problematizar as representações que emergiam, muitas delas visivelmente influenciadas pelo discurso midiático. (Lima; Müller, 2017, p. 159)

Enquanto isso, nas aulas de história a turma estudava o contexto de surgimento do samba, discutindo passagens como a Guerra dos Canudos, o processo de reurbanização do centro do Rio de Janeiro no início do século XX, a era Getúlio... Essas vivências deram suporte à mediação na construção do conhecimento com os alunos. (Colombero, 2017, p. 194)

Tão importante quanto realizar vivências da prática corporal convertida em tema de estudo é examinar as relações nela imbricadas. Qualquer que seja a manifestação, docente e discentes têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações raciais, étnicas, de gênero, classe social e religião que as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas adquiriram em diferentes momentos históricos. A problematização desencadeada pela leitura da forma como acontecem na sociedade possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o diálogo com outras narrativas. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física (Santos, 2016). Implica destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido. É o enfrentamento das representações dominantes que permite compreender não só a manifestação em si, como também os sujeitos que a produzem e reproduzem.

Como se observa, essa noção difere do modo como as pedagogias críticas concebem a problematização. Na vertente histórico-crítica, problematizar “representa o momento do processo em que

a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (GASPARIN, 2015, p. 34). Por sua vez, a problematização freiriana se preocupa com o “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 2005, p. 76). Ao problematizar o objeto de ensino, o educador cria condições para que os educandos superem o “conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (p. 71).

Bem distante dessas concepções, no currículo cultural os discursos sobre as práticas corporais e seus participantes são problematizados mediante o questionamento das representações aceitas como naturais ou inevitáveis. A ideia é que os discentes coloquem em xeque aquilo com que usualmente lidam de modo acrítico.

Diante da fala das crianças, inferiu-se que as questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requeriam ser problematizadas pela classe. As discussões foram retomadas nas aulas seguintes a partir da exibição do curta metragem *Nayelis* – que apresenta a história de uma menina de 11 anos, única praticante de luta olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba. Após a assistência, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo as meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. Apontaram, ainda, a resistência e determinação de Nayelis que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava. (Borges, 2017, p. 35)

Como alguns meninos continuavam chutando e empurrando, apresentamos vídeos de baladas extraídos do YouTube.

“Quem não dança faz o que? Fica empurrando e chutando?” “Não professora, se fizer isso é expulso”. Outros disseram que isso acontece para não atrapalhar quem está dançando porque pode machucar alguém. “Quem não dança fica sentado”. Os alunos que estavam empurrando questionaram: “o que eu posso fazer? Não quero ficar sentado e não quero dançar”. Apresentando a questão à turma, um aluno que fazia dança no Centro da Juventude sugeriu: “pode ser figurinista ou coreógrafo, precisamos de alguém para anotar o que estamos fazendo”. Fizemos uma lista com as várias funções da apresentação e os alunos se inscreveram naquilo que tinham mais interesse. (Oliveira, 2017, p. 48)

A não presença ou pouca presença de certas pessoas na representatividade dos brinquedos, muitas vezes passam despercebidas. A expressão de um dos alunos corrobora essa ideia: “É mesmo, né? Tem pouca boneca negra”. “Eu não conheço boneca menino”. Essa paisagem precisa mais do que nunca sofrer alguns questionamentos no sentido de identificar e desmontar algo que aparentemente se apresenta como normal nas práticas sociais das crianças. Essa naturalização dos produtos infantis pode, em certa medida, tornar as relações entre as pessoas cada vez mais conflituosas, provocando o não reconhecimento da multiplicidade de sujeitos e grupos presentes na sociedade. (Santos Júnior, 2017, p. 89)

Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física é a despreocupação com a performance motora segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (tamanho da turma, disponibilidade de espaço, tempo, materiais, etc.), o professor ou professora estimula o grupo a vivenciar os esportes, lutas, brincadeiras, danças e ginásticas no formato conhecido para, se necessário, reelaborá-los com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por todas as práticas corporais.

Conversamos sobre como poderíamos lutar caratê em nossas aulas, e nesse momento, as crianças que possuíam experiência na luta auxiliaram as demais, ensinando alguns golpes. Outra contribuição dada por essas crianças foi a apresentação dos adereços (kimono, luvas, faixas, bandagem). Elas também explicaram algumas partes do treinamento de caratê que faziam em suas academias, sendo elas o kihon, o kata e o kumite. Para complementar a vivência dos golpes, levei às aulas algumas folhas com imagens de como são realizados e vídeos com tutoriais sobre as técnicas empregadas no caratê. Ao analisarem os vídeos, as crianças de todas as turmas perceberam que o professor “gritava” ao final de cada golpe. No 5º ano A, o Illison explicou que o grito se tratava do kiai, e que também existia o kime, que seria a força do golpe concatenada com a respiração, aumentando assim a potência do mesmo. Já o kiai seria uma forma de soltar a energia e de intimidar o oponente. (Santos, 2017, p. 145)

Naquele mesmo dia, as regras já eram diferentes das regras descritas pelas alunas quando as vi jogar pela primeira vez. Conforme jogavam, as regras iam ficando cada vez mais elaboradas: as garrafas *pet* marrons tornaram-se espadas de madeira, as brancas, de ferro, e as verdes, de diamante. O dano também mudava conforme as regras originais do *minicraft*, ou seja, espada de madeira pouco dano, de ferro, um dano maior e, de diamante, causava um alto dano. Com o passar das aulas, adicionavam cones como arcos e flechas, petecas como lanças, além de outros materiais. Se um jogador inventasse um objeto e fizesse dele um item, sendo a criação aprovada pelo grupo (o critério era se realmente tinha relação com o jogo original), logo se transformava em uma nova ação que os demais tentariam copiar. Fizemos esse jogo por várias aulas e, quase todos os dias, as regras sofreram modificações. (Bonetto, 2017, p. 186)

As peculiaridades de cada grupo e escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da prática corporal, o que proporciona aos estudantes uma experiência concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para a remodelação das práticas, a participação dos alunos e alunas envolve também a identificação de aspectos que possam ser modificados e a incorporação de mudanças à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino. Enquanto uma parcela dos estudantes vivencia, outra faz a leitura, análise e sugere modificações. Considerando que as representações que possuem sobre as práticas corporais foram construídas com base na ocorrência social, a tentativa de vivenciá-las dentro da escola (com os limites que esse ambiente apresenta), na maioria das vezes levará à reconfiguração do modo como a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são vistos. Logo, o currículo cultural reconhece os significados hegemônicos, mas não os impõem aos estudantes.

Tal encaminhamento pedagógico se denomina *ressignificação*. Resignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos e alunas como sujeitos históricos e produtores de cultura. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos, etc. é algo rotineiro. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos deparam com manifestações pertencentes a outros grupos (Neira; Nunes, 2009).

A Educação Física cultural experimenta os diversos formatos das práticas corporais conhecidas e oferece condições para as mudanças necessárias, a fim de que os estudantes vivenciem diferentes papéis sociais e elaborem seus próprios produtos. Por meio de um percurso não linear, inventam e reinventam técnicas corporais, regras, formatos, códigos, etc. Ora mantêm o sentido original, ora alteram-no, assumindo a autoria do processo.

Na turma que fizeram duplas, houve muito conflito para essa escolha, mas ao final das discussões e da retomada das atividades em que homens fizeram duplas e mulheres também,

o problema desapareceu. Constataram que poderiam dançar com quem quisessem, o que abriu espaço para duplas mistas, de menino com menino ou menina com menina. Naquelas ocasiões em que a coreografia exigia duplas, criaram gestos para incluir aqueles que preferiam dançar em separado. Os coreógrafos e quem fazia o registro das aulas se organizaram e posicionaram cada aluno na apresentação. Os figurinistas se responsabilizaram pela preparação dos trajes. Ninguém ficou de fora por não ter vestimentas. (Oliveira, 2017, p. 49)

Após aulas e aulas, quando notei que o grupo se apropriara da gestualidade, decidi propor que ressignificassem as formas de batidas e as músicas cantadas. Perguntei se só era possível fazer o bate-copos de um jeito ou se havia outras possibilidades de bater ou ritmos diferentes. Desafiei-os a pensar como fariam, mas sugeri que formassem grupos e cada grupo elaborasse uma produção rítmica diferente da batida conhecida. Antes de vivenciar as formas criadas pelos grupos, coloquei algumas questões para casa no quadro com a pretensão de discuti-las nas próximas aulas. Lembrando que alguns dos vídeos que assistimos eram tutoriais, conversamos sobre a importância do tutorial, da coreografia e da percussão corporal. O processo de criação que se sucedeu durou algumas aulas. (Soares, 2017, p. 56)

Ainda no tocante à ressignificação, o presente estudo confirma o posicionamento de Neves (2018), para quem a reelaboração dos significados no currículo cultural da Educação Física ganha vida nas atividades de mapeamento, avançando pelas situações organizadas para aprofundar e ampliar os saberes dos estudantes. Desde o mapeamento, os alunos e alunas entram em contato com outros significados atribuídos às práticas corporais e às pessoas que delas participam.

É um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não possa ser alterada durante as vivências ou mediante a fala dos colegas de turma. O estudo citado ressalta a importância dos encaminhamentos pedagógicos no acesso a significados que podem desestabilizar as representações dos sujeitos.

Enquanto situação didática, o *aprofundamento* pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, aborda saberes que não emergiram nas primeiras leituras. A *ampliação*, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então (Neira; Nunes, 2009).

Durante o aprofundamento e a ampliação realizam-se atividades para compreensão do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco, bem como a gestualidade empregada, as características e outras nuances que possam interessar. O estudo de Bonetto (2016) relacionou esses encaminhamentos pedagógicos ao princípio da ancoragem social dos conhecimentos. Além de proporcionar outros olhares, a ancoragem ajuda a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação. Frise-se que desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (Costa, 2010, p. 140). Dito de outro modo, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder.

O tratamento profundo do tema solicita o engajamento do professor ou da professora na proposta mediante a investigação do assunto e a seleção de materiais adequados. As situações didáticas de aprofundamento pesquisam as razões que impulsionam ou impulsionaram as modificações de determinada prática corporal ao longo do tempo. Nessa operação, as questões de raça, etnia, classe social, gênero, religião, deficiências, entre outras, muitas vezes escondidas, são obrigatoriamente desocultadas.

Após a vivência das chamadas ginásticas tradicionais, os alunos leram dois textos a fim de aprofundarem as análises da prática corporal. A leitura de *A maquinaria escolar* e *Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária*

proporcionou uma melhor compreensão sobre a produção da cultura material escolar (e a sua forma de controle sobre os corpos dos estudantes) e a forma como a escola se constituiu ao longo dos tempos, desde a sua criação (e seus principais objetivos da época de sua criação). (Müller, 2017, p. 25)

Pensando em aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito das danças, realizei uma atividade de reconhecimento dos ritmos. Selecionei músicas que representassem (no meu entendimento) um determinado ritmo musical e fomos conhecendo um pouco mais sobre cada um dos ritmos apresentados, algumas letras das músicas, os instrumentos utilizados em cada ritmo, os principais passos. Fiquei impressionada com a fala de alguns alunos: reconheciam instrumentos, conheciam letras das músicas e relacionavam as músicas e os ritmos a ações da sua vida. Um aluno conhecia muito bem os instrumentos musicais e eu perguntei como ele conhecia e ele me respondeu que era porque o seu pai era da torcida 'Morro da Fumaça' e que ele ia junto e tocava os instrumentos da torcida. Outra aluna conhecia a música 'Menino da porteira', não muito presente no seu cotidiano, mas porque já havia assistido ao filme que leva esse mesmo nome e conta a história da música. Um outro aluno contou que seu avô ouvia bastante aquele tipo de música, o sertanejo de raiz, quase todos os dias. (Martins, 2017, p. 107)

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

nus. Procurei explicar que, para os gregos antigos, o corpo era considerado uma “obra de arte”. Apesar das tentativas de explicação, as crianças riram e não viram sentido algum nessa prática. Dando continuidade ao trabalho, aos poucos, as crianças identificaram, com o auxílio do professor e a partir de pesquisas na internet, que o modelo de luta dos gregos antigos inspirou os franceses a “criarem”, no século XIX, o estilo hoje conhecido como luta greco-romana, que faz parte do Programa Olímpico da Era Moderna desde a sua primeira edição. (Borges, 2017, p. 32-33)

Visitas aos espaços onde a prática corporal acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com praticantes, assistência a vídeos, leitura de textos de gêneros literários variados, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras atividades de aprofundamento, permitem a análise dos pormenores da prática corporal, o que pode desestabilizar representações e propiciar uma melhor compreensão do tema.

Enquanto isso, as atividades de ampliação permitem conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que participam da manifestação cultural. Na ausência dessas situações didáticas, é provável que os estudantes permaneçam à mercê de perspectivas tendenciosas que relacionam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a finalidades mercadológicas ou posições preconceituosas referentes aos grupos que as cultivam.

A elaboração de uma rede de conhecimentos sobre o tema é o principal objetivo da ampliação. Dentre tantas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas cuja história de vida se vincula à manifestação, comparação entre visões distintas, incluindo as dos discentes e docente, participação em eventos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais, etc. As atividades de ampliação confrontam o repertório cultural dos discentes e docente com outros, estimulam o contato com discursos divergentes e enriquecem as leituras realizadas.

[...] propus que a turma assistisse a um vídeo que contrapõe a ideia de que a GR seria uma prática exclusivamente feminina, conforme apontado pelo Comitê Olímpico Internacional. O vídeo mostrava uma GR praticada por homens com outros tipos de materiais. Minha intenção com essa atividade foi desestabilizar as representações e significações que reforçavam a GR como território exclusivamente feminino. Durante o vídeo, um aluno percebeu que os gestos daquela GR masculina lembravam as artes marciais. Então, discutimos sobre as gestualidades “impressas” nos corpos das pessoas e que a GR feminina é caracterizada por movimentos “leves, sincronizados e delicados” e a GR masculina é caracterizada por movimentos “precisos, fortes e incisivos”. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 119)

Recebemos um professor de tênis para conversar, pois a visita seria importante para enriquecer e permitir aos educandos conhecer outras vozes e ter contato com um dos personagens do tênis – o técnico. Fizemos um roteiro de perguntas sugeridas pelos educandos das três turmas do período vespertino, e as questões foram divididas em três blocos: vida pessoal, profissional e tênis. Entre esta aula (de elaboração das perguntas) e a entrevista com o professor Dino, aproveitamos para conhecer as regras utilizadas pela FPT³⁷ para os jogos em duplas e coletivamente destacamos algumas regras para as vivências em duplas. (Souza, 2017, p. 138)

O *registro* e a *avaliação* encerram momentaneamente os encaminhamentos pedagógicos observados nos relatos de experiência. O registro facilita ao professor ou professora a retomada do processo para socialização de saberes, discussão em sala de aula e reorientação dos encaminhamentos pedagógicos. As anotações das observações e reflexões sobre o que acontece nas aulas, principalmente as falas e posturas dos estudantes, possibilitam a reunião das informações

37. Federação Paulista de Tênis.

necessárias para a avaliação do trabalho realizado. A avaliação no currículo cultural, para além da observação, apoia-se nos registros elaborados pelo docente ou discentes. As anotações durante ou após as aulas, filmagens, fotografias, gravações em áudio ou, até mesmo, os diversos aplicativos disponíveis nos celulares e smartphones, figuram entre os recursos mais utilizados. Também convém recolher e arquivar exemplares dos materiais (desenhos, escritos, imagens, etc.) produzidos pelos estudantes durante as aulas ou a partir delas. A análise cuidadosa desses materiais subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e propicia a observação de indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das aulas. No currículo cultural, “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (Freire, 1982, p. 94):

Observei no baile que durante as músicas de ritmos pouco conhecidos, as crianças faziam trenzinhos, rodas para dançar no centro, ficavam paradas ou vinham me pedir para trocar a música e solicitavam as que elas queriam. Já quando as músicas da “moda” tocavam, as crianças dançavam animadamente, na sua maioria repetindo coreografias dos cliques ou as danças apresentadas pelos cantores ou bandas. Essa observação me mostrou o quanto as nossas danças são influenciadas apenas pelas mídias, deixando de lado o processo criativo e expressivo dos sujeitos. Registrei no meu caderno que esse era um dos pontos importantes para trabalhar com os alunos, mas tinha clareza das dificuldades, pois o alcance das mídias é bem maior do que as nossas ações na escola. Porém, tive certeza de que seria importante tentar discutir essas questões com os alunos, e fui pensando em como levar essas discussões para as aulas. (Martins, 2017, p. 103)

No dia da entrevista, todas as turmas envolvidas participaram da atividade na quadra. Rodrigo explicou as saudações, organizou uma vivência nos mesmos moldes das que propõe em sua academia, respondendo todas as perguntas elaboradas previamente e as que surgiram a partir de suas explicações. Após a

entrevista, registramos as informações fornecidas e as crianças puderam avaliar a atividade. Todas as falas foram positivas e consistiam em afirmar que foi uma experiência diferente, e que nunca haviam passado por isso. (Santos, 2017, p. 147)

Os registros da trajetória tiveram papel primordial, pois permitiram a reelaboração constante do caminho. A análise das fotos, do caderno de anotações, das produções dos alunos, das imagens e textos do *Evernote*³⁸ e dos vídeos da apresentação da dança, deu visibilidade à trilha percorrida mediante o entrelaçamento de conhecimentos, vozes e significações de meninas, meninos e professora. (Oliveira, 2017, p. 52)

Conforme se depreende dos fragmentos acima, o registro facilita a identificação das insuficiências e dos alcances das situações didáticas propostas. Elas requerem um olhar atento, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos anotados pelos docentes assinalam a necessidade de replanejar as próximas atividades.

Em sua pesquisa sobre o papel do registro na pedagogia cultural da Educação Física, Müller (2016) esboçou uma analogia com o aplicativo *Waze* de navegação. Concluiu que a análise crítica da documentação elaborada por discentes e docente, para além de subsidiar a continuidade do trabalho, possibilita a revisita e a reflexão sobre o processo formativo e a necessidade, ou não, de reorientar a rota. Em suma, nesta perspectiva, não existe avaliação sem registro.

O acompanhamento contínuo e a documentação das atividades ratifica o reconhecimento do patrimônio cultural corporal dos estudantes e o exame de como se dá o diálogo com os padrões abraçados pelo professor ou professora. Isso agrega às funções da avaliação a valorização das diferenças e a identificação dos mecanismos de sua construção também no interior da escola (Escudero, 2011). Aliás,

38. Aplicativo utilizado pela professora como instrumento para registro.

sobre o assunto, saliento que a pesquisa de Nunes (2018) ressaltou a potência dos princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos da Educação Física cultural no trato das diferenças.

As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, educador ou educadora e estudantes, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta. Tal abertura estreita os vínculos entre eles, vínculos esses que não só responsabilizam a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se, simultaneamente, ator e roteirista (Escudero, 2011):

Finalizando o projeto, os estudantes produziram um vídeo sobre os conhecimentos acessados durante a tematização. Algumas crianças ficaram responsáveis pela elaboração do roteiro e outras pela filmagem e disponibilização e seleção do arquivo de fotos. A produção final³⁹ da turma foi postada no site de compartilhamento de vídeos YouTube. (Borges, 2017, p. 39)

Noutra aula retomei a explicação sobre os artefatos a serem produzidos. Em seguida, os alunos decidiram o que iriam realizar entre as opções. Passadas algumas aulas dedicadas aos ensaios, os grupos afirmaram que estavam preparados para ter suas coreografias filmadas em forma de tutorial e, também, para apresentar os cartazes. Cada grupo usou um celular próprio ou emprestei o meu. (Soares, 2017, p. 58)

Nas aulas seguintes, os grupos, distribuídos em naipes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final⁴⁰ do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o Cieja Campo Limpo organiza todos os anos. (Neves, 2017, p. 177)

39. Disponível em: <<https://goo.gl/VCtSai>>.

40. Disponível em: <<https://goo.gl/CZubWN>>.

Como se observa, também é possível organizar atividades avaliativas finais para que se possa identificar os efeitos do percurso vivido. A análise dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos (coreografias, demonstrações, explicações, filmagens, etc.), quando entrecruzada com os registros do processo, constitui-se em um elemento privilegiado para, ao final dos trabalhos, retomar os modos iniciais de significar as práticas corporais e seus representantes.

Parece não haver dúvidas de que o conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilita a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações e respostas do alunado. É certo que o bom andamento dos trabalhos depende da participação, mas não de forma alienada, nem tampouco restrita às vivências corporais. O envolvimento dos estudantes nas situações didáticas propostas acontece de várias maneiras: é possível participar sugerindo, experimentando, discutindo, produzindo, registrando, planejando, etc.

Conforme se observa nos relatos de experiência, a tessitura dos encaminhamentos pedagógicos assemelha-se a um jogo de capoeira (Neira, 2010). O capoeirista não joga com base em uma sequência preestabelecida e memorizada. Os golpes surgem como respostas à gestualidade antagônica, o que faz do praticante um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica da perspectiva cultural, estudantes e docente modificam sua compreensão sobre a pedagogia. Tal como os capoeiristas dialogam corporalmente, o professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física reorganiza a proposta a partir dos posicionamentos dos estudantes com relação ao tema, à atividade ou a qualquer situação ocorrida em aula. O papel desempenhado por uma prática escolar amparada na “metáfora da capoeira” desencadeia outra visão de mundo, fundada na imaginação pedagógica e no compromisso com a democracia, a justiça social e os demais valores que deveriam orientar a sociedade contemporânea.

A “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço vivo, participativo e imanente. Aqui não cabe a tal progressão dos conhecimentos defendida pelas vertentes tradicionais e críticas da Educação Física que levam o docente a hierarquizar os temas conforme a etapa de escolarização. Desde que se considere o patrimônio da comunidade e a articulação com o projeto político pedagógico da escola, qualquer prática corporal pode ser tematizada em todos os segmentos da Educação Básica. Tampouco há uma sequência apropriada para os encaminhamentos pedagógicos. Realizado o mapeamento e assumindo a condição de artista, o professor desenvolve situações didáticas em que os estudantes possam vivenciar, ler e ressignificar a manifestação, além de aprofundar e ampliar os conhecimentos a respeito.

Provocado pela filosofia deleuziana, Bonetto (2016) estabeleceu relações entre o capoeirista e o artista, reforçando o viés artístico que inspira a pedagogia cultural mediante um trabalho interpretativo e criativo. Interpretando o mundo à sua volta, o artista vai constituindo, descobrindo, redescobrendo e inventando.

O artista é aquele que suspende o cotidiano das opiniões (*doxa*) e convenções, perfurando o caos a fim de deixar passar um pouco de caos livre que são as inspirações criativas, a própria noção de criatividade. (p. 73)

Assim é a docência culturalmente orientada, dá vazão ao pensamento e à ação, concebe cada situação didática como um encontro, um acontecimento em que se cultivam a liberdade e a expressão.

Para finalizar, é interessante notar que o fazer educacional expresso nos relatos de experiência não implica fases ou etapas a serem seguidas. Não há uma ordem a ser cumprida nem um modo correto de começar ou terminar o trabalho pedagógico. Apesar dos documentos analisados darem a perceber ocasiões de mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, o tempo de duração e o momento em que acontecem divergem segundo as reações dos estudantes. Docente e discentes vão tecendo

o currículo ao seu modo e em profunda sintonia com as condições disponíveis. Portanto, distanciando-se mais uma vez das demais propostas da Educação Física, a perspectiva cultural não adota sequências didáticas e definições antecipadas ou obrigatórias de temas e conteúdos. Todas as facetas da prática pedagógica são pensadas a partir do contexto e, principalmente, no transcorrer das situações didáticas.