

3. DEFINIÇÃO DOS TEMAS E SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Nos relatos de experiência elaborados pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física é notório o cuidado na seleção do tema e das situações didáticas que desenvolvem. Após avaliar o contexto, são movidos pelos seguintes princípios ético-políticos: *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos*. Operando como dispositivos²³ no sentido foucaultiano, esses princípios conduzem as ações docentes levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto. O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do contexto escolar.

Reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Primeiramente, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, a(s)

23. “[...] trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc. O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 1992, p. 246). Conforme Aleikseivz (2016, p. 09), “o conceito de dispositivo permanece como um princípio de organização”.

brincadeira(s), dança(s), luta(s), ginástica(s) ou esporte(s) disponíveis no universo cultural²⁴ dos alunos e alunas são transformadas em temas culturais. Corazza (1997) propôs uma reterritorialização²⁵ dos temas geradores freireanos pela via do pensamento pós-estruturalista, denominando-os temas culturais. Um tema cultural agrega os conhecimentos à sua volta, está sempre em tensão, nunca apaziguado. Injeta os conhecimentos subjugados no cenário escolar, passando a tratá-los como conteúdos. Por isso, os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, passeios, observações do cotidiano, etc. constituem um referencial importante para ler e traduzir o mundo à sua volta, nele incluídas as práticas corporais (Neira, 2011a).

Para escolher o estilo, convidamos os alunos a gravarem e trazerem à escola as músicas que conheciam. Promovemos algumas vivências de pop, pop rock, sertanejo, pagode, samba, funk e rock. O sertanejo foi mencionado em todas as turmas, provavelmente devido à sua disseminação nas mídias. Alguns participavam das vivências, mas a maioria não se sentia confortável neste primeiro momento com a dança. (Oliveira, 2017, p. 45)

[...] pude reconhecer uma aluna da turma que havia acabado de ingressar na escola e que era praticante da modalidade. Por ser nova naquele espaço, na aula anterior ela não havia se manifestado. Aos poucos, na vivência, ela foi explicando e apresentando algumas características da GR. Assim, combinei que na próxima aula ela explicaria e apresentaria alguns gestos e sequências para a turma, como também auxiliaria nos momentos de vivências e no manuseio dos aparelhos. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 117)

24. A expressão “disponíveis no universo cultural” alude a todas as práticas corporais conhecidas, o que extrapola, em muito, as vivenciadas.

25. Na nomenclatura introduzida por Deleuze e Guattari (2000), reterritorializar significa codificar submentendo a novas regras e controles.

Convém ressaltar que perguntar à turma o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser tematizada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que fazem em outros espaços como escolinhas, clubes etc., está fora de questão. Reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis.

Outro ponto na entrevista [com uma professora de GR convidada] que chamou a atenção das alunas e alunos foi ela afirmar que a GR era uma prática destinada ao público feminino, porque envolvia “graça, beleza e movimentos sincronizados”, ou seja, um assunto que já havíamos problematizado em aulas anteriores. Poucas crianças se posicionaram contra aquele argumento apresentado pela professora, perguntando coisas do tipo “professor, será que ela conhece a GR que os homens fazem?” ou, então, dizendo que “nem toda mulher precisa ser delicada”.

Registrei atentamente essa discussão no caderno com o objetivo de retomá-la num momento adiante, pois observei que a maioria da turma ainda não havia percebido o teor das problematizações. Minha intenção era tentar atingir o máximo de estudantes sobre aqueles debates a fim de provocar-lhes certas desestabilizações em suas significações e representações. Não estava preocupado em fazer mudanças em suas ideias apenas, mas sim, visava a oferecer possibilidades de entendimento de que aquelas situações não eram “naturais”. Então, seguimos para a vivência da GR na quadra embalada ao som de músicas diversas. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 122)

O risco desse procedimento reside no fato de que o reconhecimento poderá se apoiar em categorias que são, em grande parte, elaboradas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem dele. Uma forma de evitá-lo é incluir dentre as atividades leituras críticas da prática corporal, a fim de que as representações

venham à tona e sejam problematizadas e desconstruídas²⁶ (Neves, 2018). Nem sempre isso acontece, pois, às vezes, a temática abordada se encontra alinhavada aos setores majoritários e o contexto escolar acaba dificultando a expressão de desconforto com o que está sendo dito, o que leva ao silenciamento e invisibilidade dos incomodados.

Reconhecer o repertório cultural corporal da comunidade e incorporá-lo ao trabalho pedagógico não é uma tarefa fácil. Existem nuances discriminatórias específicas que passarão despercebidas caso sejam abordadas as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas com os quais os estudantes se identificam. Não raro, a ênfase pedagógica que vigora no tratamento de certos temas, impede a explicitação de questionamentos e contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários. O resultado só pode ser a desqualificação dos seus saberes, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e, assim, compreender as condições em que vivem.

No início do ano letivo de 2016, algo me chamou a atenção: ao andar pelo pátio da escola, notei que alunos reunidos em pequenos grupos faziam batidas ritmadas no chão utilizando copos. Noutro dia, ao entrar na sala do 3º D, alguns alunos estavam brincando com os copos em cima da carteira e, logo que me viram, rapidamente esconderam o material. Observando isso, constatei que seria uma boa tematização, pois se tratava de uma manifestação cultural que acontecia às margens da cultura escolar e já estava na hora de desestabilizar as forças que agiam sobre essa prática corporal colocando-a numa posição marginalizada. (Soares, 2017, p. 53)

A coordenação e direção da escola concordaram com o meu plano de ensino, mas para alguns professores tudo ficou pior quando apresentei que entre os ritmos que estudaríamos estava o *funk*. Por diversos motivos o *funk* não é bem visto por alguns grupos sociais, porém no meu entendimento ele é um ritmo que representa a região sudeste, pois São Paulo e Rio de Janeiro são grandes produtores dessa manifestação,

26. O conceito é abordado no Capítulo 4.

além do ritmo ser reconhecido mundialmente como brasileiro. (Martins, 2017, p. 101)

Passsei a observar que antes e depois das aulas, e durante os intervalos, alguns alunos brincavam nas quadras e no pátio de uma brincadeira de correr, que envolvia uma luta com espadas de garrafas *pet*, formação de grupos e por aí vai. Em certa ocasião, ouvi o termo *minecraft* e parei para perguntar sobre o que estavam fazendo. Foi então que uma estudante descreveu o jogo, disse que era *minecraft*, e que eles tinham inventado um jeito de *craftar* na escola. Curioso, anotei as regras e as informações da brincadeira. (Bonetto, 2017, p. 184)

Retomando os ensinamentos de Freire (2005), é sempre útil recordar que tematizar uma prática corporal pertencente ao universo vivencial dos estudantes não significa permanecer naquela cultura, mas ratificar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com outros repertórios culturais. Daí o peso do segundo princípio no momento da definição do tema a ser estudado: a possibilidade de *articulação com o projeto pedagógico da escola*.

Espero que o leitor ou a leitora compreenda que não se trata de uma operação corriqueira. O docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir as práticas corporais que serão tematizadas naquele período letivo.

Foi aí que retomamos nossos registros e, considerando o projeto pedagógico da instituição, traçamos as seguintes expectativas de aprendizagem para o decorrer do trabalho: explicar e demonstrar corporalmente e oralmente as brincadeiras vivenciadas em contexto familiar e comunitário; e promover, mediante a vivência, modificações na estrutura das brincadeiras, considerando a demanda e características do grupo, do espaço e materiais. (Irias, 2017, p. 62)

Para o encerramento do trabalho realizado com as danças e que contemplasse o projeto da escola, organizamos a festa: “Meu Brasil brasileiro que canta e encanta”. Uma festa onde tentamos apresentar um pouco da diversidade cultural brasileira, estudada em nossas aulas. Organizamos a festa de uma forma que apresentasse um pouco da cultura brasileira. Figurinos, danças, enfeites, comidas, enfim tentamos valorizar um pouco de cada região. Durante as apresentações das danças eu contava um pouco da região e das características da dança que seria apresentada, desde o grupo que pratica, os figurinos, as letras das músicas, para que os pais também entendessem um pouco mais sobre essa diversidade que estava ali presente. Tivemos a apresentação²⁷ de sertanejo, fandango gaúcho, rancheira, frevo, samba, boi-bumbá, hip-hop, funk, xaxado e catira. (Martins, 2017, p. 113)

O presente projeto teve como justificativa articular as aulas de Educação Física ao TCA (Trabalho Colaborativo Autoral) de forma interdisciplinar com as outras áreas, visando ao protagonismo, à autonomia e à autoria do aluno frente à construção do conhecimento. Considerando o PPP (Projeto Político Pedagógico), o PEA (Plano Especial de Ação) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. (Colombero, 2017, p. 190)

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. É o momento em que o educador ou a educadora assume um posicionamento político e pedagógico. Ora, enquanto artefatos culturais, as práticas corporais são textos produzidos pela gestualidade, discursos não verbais que os grupos sociais elaboram e reelaboram para disseminar seus significados. Logo, quando tematizadas no currículo escolar, legitimam e fortalecem uma certa representação. Nada há de ingênuo ou casual nesse processo. A escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(m).

27. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-sJGJBc68IM>>.

A preocupação com o privilégio concedido a certas identidades, conhecimentos e discursos em prejuízo de outros, leva os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural a modificar as condições de minimização e desqualificação dos saberes pertencentes aos grupos não hegemônicos. Apoiado no multiculturalismo crítico, posso afirmar que a distribuição equilibrada das práticas corporais, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, influencia positivamente na validação daqueles patrimônios culturais tradicionalmente excluídos do currículo e, por consequência, fortalece as identidades presentes na escola e na sociedade. Influenciando na seleção do tema de estudo, o princípio da *justiça curricular* visa a romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade e que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder (Connell, 1995).

Uma seleção cuidadosa da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que será abordada legitima diversos saberes culturais e, em função disso, os alunos e alunas podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade, isto é, do direito às diferenças (Torres Santomé, 1998). O que não quer dizer preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos, como costuma acontecer em algumas escolas, conferir-lhes um tratamento episódico: danças sertanejas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, etc.

A definição do tema com base na justiça curricular desestabiliza o viés colonialista na descrição do outro. Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta, ademais, valoriza a diversidade da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições enfrentadas e partilhar formas de resistência e superação.

À medida em que ouvíamos as canções, coisas interessantes começaram a acontecer. Responsáveis pelxs estudantes foram à escola reclamar que o professor de Educação Física não está “dando aula direito”. A gestão notificou-me sobre as angústias dos familiares e a única coisa que fiz foi explicar que o procedimento fez emergir as relações presentes na sociedade atual, não invisibilizando certos corpos e, sim, reconhecendo as vozes de todxs e isso às vezes incomoda. Na semana seguinte fiquei sabendo de um evento na região, o Periferia Trans. Consegui o contato de um dos organizadores, acessei informações na internet e apresentei-as aos estudantes. Perguntaram: mas o que é trans? Fizemos uma discussão sobre travesti, mulher trans e homem trans. (Quaresma, 2017, p. 78)

Para instigar o debate, lancei algumas questões: o que sabem sobre a presença do negro no Brasil? O que sabem sobre a África? É um país ou um continente? Como vocês acham que são as pessoas de lá e como elas vivem? Qual imagem representa melhor a África?

Todos disseram que a África era um país. Os poucos que responderam as outras perguntas disseram que a escravidão foi uma coisa muito ruim, que na África as pessoas vivem na miséria e a imagem que vem à cabeça é de um lugar bem pobre e miserável.

Aos poucos fui trazendo outras informações sobre o continente, destaquei a diversidade de culturas que o habitam utilizando um mapa da divisão política atual, apresentei dados sobre a diversidade étnica e, na sequência, a rota dos navios que trouxeram as pessoas da Guiné, Congo, Angola, Moçambique etc., à força para o Brasil. Também mostrei-lhes uma imagem de como o colonizador representou a vinda dos negros e comparei com outras que relatavam o interior do navio negreiro e a população negra sendo comercializada no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro. Li um trecho de uma música e com isso discuti a resistência e a chegada desse grupo que traz na sua cultura traços da luta

e da sua história. Os estudantes ficaram indignados com as imagens e disseram que aquilo era terrível demais. E que não imaginavam tamanha crueldade. (Neves, 2017, p. 168)

Quando as atividades de ensino ampliam o leque de oportunidades de acesso a vários significados e proporcionam uma participação mais equitativa, aspecto central de uma escola comprometida com o exame crítico da cultura corporal, constata-se outro princípio do currículo cultural, a *descolonização do currículo*. Uma proposta descolonizada fabrica as condições para o diálogo entre culturas, convivência e partilha coletiva com o diferente, questionando a existência de culturas particulares autênticas (Neira, 2011c).

Mas não se esqueça, caro leitor ou leitora, que até mesmo os estudantes pertencentes aos setores em desvantagem social internalizaram representações hegemônicas. O menor aceno de descolonizar o currículo é rejeitado, fazendo aflorar o dissenso. Em vez de romantizar ou silenciar os conflitos coercitivamente, o docente inspirado na perspectiva cultural sabe que a colisão de formas distintas de representação advém da dificuldade de valorizar as diferenças, de tomá-las como um direito de existir, o que torna o dissenso ou mesmo o conflito, importantes para compreender o outro (McLaren, 2000; Candau, 2008).

Vários conflitos surgiram no decorrer das vivências: grupos que invadiam os espaços em que outras crianças estavam brincando; crianças que queriam realizar determinadas ações ou representar determinados personagens e, devido à organização do grupo, não conseguiam; brincadeiras vivenciadas apenas por meninos e outras apenas por meninas; uma das turmas que, praticamente, não utilizava os objetos produzidos com papelão e cartolina. Muitos desses conflitos foram discutidos abertamente, a fim de encontrar soluções para os problemas identificados. (Irias, 2017, p. 68)

Mesmo tratando do racismo que permeou a história da capoeira, um menino com raiva de uma colega negra durante

uma atividade, a xingou de macaca e macumbeira. De imediato parei a aula e conversei primeiro com os dois alunos e, em seguida, com toda a turma sobre o que tinha acabado de acontecer, uma ação de preconceito e discriminação pela cor de pele. Informei à professora de sala sobre o ocorrido para que a mesma tivesse ciência e assim dar continuidade ao assunto. No dia seguinte a mãe da aluna foi até a escola tirar satisfações. (Silva Júnior, 2017, p.2010)

A Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico. Nunes (2018) constatou que, em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, os professores ajudam os estudantes a identificarem vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procuram reverter as posições por meio da própria argumentação ou planejam atividades que explicitem as diferenças.

Também me procuraram algumas mães, principalmente de meninos, apenas a mãe de uma menina, me pedindo para que eu deixasse os seus filhos fora das aulas porque eles não gostavam de dançar. Novamente argumentei sobre a importância de participar das aulas, pois a Educação Física é um componente curricular que ajudaria seus filhos a conhecerem as diferenças que existem no nosso país com relação às danças, e principalmente, no fato de que eu não estava preocupada com que os seus filhos aprendessem um jeito certo de dançar. Afirmei ainda que eu não daria nota para os mais habilidosos, mas que o meu trabalho ali era principalmente o de contribuir para que eles conhecessem a diversidade das danças no Brasil, sem a preocupação de se tornarem dança-

ritos. Combinamos que seguiriam participando das aulas das formas que eles pudessem contribuir se sentindo à vontade para dançar ou não. Com esse acontecimento percebi o quanto essa prática corporal ainda carrega consigo uma marca de prática feminina, mas que por parte dos alunos eu ainda não havia percebido. Me questionei: se era um certo preconceito por parte das mães com relação a essa prática ou se as crianças estavam realizando as atividades “forçadas” e eu não estava percebendo? (Martins, 2017, p. 106)

A turma do 1º ano de Eletrônica encontrava-se vivenciando o futsal na quadra quando um incidente que envolveu dois estudantes nos fez interromper a atividade. Um deles chutou propositalmente a bola com muita força, machucando o colega. Os demais presenciaram a cena, ficaram perplexos com a situação e condenaram veementemente aquela atitude. Diante do quadro, propus problematizarmos a questão da violência, que atravessa não somente os esportes, mas a sociedade como um todo. (Lima; Müller, 2017, p. 158).

Nesse movimento de escolha, a turma ficou sensível ao desejo de estudar as culturas periféricas e, para dialogar com o projeto, escolhi tematizar o maracatu. Além das mencionadas, pesaram outras percepções. Após conversar com minha colega a respeito da decisão tomada, muitos estudantes fizeram cara feia e murmuraram diante dessa possibilidade; para alguns deles, em função de suas crenças religiosas, seria uma péssima opção estudar coisas do demônio. (Neves, 2017, p. 164)

Para enfrentar o dissenso, os docentes se deixam agenciados por mais um princípio, *evitar incorrer no daltonismo cultural*, tanto na seleção das práticas corporais a serem tematizadas, quanto na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino. A existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização (Stoer; Cortesão, 1999). Por isso, o currículo cultural reivindica atividades que per-

mitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos. Para que se tenha a exata dimensão da promoção de situações didáticas que evitam o daltonismo cultural, basta dizer que dentre as 17 experiências analisadas, 13 docentes propuseram a assistência a vídeos, 7 elaboraram registros escritos, 5 fizeram registros pictóricos, 5 filmaram, todos fotografaram, 3 analisaram textos científicos, 4 leram matérias jornalísticas, 2 discutiram obras da literatura, todos examinaram imagens presentes nas mídias, 2 compartilharam atividades com outras turmas, todos realizaram demonstrações, rodas de conversa e propuseram modos variados de vivenciar as práticas corporais, 3 organizaram apresentações para a comunidade, 1 fez uma saída pedagógica, 2 construíram materiais, 9 entrevistaram representantes das práticas corporais, 2 organizaram debates e 11 propuseram pesquisas sobre o tema na sala de informática ou em outros ambientes.

Essas atividades podem ser tomadas como dispositivos de diferenciação pedagógica se forem acompanhadas da sutileza que singulariza as ações didáticas voltadas para a valorização das diferenças e dos saberes dos estudantes (Cortesão; Stoer, 2008). Justamente por isso, os professores e professoras procuraram: identificar as leituras e traduções do alunado acerca das práticas corporais; estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgiram; apresentar sugestões; expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas; e reconstruir criticamente a manifestação abordada. Isso resultou no reposicionamento dos membros de diferentes grupos como sujeitos da recriação das práticas corporais e dos significados que lhes são atribuídos.

Na Educação Física cultural, o ponto de partida do trabalho pedagógico é a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Orientados pelo princípio da *ancoragem social dos conhecimentos*, professor ou professora propiciam a análise sócio-histórica e política da prática corporal. No entendimento de Moreira e Candau (2003), essas atividades entrecruzam as representações iniciais com informações obtidas em outras fontes.

Conversando sobre o tema, xs estudantes disseram que o basquete se joga com as mãos e seu objetivo maior é lançar

a bola na cesta adversária e impedir que isso ocorra contra a sua cesta. Compartilhando dessa ideia, dividimos a turma em dois grupos e propusemos a vivência. Sem qualquer preocupação com as regras e suas técnicas específicas, as crianças buscaram apenas acertar a bola na cesta adversária. Durante esses momentos ocorreram diversas brigas, discussões e até mesmo agressões entre xs estudantes, pois em diversos momentos elxs ficavam nervosxs por não conseguirem jogar. As vivências pareciam grandes batalhas, com carrinhos, empurrões, puxões de coletes, roubadas de bola das mãos dxs adversárixs, montinho para tentar pegar a bola no chão e pontapés. Enquanto elxs batalhavam, ficávamos ali observando e esperando que se organizassem elaborando estratégias, posições, troca de passes, armação de jogadas, marcação em bloco e/ou individual e o lançamento correto e certo para a cesta. Mas isso não acontecia e as aulas acabavam quase sempre com alguns choros e arranhões.

Era preciso organizar ações que favorecessem axs estudantes uma compreensão mais afinada da prática para que se organizassem melhor durante o jogo, caso contrário, as vivências perderiam a graça. Foi então que levamos para as turmas dois vídeos, a fim de ampliar e aprofundar nossos conhecimentos. O primeiro foi um grande jogo de basquete protagonizado por Pateta e seus amigos, que muito se aproximava do que tinham sido os jogos das crianças até então. Risadas, gargalhadas e comparações iam sendo feitas pelxs estudantes durante a apreciação. O segundo foi um tutorial produzido por Sidney Gabriel no canal do YouTube “Dois Por Cento TV”, com a participação do ex-árbitro internacional e agora comentarista da SporTV Carlos Eduardo dos Santos, o Renatinho. Nesse vídeo, os dois apresentam brevemente as regras básicas do basquete de quadra e do basquete de rua. No final do encontro, um estudante questionou se o Renatinho não poderia ir à escola para ensinar as regras, e nos dispusemos a tentar entrar em contato com ele através das redes sociais. No encontro seguinte, apresentamos imagens antigas do basquete e contamos a história de sua origem, que

está disponível no portal eletrônico da Confederação Brasileira de Basquetebol (CBB). Segundo esse órgão, o esporte foi inventado pelo professor canadense James Naismith, cujo objetivo era criar uma modalidade que os estudantes pudessem praticar em um local fechado, pois o inverno era muito rigoroso, o que impedia a prática do baseball e do futebol americano. (Nascimento; Florentin, 2017, p. 12-13)

Com base na pesquisa realizada pelos alunos, procurei no YouTube vídeos do Palavra Cantada, da Sofia Oliveira e também da atriz Ana Kendrick, que num clipe se apresenta cantando num restaurante e os clientes fazendo sons de batidas de seus copos, música conhecida como *Cup Song*. Os alunos ficaram muito empolgados, principalmente quem citou na pesquisa a Sofia Oliveira e o grupo Palavra Cantada. Após a assistência ao vídeo, comentei que o bate-copos ficou muito famoso também num filme da Anna Kendrick chamado *Pitch Perfect* e, inspirado na variedade de batidas diferentes, instiguei-os a refletir sobre as maneiras de brincar de bate-copos. São muitas as formas e várias as batidas. (Soares, 2017, p. 55)

Os relatos de experiência revelam que a seleção das práticas corporais a serem tematizadas escapa da tradição do componente pautada no privilégio concedido aos esportes euro-estadunidenses, às brincadeiras descontextualizadas, às tarefas psicomotoras ou à realização de exercícios físicos, tão ao gosto das teorias curriculares tradicionais²⁸. Muito embora o ponto de partida seja a ocorrência social das práticas corporais, tal como propõem as perspectivas críticas²⁹ da Educação Física, não se nota nas práticas pedagógicas examinadas qualquer preocupação dos docentes com o desnudamento da ideologia que impregna a cultura corporal dominante com vistas a oferecer aos estudantes a verdade

28. Em trabalho anterior (Neira, 2011a), explicito os argumentos que permitem classificar o currículo psicomotor, desenvolvimentista e da educação para a saúde como tradicionais.

29. No mesmo estudo, também discriminei as teorias curriculares críticas da Educação Física, nomeadamente a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

sobre a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica objeto de estudo. Tampouco as aulas se transformam em palco para enunciação dos conhecimentos científicos, tomados como representação da realidade e meio de empoderamento das camadas populares para sua luta histórica contra os opressores.

A proposta é bem distinta. O que se deseja 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 marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e e fora dela. Enquanto dispositivos curriculares, os princípios arrolados acima orientam a definição do tema e das situações didáticas. Mas só isso não basta. Há que considerar a forma como se organizam e desenvolvem as atividades de ensino. Assunto do próximo capítulo.