

Marcos Garcia Neira (Organizador)

ESCREVIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL



VOLUME 3

 FAPESP

Marcos Garcia Neira (Organizador)

ESCREVIVÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

VOLUME 3

São Paulo
2023

Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar

www.gpef.fe.usp.br

www.facebook.com/pesquisaeef

www.youtube.com/gpefffeusp

Faculdade de Educação da USP



· F E U S P



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: Profa. Drª. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEIUSP

Avenida da Universidade, 308

Avenida da Universidade, 508
Cidade Universitária - Butantã

Cidade Universitária - Butantã
05508-040 - São Paulo - Brasil

05508-040 - 3

(II) 3091-2360

E-mail: bible@usp.br
<http://www4.fo.usp.br/>

Capa: Gustavo Nunes | Tiltin.net

Capa: Gustavo Nunes | TikiNet
Projeto Gráfico: Nicole da Abreu | TikiNet

Projeto Granco: Nicole de Abreu | TIKIPI
Diagramação: Beatriz Luanni | TikiNet

Catalogação na Publicação

Catalogação na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

E74 Escrevências da educação física cultural / Organizado por Marcos Garcia Neira. -- -- São Paulo: FEUSP, 2023. 74.544 Kb; PDF. -- (Volume 3)

ISBN 978-65-87047-45-4 (E-book)
DOI: 10.11606/9786587047454

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 03	06
Curriculo cultural da Educação Física: princípios ético-políticos e situações didáticas	
Aline Santos do Nascimento e Marcos Garcia Neira	11
"Vai se tratar garota": tematizando as dancinhas do TikTok	
Aline Santos do Nascimento	31
Rodando com tampinhas: uma experiência sustentável e solidária	
Anna Carolina Carvalho de Souza	53
Professor, como ficar com o corpo perfeito?	
Carlos Alberto Oliveira Gomes	62
Nas possibilidades do boxe: de Megalobox e Rocky Balboa à Mary Kom e Bia Ferreira	
Diego Gomes Teixeira	78
"A vibe está muito legal": entre skates, capacetes, joelheiras e calças baixas	
Everton Arruda Irias	94
"A prefeitura te paga para isso?": relando as linhas da Educação Física com as gramáticas do pipa	
Flávio Nunes dos Santos Júnior	104
Skate na quebrada não é apenas "acrobacias"	
Franz Carlos de Oliveira Lopes	122
O RPG no ensino remoto	
João Pedro Goes Lopes	131

Deslizando na neve: snowboard Leandro Rodrigo Santos de Souza	142
A bike na escola e o olhar da coordenação pedagógica Marcos Ribeiro das Neves e Michelle Mariano Mendonça	157
“O professor Luiz é um lixo”: do fazer várias coisas ao estudo do boxe Luiz Alberto dos Santos	178
A dança “vogue” e o debate de gênero no Ensino Médio Marcelo Ferreira Lima e Arthur Müller	186
Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros Marina Basques Masella	196
Funk: uma experiência com o currículo cultural de Educação Física no Ensino Médio Valentina Piragibe	211

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 3

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

CONCEIÇÃO EVARISTO



Escrevivência é uma criação de Conceição Evaristo, escritora, professora e participante ativa dos movimentos 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 humilhados e ofendidos, tratando-os 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 e colocada à margem do regramento neoliberal.

A escrevivência funde os gêneros do romance e da escrita de si, sem esconder fragmentos biográficos que se espalham nas passagens e salpicam os personagens. Nesse emaranhado é possível ver o mundo pela ótica dos sujeitos anônimos que habitam o tecido social. Enquanto conceito, escrevivência 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 a realidade.

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 elementos para constituir 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 ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, Conceição Evaristo (ou Maria-Nova) 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 professore(a)s que após participarem de iniciativas de formação continuada no âmbito do projeto de pesquisa apoiado pela FAPESP por meio do *Processo nº 2020/04661-5 - Traduções do currículo cultural da Educação Física no contexto da prática quando apropriado pelo discurso oficial*, 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 autore(a)s. São histórias de quem propõe, trabalha junto com os estudantes, reorganiza suas ações e aprende cotidianamente. Histórias de quem enfrentou as dificuldades impostas pela pandemia de Covid-19 que assolou a população brasileira em março de 2020, 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 se fazem sentir nas salas de aula.

O(A)s professore(a)s que ousaram relatar e dar 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 ultrapassar 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 escrevivências 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 outros sentidos, possibilitaram olhares distintos aos acontecimentos e trouxeram à tona outras formas de existir.

Nos entremeios das suas narrativas, explicitaram os conhecimentos que produziram e rejeitaram a posição em que sempre foram alocados 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 escrevivências da Educação Física cultural, intensidade e realidade se confundem com a existência de 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 com esse componente curricular 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 escrevivências 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 terceiro volume das *Escrevivências da Educação Física cultural* só foi possível graças ao inestimável apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Marcos Garcia Neira
São Paulo, janeiro de 2023

CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS E SITUAÇÕES DIDÁTICAS

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO
MARCOS GARCIA NEIRA



O currículo cultural de Educação Física tem como cenário a cultura, pois é nas suas entranhas que ocorrem diversas lutas por significados que se expressam por meio das práticas corporais. Essas manifestações são construções sociais e discursivas temporárias e singulares de grupos que tentam a todo custo dirigir, regular e controlar o processo de representação. Segundo Silva (2011, p. 103) “a representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder”. Como traço da linguagem, a representação está ligada à identidade. É por meio da representação que a identidade e a diferença se conectam a sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas (NUNES; NEIRA, 2016).

Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) para produzir sentido. Desde já, essa definição carrega a importante premissa de que coisas - objetos, pessoas, eventos, no mundo - não possuem, neles mesmos, nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Sentidos, consequentemente, sempre mudarão, de uma cultura ou período ao outro. Não há garantia alguma de que cada objeto em uma cultura terá sentido equivalente em outra, precisamente porque culturas diferem, às vezes radicalmente, uma das outras em seus códigos - a forma com que eles retalham, classificam e atribuem sentido ao mundo. (HALL, 2016, p. 108).

O processo de atribuir significado às coisas do mundo é cultural; logo, as coisas não são definidas por uma essência. Por estar em constante elaboração, a cultura é sempre em construção, sempre mudando, sempre se reinventando.

ração, o significado é sempre disputado por grupos que estão em posições distintas no interior das relações de poder, a fim de fazer valer a suposta verdade das coisas. As verdades são contingenciais: ora são validadas, ora são questionadas, abandonadas, abaladas, tornando esse processo fluido, flexível e passível de inúmeras produções.

Imersas em relações de poder de uma sociedade altamente globalizada, neoliberal, multicultural e profundamente desigual, os discursos veiculados e materializados nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas contribuem para controlar e normatizar os corpos, desejos e anseios de suas/seus praticantes a partir de uma lógica que impede a circulação e validação de conhecimentos advindos de subjetividades e gramáticas corporais contranormativas, quais sejam, mulheres, negra(o)s, indígenas, LGBTQIA+, juventudes periféricas, crianças, idosa(o)s, pessoas com deficiência, entre outras que não compactuam com as performances estilizadas das heteronormatividades sociais. É fácil compreender como a maquinaria normativa funciona: há um referente a ser seguido, e essa referência é produzida no interior das relações de poder, espaço onde a validação dos significados acontece, onde a representação se produz e por meio da qual os sujeitos são produzidos.

Em determinados momentos, uma pessoa pode ocupar o espaço da legitimidade, em outros, ser lançada ao campo da ininteligibilidade, da abjeção. O interessante é perceber que o sujeito não é algo fixo, dado, predefinido. Há casos em que pode ser valorizado por alguns e desvalorizado por outros na mesma cena. O que se ocupam são posições ficcionais e temporais de sujeito.

Assim, chegamos às questões do conhecimento no currículo cultural de Educação Física. Segundo Silva (2011), com a ênfase pós-estruturalista na linguagem e nos processos de significação, todo conhecimento depende da significação, e essa, por sua vez, está envolta em relações de poder. Não há conhecimento fora desses processos. O que está em jogo é compreender como as engrenagens hegemônicas operam na tentativa de controlar o processo de significação e a produção de conhecimentos enquanto verda-

des absolutas. Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, nessa vertente curricular, o conhecimento é tecido rizomaticamente¹.

Tradicionalmente concebe-se o conhecimento como uma relação entre o sujeito e o objeto, sendo função do sujeito apreender o objeto, e a do objeto, ser apreendido pelo sujeito' (Toscano; Silva, 2015, p. 199). A visão rizomática, por sua vez, não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados de construir realidades que podem ser desconstruídos, desterritorializados. (NEIRA, 2019, p. 89).

Nessa maneira de conceber a Educação Física, tornam-se imprescindíveis a abertura para outros conhecimentos e o permitir ser afetada(o) por outras formas de vida, fazendo do próprio currículo a diferença. Não há hierarquização, e todo conhecimento é reconhecido, valorizado, contestado, refutado. Ao tematizar as práticas corporais, é imprescindível que a(o) docente, em sua atuação pedagógica, crie oportunidades para que aquelas que foram escanteadas ou nem sequer percebidas possam chegar e apresentar todo seu emaranhado de representações, e que suas múltiplas significações sejam valorizadas em um primeiro momento para, em seguida, terem as certezas que as encerram desestabilizadas, que se potencializem outros modos de vê-las, dizê-las, fazê-las, senti-las. Potencializar não é garantir que elas aconteçam, mas produzir possibilidades para isso. Que a(o)s estudantes possam vivenciá-las com intensidade, mobilizar e desestabilizar seus afetos, ler seus códigos de comunicação, ressignificando-as. O que se espera é que toda(o)s a(o)s envolvida(o)s se tornem artistas no processo e que tenham responsabilidade ética consigo e com o outro ao resistirem e fazerem

¹ "Santos (2016) recupera o modelo de pensamento elaborado por Deleuze e Guattari (2000) para explicar o fenômeno: um rizoma se pauta nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros" (NEIRA, 2019, p. 89).

existir um currículo diferente daquele que reproduz o já dado, para que seja passível de questionamento ou, quem sabe, de mudança e acesso.

Para tanto, a tessitura da prática pedagógica da Educação Física cultural não se faz por fazer nem tampouco acontece de qualquer maneira. O seu rigor epistemológico se constata no vasto repertório de conhecimentos científicos produzidos por professora(e)s e pesquisadora(e)s no decorrer dos anos, contribuindo para os embates teórico-metodológico-pedagógicos presentes na área. Sem tornar-se refém, sua organização leva em consideração princípios ético-políticos e situações didáticas que levam a(o)s estudantes a acessarem conhecimentos diversificados sobre a ocorrência social das práticas corporais e das pessoas que delas participam, desenvolverem o olhar analítico e crítico, assumirem uma postura solidária, produzirem a cultura corporal e afirmarem a diferença como condição de vida. Nas palavras de Nunes (2018, p. 80): “uma experiência de si transgressora”.

Segundo Augusto (2022), quando a(o) docente coloca em ação o currículo cultural da Educação Física, assina um contrato radicalmente paródístico, em que afirma tentar – sempre no campo das apostas – definir, entre inúmeras possibilidades, uma prática corporal e tematizá-la de uma certa maneira, entre muitas outras; exatamente por acreditarem que essas são as próteses que potencializam a construção de subjetividades capazes de ler e produzir temporariamente interpretações sobre si, dos demais e das coisas do mundo, de modo que suas ações não dificultem a vida e a existência de outras subjetividades que não aquelas que, ao existirem, fortalecem práticas de violência, extermínio e morte. Nesse caso, espera-se que atitudes contrárias – não violentas, mas com rigidez ética e política – sejam adotadas.

PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS

Na teoria curricular cultural da Educação Física, na definição do tema, no planejamento das situações didáticas e no decorrer de toda trama pedagógica produzida pela tematização, a(o)s docentes são agenciada(o)s pelos princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o PPP da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem

social dos conteúdos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes (BONETTO, 2016; SANTOS JÚNIOR, 2020).

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 cenário escolar. (NEIRA, 2019, p. 43).

O princípio ético-político *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade* leva (a)o docente a organizar e 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. Nesse sentido, estimula-se a realização da análise crítica da prática corporal, a fim de que as representações e os discursos venham à tona e sejam problematizadas, no primeiro caso, e desconstruídos², no segundo.

A escolha da prática corporal a ser tematizada também leva em consideração a *articulação com o projeto político pedagógico (PPP) da escola*, porque o trabalho pedagógico não é algo corriqueiro que se faça de qualquer maneira. Além disso, ao embasar-se nas decisões tomadas em conjunto, o(a) professor(a) tem grandes chances de não caminhar sozinho(a). É selecionar, dentre o vasto repertório cultural corporal de estudantes, familiares, trabalhara(e)s da educação, residentes no bairro onde se situa a escola etc., um tema cultural cujo estudo dialogue com os objetivos institucionais definidos coletivamente (NEIRA, 2015).

A *justiça curricular* toma como referência a *justiça social*. Uma vez agenciada(o) por este princípio ético-político, a(o) docente procura dis-

² Desconstruir não significa destruir. O que se propõe é realizar uma análise discursiva das narrativas que são tomadas como verdades absolutas, universais e inquestionáveis. Para Butler, essas grandes operações precisam ser muito bem compreendidas para que, então, seja possível pensar como deslocar o poder que produz modos cristalizados de ver o mundo, o outro e a si própria(o). No currículo cultural de Educação Física, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder (NEIRA, 2019).

tribuir ao longo do percurso curricular as práticas corporais de forma equilibrada, conforme os grupos que as produziram ou reproduziram, repercutindo a multiplicidade de conhecimentos dos setores lançados à margem social, bem como suas histórias de luta. Além disso, aborda diversas formas de interpretação, linguagem e significados. É atuar no combate à indisfarçável colonização do currículo de Educação Física, o que, para Neira (2019), não significa preenchê-lo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos conferir-lhes um tratamento episódico, tal como se vê: danças sertanejas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, brincadeiras indígenas no Dia do Índio³, e por aí vai.

A *justiça curricular* se vincula à *descolonização do currículo*, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascensão de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para aquelas, por vezes, silenciadas, escanteadas. Para Neira (2019, p. 52), a Educação Física cultural “rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico”. Em termos práticos, trata-se de proporcionar condições de diálogo entre as culturas, convivência e partilha com o diferente, questionando a legitimidade cultural atribuída a uma pequena parcela social (NEIRA, 2007), e desgrudar das amarras colonizadoras e viabilizar a escolha de temas culturais subalternizados, indígenas, terceiro mundistas, latinos, da comunidade. Todavia, vale o alerta: para viabilizar esse movimento, só o currículo de Educação Física com duas aulas semanais não basta, é fundamental que a escola como um todo assuma essa responsabilidade.

Com relação à *rejeição ao daltonismo cultural*, sugere-se que a seleção dos temas culturais seja feita de forma cuidadosa, não se rendendo ao olhar monocultural alimentado pela simples tradição. Ao legitimar certas práticas e não outras, corre-se o risco de desconsiderar o repertório cultural das crianças, jovens, adulta(o)s e idosa(o)s. Ademais, é preciso variar as atividades para que se promovam outras análises, permitindo lidar com

³ Registraramos nossa indignação com as políticas bolsonaristas que atuaram covardemente contra os povos originários. Em junho de 2022, Bolsonaro vetou a mudança de nome do “Dia do Índio”. Segundo a autora da [proposta](#), a deputada Joênia Wapichana, a alteração visa ressaltar o valor dos povos indígenas para o Brasil.

a heterogeneidade sem almejar a padronização dos efeitos formativos, recorrendo a debates, publicação de blogs, vivências, visitas, escritas, leituras, assistência a vídeos, filmagens, saídas pedagógicas, construções de materiais, conversas, entrevistas, visitas, estudos do meio, entre outros.

Já o agenciamento pela *ancoragem social dos conhecimentos* se manifesta na realização de uma análise social, histórica e política da brincadeira, luta, dança, esporte ou ginástica quando transformados em objetos de estudo, tendo como ponto de partida a ocorrência social. Esse princípio leva docentes a considerarem as experiências discentes, incluindo um enorme cabedal de conhecimentos obtidos na cultura do entorno da escola, mesmo que tenham sido veiculados por outros grupos ou pelos meios de comunicação, de maneira a propiciar a hibridização das representações iniciais. Trata-se de promover atividades que levem à compreensão do lastro cultural da prática corporal tematizada, reconhecendo o que influenciou o seu surgimento, transformações e atual configuração, além de reconhecer a importância dos sujeitos em todo o processo.

Santos Júnior (2020, p. 169), ao analisar o currículo cultural em ação mediante a teorização pós-colonialista, aponta que docentes são agenciada(o)s pelo favorecimento à enunciação dos saberes discentes. Esse princípio coloca em questão as verdades ligadas à tentativa de dominação, quebra a imposição de modelos culturais, desestabiliza os sistemas e instiga articulações. A enunciação da diferença cultural tensiona binarismos, o pensamento moderno e a repetição de um passado que justifica a dominação. O enunciativo é um processo que permite a constituição de lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural. Segundo o autor, a pós-colonialismo contribui para que “esse reconhecimento que influencia o educador venha acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura”.

Os trabalhos finalizados nos últimos anos atribuíram um outro sentido aos princípios do currículo cultural, ampliaram a abrangência da tematização, sinalizaram a relevância de campos teóricos até então pouco visitados, reposicionaram os encaminhamentos pedagógicos voltados para a problematização e a desconstrução, concederam maior importância ao

registro das situações didáticas, atentaram ao tratamento destinado às diferenças, revelaram o potencial das vivências para a ressignificação das práticas corporais e chamaram a atenção para a amplitude do que se pode considerar conteúdo nessa proposta. (NEIRA, 2019, p. 27).

Ao realizar o estado da arte sobre o currículo cultural da Educação Física, Neira (2019) ressalta o esforço de docentes que, a partir de cada especificidade que cerca o seu fazer, atuando em contextos distintos, estão diariamente no chão da escola, produzindo uma teoria de ensino singular, que não deseja refazer-se enquanto réplica. As escrevivências⁴ são únicas e se encerram nelas mesmas. Memórias de um tempo, espaço e território. Narrativas de si e suas experiências. Muitas vezes tematizando a mesma prática corporal, ao mesmo tempo, podendo ser até no mesmo local, tecem caminhos variados, gerando outros efeitos.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Na Educação Física cultural o(a) professor(a) assume a autoria curricular, e suas escolhas são feitas no decorrer da tematização. Quando se deram conta disso, Neira e Nunes (2009) cunharam o termo escrita-curriculum para referir-se ao modo como cada docente redige o trabalho pedagógico. Refutam com veemência a ideia de roteiro, sequência didática, etapas, passos e seus congêneres. Apostam na liberdade, artistagem, criação, produção. Mas não é um laissez-faire, muito pelo contrário. Sem determinar uma lógica formal ou predeterminar um caminho a ser seguido, a literatura identifica seguintes situações didáticas que caracterizam a proposta: mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

⁴ “A escrevivência é um modo de falar, ser ouvido, redigir outra história, outra versão, outra epistemologia, que valoriza o sujeito comum do dia a dia, sobre o qual não se fala porque a ninguém interessa. Por meio dela, Conceição Evaristo ou Maria-Nova partilha a missão política de inventar outro futuro para si e para seu coletivo. A escrevivência é uma bricolagem de memória, história e poética. É a expressão do direito de narrar a si e 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” (NEIRA, 2020, p. 6-7).

Segundo Neira (2019), a ordem e a atividade propriamente ditas variam muito e se modificam conforme a manifestação, o contexto e os objetivos estipulados pela(o) docente. A ação de mapear equivale a cartografar a cultura corporal da comunidade (NEIRA; NUNES, 2022), isto é, observar, escutar, acompanhar, reunir informações acerca do patrimônio cultural corporal presente na comunidade e no universo cultural discente para que, agenciad(a)o pelo princípio ético-político da articulação com o PPP da escola, defina a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que será tematizada. É importante frisar que mapear não é algo que se faz por fazer, tampouco acontece apenas no início do estudo; pelo contrário, segundo Neves (2018), ocorre ao longo de toda a tematização, cumprindo papéis diferentes.

Ao iniciar o estudo, o *mapeamento* busca, geralmente, identificar quais práticas corporais estão e também não estão disponíveis ao(as) estudantes, no entorno da escola e no universo cultural mais amplo. No decorrer dos trabalhos, mapear ajuda docentes a contatarem os saberes e as representações culturais de crianças, jovens, adulta(o)s e idosa(o)s sobre a prática corporal e suas/seus representantes (NEIRA, 2019).

Neves (2018) sinaliza o *mapeamento* do entorno, o *mapeamento* interno e o *mapeamento* dos saberes. O *mapeamento* do entorno ajuda a identificar quais práticas corporais vivenciam e/ou com quais interagem quando estão em suas casas, nos seus bairros, durante seus momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Isso ajuda a(o)s docentes a selecionarem uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica realizada no entorno da escola, no bairro. O autor argumenta que tudo isso influencia na constituição das identidades estudantis e, ao exemplificar, diz que, para tematizar o skate, é preciso que sua prática seja mencionada pela turma ou que seja constatada a existência de pistas, de lojas que comercializam produtos para skatistas, de escolinhas de skate, entre outros, o que pode contribuir e somar na tematização.

O *mapeamento* interno dá acesso a conhecimentos que podem se tornar conteúdos durante a tematização; É o que acontece quando o(a) professor(a) passa a saber que a trajetória de vida de alguém na comunidade escolar está vinculada à prática corporal abordada. Esse tipo de informação oferece condições para ampliar os saberes sobre o tema. Não é raro alguém

que trabalha ou estuda na escola ficar sabendo que determinadas turmas estão tematizando uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que pratica/praticou ou conhece alguém com esse perfil.

Durante o estudo, os estudantes podem entrevistar uma funcionária da escola e aprender com ela sobre seus saberes. Também, no mapeamento interno, o professor identifica quais são os horários disponíveis para usar a sala de leitura ou sala de informática, se tem materiais disponíveis para realizar o trabalho ou vai ter que pedir para a escola comprar ou pedir para os estudantes trazerem de casa. Nesse momento é importante que dialogue com seus pares para saber qual local vai usar no momento da aula. Se for tematizar dança, por exemplo, antes da aula é bom testar o som, ver se as tomadas estão boas, se pode usar o pátio para a vivência ou se nesse dia está agendado para outra atividade. É um procedimento que também reduz o mal-estar de algo dar errado durante a aula. (NEVES, 2018, p. 73).

Ao mapear os saberes, docentes terão ampla gama de informações com base nas experiências das pessoas envolvidas com a prática corporal, o que propiciará, no momento oportuno, recorrer a elas como fontes para retroalimentar a tematização. Desde a desconstrução de um marcador identitário embutido em discursos como “capoeira é coisa de nego maloqueiro”, até a investigação das mudanças de regras ao longo dos anos no vôlei, passando pela problematização de representações preestabelecidas como brincadeira sendo coisa de criança, dança sendo coisa de mulher etc. (NEVES, 2018). Geralmente, ao anunciar o que será tematizado, as turmas manifestam seus olhares a respeito da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, atribuindo-lhe significados, como também às pessoas que dela participam. Atenta(o)s a isso, docentes organizam o trabalho, tecem a tematização, produzem uma escrita-Currículo absolutamente singular.

Por sua vez, a *ressignificação* consiste em posicionar estudantes como leitora(e)s crítica(o)s da prática corporal tematizada, autora(e)s e produtora(e)s culturais. Trata-se de ocasião para reconstruir as experiências realizadas, transformando-as e tornando-as mais próximas de si, reconhe-

cendo a aula como espaço de significação e a(o)s colegas como parceira(o)s. No cotidiano, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, fatos, fenômenos, conceitos etc., acontece a todo o momento. Para Neira e Nunes (2009), a ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando sujeitos da educação se deparam com manifestações cultivadas por outros grupos.

A investigação minuciosa de Neves (2018) sobre a *ressignificação* no currículo cultural de Educação Física constatou que ela é inesgotável e que as práticas corporais não são isso ou aquilo, nem isso e aquilo, mas sim, *nem isso nem aquilo*, pois os significados nunca se estabilizam. Para o autor, “o currículo cultural é uma prática de significação” (p. 82). Os significados acessados pela(o)s estudantes antes, durante e após a tematização sempre serão provisórios, múltiplos e abertos. Retomando a centralidade da cultura na proposta, o que compete à professora ou professor é organizar os meios para que a(o)s estudantes acessem o maior rol possível de significados atribuídos à prática corporal tematizada, bem como o que motivou o seu surgimento e circulação.

Neira (2019) considera um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não possa ser alterada durante as vivências ou mediante a fala de colegas de turma. Corroborando com o estudo de Neves (2018), o autor destaca a importância dos encaminhamentos pedagógicos no acesso a significados que podem desestabilizar as representações eventualmente fixadas, sobretudo quando inquietam a(o)s estudantes. Para Oliveira Júnior e Neira (2020, p. 7), “é justamente quando eles se sentem instigados a questionar ‘por que isso é desse jeito?’ ou ‘por que não podemos fazer de outra forma?’ que ela [a vivência] mostra a que veio”.

Em trabalho recente, Neira e Nunes (2022, p. 160-161) ressaltam que a situação didática *aprofundamento* se apoia na arquegenealogia foucaultiana. Trata-se da fusão de dois métodos de pesquisa a arqueologia e a genealogia. Enquanto o primeiro problematiza “as formações discursivas que representam a prática corporal e fixam identidades nos seus praticantes”, o segundo “busca compreender o surgimento de modos de ser singulares de sujeitos, objetos e significações nas relações de poder, articulando as práticas discursivas e as não-discursivas”. Por sua vez, a *ampliação* busca

proporcionar o acesso a uma multiplicidade de saberes. Também visa à insurreição dos mesmos. A *ampliação* quer fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, como aqueles que classificam as práticas corporais e as pessoas que delas participam. Não por menos, a docência no currículo cultural traz para a cena os saberes da(o)s envolvida(o)s com as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas e com a(o)s suas(seus) praticantes. Por isso, recorre a diferentes fontes e interlocutores, principalmente aqueles sobre os quais a(o)s docentes não possuem qualquer controle.

Gehres, Bonetto e Neira (2020) observaram que o *aprofundamento* e a *ampliação* podem caminhar pari passu. Apesar de analisarem relatos de experiências em que as danças foram tematizadas, observaram que, no trato pedagógico, camadas de significações foram sendo escavadas em diferentes sentidos: *aprofundamento*, como um movimento “para baixo” e *ampliação*, trazendo significações que estavam “ao lado”.

Quando fazem a *leitura da prática corporal* tematizada, a(o)s estudantes acessam, sob diversos ângulos, o formato, as regras, as técnicas, as táticas, quem participa, os recursos necessários, o ambiente, a posição que ocupa no tecido social e os discursos disseminados a seu respeito, como é representada pela(o) praticantes e por outros grupos etc. Para Neira (2019), a infinidade de aspectos possíveis 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 a ocorrência de qualquer brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.

[...] no currículo cultural da educação física a problematização freiriana⁵ é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista, e sob este, passa a

⁵ “(...) o currículo cultural da Educação Física se inspira na “educação problematizadora” de Paulo Freire para substituir a crença do “quanto mais, melhor” – tão professada em propostas curriculares não críticas da área – pelo aprofundamento dos conhecimentos, ou seja, pela ação de conhecer melhor a prática corporal estudada, permitindo desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Tal procedimento, segundo Neira (2011), garante que os conhecimentos estejam socialmente ancorados, uma vez que alarga a possibilidade de compreensão e posiciona-

ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado às coisas do mundo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o ato dialógico proposto por Paulo Freire, no currículo cultural, é radicalizado pelo “jogo da diferença”. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de desconstrução. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

No entendimento dos autores, a problematização favorece a inclusão de todos os significados e de todas as vozes, fertilizando o terreno da tematização para o surgimento de múltiplas linguagens e leituras da realidade. A partir da problematização, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados conferidos às práticas corporais presentes na sociedade. A problematização é o que permite a “fervura do caldo”, fazendo a tematização mover-se por meio de interpelações. A problematização tece a tematização, tornando-a permeável a agenciamentos inesperados, disruptivos e criadores.

Borges e Neira (2020) engrossam o caldo da problematização com base em argumentos foucaultianos, quais sejam, o gesto arquivístico e a atitude crítica. Ambos ajudam a problematizar diversos aspectos da maquinaria escolar, entre eles, a veracidade e legitimidade de certos conhecimentos em detrimento de outros, os métodos disciplinares, as punições e as insurreições escolares, as tecnologias de governo das condutas dos sujeitos da educação e os processos de subjetivação que resultam desse emaranhado.

Se operar analiticamente sobre dado arquivo mediante uma atitude crítica demanda um procedimento de suspeição ininterrupta no que se refere àquilo que na atualidade é tido como universal, imprescindível,

mento crítico dos educandos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais. Nesta perspectiva, o conhecimento comumente aceito como verdade é constantemente questionado e submetido à análise cultural” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13).

verdadeiro, aspirando sublinhar sua arbitrariedade, sua contingência, sua fabricação e, com isso, quem sabe conceber outras formas de condução, de desassujeitamento, de invenção de novas subjetividades. (BORGES; NEIRA, 2020, p. 16).

Com relação às vivências, durante as aulas, elas escapam de mera reprodução da gestualidade específica da prática corporal. Acontecimento, encontro. Estudantes e docentes são afetada(o)s pela possibilidade, artistagem, mescla. Para Neira (2019, p. 63), as vivências se concentram 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 potencializam a dimensão estética, o sentir na pele”. Aquilo que afeta, toca no corpo, produz sensações.

E o que dizer da importância e relevância do *registro* e da *avaliação*⁶ à prática pedagógica do currículo cultural? O *registro* facilita que docentes retomem e organizem o processo para a socialização de saberes, para as discussões em sala de aula e, principalmente, para a reorientação dos encaminhamentos pedagógicos. O *registro* ocupa um lugar importante na proposta e acontece quando a(o)s professora(e)s tomam notas, gravam, filmam ou recolhem materiais elaborados por estudantes que documentam representações, a fim de retomá-las mais adiante em atividades específicas (NEIRA, 2019).

Na medida em que a tematização avança, as anotações das observações dos encontros e o *registro* das enunciações discentes permitem reunir o máximo possível de informações, contribuindo para a *avaliação* do trabalho realizado (NEIRA, 2019). A *avaliação* apoia-se no conjunto de registros produzidos ao longo de toda a tematização, escrevendo seus percursos e superando equívocos e inconsistências. Além disso, por meio do *registro*,

⁶ Em 2020, durante o isolamento social, membra(o)s do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF) participaram de duas lives sobre as possibilidades da avaliação e do registro no ensino remoto emergencial e na Educação Infantil, intituladas “Registro e avaliação no currículo cultural de Educação Física em tempos de quarentena” e “Avaliação e registro na Educação Física cultural em diálogo com a educação infantil”.

é possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas.

Para Escudero e Neira (2011), o *registro* é um importante instrumento de reflexão que contribui para a *avaliação* da prática pedagógica, sendo utilizado para: documentar o processo; informar o andamento das aprendizagens; planejar as aulas seguintes e reorientá-las, a fim de reconhecer o que já foi dito e feito; dialogar com o entorno e problematizar representações e desconstruir discursos acerca das diferentes identidades que adentram à escola.

Ao propor uma forma de conceber a ação avaliativa a partir dos *registros*, Müller e Neira (2018, p. 798) explicam que os antigos preceitos de verificação e classificação podem ser substituídos pela *avaliação* do percurso, tendo em vista os objetivos traçados para cada tematização. “O registro docente é fundamental para que a rota inicialmente traçada possa ser reorientada a qualquer tempo”. Tem-se, portanto, um deslocamento da *avaliação*, que deixa de ser centrada na aprendizagem da(o)s estudantes e passa a olhar para o trabalho realizado.

De maneira provisória, a partir do estudo de Escudero e Neira (2011), reiterado por Müller e Neira (2018), é possível conceber que as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos curriculares e, para tecer essa escrita, docentes e estudantes criam, a partir do coletivo, um texto vivo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-la, criticá-la, reescrevê-la. Trata-se de uma escrita autopoietica.

A escrita autopoietica, na visão de Escudero e Neira (2011), pressupõe professores e alunos como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional. Isso significa superar a pecha de aluna(o)s como mera(o)s expectadora(e)s, executora(e)s de tarefas, receptora(e)s de noções e conceitos esvaziados de sentido. O mesmo vale para as(os) educadora(e)s, que superam o rótulo de sujeitos robotizados e autômatos que para serem vistos como competentes memorizam os conhecimentos validados no currículo e seguem a cartilha. A escrita autopoietica representa uma ruptura com os modelos convencionais de avaliação. Embora as experiências dessa(e)s professora(e)s não possam ser generalizadas, elas representam uma possibilidade para se pensar a prática avaliativa do componente. A escrita autopoietica é um texto

provisório produzido a partir das interpretações da(o)s suas/seus autora(e)s, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras.

Para finalizar a discussão, vale a pena retomar o pensamento de Duarte e Neira (2020, p. 298), que vislumbram a Educação Física cultural como uma pedagogia engajada, cuja(o)s docentes, enquanto ativistas política(o)s, persistem na luta pela afirmação das diferenças e construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática. Seu desafio tem sido encontrar elementos que deem munição para deslocar e recusar a hegemonia e unanimidade de verdades absolutas referentes às práticas corporais e que governam as condutas das pessoas que delas participam. Seu objetivo é compreendê-las, recriá-las, refletindo, questionando, experimentando, propondo modificações. Quem sabe assim possamos criar novas cenas no “encontrar-se e produzir-se com as crianças, jovens, adulta(o)s e idosa(o)s nas aulas de Educação Física”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural.** 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatorios/cyndel_01.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.** 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_02.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

BORGES, C. C. O; NEIRA, M. G. Gesto arquivístico e atitude crítica como leitmotiv analítico nas pesquisas educacionais. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250058, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250058>. Acesso em: 07 jan. 2023.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Curriculo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 282300, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoética. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/nyna_04.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

GEHRES, A. F.; BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e219772, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219772> Acesso em: 07 jan. 2023.

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 de 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: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.3, pp.174-180, jul./set. 2007. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_05.PDF Acesso em: 07 jan. 2023.

Neira, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011a. 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: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06,

n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/artigos/marcos_78.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G. Apresentação. In: **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP/USP, 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491>. Acesso em: 07 jan. 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 147-176. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em 07 jan. 2023.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_09.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.). **Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 105-126.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2037, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.093> Acesso em: 07 jan. 2023.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168> Acesso em: 07 jan. 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: 07 jan. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

“VAI SE TRATAR GAROTA”: TEMATIZANDO AS DANCINHAS DO TIKTOK

ALINE SANTOS DO NASCIMENTO



Oque pode a Educação Física no cenário pandêmico? Quais cenas didáticas são produzidas nesse contexto? Como pensar o fazer docente em diálogo com esta nova realidade? Como estabelecer relação com corpos-sujeitos da educação no retorno ao espaço escolar após o período de distanciamento social? Como pensar na prática pedagógica se o terreno social em que nos movimentamos tem sido o da banalização da morte devido ao total descontrole pandêmico que ceifou mais de 600 mil vidas no Brasil? Como retornar aos espaços escolares com nossos corpos sobre-carregados, por vezes, adoecidos devido ao extremo exercício que tem sido se manter viva/o? Questões como essas rondam nossos pensamentos enquanto somos consumidas/os por uma sociedade altamente globalizada, multicultural e profundamente desigual que exaustivamente tem nos cobrado nada mais, nada menos, que o êxito. Longe de percorrer essa esteira da eficiência pedagógica e buscando pensar nos fracassos diários e falhas performativas de nossos corpos, a seguir, serão narradas as experiências vividas com corpos-crianças no chão da escola e pelas telas dos equipamentos eletrônicos. Corpos conectados, em rede, aliançados a pensar coletivamente nas possibilidades da Educação Física escolar em meio ao caos.

Na cidade de São Paulo, a educação foi classificada como serviço essencial pelo Decreto Municipal nº 60.118, de 12 de março de 2021, que automaticamente liberou a retomada das atividades presenciais no formato de Ensino Híbrido Emergencial (EHE)¹ através das flexibilizações estabelecidas pelo

¹ O uso do termo emergencial se deve à compreensão de que a escolha desse formato se deu na tentativa de conter a circulação do coronavírus (Sars-Cov-2), realizando o isolamento social determinado pelos governos municipais, estaduais e federais.

Plano São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação elaborou um protocolo de volta às aulas que afirmou contemplar as diversas instituições da rede, cada qual com suas especificidades. Com relação ao número de estudantes por unidade, numa primeira etapa estabeleceu a presença de até 35% em sistema de rodízio e, aos poucos, de acordo com os dados epidemiológicos, o rodízio deixou de existir e corpos-estudantes retornaram 100% à escola.

A tematização das dancinhas do TikTok aconteceu nesse cenário com corpos-crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental, ciclo de alfabetização, da EMEF Virgínia Loriza Zeitounian Camargo, localizada na região de São Mateus, Zona Leste.

A escolha da prática corporal se deu por algumas questões, a saber: percebemos que corpos-crianças faziam coreografias dentro e fora da sala de aula; utilizavam camisas, máscaras e objetos com a marca TikTok; conversávamos paralelamente com corpos-crianças sobre vídeos, montagens e outras produções presentes no aplicativo; corpos-crianças cotidianamente nos interrogavam se tínhamos algum perfil no TikTok para poder segui-las; alguns registros enviados no decorrer da tematização das brincadeiras na quarentena em 2020 foram elaborados pelo aplicativo e os protocolos de retorno às aulas presenciais orientava que a realização das práticas corporais deveria evitar aglomeração e manuseio de materiais sem a higienização adequada.

Imagen 1: corpo-criança com máscara TikTok



Fonte: arquivo pessoal da corpo-professora-Aline

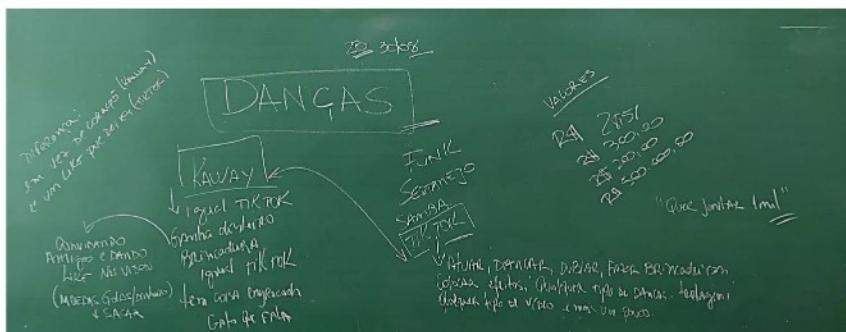
Preocupada com a produção de espaços de significação onde as narrativas de corpos-discentes sejam viabilizadas e o patrimônio cultural corporal da comunidade seja reconhecido, a escolha das *dancinhas do TikTok* se deu em profunda sintonia com a cultura de chegada desses corpos ao espaço escolar. Para que pudéssemos organizar nosso plano de ensino de Educação Física em diálogo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação (PEA)², foi preciso criar uma relação pedagógica híbrida, adequando o currículo escolar à nova realidade.

Após olhar para os documentos oficiais sobre as condições pandêmicas e o retorno às aulas, o PPP e PEA - documentos que nos interpelam a pensar em diálogos com a realidade -, analisamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no *Curriculum da Cidade – Educação Física* para o estudo das danças para o 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização. Destacamos os seguintes: Experimentar/vivenciar, corporalmente, as danças socializadas no grupo de estudantes e reconhecidas em seu contexto cultural familiar/comunitário/regional e midiático (TV, internet, etc.); Perceber a possibilidade de, por meio da dança, criar e recriar outros gestos e sons, a partir de ideias, sentimentos e sensações; Descrever, oralmente ou registrar de alguma forma, as sensações e sentimentos (tristeza, alegria, frustração, dor, cansaço, euforia, tédio etc.) advindos da vivência e/ou da apreciação das manifestações e produções da dança; Identificar elementos constitutivos das danças vivenciadas (nome de artefatos, figurinos, movimentos, forma de organização, quantidade de participantes etc.) e gestualidades.

² Na rede municipal de São Paulo contamos com o PEA, documento produzido coletivamente por docentes e equipe gestora, sendo considerado o braço prático do PPP da unidade. Nele são estabelecidas as ações a serem realizadas no chão da escola, a organização de seus tempos e espaços, dos encontros de formação continuada face às diretrizes da Secretaria Municipal de São Paulo, diálogo com as políticas públicas, projetos educacionais, participação de estudantes, familiares e da comunidade, entre outros. É um documento vivo, coletivo, performativo. A ideia é que docentes se alimentem dele para pensar suas práticas pedagógicas. Em 2021, após corte no horário coletivo de formação, a unidade estabeleceu o Plano de Ação contendo informações referentes às necessidades/prioridades, ações, recursos materiais/financeiros, cronograma e responsáveis diretos para a construção de práticas pedagógicas em diálogo com o contexto pandêmico e retorno do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esses objetivos nos ajudaram a produzir a caminhada da tematização sem moldar ou enquadrar as cenas didáticas produzidas na relação entre corpos-crianças, corpo-professora-Aline e corpos-sujeitos da educação em constante movimento, ação. Nos primeiros encontros com corpos-crianças, realizamos uma roda de conversa sobre as danças e o TikTok. Corpos-crianças narraram sobre a relação que estabelecem com o aplicativo TikTok e as danças que circulam nesse espaço digital/virtual, além disso, disseram entrar em contato com as danças pelo YouTube, desenho do Sonic, jogo do Free Fire e Just Dance (disponibilizado durante os intervalos na escola), comentaram sobre a questão financeira atrelada à quantidade de acessos e likes em vídeos, convite a amigas/os - as moedas digitais *golds* tornam-se dinheiro a ser sacado ou utilizado em outros aplicativos. De modo geral, utilizando o TikTok, as pessoas podem atuar, dançar qualquer gênero musical, dublar, fazer brincadeiras, colocar efeitos, fazer trolagens e mais um pouco.

Imagen 2: Registro da roda de conversa sobre as danças e o TikTok



Fonte: produzida pela corpo-professora-Aline

A tematização se debruçou nas relações estabelecidas por corpos-crianças com as danças publicadas e veiculadas pelo aplicativo e nas mídias digitais, em busca de respostas às seguintes questões: como corpos-sujeitos inseridos na plataforma falam sobre si, sobre outros corpos-sujeitos e as coisas do mundo? Quais são os significados e representações circulantes no TikTok sobre as danças? Quem pode dançar?

Dando início às vivências com a turma do 2A, deixamos uma caixa de som e um celular nas mãos desses corpos-crianças para que pudessem pesquisar e escolher músicas e danças. Os conteúdos foram acessados através do YouTube e TikTok. Alguns corpos-crianças ficaram com vergonha de dançar, enquanto outros diziam acessar apenas pelo valor financeiro que pode ser conquistado conforme a quantidade de visualizações: “tenho vergonha”; “Eu só vou no TikTok por conta do dinheiro”. Com relação aos valores obtidos por assistir vídeos, um corpo-criança do 2B disse que “o TikTok lite ganha mais dinheiro que o TikTok normal”. Já Juliana, corpo-mãe que atua na escola pelo Programa Operação Trabalho (POT)³ se juntou à tematização e mostrou para os corpos-crianças os vídeos do perfil de sua filha no TikTok na tentativa de estimular a participação. Aos poucos, os corpos foram se soltando, pegando o celular e algumas músicas/danças passaram a compor os encontros: “Pão de queijo, isso é tudo que eu desejo”; “Na ponta do pé”; “música do GTA” (jogo); “The Gummy Bear Song”.

No encontro com o 2B contamos com as presenças de corpo-Caio, estudante do 8º ano, dançando “Vai vai malvadão”, e corpo-mãe Juliana e corpo-Isabel, funcionária da secretaria que aprendeu com a ajuda dos corpos-crianças a dança “Passarinho”. Os corpos-crianças disseram que no TikTok tem o “dance se souber”, composição de músicas onde as pessoas dançam, se souberem, e quem não souber observa. Dançávamos no pátio onde muitas pessoas (docentes, funcionárias/os e estudantes) passavam e ficavam observando. Corpos-crianças tinham uma facilidade imensa em utilizar o celular e mexer no aplicativo, entretanto, havia um monopólio do celular, algumas pegavam o celular e não deixavam as/os colegas mexerem ou escolherem músicas. Em alguns momentos essa situação gerou certo desconforto e alguns corpos-crianças paravam de dançar até que a pessoa que estava usando o celular compartilhasse o aparelho. Interessante foi observar como corpos-crianças vão se regulando, isso porque quando as músicas continham palavras reconhecidas socialmente como palavrões ou

³ Em 2021, a Prefeitura de São Paulo cria o Programa Operação Trabalho de volta às aulas com o objetivo de contratar mães para atuarem na fiscalização da adoção dos protocolos sanitários e de distanciamento social nas escolas da rede durante a retomada das aulas presenciais.

expressões pejorativas, corpos-crianças baixavam o som ou pediam para trocar de música rapidamente. Olhos miravam os corpos-adultos presentes na cena como se estivessem solicitando autorização.

Percebemos que corpos-crianças presentes na cena estavam trocando conhecimentos enquanto faziam suas buscas. Quando o corpo-Cintia disse “Eu gosto de balé”, o corpo-Diogo empolgado e saltitando na frente da colega que mexia no celular com a voz imponente disse “Eu gosto de Star Butterfly”. Nesse momento, corpos-crianças começaram a anunciar suas preferências: “Eu gosto de rap e das danças do TikTok”; “O meu tipo é de rock and roll”; “Eu gosto do Luan Santana”; “Eu gosto de todas as músicas do mundo todo”; “Eu gosto de ‘ela é toda perfeitinha’”; “Quando o grave bate forte”; “Eu coloco na Alexia e coloco ‘Quando o grave bate forte’”; “Eu gosto de colocar coreografia para imitar. TikTok para mim é diferente”. O encontro foi sendo atravessado pelos saberes, gostos e desejos discentes.

O interessante dessa vivencia coletiva foi entrar em contato com as maneiras como os corpos-crianças em processo de alfabetização interagem com o equipamento eletrônico e fazem suas buscas. Utilizando a busca por comando de voz “professora não precisa escrever é só você apertar aqui e falar”, pesquisaram as dancinhas através de trechos de músicas, nomes das músicas ou das danças, por perfis de corpos-sujeitos seguidos em redes sociais, entre outros. Corpos que se ajudavam e, ao mesmo tempo, brigavam. Um movimento que nos levou ao encontro da música “Eclipsa” da personagem de desenho Star Butterfly, um dos hits do momento “Vai se tratar garota”, com a composição de músicas no “dance se souber”. E nessa interação entre corpos, a regulação direcionava as pesquisas de corpos-crianças. Lá pelas tantas, a corpo-mãe-Juliana quando se deparava com corpos reproduzindo gestos de arminha dizia “essa é feia, tem que fazer controle de videogame e não arminha”. Apesar da fala, corpos-crianças continuaram dançando e a corpo-mãe desistiu do controle e se juntou ao grupo para dançar. Quando tocava músicas com palavrão, corpos-crianças e corpo-mãe em coro diziam “pula”. Alguns corpos não gostavam das músicas de funk e gritavam “credo que música feia”, enquanto outros dançavam de maneira livre e espontânea. Negociações iam sendo feitas:

“Coloca a música do Neymar”.

“Coloca a música do Free Fire”.

“Músicas do Free Fire, coisa mais chata”.

“Tem que colocar música que todo mundo gosta”.

As vivências produziram inúmeros conflitos. Alguns corpos-crianças não deixavam as músicas tocar até o final e ficavam passando os vídeos de maneira aleatória, gerando desgastes com o grupo que queria continuar ouvindo e dançando.

“Só ela que fica no celular”.

“Vocês não pegam o celular”.

“Escreve Naruto ... NA...”.

“Vai ficar o dia todo aí”.

Com o desenrolar das vivências, decidimos criar uma conta no TikTok para utilizá-la nos encontros. O perfil [efcultural2021](#) e uma imagem produzida por um corpo-criança foi criado e sugerimos que ao longo dos dias fosse seguido. Corpos-crianças traziam os perfis e nomes das músicas registrados em papel. Nossa intenção foi perceber como a inteligência artificial do aplicativo conduzia os acessos. Em comum acordo com todas as turmas decidimos não realizar nenhuma postagem, respeitando aqueles corpos que não se sentiam à vontade para tal empreitada. O uso do perfil seria apenas para buscar as dancinhas a partir dos conhecimentos discentes e dos perfis seguidos⁴. Corpos que reproduzem e criam novas coreografias e que se autorregulam. Alguns corpos fugiam das danças e se dedicavam a realizar as buscas, produzir os registros com o celular da docente e/ou da corpo-mãe-Juliana participante das aulas.

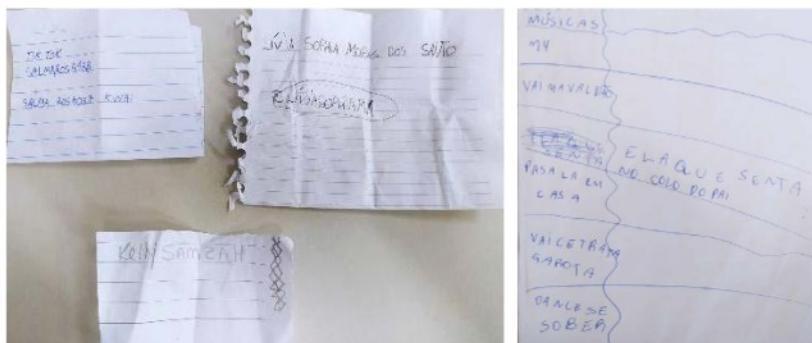
⁴ Ao final da tematização seguíamos 68 perfis e tínhamos 22 seguidoras/es.

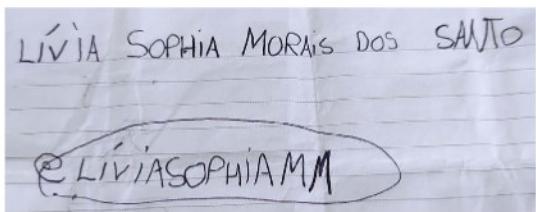
Imagen 3: Vivências (remoto e presencial) das dancinhas do TikTok



Perfil [efcultural2021](#)

Perfis que corpos-crianças seguem | nome de músicas que acessam





Fonte: fotos produzidas pela corpo-professora-Aline.

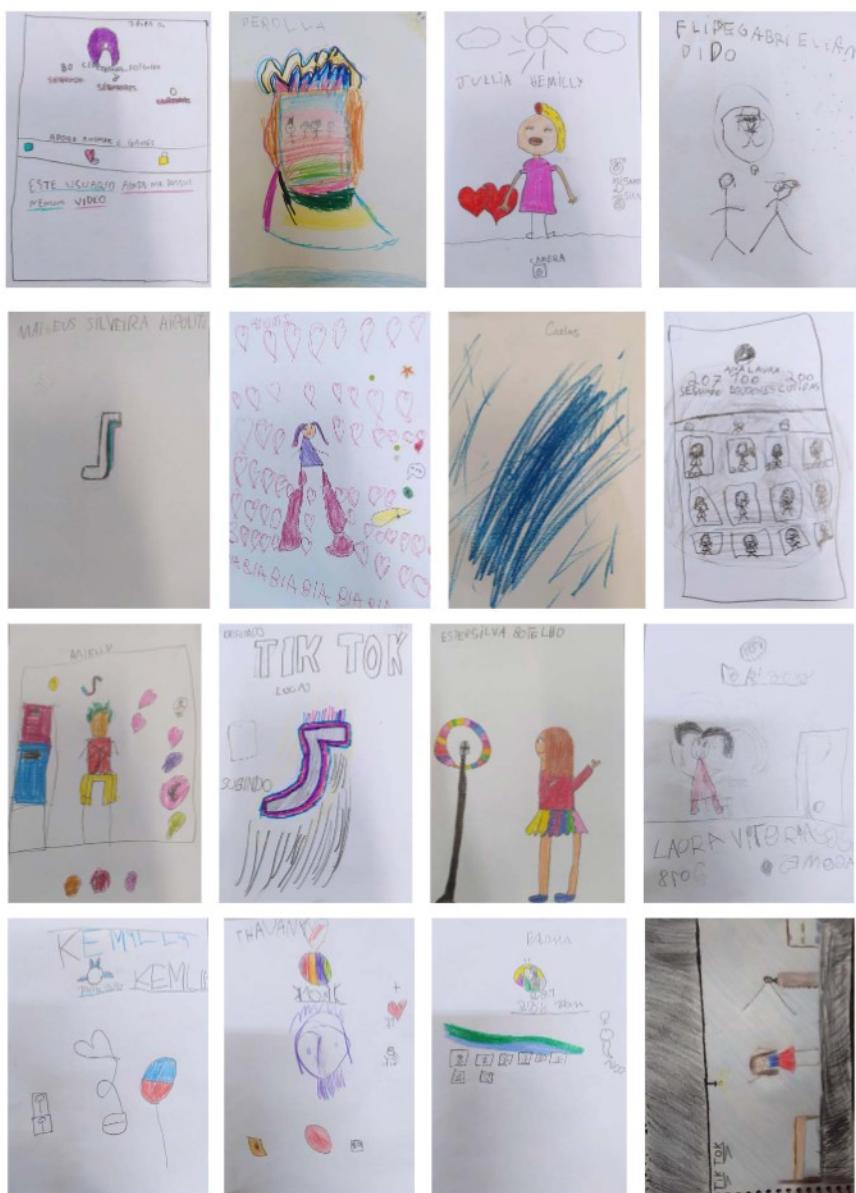
As vivências e os registros foram compartilhados no *Google Sala de Aula* como tentativa de produzir memória daqueles momentos, bem como para que corpos que estavam no ensino remoto pudessem entrar em contato com as produções das/os colegas. No vídeo, aproveitamos para estimular corpos-crianças e seus familiares a enviarem registros de dancinhas acessadas em seu cotidiano. Recebemos algumas produções caseiras e midiáticas, ou seja, alguns registros onde corpos-crianças estavam dançando com uma música ao fundo, registros produzidos diretamente pelo aplicativo TikTok e um desenho. De modo geral,

os registros foram produzidos utilizando efeitos especiais e teve a participação de familiares e outros corpos-crianças. Destacamos as seguintes produções recebidas: [duda21hr](#), [Sofia](#), [maraysadantas.msgmail.c1](#), [Maria](#), [Willian](#), [Davi](#), [Yasmin](#). Na escola, corpos-crianças produziram registros das experimentações, sensações produzidas, danças acessadas pelo pelo TikTok e YouTube. "Professora, eu fiz a curtida do TikTok. A pessoa clica e vai".

Imagen 4: Registro discente sobre as dancinhas do TikTok



"Vai se tratar garota": tematizando as dancinhas do TikTok



Fonte: registros discentes

Além das normatizações sobre alguns gestos (arminhas) e das palavras presentes nas letras das músicas, as questões de gênero também atravessaram a nossa tematização. No corredor em direção à quadra onde realizávamos as vivências, o corpo-Antônio do 1C estava desconfortável sobre ter que dançar as dancinhas escolhidas pelas colegas da turma e disse que “existe dancinha de menino e de menina”.

Corpo-professora-Aline: “Quais são elas?”

Corpo-Antônio: “A minha tem no YouTube”.

Corpo-Paloma: “Isso aqui é TikTok meu filho”.

Corpo-Antônio: “Paloma pode escrever o Zé Vaqueiro o original?”

Corpo-Paloma: “O que é isso gente?”

O corpo-Antônio começou a dançar e cantar um trecho da música para que corpo-Paloma pudesse encontrá-la no TikTok. Percebendo, corpo-Camila se aproximou da conversa pedindo que a aula começasse logo.

Corpo-Camila: “Paloma coloca uma música que a gente pode dançar aqui”.

Corpo-Antônio: “Mas eu não vou fazer a música dela porque é de menina”.

Corpo-Paloma: “E você quer que eu danço de menino?”

Corpo-Antônio: “Você dança a de menina e eu danço a de menino”.

Corpo-Paloma: “Vou colocar uma da Vanessa (TikToker)”.

Corpo-Antônio: “Paloma, os meninos também podem dançar essa música?”

Corpo-Paloma: “Claro né. Tem um menino dançando com duas meninas”.

Observando as coreografias das músicas que ecoavam durante o encontro...

Corpo-Antônio: “Só tem música de meninas. Elas só estão fazendo passos de meninas”.

corpo-professora-Aline: “Por que você fala isso?”

Corpo-Antônio: “Porque só tem dança de meninas e os meninos que dançam são viados”.

corpo-professora-Aline: “Quem te disse isso Antônio?”

Corpo-Antônio: “Os meninos de verdade que são meninos não rebolam”.
corpo-professora-Aline: “Onde você aprendeu isso?”
Corpo-Antônio: “Foi minha mãe”.
corpo-professora-Aline: “A sua mãe não deixa você dançar?”
Corpo-Antônio: “Não. É que eu não gosto de dançar”.
corpo-professora-Aline: “Mas você dançou uma música do Sonic na aula passada”.
Corpo-Antônio: “Do Sonic eu gosto”.

Ao perceber que corpo-Paloma havia selecionado uma dança em que corpos-meninas dançavam, porém, na voz de um corpo-menino...

Corpo-Antônio: “Professora, mas essas músicas os meninos cantam né?”
corpo-professora-Aline: “Sim”.
Corpo-Antônio: “Então eu posso dançar”.

Saltitando e numa empolgação só, corpo-Antônio chega próximo a corpos-meninas e produz uma coreografia própria, diferente do vídeo, com movimentos aleatórios, rápidos, giros e saltos. Ao som da música “Te dei meu coração e você não merece... esquece, esquece”, aqueles corpos vivenciaram a dança à sua maneira. Corpo-Antônio só se sentiu à vontade quando teve a convicção de que aquela música, aquele estilo de dança e aquela voz masculina produziu uma composição estética permitida ao seu corpo masculino. Corpo-Antônio desejava participar, desde o início fez questão que aquele encontro se encaixasse em seus ideais normativos - produzidos em suas relações sociais - quanto ao corpo masculino e às questões sobre a masculinidade.

Após a postagem das memórias produzidas pelos encontros no *Google Sala de Aula*, a mãe de corpo-Yasmin colocou seu ponto de vista e suas preocupações sobre a tematização em andamento. Momento de extrema importância, afinal, a partir da publicação de seus questionamentos e desconfertos, foi possível construirmos uma relação de aliança através do diálogo e da troca de conhecimentos.

Imagen 5: Diálogos sobre a tematização das dancinhas do TikTok

25 de set.

Olá tudo bem? Então eu até gosto das dancinhas do tiktok o problema é as letras das músicas que são pesadas pra idade delas, é uma situação difícil a maioria das crianças hoje sabem tudo sobre as coreografias as músicas e elas disputam entre elas tem hora que nem sei o que fazer.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Olá. Tudo bem sim. A escolha desse tema para estudo se deu por alguns motivos: percebi que as crianças dançam e falam muito sobre Tik Tok, utilizam roupas com a marca, falam que ganham dinheiro e que ficam muitas horas do dia utilizando o aplicativo. Percebendo a necessidade de trazer pra escola para que aquí, de maneira contextualizada, as crianças consigam entender melhor o que passa dentro desse universo faz a escolha.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Eu não tenho Tik Tok e montei uma conta para as turmas acessá-las. Ao fazer isso, percebi que o aplicativo não tem nenhuma informação sobre a idade mínima e não solicita nenhum dado específico. Depois no encontro com as crianças elas foram me ensinando a mexer e me diziam o que cada coisa significava.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Como a Educação Física trabalha fazendo o estudo das danças, brincadeiras, esportes, lutas e ginásticas percebi que a dança seria o objeto de nosso estudo. Nas vivências, entreguei meu celular e uma caixa de som e pedi para as crianças colocarem as dancinhas que elas sabem e dançam em casa. Apareceu músicas desde o contexto gospel ao Funk.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Percebi que em muitos momentos as crianças dançam e não se importam ou não compreendem o significado das músicas. Isso me chamou atenção e pretendo discutir com elas.

26 de set.

É Pró a Yasmin mesmo usa minha conta pra ter acesso no tiktok e no kawai , ela ama fazer esses vídeos.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Estou te falando o que estamos fazendo muito empolgada porque você foi a única pessoa até agora que se interessou no que estamos vendo em aula. As vezes, quando tratamos dessas questões com as crianças as pessoas pouco se interessam ou apenas criticam. Nossa trabalho Vai além das crianças apenas reproduzirem movimentos. Aqui elas são produtores de cultura e conhecimento. E elas estão conduzindo o estudo.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Ficaria muito feliz se você ficasse perto, compartilhasse o que a Yasmin sabe sobre o Tik Tok e todo esse universo da dança.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

E quando quiser e puder está convidadíssima para acompanhar nossas aulas, interagir com as crianças e nos ajudar a criar nosso estudo de maneira coletiva.

26 de set.

Então Pró na verdade eu sempre olho as músicas, as coreografias e observo as letras das músicas se eu te disser que fico satisfeita com as letras eu não fico, porém eu percebo que pra ela o que importa é a coreografia e as batidas ela gosta muito dos funk já teve vários vídeos banidos do tiktok por causa da letra. Eu converso com ela e tento explicar que as músicas não são de crianças mas ai vem aquela dúvida não sei se proibiu ou se deixo por que sei que na mente dela não tem nenhuma maldade e por outro lado já recebi críticas de pessoas porque deixo ela ter acesso a esse tipo de música, tem horas que não sei como lidar mas estou achando ótimo esta tendo essas aulas por a senhora esta tratando desse assunto pra eu ter pelo menos uma ideia de como estão as outras crianças.

26 de set.

Depois pode me dizer como posso ajudar a interagir que arrumo um tempinho e posso ir sim morrendo de vergonha mas a gente dá um jeito rsrs.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Que maravilha. Pode vir na semana que a Yasmin estiver na escola ou quando achar melhor. Estou por lá de segunda a quinta das 8:30 as 16h.

26 de set.

Irei sim na semana que ela estiver na escola já deixo ela e peço pra te chamar então aí conversamos pessoalmente.

ALINE SANTOS NASCIMENTO 26 de set.

Fechadooooo!!!! Abraços 😊

27 de set.

Boa Noite 😊😊😊

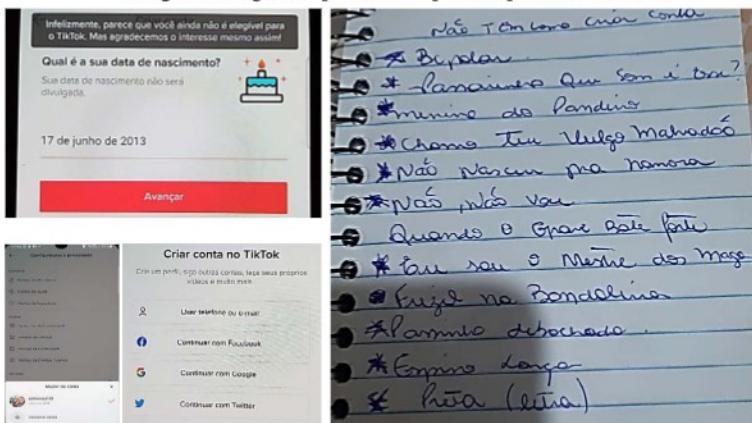
 Adicionar comentário particular... 

Fonte: produzida pela corpo-professora-Aline.

Na semana seguinte, a corpo-mãe-Salma esteve na escola e conversamos sobre suas preocupações registradas acima. Ficou decidido que ela faria uma varredura das músicas que causam desconforto em sua família, mas que sua filha dança sem pudor. "A Yasmin dança porque gosta dos gestos e da batida da música, mas ela não sabe o significado das letras". Importante é pensar que algumas músicas são reproduzidas no TikTok, fazendo o uso de apenas um pequeno trecho, na maioria das vezes, o refrão. O que faz com que o conteúdo "pesado" não seja reproduzido. Lembramos de como algumas músicas para serem tocadas em programas de televisão têm trechos modificados e em outras plataformas essas mesmas músicas tocam na versão original.

A corpo-mãe-Salma entrou em contato com as letras das músicas e disse estar desconfortável por abordarem temas como sexo, drogas, violência, armas, bebidas e tráfico. Outro assunto discutido foi o acesso ao aplicativo TikTok, pois não possui ferramentas de controle parental como o YouTube Kids. Entretanto, apesar do aplicativo estabelecer a idade mínima de 13 anos, são comuns os vídeos de corpos-crianças veiculados por pessoas adultas e/ou contas de outros corpos-crianças registradas com dados de adultos/as (uma maneira de driblar as normas de privacidade). Por fim, a corpo-mãe-Salma se colocou à disposição para acompanhar e participar da tematização.

Imagen 6: Registros produzidos pela corpo-mãe-Salma



Tentativa de criar uma conta no TikTok com idade inferior a 13 anos | nome das músicas

Fonte: registros da corpo-mãe-Salma

A fim de conhecermos melhor a plataforma TikTok, realizamos uma busca coletiva na sala de leitura e acessamos alguns vídeos com informações sobre o surgimento e especificidades do aplicativo tão acessado e conhecido. Um [vídeo](#) do TecMundo conta a história e os trâmites em busca de *boom* comercial.

Imagen 7: Pesquisando informações sobre o TikTok



Fonte: produzida pela pesquisadora.

O material apresenta o TikTok como mistura de aplicativo e rede social com o objetivo de compartilhar vídeos de até 15s de duração, normalmente, com um trecho de uma música acompanhando. O aplicativo utiliza inteligência artificial para criar um *feed* personalizado baseado nos conteúdos acessados e de interesse do perfil. É a produção em massa de vídeos, memes, dublagens, entre outros. Graças à facilidade, as/os usuárias/os rapidamente se transformam em produtores/as de conteúdo. Com sua moeda, o aplicativo tem seu jeito próprio de monetização e as/os usuárias/os acabam tendo menos pressão com relação ao tema se comparado a outras plataformas digitais.

Conversamos sobre a questão dos dados pessoais de usuárias/os migrarem automaticamente de um aplicativo para outro. Apesar do anúncio da migração, corpos-crianças ficaram surpresas com a quantidade de dinheiro investido por grandes corporações na obtenção de informações pessoais. Talvez, nesse contexto em que vivemos, os dados tenham um valor que sequer imaginamos. Enquanto corpos imersos nesse cenário, discutimos sobre a importância de não inserir dados pessoais em sites não confiáveis, o que geralmente acontece em muitas plataformas de jo-

gos online. Corpos-crianças lembraram que pessoas conhecidas tiveram algum prejuízo - pessoal e financeiro - após enviar dados pessoais de maneira equivocada.

Imagen 8: Origem do TikTok



Fonte: TecMundo

Voltamos às [vivências](#). “Como vocês aprendem as dancinhas do TikTok? Quantas vezes será que precisamos assistir ao vídeo para conseguir reproduzir toda a coreografia?” Essas questões balizaram os encontros após a pesquisa. Como estávamos na sala de leitura com acesso à internet, deixamos o computador à disposição para quem desejasse buscar as dancinhas que gostariam de dançar. Empolgadas, alguns corpos-meninas se dirigiram à mesa pedindo músicas. Som alto, batidas, jogadas de ladinho, passo pra lá, passo pra cá, mão na cabeça e o encontro acontecia com corpos em frente à tela de projeção imitando as coreografias.

Algo nos intrigou nessa cena. Um corpo-menina do 2B sugeriu músicas da cantora Ludmilla e prontamente um corpo-menino retrucou: “Ludmilla, isso é coisa de mulherzinha”. Logo que os vídeos começaram a rodar na tela, dois corpos-meninos se recusaram a assistir, taparam os ouvidos e os olhos com as mãos e a máscara. Desesperado, um deles gritou: “Tira disso, eu sou de Jesus”, enquanto o outro disse: “Eu não quero vir mais para a escola não”, reagindo à proposta do encontro. Impactada com a situação questionei porque diziam aquilo se nos encontros anteriores ambos dançaram sem nenhum problema. “Eles têm vergonha”; “Ninguém sabe”; “Também não sei por que eles não dançam”.

Tela congelada, som mutado, corpos-crianças parados para discutir a questão. Um corpo-menino que estava dançando foi direto: “os meninos querem ouvir outras músicas”. O corpo-menino que havia dito que não voltaria à escola retrucou: “Eu não quero mais dançar nada”, já o outro voltou a mencionar razões religiosas: “Eu quero ir pra igreja rezar para Jesus”. Perguntei: “Mas por que vocês estão tão incomodados com os vídeos?”

Corpo-Cauê: “Eles não querem ver mais porque tem um monte de menina rebolando”.

Corpo-professora-Aline: “Nossa preocupação é com a estética corporal das pessoas que dançam ou em aprender a coreografia da dança? Foram vocês que seguiram essas pessoas”.

Corpo-Pedro: “Essas danças que elas colocam é coisa de menina e não de menino”.

Corpo-Paulo: “Não era para ser aula de Educação Física?”

Corpo-professora-Aline: “Essa não é a aula de Educação Física?”

Nenhuma resposta. Silêncio total.

Corpo-Pedro: “Por que elas não escolhem uma e depois a gente escolhe outra”.

Aceitamos a sugestão do corpo-Pedro. Voltamos a fazer as buscas e após algumas dancinhas, Corpo-Pedro se manifestou: “viu? Elas só colocam as que a gente não quer dançar, eu quero a música do Neymar”. A estagiária da turma, inconformada com a situação e com a atitude, foi até ele e disse: “Porque você não vai até a professora pedir sua música, ela já colocou a do free-fire e do pitbull que vocês pediram”. Colocamos a música do Neymar que ele tanto queria e um corpo-menina comentou: “Olha nesse vídeo tem dois meninos e uma menina”. O vídeo proposto pelo corpo-Pedro acabou sendo um potente material para pensarmos como as questões de gênero atravessam as danças, as músicas e as nossas performatividades corporais.

Após o desconforto gerado na turma do 2B, com as demais turmas da semana fizemos as buscas utilizando a palavra “dancinhas” + trechos ou nome

das músicas + a palavra “infantil”. A escolha tentou fazer com que a inteligência artificial do aplicativo apresentasse em nosso *feed* danças realizadas por corpos-crianças. A interação aumentou sem nenhum incômodo.

Imagen 9: corpos-meninos se recusando a assistir vídeos do TikTok

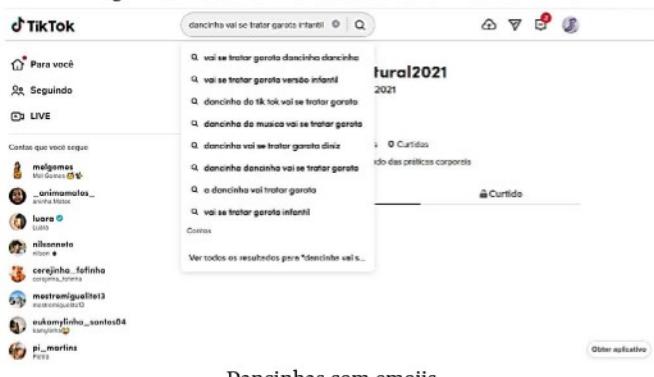


Fonte: produzida pela corpo-professora-Aline

Realizamos ao longo da tematização algumas conversas com as turmas problematizando as questões de gênero que estavam latentes nos encontros. Discutimos como os gêneros, as feminilidades e as masculinidades são produzidas culturalmente nas sociedades e como a dança, enquanto prática corporal e cultural, produz e veicula discursos genderizados que, por vezes, aprisionam os corpos-sujeitos em verdades supostamente inalteráveis. As heteronormatividades atravessavam os corpos-crianças que no coletivo estavam dançando e produzindo cultura e conhecimento. A estética produzida a partir das experiências vividas na relação entre corpos-crianças era bastante singular se comparada com as produções acessadas no TikTok e, não por isso, menos valiosas.

Os conflitos nos ajudaram a interrogar os discursos normativos que nos cercam, rondam, produzem e nos fazem atuar. Entretanto, não basta que essas discussões ocorram apenas nas cenas didáticas da Educação Física, elas precisam ocupar outros espaços escolares. O TikTok, além das danças, contribuiu para compreendermos melhor como os modos de viver e existir no mundo são produzidos, confrontados, regulados. Enquanto corpos-sujeitos participantes das sociedades, estamos imersos nas relações de poder e nas lutas pela validação de significados.

Imagen 10: Busca e vivências das dancinhas do TikTok



Dancinhas com emojis



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Ao entrar em contato com vídeos de danças com emojis ao lado, pensamos em arriscar a criação de novas coreografias, utilizando a ferramenta de imagens. Entretanto, em meados de novembro, a categoria dos/as profissionais de educação de São Paulo deflagrou uma greve contra a segunda e definitiva votação do *Sampaprev 2*, que modifica os critérios de idade, tempo de contribuição, regras permanentes e de transição para aposentadoria contidas na Emenda Constitucional nº 103/2019, aprovada pelo governo Bolsonaro. Não se sabia ao certo quanto tempo o movimento duraria e quais seriam seus desdobramentos. Durante a votação, bombas de gás lacrimogêneo foram lançadas contra manifestantes pela Guarda Civil Municipal - GCM. Estilhaços de uma bomba atingiram o corpo-professora-Aline e o corpo-Carina, sua amiga e companheira de luta.

Na mesma semana ambas voltaram àquele lugar, ainda com seus corpos debilitados. Foram à Câmara Municipal encontrar as vereadoras da Bancada Feminista do Partido Socialismo e Liberdade - PSOL Silvia Ferraro e Dafne Sena e seguiram para a corregedoria da GCM. Foram recebidas pelo Corregedor Geral Wilson Prattes, registraram oitiva e entregaram um dossiê com fotos de seus ferimentos e de outras/os servidoras/res atingidas/os. Formalizaram o pedido de abertura do procedimento investigativo para apurar o ocorrido.

Imagen 11: Retaliação policial



Fonte: acervo pessoal da corpo-professora-Aline.

Após dias de licença médica para tratamento das queimaduras, algumas questões: Como esse corpo volta à cena escolar? Como a comunidade escolar recebe esse corpo? Como as cicatrizes agenciam o seu fazer docente? Ao reencontrar com os corpos-crianças, este corpo foi recebido com afeto e cuidado. Foi preciso narrar o episódio da bomba inúmeras vezes.

Já sobre a tematização... acabou morrendo nela mesma!

RODANDO COM TAMPINHAS: UMA EXPERIÊNCIA SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIA

ANNA CAROLINA CARVALHO DE SOUZA



Opresente documenta a experiência dos Jogos Internos do *campus* Tijuca I, do Colégio Pedro II (CPII), situado na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, relata o vínculo com uma campanha solidária que mobilizou toda comunidade escolar em busca de integração e parceria entre escola, famílias e estudantes.

Antes de qualquer coisa, cabe contextualizar a ocorrência dos Jogos Internos na instituição, destacando algumas práticas tradicionais do colégio. Antes da pandemia de Covid-19, anualmente, os docentes de Educação Física do CPII do *campus* Tijuca I costumavam organizar o evento. Esses jogos tinham inspirações nos Jogos Intercampi. Enquanto esses mobilizam a comunidade escolar como um todo, contando com a participação de estudantes das 14 unidades, os Jogos Internos contam com a participação apenas de estudantes do *campus* Tijuca I.

Na condição de professora ingressante, logo percebi que as crianças aguardavam a ocorrência dos Jogos Internos com certa ansiedade: “quando começarão os Jogos Internos, professora?”

No dia 23 de outubro de 2019, o *campus* Tijuca I do CPII iniciou os preparativos distribuindo, aleatoriamente, cerca de 500 crianças em equipes, cada qual recebeu uma das cores dos arcos olímpicos (verde, vermelho, amarelo, azul e preto). O(A)s responsáveis deveriam adquirir uma fita de cetim na cor correspondente e no comprimento que permitisse fazer a volta ao corpo no modelo de uma faixa presidencial.

Num mural confeccionado pela professora de Matemática eram divulgadas informações sobre o desempenho das equipes. A campeã conquistaria o troféu “Construindo a vitória”. As aulas se transformaram no

cenário dos jogos e o somatório da pontuação final era a junção dos pontos obtidos nas atividades propostas com os pontos adquiridos através de situações que evidenciavam a interação das crianças, cujas atitudes solidárias eram registradas. Outro quesito de pontuação era a responsabilidade, por exemplo, não esquecer a fita de cetim nos dias das aulas de Educação Física.

Buscando equilíbrio entre as práticas corporais hegemônicas e contra hegemônicas, refleti sobre como poderia aproximar o trabalho que vinha sendo desenvolvido na escola do [Projeto Político Pedagógico Institucional](#) do CPII, incluindo outros temas socialmente relevantes e questões que fuissem dos conteúdos historicamente privilegiados pelo currículo escolar.

Foi então que, diante de observações do uso de tampinhas pelas crianças – chutando no recreio, brincando de futebol de dedo etc., e conhecendo uma campanha que arrecada tampinhas para vendê-las e com o dinheiro obtido adquirir cadeiras de rodas para serem doadas – em conjunto, decidimos que além de participar dos jogos tradicionais, as equipes precisariam arrecadar tampinhas para a campanha [Rodando com tampinhas](#). Foi proposto que o time que recolhesse mais tampinhas seria o destaque de solidariedade da competição. Cartazes foram afixados nos murais da escola.

Imagen 1: Informativo sobre a campanha rodando com tampinha
TAMPINHAS QUE VALEM CADEIRAS DE RODA



Serviam tampinhas de garrafa ou de leite de qualquer cor, mas na hora de depositá-las nos recipientes a criança deveria colocá-las na caixa da sua equipe para facilitar a contagem.

Imagen 2: Estudantes depositando as tampinhas nas caixas



Enquanto a campanha e os Jogos Internos transcorriam, observei que durante o recreio as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental realizavam algumas brincadeiras. Passei a sugerir-las naquelas aulas em que não aconteciam competições do evento. Brincamos de “laranja da China”. Eu dizia: “laranja da China, vou transformar vocês em...”. Nesse momento as crianças cantavam: “ímã!”. E, então, eu pedia que encostassem partes do corpo no(a)s colegas mais próximo(a)s, como pé com pé, mão com mão, panturrilha com panturrilha etc.

Também brincamos de “o mestre mandou” em que preferimos denominar “o mestre pediu” e, assim, imitaram e representaram profissões, animais, etc. – como quando eram solicitados a andar como uma formiga, ou elefante –, ficar triste, feliz, imitar astronauta; além disso, eram convidado(a)s a ditar quais seriam as representações que o(a)s demais colegas fariam.

Outra brincadeira cantada falava também sobre encostar a mão em diferentes partes do próprio corpo, depois de cantar a música que tinha como letra: “abre a mão, fecha a mão, levanta o dedão, aponta para o chão, balança a cabeça, balança a cabeça, coloque a mão...”, propus lugares em que as crianças colocariam a mão, como cabeça, joelho, orelha e pés.

Brincamos de “quem pegar primeiro”, em que era colocada uma tampinha entre duas crianças, todas elas participavam simultaneamente, eu falava algumas partes do corpo que elas colocariam a mão e finalmente eu dizia: “tampinha!”. Imediatamente elas pegavam a tampinha. Diferentemente da versão mais conhecida, em que uma das pessoas acaba sendo eliminada por não conseguir pegar primeiro a tampinha, eu pedia que eles se revezassem e trocassem as duplas. Nessa vivência, foi possível identificar momentos de descontração, diversão com risos e alegria diante dessas brincadeiras que reforçavam o conhecimento sobre o corpo.

Concomitantemente, alguns(mas) estudantes estavam preocupado(a)s com o placar dos Jogos Internos e engajado(a)s na campanha *Rodando com tampinhas*. Além das brincadeiras citadas, durante esse período, brincamos de queimado, invasão, cabo de guerra humano, jogo da velha em pé e outras práticas competitivas e não competitivas.

Surgiu a ideia de pesquisarmos outras brincadeiras. Combinamos que cada qual escolheria o método e a fonte. Poderia ser feita na internet ou com familiares, por exemplo. O diálogo durante as aulas era constante, com o objetivo de ouvir os anseios do(a)s estudantes e refletirmos junto(a)s.

Imagens 3: Registro de atividades realizadas nos Jogos Internos 2019.



Durante os encontros, os diálogos tratavam dos valores olímpicos, sobre o ganhar e perder, a importância da participação em detrimento da competição, racismo no esporte, o *fair play*, inserção tardia da mulher no esporte, como algumas atividades acabam por gerar exclusão dos menos habilidosos e reflexões sobre não importar-se com quem ficaria em primeiro lugar e, sim, os momentos vividos e as ações de afeto e solidariedade ali experimentadas.

Na maioria das vezes, o(a)s próprio(a)s estudantes iniciavam a conversa, apresentando questões sobre o esporte e a vida em sociedade. Referiram-se, por exemplo, a um episódio em que um colega ajudou outro da equipe rival, situação comentada e refletida de forma positiva pela turma.

Enquanto o montante de tampinhas crescia, as crianças se mostravam interessadas simultaneamente na ação e no propósito. O(A)s responsáveis se mobilizavam para ajudá-lo(a)s na arrecadação. Diariamente chegavam sacos repletos.

Imagen 4: Tampinhas arrecadas pelos estudantes



Em meio a tudo isso, questões sobre o corpo emergiram quando alguém teve a ideia de fazer o contorno corporal com as tampinhas. Mencionaram situações de *bullying*, como o caso de uma menina que fora chamada de “cabelo de Bombril”, além de gordofobia, padrões corporais, diferentes estaturas, cor de pele e cabelo. Refletiram sobre os diferentes contornos que

seus corpos geraram, emitindo discursos que evidenciaram a notável diferença entre eles, como quando aludiram sobre a quantidade de tampinhas necessárias para contornar diferentes corpos.

Imagen 5: Estudantes realizando atividades com uso de tampinhas



Levei algumas bonecas de características diferentes: uma era negra com cabelos enrolados, a outra não tinha uma perna, uma de cabelo rosa,

outra azul e um boneco que aparentava usar batom. Sentado(a)s em roda, mostrei uma boneca por vez, perguntando sobre as características e estimulando uma comparação com brinquedos conhecidos. Questionei também se viam bonecos em cadeira de rodas, com vitiligo, síndrome de Down. As crianças trouxeram várias dúvidas sobre o tema, questionando padrões socialmente instituídos e as propagandas nas mídias.

Uma estudante negra disse que o cabelo da boneca parecia com o dela e a conversa enveredou para padrões estéticos de beleza. Perguntei porque a maioria das bonecas à venda são brancas, loiras e de olhos azuis. As colocações fizeram pensar sobre a construção da normalidade, sobre ser diferente não significar ser melhor ou pior e nem um demérito.

Outro estudante estranhou o fato de o boneco estar usando batom. Conversamos sobre a construção social do que é feminino e masculino; como acontece sobre uso de cor rosa por meninas e azul por meninos, futebol para homens e ballet e dança para mulheres. Como resultado de toda essa discussão a respeito das diferenças, decidimos desenhar nossas mãos e elaborar um mural que nos representasse.

Imagen 6: Mural feito por estudantes e docente



Depois da contagem das tampinhas arrecadadas, conversamos sobre a importância de ver aquela ação como uma atitude solidária e coletiva, afirmindo que a competição não tinha tanto valor, pois, quanto mais tampinhas juntássemos, mais cadeiras conseguiríamos e mais pessoas se beneficiariam. Inclusive, conversamos sobre as tampinhas serem jogadas no lixo, sobre produção de lixo, descarte adequado, preservação do meio ambiente e a reutilização de materiais.

Percebi que após entregar todas aquelas tampinhas na instituição, as crianças se sentiam agentes da transformação: *espero que tenha ajudado pessoas que precisam de cadeiras de rodas; vou juntar mais tampinhas para ajudar as pessoas que precisam de cadeira de rodas; já estou guardando minhas tampinhas para ajudar mais pessoas e usar nos Jogos Internos do ano que vem.*

Imagen 7: Grupo de servidores do CPII expondo tampinhas arrecadadas



PROFESSOR, COMO FICAR COM O CORPO PERFEITO?

CARLOS ALBERTO OLIVEIRA GOMES



M aio de 2022, mais um dia da tematização de caratê na Escola da Prefeitura de Guarulhos Dorcelina de Oliveira Folador com a turma do 5º ano H. Na primeira aula de uma segunda-feira adentro à sala:

Bom dia pessoal, beleza? Bora continuar o trabalho com o caratê? De imediato um aluno levanta a mão solicitando a palavra: Professor como posso ficar com o corpo perfeito? Que pergunta interessante, mas por que a pergunta? Professor quero ficar no shape, ter uma barriga de tanquinho. Mas, para vocês o que é ter um corpo perfeito? É ser fortão, magro. Mas professor, todos os corpos são perfeitos... O que vocês acham, após finalizarmos nossos estudos sobre o caratê iniciarmos um trabalho sobre esse assunto? Risos. Surgiram mais algumas perguntas e entusiasmo com a ideia até alguém pedir: vamos logo para a quadra professor.

Fiquei com a pergunta da criança na cabeça, pensei diversas coisas, principalmente como as questões, pressões e ideários sobre um tipo de corpo tido como perfeito influenciam a(o)s estudantes. A empolgação com a pergunta foi tanta que ao longo da semana apresentei-a às outras sete turmas do 5º ano, anunciando que a pergunta seria o ponto de partida de um tema interessante para estudos.

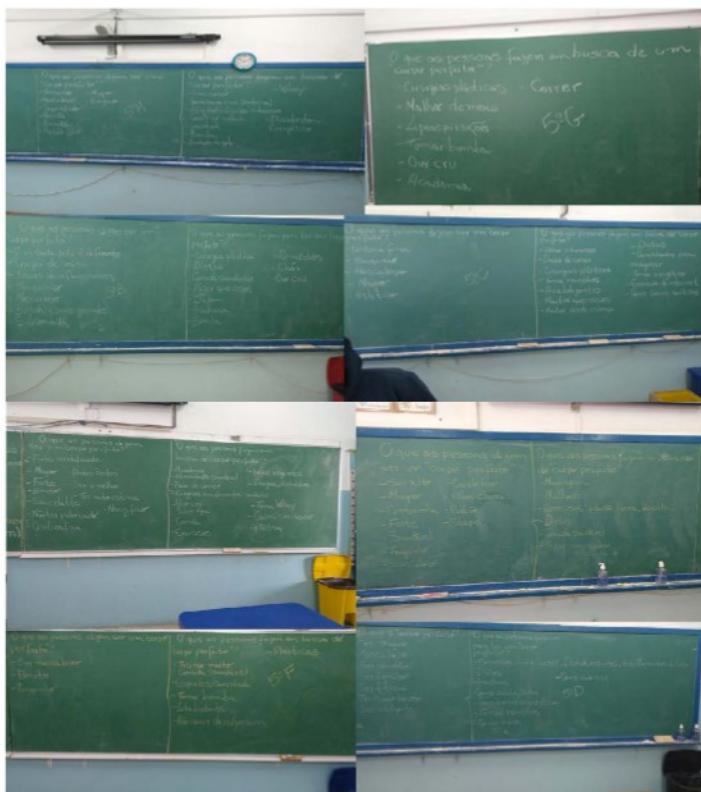
Fim da tematização de caratê e do primeiro semestre, recesso, volta do recesso, algumas conversas iniciais, aula no 5º ano G: *Professor, bem que nosso tema poderia ser futebol.* Outro aluno nem espera eu responder e já diz:

Professor, como ficar com o corpo perfeito?

Nossa, todo mundo já sabe que vamos estudar aquelas coisas sobre corpo perfeito. Acho que eu não fui o único a ser atravessado pela pergunta, mesmo após o recesso, grande parte das alunas e alunos lembrava que o nosso tema de estudos fora motivado pela questão: "o que é um corpo perfeito?"

Iniciamos as discussões na primeira semana de agosto:

Galera, tenho duas perguntas para vocês, vou escrevê-las na lousa e anotar as respostas. Farei as mesmas perguntas para os outros quintos anos e as respostas de cada turma vão nos ajudar a pensar na elaboração de nossas próximas aulas. Primeira pergunta: O que as pessoas dizem ser um corpo perfeito? Segunda pergunta: o que as pessoas fazem em busca de um corpo perfeito?



Em todas as turmas, na sequência dessa primeira conversa nos dirigimos ao pátio para experimentar algumas práticas corporais mencionadas.

Galera, na escola temos alguns materiais. Registramos algumas das atividades que as pessoas dizem fazer em busca de um corpo perfeito, quais delas podemos fazer hoje?

A musculação foi repetidamente mencionada, bem como flexões, abdominais e corrida. Salientei que faríamos esses exercícios para sentirmos em nossos corpos os efeitos e sensações que as pessoas têm em busca de um corpo perfeito e que essas sensações são individuais.



Nossa, professor, tô só o pó. Fiquei foi dolorida. Da hora esses exercícios, já tô trincado. Outras falas dos alunos e alunas também chamaram a atenção: As pessoas fazem photoshop para alterar a imagem do corpo. Imposto por um padrão. Cada país tem uma maneira de ser em relação ao corpo. Não existe corpo perfeito. Cada um deve ser feliz com seu corpo.

Na semana seguinte iniciei apresentando às turmas a sistematização das respostas dadas na aula anterior:

1. O que as pessoas dizem ser um “corpo perfeito”?

Magro, musculoso, bonito, fitness, cabelo bonito, alto, cinturinha, forte, tanquinho, cabelo liso, olhos claros, shape, padrão, sem celulite, não ter peito caído, dentes claros, nariz fino, atlético, corpo de miss, bunda grande, seios grandes, siliconada, pernão, bronzeado, saudável, inteligente, ser o melhor, em cada país é diferente e ideias de influenciadores.

2. O que as pessoas fazem em busca de um corpo perfeito?

Atividades físicas: exercícios, academia, malhar, corrida, treinar muito, esportes, caminhada e exercícios da internet.

Alimentação: saladas, frutas, ovo cru, alimentos saudáveis, alimentos sem açúcar, vitaminas de frutas, energéticos, coisas exóticas, chás para emagrecer, carne crua e beber água

Ações sobre o corpo: dietas, procedimentos estéticos, maquiagem, parar de comer, regime, plásticas, malhar desde criança, lipoaspiração, jejum e banheira de gelo.

Ações em relação à alimentação: parar de comer, comer menos, exagero em alimentos saudáveis, não comer doces ou gorduras e deixar de comer.

Ações medicamentosas: drogas, remédios, *Whey protein*, bombas, anabolizantes e Durateston.

Dialogamos sobre as respostas. Os comentários me auxiliaram na identificação de outras compreensões das crianças sobre o corpo:

As pessoas tomam Durateston para ficar forte – falaram que tinham ouvido isso nas redes sociais.

Energéticos - disseram que um aluno estava com *Red Bull* na hora da entrada e outro aluno falou que toma *Monster*;

Pessoas amarram a boca para emagrecer.

Um estudante do 5º ano C disse que tinha dificuldade para aceitar sua cor de pele, que hoje ele se entende melhor, porém antes ele queria ser branco.

Uma criança mencionou o cabelo liso, mas o 5º ano C pareceu não entender este fator como imposição sobre o corpo.

Algumas alunas do 5ºG, após apresentação das respostas, reafirmaram que os corpos perfeitos são o magro, o forte e o que tem peitão.

Seguindo com os trabalhos, discutimos como as ideias e maneiras de compreender o corpo mudam ao longo dos anos, para tanto, lemos a reportagem: [Relembre os padrões de beleza feminina e masculina de cada década - Mega Curioso](#) e observamos nas imagens os detalhes, roupas, cortes de cabelo, estética corporal.

Nossa, professor, estranho esse povo de antigamente. Mas antigamente estas roupas, cortes de cabelo, não eram estranhos para as pessoas da época. Galera, em cada época somos influenciados de diferentes maneiras e meios, hoje vocês sofrem influências por quais meios? TikTok, Youtube, Instagram, influencers. E vocês não reproduzem o que veem? Como assim? As roupas que vocês vestem, os cortes de cabelo, as danças que vocês fazem, as músicas que ouvem vêm de onde? Professor minha mãe já disse que copiava as atrizes das novelas.

A professora que estava no fundo da sala observando a conversa levanta a mão: *eu tinha o corte de cabelo da Lady Diana quando casei, eu queria um vestido igual ao dela. Mostrei para as crianças quem era a Lady Diana e seu corte de cabelo. A professora continuou: exatamente, eu tinha esse corte de cabelo, coisa mais linda, todas as mulheres queriam ser a Lady Diana. Então galera, com a reportagem, o comentário da professora e com as falas de vocês, observamos que todos nós somos influenciados de muitas maneiras: o corte dos cabelos, as roupas, os enfeites e tantas outras coisas. Professor, posso falar uma coisa? Fala. Vamos logo para a quadra.*

No pátio e na quadra experimentamos exercícios das ginásticas de academia, após convidar o(a)s estudantes a proporem atividades que as pessoas dizem fazer em busca de um corpo perfeito. Surgiram pular no caixote, prancha, abdominal, flexão, correr, polichinelo, polisapato, bicicleta. Ninguém se importou em repetir alguns exercícios realizados na aula anterior.



Mais uma semana de aulas. Convidei as turmas a observarem algumas imagens.





Esse agora é normal!

Muitas crianças qualificavam de normais as pessoas com características mais próxima às nossas. Questionei as turmas:

Se algumas pessoas são normais, o que seria as outras? Professor, se nós viajarmos para um desses países e encontrarmos algumas dessas pessoas, os estranhos não seríamos nós? Verdade, os diferentes seríamos nós. Se um é normal o outro seria o que? Anormal, professor? Galera, existe alguém anormal pela sua vestimenta, corpo, cor de pele, cultura, deficiência, enfeites pelo corpo e tantas outras coisas? Por isso, professor, estamos sempre falando que não existe um corpo perfeito, somos sempre diferentes. Semana que vem vamos na quadra? Ainda precisamos terminar esse papo, depois iremos para a quadra. Ah, professor, fala sério.

Apresentei outras imagens.

Pessoal, se considerarmos que existem pessoas ou corpos normais, existe algum corpo que não seria normal? Como posicionariamos estes corpos que não vemos nas redes sociais e tantos outros?

Professor, como ficar com o corpo perfeito?



Dialogamos sobre o corpo idoso, negro, com deficiência, adoentado.

Professor, não é que não são normais é só o jeito de falar. Mas, se é o jeito de falar podemos falar e pensar de outra maneira. Professor, posso fazer uma pergunta? Claro. Nós não vamos para quadra? Vixe, percebi agora que a nossa conversa foi longa hoje. Na semana que vem nós vamos dançar. Afffff, dançar? Nada a ver com o tema.

Acontece que enquanto fazíamos a análise, uma aluna perguntou se poderíamos dançar. Ela alegou que muitas pessoas dançam para emagrecer em busca de um outro corpo, que ela dança com vídeos do YouTube e jogos como o Just Dance. Achei a ideia muito interessante.

Algumas crianças também mencionaram o racismo e a gordofobia. Outras falaram sobre pessoas da sua família que as desrespeitam sobre quem são, como uma aluna que disse que avó não gosta dela por ser negra, outra disse que a chamam de gorda.

Ainda durante essa semana, no horário da refeição, uma aluna me indagou:

Professor, gostei muito daquela aula com as imagens de muitos corpos e pessoas diferentes, mas você esqueceu de uma coisa, você não trouxe nenhuma imagem

de corpo trans. Fiquei impressionado com a percepção dela e chateado com a minha falta de atenção. Realmente, não me atentei. Peço desculpas. Não se preocupa prô, o que vimos já foi muito interessante.

Percebi como as relações de gênero estão atravessando as crianças. Estão cada vez mais preocupadas com a valorização da vida e a busca de visibilidade das diferenças no espaço escolar.

Galera, na semana passada uma aluna do 5º ano E disse que muitas pessoas dançam em busca de um “corpo perfeito” e que poderíamos experimentar a dança nas aulas. Verdade professor, eu danço com minha mãe em casa os vídeos do Daniel Saboya e ela fala que quer emagrecer. Professor, eu também danço em casa, vários vídeos, TikTok, YouTube. Aí, professor, vamos logo dançar. Posso escolher as músicas? Vocês conhecem o jogo Just Dance? Vixe, Fessô, esse é da hora, sou craque e danço todas. Eu fiquei sabendo que esse jogo foi criado para fazer as pessoas se movimentarem enquanto jogam, tipo não ficarem sedentárias. Professor, bora logo dançar. Professor, tenho vergonha. Galera, dança quem quiser, dança como quiser, só experimentem, tentem e percebam as sensações em seus corpos. Professor, vamos fazer aqui na sala mesmo, a gente fica mais à vontade.

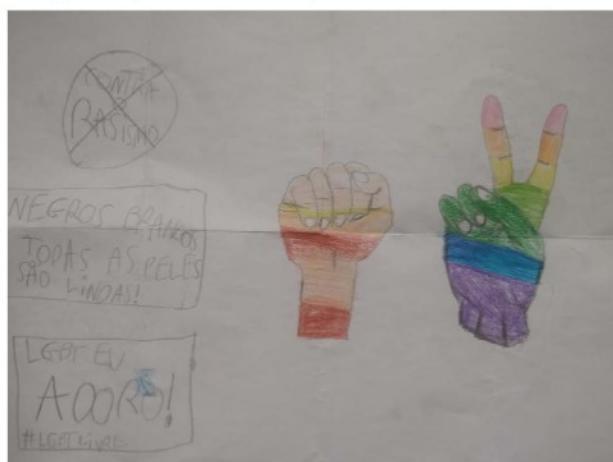


Nossa, foi muito legal dançar. Verdade, professor, na próxima aula vamos dançar mais, por favor. Professor, se as pessoas dançam em busca de um corpo perfeito, elas também jogam futebol, quando que vamos jogar futebol então? Risos e gritos de “é verdade”. Iaê, professor, todo mundo gosta de um futi. Galera, não é questão de gostar ou não, podemos sim jogar futebol em algum momento, mas por que as pessoas jogam futebol? Será que os motivos de todos são os mesmos? Professor, as pessoas podem fazer qualquer atividade por muitos motivos. Quais? Saúde, ficar mais magro, ficar mais forte... E vocês jogam futebol por quê? Pra se divertir, fazer uns gols e zoar. Galera, depois continuamos esse papo.

Na semana seguinte continuamos a dançar.



Certo dia, quando chegava para mais um dia trabalho, fui parado por uma aluna. Professor, fiz esse desenho para você. Deixa eu ver.

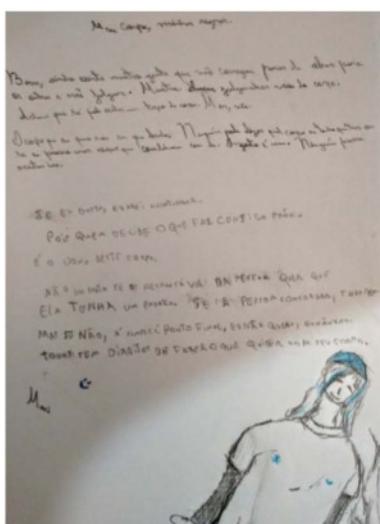
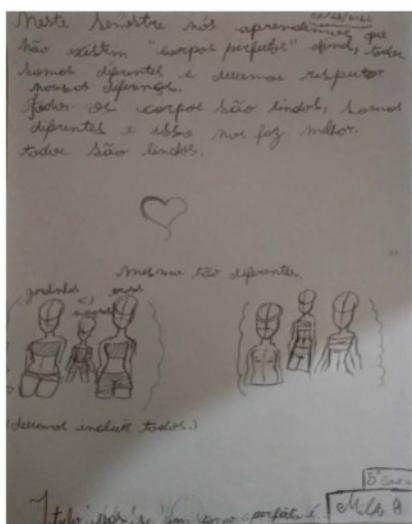


Professor, como ficar com o corpo perfeito?

Caramba, que desenho mais lindo, por que você fez esse desenho? Professor, meu irmão é trans e as nossas conversas aqui valorizam todas as pessoas, aí fiz esse desenho pensando nele. Nossa, muito obrigado, fico feliz demais pelo desenho e por você ter esse pensamento de valorização de todos.

Nessa mesma semana organizamos alguns registros, pedi que levassem para o pátio os estojos e entreguei uma folha de sulfite para cada criança.

Galera, hoje vocês devem colocar nesse papel o que estão entendendo das nossas aulas. Fiquem à vontade, escrevam o que curtiram, aprenderam ou mesmo o que vocês não curtiram. Façam um texto e se quiserem ilustrar, tudo bem. Professor, posso fazer desenho também? Eita, acabei de explicar, mais atenção. Professor, não sei o que fazer? Pessoal, façam juntos, dialoguem, conversem e vão fazendo a escrita a partir do que vocês estão conversando. Bora lá que vai dar certo.



Para acessar todos documentos, [clique aqui](#).

Como as crianças citavam diversas práticas corporais enquanto alternativas para a busca de um corpo perfeito, dialogamos qual seria a importância delas para nós. Na visão dos alunos e alunas o que interessa é que as pessoas se sintam bem ao jogar futebol, dançar, fazer ginástica, correr,

brincar. Com isto organizamos duas aulas em que as crianças jogaram futebol, pularam corda, brincaram de bambolê, correram pelo pátio...

Apesar das crianças aceitarem que as pessoas participam dessas atividades para modificarem seus corpos, muitas brincam, dançam, lutam, fazem esportes ou ginásticas, com objetivos outros.

Na sequência do nosso trabalho, apresentei às turmas uma [reportagem](#) e um [vídeo](#). Galera, vamos pensar a partir do que observamos e assistimos. Quando vemos as redes sociais, Instagram, Facebook, TikTok e observamos as pessoas que estão à nossa volta, familiares e amigos, os corpos são iguais? Os corpos são parecidos com os observados nestas redes? Vixe, professor, nas redes sociais a gente só vê gente magra. Ou também um povo musculoso. Minha mãe é gordinha professor. A minha também. E por que não vemos ou vemos tão pouco pessoas com padrões corporais diversos nas redes? Tá doido professor? E os haters, tem gente que fica até depressiva. Todos sabem o que são haters? Um povo que fica falando mal das pessoas na internet. Tem gente que fica até com depressão? Professor, tô nem aí, eu amo meu cabelo, minha pele.

Apesar dessas falas, não foram poucos os relatos de situações de preconceito ocorridas com as crianças negras, desde referências à sua cor de pele, cabelos, partes do corpo ou mesmo penteados. Procurei a coordenadora da escola e a vice-diretora, duas mulheres negras que me auxiliaram a pensar em como lidar com essas questões. Convidei-as para dialogar com todas as turmas.

Decidimos reunir duas turmas por dia em uma sala de aula. Assistiram ao vídeo [O mundo no black power de Tayó](#). Na sequência, as alunas e alunos eram convidados a falar sobre o material. Surgiram comentários elogiosos sobre o cabelo da Tayó, sua pele e partes do seu corpo, como seu nariz, que parece uma larga e valiosa pepita de ouro e até mesmo as dificuldades que Tayó enfrentou na escola.

A partir dos posicionamentos suscitados pelo audiovisual, ambas puderam partilhar suas histórias de vida, iniciando com experiências positivas e negativas da infância, falaram das suas vivências na escola, das dificuldades para se entenderem como negras e a valorização de quem são nos diferentes ambientes que frequentam.

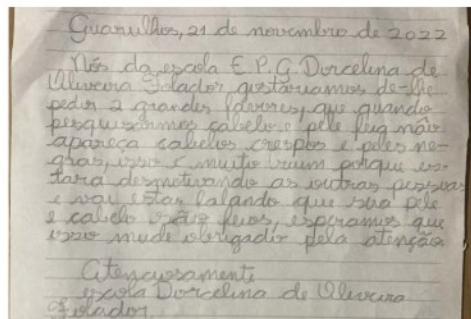


A atividade enriqueceu as discussões que vínhamos travando. As crianças narraram situações de violência policial sobre suas famílias, preconceitos que enfrentaram, mas também, experiências de valorização de si e do outro, e combate a todas as formas de discriminação.

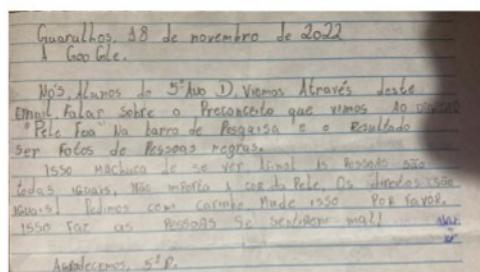
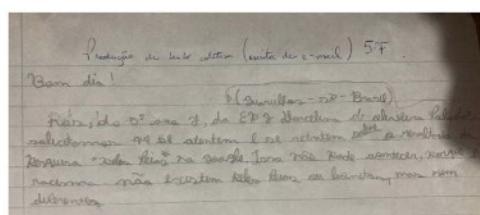
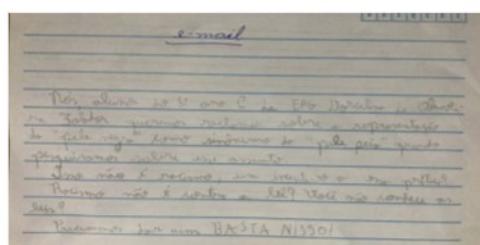
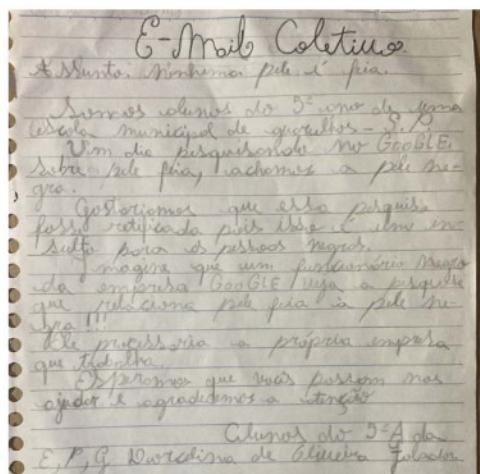
As turmas foram impactadas quando uma aluna lembrou que se pesquisarmos no Google a expressão “pele feia” aparecerão majoritariamente mulheres negras. A informação gerou um grande descontentamento. Discutimos sobre o que fazer para mudar isso. Algumas crianças falaram sobre educar algoritmos ou mesmo mandar uma carta para o Google.

Gente, nenhuma pele é feia. Professor, minha vontade é... Olha.... Que raiva. Poxa, que absurdo, como fazem isso.

Propusemos a escrita de e-mails ao Google manifestando nossa indignação. A ideia foi acatada e mensagens foram redigidas.



Professor, como ficar com o corpo perfeito?



Professor, como ficar com o corpo perfeito?



Finalizando o ano letivo, durante mais duas semanas de aulas, jogamos rouba bandeira, brincamos de corda, chutamos bola, jogamos damas, brincamos com raquetes, pulamos em um pequeno trampolim, corremos muito. Afinal, o importante é ser feliz sendo quem cada é em suas diferenças.

NAS POSSIBILIDADES DO BOXE: DE MEGALOBOX E ROCKY BALBOA À MARY KOM E BIA FERREIRA

DIEGO GOMES TEIXEIRA



Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado José Blo- ta Junior, situada no extremo da Zona Sul da cidade de São Paulo, precisamente, a última escola da Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo, no bairro Horizonte Azul.

No ano pandêmico de 2021 entramos em greve na busca pelo mínimo: a garantia de atuação segura diante do risco de contaminação e morte pela Covid-19. Reivindicávamos vacinação condições sanitárias adequadas para o trabalho docente e a existência discente. Retornei da greve por volta do dia 15 de abril devido à iminência do corte nos vencimentos.

Vivemos três momentos distintos. O primeiro, com 30 % da turma presente e revezamento semanal; o segundo com 50% e revezamento semanal e o terceiro com 80% sem revezamento até recebermos 100% das turmas.

Havia várias restrições para a execução das práticas corporais, além de não ser possível compartilhar objetos; ter que manter o distanciamento de 1,5 m entre pessoas e higienizar constantemente as mãos. As medidas foram “flexibilizadas” no segundo semestre.

Iniciamos a tematização do boxe. Fiquei sensível a esse tema por notar excitação ao trazer como possibilidade as lutas. As turmas de 8º anos contaram algumas histórias de “tretas” na saída da escola ou em outros lugares que presenciaram, também faziam piadas ao dizerem que as mães lutavam quando batiam neles e nelas. Além disso, percebi que havia apreciação bastante marcada nas estampas de blusas e camisetas, testeira (Naruto), nos cadernos e nos traços de desenho de animes e, portanto, a relevância do tema para as turmas. Também citavam filmes e séries que continham lutas. Por fim, em algumas aulas em que contextualizava a Educação Física

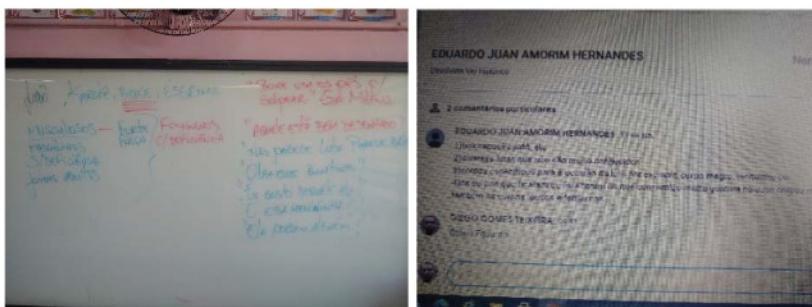
na área das Linguagens, ao fazer um levantamento do que viveram nos últimos anos, foi percebida a ausência das lutas e danças.

Logo de início sugeriu que desenhassem. Queria, com isso, verificar qual a possível imagem ideal do corpo que luta. Expliquei e anotei as orientações para a produção na lousa. Neste tempo estava bastante afetado por conceitos da psicanálise Lacaniana.

Após colher todas as produções, fotografei e criei uma apresentação de Power Point para fazer a leitura dos desenhos.



Nessa leitura dos desenhos, fiz algumas questões sobre qual gênero era predominante entre outras marcas expressas no “corpo que luta”. Foi percebido: (1) A maioria eram corpos masculinos; (2) era explícita a intenção de marcar músculos nos desenhos para significar o “corpo que luta” como forte; (3) Nenhum desenho trouxe a pele preta; (4) Nenhum desenho marcou alguma deficiência física. Fiz os registros das falas na lousa:



Bonito, feio, legal, horrível.

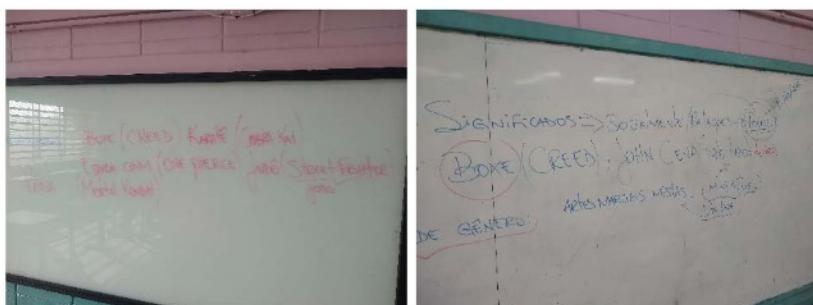
Chamei a atenção para sair desses binarismos e pensar para além do belo e do feio, do bem e do mal. As falas mencionavam os sentidos sobre

os desenhos. Várias lutas foram citadas. Juízos sobre a qualidade do que viam: *aquele está bem desenhado. Olha que bonitinho. Eu gostei daquele ali. E aquela menininha ali? Ela perdeu alguém? Eram todos em forma de lutador. Os músculos são mais denominados. Parece judô. Acho que é karatê... Boxe! Não parece luta. Parece briga. Boxe usa os pés para golpear?*

Entre tantos, um desenho específico chamou muito a atenção por lembrar um gesto propagado no período de isolamento social para denunciar casos de violência doméstica que, como se sabe, aumentaram significativamente. Levei o desenho para a coordenadora a fim de apurar a suspeita. A aluna que produziu o desenho foi transferida para outra escola e não tivemos mais notícias.



A partir dos desenhos constatou-se que o boxe aparece com mais frequência nas representações dos corpos que lutam. Outra questão percebida é que alguns desenhos tinham “traços” de animes. Questionei sobre os desenhos / filmes que acessam que tenham lutas e anotei alguns na lousa.



Um ponto engraçado nessa atividade foram os desenhos sem cabeça devido ao anúncio: “corpos que lutam”, o que pode ter sido entendido como “somente o corpo”.

Isso me atravessou produzindo alguns pensamentos e registros que enfatizaram as sensações para considerar corpos que sofrem, amam, odeiam, sentem dores diversas, sensíveis, tensionados, cuidados e descuidados...

Assim, propus que experimentassem *situações de luta*. Golpear colchonetes. Apresentei orientações gerais de cuidado e segurei alguns colchonetes para golpearem.

Após a experiência, questionei a turma sobre a experiência:

Achei difícil pegar o jeito de respirar, os golpes têm que ser treinados, achei emocionante. Senti que foi legal adrenalina e gosto de fazer algo novo. Um dos colegas da minha classe testou a luva de anti-impacto. Realizamos na classe, e alguns não fizeram e eu também, mas quando for na próxima aula eu irei com certeza gostei muito do tema da aula. Senti raiva. Aliviado. Colocando o ódio pra fora. Senti que foi legal adrenalina e emoção. Legal. Não gosto de luta, professor. Foi da hora, professor! Foi bom.

Sobre os desenhos e nossas leituras ao notar corpos musculosos para indicar força, alguns contendo expressões de raiva, elaborei uma apresentação em Power Point com as categorias no qual havia diferentes corpos para além dos musculosos ou musculosas (classificação por peso) e imagens de lutadoras e lutadores, além de trazer mais dados para pensar boxe. Entre eles, as diferenças entre o boxe olímpico e o boxe profissional. Algo que também coloquei no material de análise. Selecionei e apresentei alguns vídeos de lutadoras e lutadores representantes daquelas categorias. Referindo-se às lutadoras: *parecem homens lutando. Acho sem graça*.

Lembrei a turma do fato de ser muito mais ofertadas produções que tragam os corpos masculinos nas lutas. E que assim, o corpo masculino é apresentado como “a imagem ideal” de quem luta. Bastava um levantamento de filmes e desenhos que contêm lutas, em quantas dessas produções a mulher era a protagonista? Dentre as citadas, pouquíssimas tinham a mulher como protagonista.

Com base no que acessamos, sugeri a utilização do saco de pancadas. Uma aluna que treinava lutas disponibilizou alguns equipamentos - um par de luvas e um par de manoplas (para treinar sequências) - Propus que golpeassem o saco de pancadas sem as luvas. Orientei sobre os cuidados e gradualmente sugeri que aumentassem a potência dos golpes.



À medida que os golpes eram desferidos, relatavam o quanto duro era o saco de pancadas e que machucava as mãos. Diante das dores e queixas, perguntei: *bater, machuca?*

A resposta foi unânime: *sim, muito!*



Levando em consideração que a prática produz também a identidade pretendida do sujeito, neste caso, ser lutador é não sentir. É provar força; quem é mais homem. E em como as pessoas são interpeladas em assumir essa posição. Em outras palavras, também se apropriam desse signo da representação. Podemos somar nessa problematização, a razão pela qual poucas desenharam corpos femininos na representação de quem luta. Ou seria aleatório quando, na análise dos vídeos das mulheres lutando, falam que parecem homens?

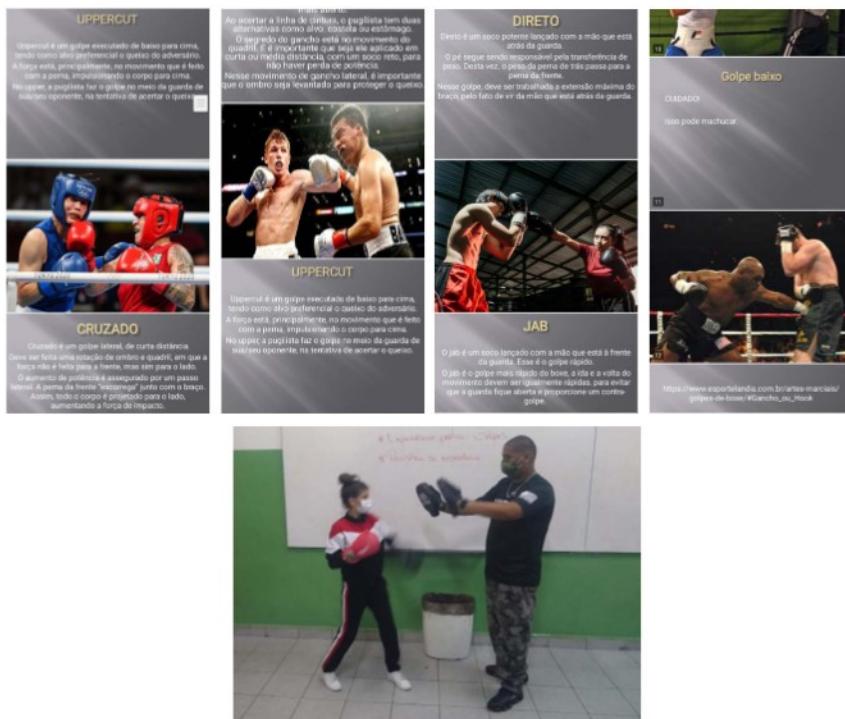
A prática também produz a identidade de gênero?

Reagi à resposta da turma: *então o corpo que bate também sente dores, ou seja, bater machuca.*

Contudo, busquei orientações sobre a gestualidade do boxe para se apropriarem dos códigos. Pesquisei alguns canais no YouTube com tuto-

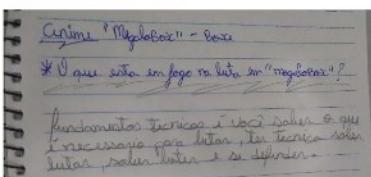
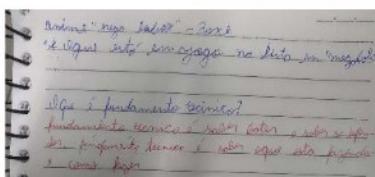
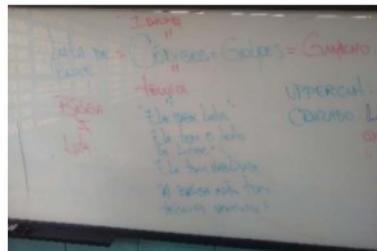
rias de movimentação, defesas, esquivas e golpes. Em um site havia descrições bem precisas e as usei para fazer o reconhecimento dessas técnicas numa apresentação usando Power Point.

À medida que lia as descrições, desafiei-os a tentarem reproduzir as técnicas ilustradas. No fim das tentativas passava para a imagem e consultava o vídeo do canal do ex-boxeador Petter Venâncio.



Nessa situação, além de reproduzirem, discutimos o conceito de técnica como sendo uma forma específica de se fazer algo. Gestos combinados como numa situação de videogame, na qual se opera o controle combinando comandos. Também coloquei em debate a ideia de “código” com isso. Entendendo que aquelas técnicas (golpes, deslocamentos, defesas e esquivas) eram próprias do universo do boxe e isso o caracterizava como “boxe” e que aqueles códigos não pertenciam à situação de gênero da pes-

soa em si, ou seja, ao homem ou à mulher, mas a quem luta. O código de ética nas lutas. Importante registrar que sobre este último, muitos se manifestaram, afirmando as normas de comportamento fora dos espaços da luta por suas experiências no projeto de judô e capoeira no Centro Educacional Unificado Vila do Sol e na ONG situada no bairro.



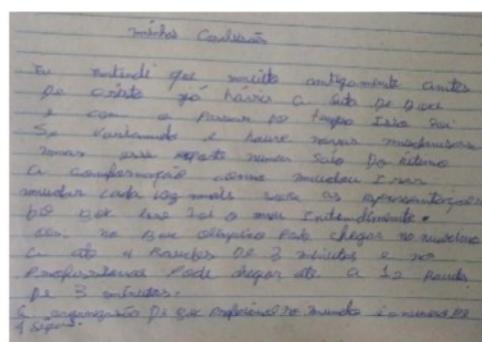
Fundamentos técnicos são as coisas necessárias para lutar boxe, bom, você precisa saber bater, saber defender (...) nós usamos os punhos, usamos o corpo todo, principalmente as pernas e o quadril! A questão é saber fazer as coisas! As vezes nós achamos que é só bater, mas não! Eu entendi que o boxe é uma luta que tem golpes bem legal você tem que ter força, defesa e uma base que é o fundamento necessário e combinação de golpes. No boxe é fundamental saber bater e defender, os golpes não podem ser baixos, o queixo é o lugar que deve ter mais defesa, por isso a posição base defende o queixo. Ele sabe lutar. Eu: Saber lutar significa...? Ele tem o jeito de lutar. A briga não tem técnica nenhuma.

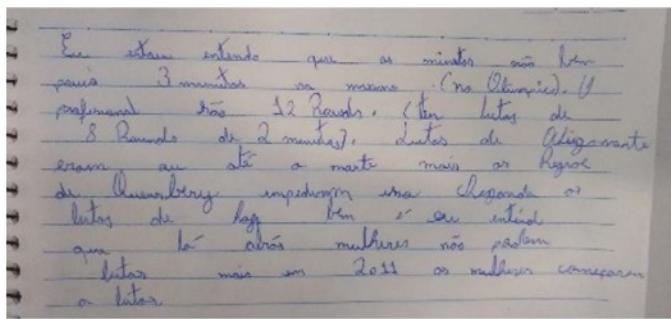
Passamos das práticas exclusivas com os equipamentos para combinações de golpes, golpes com esquivas, defesas e movimentações, tal como percebido nos vídeos que analisamos. Na sala, propus com mais profundidade a análise das representações “olímpica” e “profissional”, selecionei vídeos de lutas de boxe olímpico (em especial, da lutadora Beatriz Ferreira que iria disputar os Jogos Olímpicos) e profissional, e questionei-os sobre as diferenças

percebidas, além de outras: as roupas. Pode chutar? No boxe olímpico usa capacete. O que é aquilo na boca? Professor, o que é aquilo que passam no rosto? O juiz verifica se estão jogando limpo. Na cabeça é permitido. São loucos.

Ao responder às observações sobre o boxe olímpico, chamei a atenção para a ideia de “amador” e, por isso, mais proteções em comparação ao boxe profissional. Julguei importante discutir o conceito de olímpico e selecionei alguns dados históricos das representações dos Jogos Olímpicos da Grécia Antiga e na atualidade, além do percurso histórico do boxe para reconhecer as transformações da luta, sua institucionalização e os esforços em torná-la menos sangrenta. Daí os equipamentos, como as luvas e mesmo o ringue ao delimitar o espaço, sobretudo, para não haver interferências de terceiros, pois era comum tal situação.

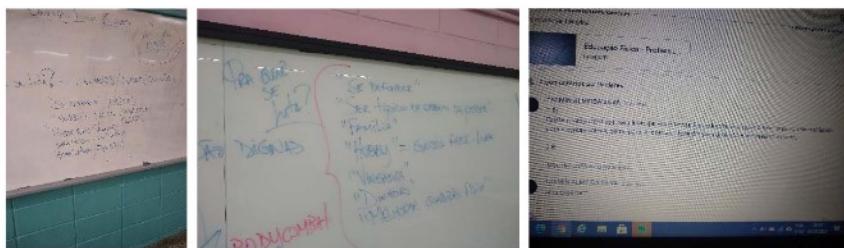
Os Jogos Olímpicos foram feitos para celebrar os deuses por volta de 600 A/C, só homens atenienses participavam. Diferentes jogos representavam diferentes deuses. Os jogos eram restritivos para mulheres e diferentes povos. Hoje em dia o significado mudou. Os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga era uma competição só para cidadão ateniense com o objetivo de celebrar o amor mesmo, para honrar os deuses e a educação. A Olimpíada também foi criada por causa da guerra, por país e vários jogos serão praticados. Os jogos foram criados antes de Cristo. Eu entendi que naquela época era muito restrito para mulheres. Eles também têm muita educação integral. Poucas pessoas pensavam no político e acabavam sendo prejudicados. Meu entendimento da aula foi: 3000 A/C (Antes de Cristo) as lutas começaram com os Faraós/ Egito (Continente Africano).





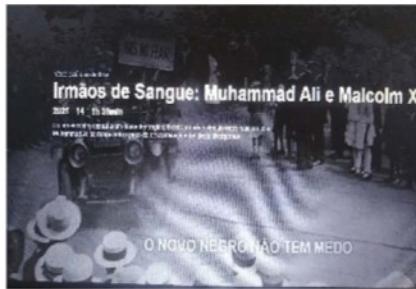
Sobre os diferentes tipos de boxe e a declaração de uma aluna ao afirmar que eram “loucos” – mesmo sendo mulheres que estavam lutando – coloquei a seguinte questão na lousa: “Para que se luta?”

Isso também muda em relação à essas representações do boxe. Dado que, no boxe olímpico as razões simpatizam com o “patriotismo”, “servir à nação”, receber a maior honraria e seu objeto de mérito que é a medalha. Ouvindo essa colocação, sugeri a experiência narrada em documentário de Muhammad Ali, nascido Cassius Marcellus Clay Júnior, nos jogos Olímpicos de Roma, em 1960.

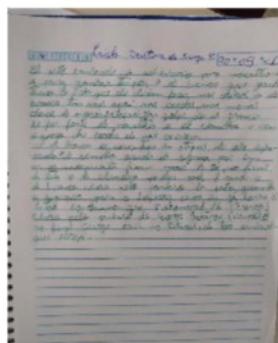
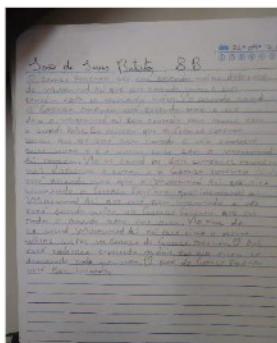


Aproveitei a ocasião para discutir as questões raciais no boxe, já que a luta por igualdade racial marca a trajetória de Ali. Na sequência também propus a análise da disputa entre Ali e George Foreman, considerada “a luta do século”, que ocorreu em Zaire, em 1974. Antes de assistir, conversamos sobre a importância da estratégia, dado que, antes do combate se estuda o oponente para elaborar um plano para a luta. Os treinos do(a)s atletas condicionam-se à estratégia elaborada. Durante a assistência, questionei a turma nessa direção, sobre qual seria a estratégia de um e do outro.

Nas possibilidades do boxe: de Megalobox e Rocky Balboa à Mary Kom e Bia Ferreira



Solicitei a análise por escrito, além de ter gravado: *no começo parecia que o George iria ganhar porque ele estava atacando muito no começo, mas isso atrapalhou porque ele se cansou rápido. E o Ali estava na defensiva e isso favoreceu ele. Concluímos que Muhammad Ali (de calção branco) venceu pelo cansaço do George Foreman (de calção vermelho) no final George caiu no tatame, de tão cansado que estava. O mais legal foi ver os golpes que eles usaram. O de vermelho foca mais na cabeça do de branco. Os dois vão mais na região da barriga. Eles aguentam por muito tempo os rounds. Quando vai passando os rounds eles vão ficando mais cansados.*



Também passamos a lutar. Em cada grupo se discutiam as regras e as regiões do corpo que poderiam ser golpeadas, o espaço e o tempo da luta. Por fim, também combinavam como seriam decididos vencedores e vencedoras, perdedores e perdedoras. Em uma das situações, ficou combinado que o ringue seria o círculo central da quadra, e o tempo, dois rounds de 30 segundos. As regiões seria as mesmas que observaram nas lutas analisadas até então.



Nos flagrantes dos vídeos é possível perceber como foram se apropriando das análises ao orientar quem lutava, inclusive citando os nomes das técnicas e questionando sobre possíveis irregularidades, embora estivessem regidos por regras “nossas”. Após algumas lutas, discutimos sobre o que acabava de ver. Além disso, as alunas e alunos passaram a comentar coisas que viam fora da escola, conhecidos que lutavam e até se equiparam enfaixando as mãos.



Acho que eles tentam acertar só a cara. Eu tentava só na cara porque ele estava defendendo ali. Dá um cruzado. Solta um jab na cara.

Em uma situação bastante engraçada, um aluno chamou minha atenção para mostrar seu *footwork*.



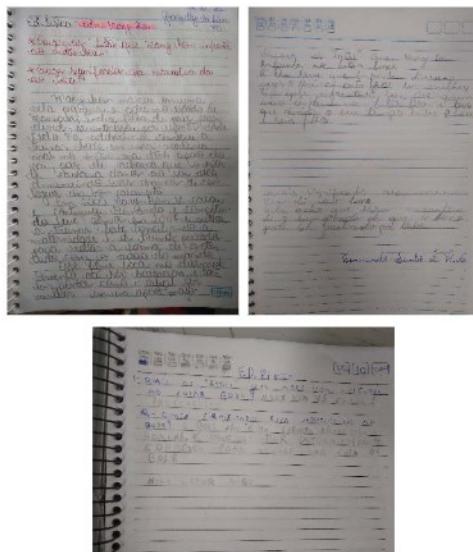
O período em que estive em greve foi reposto aos sábados. Considerando o grupo reduzido de estudantes, propus como atividade paralela *analisar as narrativas* de animes e outros filmes que apresentavam cenas de boxe, uma vez que fora comentado que as imagens referência das lutas foram extraídas desses materiais. Produções que julguei mais significativas para problematizar foram analisadas durante a semana: *Mary Kom*, *Rocky IV* e *Megalobox*.

O primeiro é um filme biográfico da lutadora indiana conhecida como *Mary Kom*, com muitas particularidades daquele sistema-mundo que pouco conhecemos. O segundo é um clássico repetido pelos canais de televisão. Nessa análise, trouxe dados da Guerra Fria, algo que atravessou o confronto entre *Rocky Balboa* e *Ivan Drago*. O terceiro é um anime realista – soube desse termo pelos alunos aficionados.

Para a leitura do filme biográfico *Mary Kom*, solicitei que respondessem às seguintes questões: quais lutas *Mary Kom* enfrentou para praticar boxe? Como o material que assistimos influencia nosso modo de ver o boxe?

Os treinamentos, os filhos e os problemas do dia a dia. Muito preconceito e é um país que mulher não pode lutar e não pode fazer o que os homens fazem. A Índia é um país em que mulher tem que ficar em casa e cuidar dos filhos. Ela teve que enfrentar diversas vezes o preconceito por ser mulher, teve que enfrentar seu pai que não a deixava lutar boxe e teve que dividir

seu tempo entre o boxe e os filhos. Eu acho que essa narrativa dá o significado que o boxe pode ser praticado por todos. Mary Kom vs Sasha e o preconceito. O boxe não é um esporte só para homens. É preciso ter determinação e coragem para vencer uma luta de boxe. Ter que dar atenção para o boxe e para a família. A pobreza e preconceito. Superação e força. Pobreza, objeções do pai, supremacia dos homens no boxe, país machista, preconceito e cuidar dos filhos. Mostra a força feminina dizendo que por mais que coloquem barreiras nos esportes para elas, elas ainda assim podem superar isso e seguirem os seus sonhos.



Na análise do anime, propus que só assistíssemos ao primeiro episódio de um total de 13. O episódio, no entanto, cria expectativas para saber o resultado da situação narrada. Insistiram para assistir também ao segundo episódio. Assim fizemos.

Nas análises, centralizei nas representações femininas na luta. Em especial, no boxe olímpico, a lutadora Beatriz Ferreira passou a ser acompanhada por alunas e alunos nos Jogos Olímpicos de Tóquio que aconteceram em 2021, quando Beatriz Ferreira conquistou a medalha de prata na categoria leve (- 60 Kg).

Na busca por locais e referências da luta, em conversas na sala de professores e professoras, comentando sobre a tematização em curso, uma professora me contou que lutava. Convidei-a para uma conversa com as turmas. Os 8^{os} anos se surpreenderam com a notícia, porque ninguém imaginava que a professora do Ensino Fundamental I, sem qualquer semelhança com os corpos representados nos desenhos que eles fizeram, filmes e animes que assistiram, praticava boxe. Na data combinada, [a docente partilhou](#) conosco alguns saberes em relação às técnicas. Sugerindo modos de socar e gestos que, combinados, aumentavam a potência aos golpes, como o jogo de ombros e a boa base.



Constatei nas redes sociais que o boxe é praticado em outras “configurações”, em especial, “boxe sem luva” que se assemelhava à estrutura do MMA. Selecionei alguns vídeos para assistência com a turma precedida da seguinte provocação: que luta é essa?

Na leitura inicial alguns responderam que se tratava do MMA ou do Vale Tudo, pois os lutadores e lutadoras não usavam os equipamentos que caracterizam o boxe. Com o tempo, identificaram as técnicas empregadas para golpear e defender.

Também tiveram acesso a duas reportagens, a [primeira](#) trata de um projeto social com o boxe num espaço improvisado, no qual um dos participantes se locomove com cadeira de rodas e estava aguardando por um torneio na cidade de São Paulo. A [segunda](#) narra a história de um homem que perdeu uma das pernas num acidente de trânsito anos antes, luta boxe e participa de torneios de boxe lutando com outros homens sem deficiências.

Durante o debate com as turmas, problematizei os discursos românticos nas duas situações. Inclusive, questionando-os ao olharem as ruas do bairro e a própria escola, onde não se percebe preocupações com a acessibilidade.

Finalizando, solicitei que fizessem desenhos “sobre o boxe”. Expliquei que na primeira oportunidade confrontaríamos essas produções com aquelas que elaboraram no início dos trabalhos. Isso ainda não aconteceu.



“A VIBE ESTÁ MUITO LEGAL”: ENTRE SKATES, CAPACETES, JOELHEIRAS E CALÇAS BAIXAS

EVERTON ARRUDA IRIAS



O presente relato descreve uma tematização que ocorreu no primeiro semestre de 2022, envolvendo duas turmas de 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, situada na região de São Miguel Paulista, Zona Leste da cidade de São Paulo.

No ano anterior havia ministrado aulas para ambas as turmas, inicialmente de maneira remota e, assim que possível, de forma híbrida. No último mês de 2021, todo(a)s o(a)s estudantes poderiam frequentar a escola, mas algumas famílias preferiram manter seus filho(a)s em casa porque ainda não haviam sido vacinado(a)s. O contexto nos permitiu tematizar danças brasileiras e brincadeiras que garantiam o necessário distanciamento.

Iniciamos o ano letivo da 2022 com as salas de aula completas, índices de contaminação altos e a obrigatoriedade de cumprimento de protocolos sanitários como a obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento social, proibição de compartilhar objetos etc. Esses fatores foram considerados na definição do tema de estudo. Também combinamos que eu emprestaria um celular antigo para, em duplas e semanalmente, o(a)s estudantes fotografarem as atividades e/ou gravarem em áudio suas impressões, sensações etc.

As primeiras aulas foram de muita conversa com o(a)s estudantes, onde puderam expor suas experiências durante as férias escolares e para aqueles que retornavam à escola após a fase mais aguda da pandemia, também foi um momento de acolhimento, em que socializaram os sentimentos acumulados e as experiências vividas. Além disso, expusemos as nossas expectativas para o ano que começava. As conversas foram tomando novos rumos: o(a)s estudantes compartilharam, oralmente e

gestualmente, as práticas corporais que haviam realizado ou estavam realizando. Recuperamos os temas estudados anteriormente e decidimos que estudaríamos lutas, esportes e ginásticas.

Analisamos fotos de espaços disponíveis no entorno escolar onde ocorrem práticas corporais. O(A)s estudantes puderam socializar o que sabiam a respeito desses locais e do que lá acontece, além disso, algumas falas revelavam as representações dos estudantes acerca de alguns esportes, lutas e ginásticas. Em meio às conversas, duas práticas corporais se destacaram: o voleibol e o skate. O voleibol em decorrência de uma quadra de areia que recentemente foi inaugurada no bairro e o skate por ser uma prática bastante presente numa das praças próximas à escola, e também pela pista existente num parque da região.

Pesquisei na internet e apresentei às turmas algumas manchetes de reportagens referentes ao voleibol e ao skate: “Vôlei Infantil do BC disputará a final da Liga Catarinense”; “Tiffany não fez mal a ninguém no vôlei, mas ainda sofre preconceito”; “Vôlei não é para homens: veja outros exemplos de preconceito nos esportes”; “Ainda tem gente que acha que skatista é vagabundo e maconheiro”; “Rayssa Leal quer usar prata para quebrar preconceitos no skate” e “Atletas colhem assinaturas para que skate não entre nos Jogos Olímpicos”.

Durante a conversa me chamou a atenção o fato de muito(a)s estudantes comentarem sobre a Rayssa Leal, jovem skatista cujo nome circulava em vários meios digitais, e também o incômodo de alguns(mas) estudantes do 5º ano B com relação às roupas utilizadas por skatistas, principalmente as calças baixas:

Antônio: Tudo bem usar as calças mais baixas professor, eu também ando assim, mas tem uns que exageram.

Maria Eduarda: É verdade professor, teve um dia destes que eu estava no shopping e vinha um menino muito magrinho, e as calças dele estavam quase lá no joelho, estava até engraçado.

Dante dessas e outras colocações, definimos o skate como tema de estudo.

A escola dispõe de três skates e alguns equipamentos de proteção (dois capacetes, dois pares de cotoveleiras e dois pares de joelheiras). O(A)s es-

tudantes foram orientado(a)s a trazer também seus skates e equipamentos nos dias em que teríamos aula. No início utilizamos os materiais da escola e, gradativamente, incluímos os trazidos pelo(a)s estudantes. Conversávamos antes ou após os momentos de experimentação. Algumas crianças diziam não conseguir andar de skate em pé. Nas primeiras aulas, em sua maioria, o pessoal do 5º ano B andou sentado ou deitado. Quem possuía mais contato com o skate orientou o(a)s colegas: *primeiro tem que encontrar o tail. Isso, e tem que fazer a remada também.* Também emitiram comentários do tipo: *alguns alunos estão andando demais e outros quase não têm tempo de subir no skate. Esse skate aqui está bem ruim, ele fica indo sempre para o mesmo lado.*

A observação do Pietro procedia, pois se tratava de um skate que fora desmontado e remontado com rodinhas de tamanhos diferentes.

Coletivamente, buscamos resolver essas situações. Comprometi-me a trazer alguns vídeos que ensinassem gestos básicos para andar de skate em pé. Os materiais selecionados mostravam diferentes corpos no skate. Além disso, combinamos que nas aulas subsequentes formaríamos grupos e cada qual ficaria com ao menos um skate e o(a)s membro(a)s se revezariam no uso.

Outro ponto interessante a destacar é que alguns(mas) estudantes faziam questão de colocar capacetes, joelheiras e cotoveleiras para subir no skate, enquanto outro(a)s nem se importavam com isso.

Pessoal, por que alguns de vocês não querem usar os equipamentos de proteção?

Ah, professor, porque alguns de nós já sabem andar, e os equipamentos atrapalham nosso estilo. Como assim? Parece que a gente fica todo duro com estes equipamentos. Mas e fora da escola, vocês e outro(a)s skatistas costumam usar estes equipamentos? Depende. Tem alguns que usam e outros que não.

A partir daí, busquei materiais na internet que pudesse detalhar um pouco mais a questão. No canal *SKTB Responde*, encontrei um [vídeo](#) em que dois skatistas abordam o tema. Segundo eles, é comum observarmos skatistas de algumas modalidades utilizando equipamentos de proteção sempre, entretanto, no street isso não é uma regra. Dizem que para pessoas que ainda não sentem confiança os equipamentos são úteis, mas defendem que cada um(a) deve andar da maneira que se senta mais confortável e

seguro(a), porque o que empolga na prática do street é justamente o desafio de andar de skate sem proteção. Após a assistência ao vídeo, conversamos bastante e concluímos que a posição dos skatistas convergia com a opinião das turmas. Também anotei na lousa a terminologia empregada: *street, vertical, half pipe, bowl*. Como o(a)s estudantes não sabiam do que se tratava, sugeri que pesquisassem em casa e trouxessem os resultados na aula seguinte.

Ao finalizar o vídeo, apareceu um link para outro do mesmo canal e o título nos chamou a atenção: *Gente que usa roupa de skate mas não é skatista?* Resolvemos assisti-lo. Nele os apresentadores descrevem o desconforto quando veem pessoas que não são skatistas trajando roupas cujas marcas, segundo eles, referem-se ao mundo do skate. Conversamos sobre o assunto. Algumas pessoas manifestaram sua discordância.

Antônio: *Esse meu tênis aqui é para andar de skate, olha a marca dele, e olha embaixo dele.*

Pouco(a)s estudantes realizaram a pesquisa, então sugeri utilizarmos a sala de informática para levantar as modalidades de skate existentes. Diante das dificuldades constatadas, não recomendei nenhum site específico, entretanto indiquei caminhos. Sugerí recorrerem ao Google para localizar sites que contivessem os nomes das modalidades e uma breve descrição e que, na sequência, pesquisassem imagens correspondentes. Estas foram arquivadas numa pasta específica e apresentadas às turmas numa aula posterior. Um dos estudantes selecionou uma imagem que descrevia as partes que compõem um skate. Tudo foi anotado nos cadernos.



As crianças andavam cada vez mais nos skates. Algumas explicavam às colegas as manobras que conheciam. Com frequência assistíamos vídeos que mostravam as técnicas. As turmas também sugeriram espalhar obstáculos pela quadra (cones, bastões, cordas) para ultrapassá-los com os skates, fosse desviando ou saltando. Nesse interim, consegui emprestado com um colega um skate *longboard*. O(A)s estudantes se apressaram a experimentá-lo e perceberam que esse formato limitava as manobras, porém andava muito mais rápido que os demais, talvez pelas suas rodinhas diferentes em tamanho e composição, parte essa do skate que atraiu bastante atenção e curiosidade da turma. Andaram no *longboard* em pé, sentado(a)s, deitado(a)s, duas pessoas juntas etc. Estudantes que, inicialmente, ficaram apenas observando o(a)s colegas, decidiram arriscar-se, solicitando auxílio de quem estivesse por perto.

Observamos imagens de diferentes tipos de skate, identificamos as características e em quais modalidades eram utilizados. Ademais, acessamos informações acerca das rodinhas de skate para reconhecermos as diferenças. Percebemos que a confecção das mesmas se alterou ao longo do tempo, e que hoje em dia o diâmetro, a largura e o material da rodinha interfezem na estabilidade e no deslize do skate e que, por isso, existem rodinhas apropriadas para determinados tipos de pisos.

Retomamos a discussão das vestimentas. Analisamos uma imagem extraída da internet com vários logotipos de empresas que produzem roupas direcionadas a skatistas. Conversamos brevemente sobre a trajetória dessas empresas, ou seja, como começaram a produzir roupas para este público. Curiosamente, nesse dia, o aluno Brayan estava com uma camiseta cujo logotipo estava entre aqueles apresentados na imagem e, vale destacar, ele não se rotula como skatista.

Conseguimos agendar uma visita à pista de skate situada no Parque do Jardim Helena, espaço sempre comentado pelo(a)s estudantes. Em companhia de familiares que se dispuseram a ajudar, a caminhada durou cerca de 15 minutos. Combináramos com a gestão da escola que a atividade duraria a tarde inteira, tempo necessário para usufruir do pista de skate, observar e entrevistar skatistas e, se possível, conhecer melhor a estrutura disponível. Além da pista da modalidade *street*, o recinto dispõe de

dois *half pipes*. O dia estava ensolarado. Quando chegamos, havia apenas uma menina, acompanhada de sua responsável, andava de skate na pista. Por absoluta ignorância de minha parte, as crianças se apropriaram da pista quando chegaram e começaram a deslizar. Mesmo aquelas que aguardavam sua vez, caminhavam pela pista, atrapalhando quem andava de skate. Apenas a aluna Giovana se arriscou a descer do *half pipe* sentada. Muito(a)s tentaram escalá-lo.

Quando outros skatistas apareceram foram logo rodeados pelo(a)s estudantes com suas pranchetas, folhas de sulfite e canetas. Havíamos elaborado algumas perguntas sobre a utilização ou não de materiais de proteção, a modalidade que praticavam e as manobras que conseguiam executar.



Um grupo de skatistas se aproximou para perguntar do que se tratava e, depois de informá-los, consideraram a iniciativa muito importante. Após uma pausa para o lanche, as crianças foram liberadas para desfrutar dos outros espaços do parque. Para minha surpresa, muitas continuaram na pista até o momento de retornarmos à escola. Enquanto isso, o avô do João Vitor observava com muito carinho e um olhar radiante seu neto deslizar sobre a pista, subindo a porção inicial do *half pipe*. O menino frequenta a pista aos finais de semana, anda de skate com facilidade e executa algumas manobras.

Perto da hora de irmos embora, uma skatista chegou na pista vestindo camiseta e calças largas e compridas, e usando boné. Um grupo de meninas quis entrevistá-la, já que se tratava da única jovem que estava na pista.

As anotações foram socializadas numa aula posterior. Conversamos bastante sobre a pouca presença feminina na pista e as vestimentas da skatista. Apresentei imagens de skatistas trajado(a)s de diferentes

maneiras. Alguns alunos e algumas alunas disseram que as roupas largas faziam parte do seu estilo de vida e que ninguém se incomodava com isso ou, ao menos, não percebiam. Outro(a)s disseram que alguém poderia chamá-lo(a)s de vagabundo(a)s, usuário(a)s de drogas. Perguntei se aquelas falas poderiam afetar as pessoas: *ah, professor o negócio é nem se importar e seguir da maneira que você acha melhor. Meus pais não se incomodam que eu tenha este estilo, mas não sei como reagiriam se eu chegasse em casa com alguém vestido assim. Mesmo a pessoa tentando não se importar, isso pode gerar um sentimento ruim para ela.*

Para enfrentar a questão, apoiei-me nos argumentos do livro *A cidade e a tribo skatista: juventude, cotidiano e práticas corporais na história cultural*, de Leonardo Brandão, preparei alguns slides repletos de fotografias, a fim de notarmos como a ligação entre o movimento punk e o skate, nas décadas de 1970 e 1980, fizeram com que diferentes significados fossem atribuídos ao(a)s praticantes de skate. Observamos que, à época, a prática de skate era embalada por músicas de punk rock tocadas em rádios levados às praças públicas. Percebemos também que no movimento de transgressão e apropriação dos espaços públicos, influenciado pelo ritmo frenético das músicas, surgiu a modalidade *street*. Na aula seguinte, ouvimos músicas de punk rock num volume considerável enquanto andávamos de skate na quadra da escola.

A vibe está muito legal, parece que estamos num filme, ou naquelas praças com todo mundo andando de skate. Dá mais animação, consegui fazer coisas que eu não conseguia. Ah, mas acho que a questão não é o tipo de música, pois esta animação poderia ocorrer com qualquer outro estilo.

Em outra ocasião, a partir da sugestão das crianças, ouvimos diferentes estilos de músicas para embalar: funk, sertanejo, pop. Algumas crianças acharam que o punk dava mais entusiasmo, outras discordaram e outras disseram que a música não influenciava em nada.

Conseguimos agendar uma visita ao Centro de Esportes Radicais (CER), um parque situado no Bom Retiro, bairro localizado na Zona Oeste de São Paulo. O CER conta com uma ampla pista de *street*, um *bowl*, um *half pipe*

e três pistas *pumptrack* (Um circuito com início, meio, mas nunca um fim, onde o praticante anda “bombeando”, sem impulsionar, apenas ganhando velocidade na medida em que passa pelos obstáculos). Desta vez, a escola contratou um ônibus e uma van adaptada para levar o Kauan, que é usuário de cadeiras de rodas. As professoras das turmas e outro colega da Educação Física nos acompanharam. Na chegada ao local, o(a)s estudantes correram diretamente para a *pumptrack* de nível mais avançado e logo perceberam que seria muito difícil andar por ali, haja vista os altos desníveis da pista. Nos distribuímos pelos espaços do parque para andar de skate. Desta vez, recomendei que não ficassem caminhando na pista, a fim de evitarem acidentes. O Kauan foi acompanhado pelo professor de Educação Física que circulou várias vezes com ele, sobre a cadeira de rodas, na *pumptrack* de nível iniciante. Uma das propostas era conversarem com skatistas, principalmente mulheres, sobre as suas experiências. Havia poucas skatistas, mas conseguimos conversar com elas. Durante o tempo destinado a usufruírem dos outros espaços que o CER oferecia: parquinho, pista de parkour, etc., a aluna Julia disse que queria comprar um skate e perguntou se eu sabia quanta custava. Não soube responder-lhe naquele momento.



Nas aulas seguintes as crianças partilharam suas sensações e impressões com relação às atividades realizadas no CER. Puderam compará-lo ao Parque do Jardim Helena. Também apresentaram as informações coletadas nas entrevistas. Uma das skatistas disse que não havia muitas garotas porque se tratava de um dia e horário em que muitas pessoas estavam trabalhando, mas que aos finais de semana era possível encontrar mulheres andando naquela pista. Outra entrevistada acreditava que o baixo número de meninas se dava pelo fato delas, quando mais jovens, necessitarem do auxílio de algum(a) responsável mais velho para chegarem até o parque.

Aproveitei a ocasião para apresentar os valores dos skates que havia pesquisado. Variam de R\$ 100,00 até mais de R\$1.000,00, dependendo do tipo, da loja, dos acessórios, da região etc.

Por fim, convidei as turmas a documentarem todo o processo de estudo do skate. O 5º ano A decidiu construir um mural em formato de diário com as fotos que fizemos ao longo do percurso. Quem quisesse mostraria a sua experiência. O 5º ano B propôs gravar um vídeo com as falas do(a)s estudantes a respeito dos trabalhos. Ele(a)s mesmo(a)s preparariam as falas, fariam as gravações e editariam o vídeo. Cumprimos com êxito a primeira tarefa. A segunda ficará para uma próxima vez.

“A PREFEITURA TE PAGA PARA ISSO?": RELANDO AS LINHAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS GRAMÁTICAS DO PIPA

FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR



A felicidade mandando busca

A vida passando o cerol

Na nossa linha do tempo

Sonhos

Enroscados nos fios

E a gente disbicando pipas,

Empinando os dias sem vento

À procura de um céu

Pra poder voar

Sérgio Vaz

Como o próprio título já sinaliza, pipa foi o tema do trabalho aqui relatado. Passamos o cerol no currículo hegemônico e nas narrativas que precarizam o território da escola pública. A tematização foi desenvolvida ao longo do segundo semestre do ano de 2021 com turmas do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. Instituição pertencente à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada na Zona Sul, distrito do Capão Redondo.

O início da tematização se deu mediante incertezas e inseguranças impostas pela pandemia de Covid-19. A primeira dose da vacina estava sendo distribuída aos profissionais da educação. As escolas foram orientadas a atender diariamente apenas um terço do contingente de estudantes, uma vez que era preciso garantir distanciamento. A unidade considerou relevante formar três grupos em cada turma, buscando acolhê-los se-

manalmente de modo presencial. Isto é, cada grupo frequentava as aulas presenciais durante uma semana e permanecia duas em casa, realizando atividades pela plataforma *Google Sala de Aula*.

Discutimos sobre como a pandemia estava impactando a vida de cada um e da comunidade. A conversa focou as perversidades realizadas pelo governo da época no trato da pandemia e as dificuldades das pessoas mais pobres, negras e da periferia. Alguns estudantes relataram o medo e a dor do luto em decorrência da perda de familiares e conhecidos. Não deixaram de mencionar o relaxamento nos cuidados de boa parte das pessoas da comunidade, a começar pela recusa do uso de máscaras em locais fechados.

Falamos a respeito das pressões sofridas no decorrer do ensino remoto para realização das tarefas postadas pelos professores. Expus minha tela na plataforma *Google Sala de Aula* para verificar os acessos, que estavam muito aquém do que diziam as turmas. As falas remeteram ao sufoco emplacado pelas demandas escolares, a quantidade de lições estava gerando um grau de ansiedade descabido. Não só isso, a dificuldade de compreensão daquilo que era exigido também os angustiavam. *Eu não entendia nada do que era para fazer. Eu lia umas três vezes e não conseguia entender, então eu deixava para lá. Não tinha ninguém para ajudar.*

A escola distribuiu tablets aos estudantes, porém o chip disponível no aparelho era da operadora Oi. *Na minha casa o sinal da Oi é péssimo. Não consigo visualizar um vídeo do YouTube. Eu fazia as atividades pelo celular da minha mãe, esperava ela chegar do trabalho. Eu não fazia porque toda hora alguém me chamava, então não tinha como se concentrar para fazer nada.*

Em meio ao diálogo recuperamos as práticas corporais já estudadas. Recordamos as experiências de 2019, último ano letivo pré-pandemia. Na ocasião, tematizamos futebol, dança contemporânea, skate, bicicleta e patins. Enquanto ao longo de 2020, realizado em modo remoto a partir de abril, demos continuidade ao futebol e à dança.

Diante de tantas lembranças, apresentei o tema a ser estudado: o pipa. Sim, embora a norma culta determine o uso do artigo "a", em grande parte da capital paulista, pipa é substantivo masculino. Os presentes reagiram com espanto. *Pipaaa? Simmm. Mas época de pipa já passou.* Essa prática foi selecionada em virtude de sua ocorrência no território onde a escola

se situa. Muitos estudantes empinam pipas em companhia de familiares e amigos. Algo que ultrapassa gerações, uma herança cultural. Então por que não estudar? Por que não a investigar? *Mas, eu nunca soltei pipa. Eu não gosto de pipa; eu nunca soltei na escola.*

Em meio à surpresa, propus a assistência de um [vídeo](#) do comediante Thiago Ventura, no qual encena com muita diversão o modo como as pessoas vivenciam o pipa no seu bairro. Identificaram gestos, expressões e procedimentos. Puxa, rabiola, levar o pipa, desbigar, soltar pipa, a relação com motoqueiros, cerol, linha, relo, cortar nos dedos, enrolar linha, manda busca. Alguns entenderam, outros nem tanto. Vocês conhecem mais alguma coisa que faz parte da prática do pipa? *Emboleira, chicote, linha chilena, cerol com vidro moído e cola.*

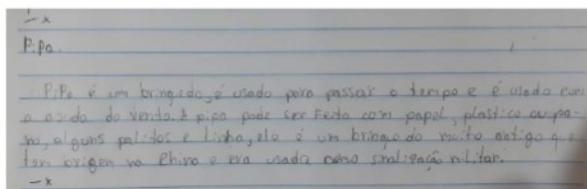
Visualizamos outro [vídeo](#). Esse partilhava a história, a criação e as transformações. Invenção chinesa, usada inicialmente para situações de medição de espaço, foi capturada pelos militares para estabelecer comunicações; ganhou novos adeptos, japoneses e coreanos. Reconfigurado, passou a ter significado religioso e ritualístico: atrativo de felicidade, sorte, nascimento, fertilidade e vitória. Pipas que possuem pinturas de dragão, atrativo de felicidade; tartaruga, vida longa; coruja, sabedoria.

Notamos que o pipa ganhou significados múltiplos em diferentes momentos e contextos. Isso nos fez dialogar sobre o modo como é visto no território onde a escola se situa. Diversão, lazer, brincadeira, foram mencionados. *E quais outras relações as pessoas constroem com o pipa?: trabalho, esporte, arte, marketing* (algumas empresas utilizam o pipa como meio de divulgação de suas marcas). *Tem pipa da Fundão, da Coca-cola, do PSG, da Nike. Tem gente que trabalha com pipa. Meu pai vende pipa lá na Portela. Tem também quem use para decorar. Decorar? É, coloca na parede do quarto.*

No meio da conversa emergiram memórias estudantis: *uma vez eu estava em casa com a minha mãe, o moleque estava em cima do telhado pegando pipa, de repente a telha quebrou e ele caiu dentro de casa. A gente tomou um puta susto e minha mãe pegou uma vassoura para bater nele. Ele saiu correndo com medo. Meu pai participa de um grupo de pipeiros lá no Jardim São Luís.*

Na plataforma *Google Sala de Aula*, para aqueles que estavam incumbidos de fazerem atividades remotas, abriu-se o convite para partilharem o que sabiam a respeito da ocorrência do pipa na comunidade:

bom, eu não sei muito sobre pipa e nunca soltei pipa. As únicas coisas que eu sei sobre é que é necessário um clima com vento e existe uma época do ano que é melhor para soltar pipa.



PIPA

Bom, o que eu sei do pipa é que aqui no bairro, seguindo da bola, é a maior distração, as crianças que brincam na rua utilizam bastante, de todas formas, cores e modelos.

Porém, também é um grande causador de problemas, como interferência nos fios de luz, ferimentos causados pelas pessoas que usam cerol; ferimentos e em alguns casos até morte por choque causado por pipas grudadas nos fios.

Respostas de estudantes à provocação.

Na conversa inicial apareceram de forma latente as tragédias provocadas com o uso de linhas com cerol. Motoqueiro que cortou pescoço, menino que quase perdeu o dedo por causa da linha chilena. *Uma vez o moleque foi tirar um pipa do fio lá na minha rua e acabou deixando todo mundo sem luz.* O movimento de criminalização do pipa estava em evidência. Anunciei que na aula seguinte empinaríamos pipas. *Vou trazer linha e pipa então. Vamos soltar de onde? Não sei.*

Chegado o dia, de novo a pergunta. *Vamos soltar de onde? Se o vento estiver para cima é melhor empinar lá da quadra. Olha lá, o vento está para baixo. Então vamos lá para trás.* Pedro trouxe sua carretinha com desenho colorido, carregada de linha, junto com uma sacola portando sete pipas. Alguns com rabiola, outros sem. Pipa pequeno, pipa médio, pipa grande, pipa colorido, pipa monocromático, pipa com estampa. *Quem vai colocar no alto? Daí, vai.* O vento batia forte. Em menos de um minuto o pipa já estava no alto. O próprio Pedro se encarregou de subi-lo.

Entrosamento e intimidade se manifestaram na cena, a linha parecia transmitir mensagens ao brinquedo, enviando afeto. Uma produção de

sorrisos. A cada gesto do corpo, o pipa se mexia de um lado para o outro, para cima e para baixo, melhor dizendo, dançava, bailava no céu. *Tem nome este movimento? Carioquinha, só faz para pegar força, para o pipa subir. Puxa e descarrega a linha. Cuidado com os fios, mano. Aqui sou eu, pai. Relaxa. Vou afundar esse pipa lá naquela laje. Se liga.*

Chegou a próxima turma. *Pra onde está o vento? Para baixo. Vamos lá para trás, então. Pipa, rabiola e linha. Leva lá. Puxa. Pipa no ar. Manda linha. Eu nunca soltei pipa. Então toma a linha. Não quero. Após insistir, meninas e meninos foram se permitindo a empinar. Descarregando e desbigar. Nossa, eu nunca fiz isso. Entre uma mão e outra, a linha enganchou no fio. Como pode essa linha ter ficado presa aí? As vezes enrosca no nó. O pipa foi perdendo força, abaixou até cair na laje de uma casa próxima. Não teve jeito, a linha teve de ser rompida com um tranco. Tem gente que aproveita uma situação dessa para comer linha. Comer linha? O que é isso? É pegar a linha da pessoa que tomou relo.*

Mais um pipa sobe, expressões inusitadas emergem diante de novas situações. Descer retão, pipa mandado, relo, cortar e aparar, mandar busca, está puro. Mais um pipa que não voltou, desbica daqui, desbica de acolá, a linha ficou presa na árvore e o pipa enroscou numa laje. *Faz elevador para colocar esse no alto.*



Da esquerda para direita: fazendo estirante, usando a carretilha, empinando na quadra e fazendo fitinha.

Conversamos sobre tipos de pipas existentes e materiais empregados para enrolar a linha (carretilha ou lata). *Por que o objeto usado para enrolar*

linha chama "lata", mesmo sendo de plástico? Meu tio fala que antigamente as pessoas enrolavam a linha na lata de leite ou de óleo. É isso, não existia carretilha. Não se comercializa nenhum objeto para enrolar linha. Hoje a coisa está bem mais fácil.

Outro encontro. Vamos soltar de onde? O vento está para onde? Pra cima. Vamos lá pra quadra, então. Vou subir essa raia. Eu não gosto. Não tem rabiola, por isso eu gosto. O vento estava muito forte. A impressão era de que a linha não suportaria tanta força. A cada balanço, a cada disbicada e puxada forte, a raia emitia um som, suas folhas vibravam intensamente com o vento, soava como música.

Vou fazer isso, não. É coisa de menino. Quero saber disso não, meu negócio é oh, jogar futi. Eu vou batizar a linha. Batizar linha? Vai levar para igreja? Não, é descarregar toda a linha que está na lata, depois disso bate três vezes no chão e enrola tudo que descarregou. Que pipa penso. Penso? É, está caindo sozinho. Tem que colocar uma fitinha do lado ou fazer um furo. Os comentários dos estudantes colocavam em circulação uma terminologia própria. Passamos a construir coletivamente um vocabulário do pipa.

O espaço da quadra era aberto, acessível a qualquer pessoa, não tinha tranca nos portões, repentinamente alguns meninos, moradores da comunidade, aparecem para jogar futebol. Aproximam-se de nós, pareciam surpresos com aquilo que fazíamos na aula. Fazendo o que professor? Soltando pipa. Já soltou pipa na escola, na aula de Educação Física? Nunca. Aê, pessoal, aproveita, hein. Da hora. Um pai de uma estudante nos observou de longe. Meio desconfiado, andava em passos curtos e vagarosos em nossa direção. Amauri, seu nome. Chegou junto, puxou conversa, parecia espantado com o que via. Soltando pipa? Na minha época Educação Física não era assim. A prefeitura te paga para fazer isso? Silêncio abateu a todos e todas, chegava a ser ensurdecedor, apenas trocamos olhares que diziam muita coisa.

A pergunta impactou a turma, pois deu a entender que escola não é lugar apropriado para abordar pipa. Então o que se pode fazer nas aulas? Aquilo que as demarcações da quadra impõem? Nosso cerol cortou as linhas que as representam no chão da quadra. Um processo de desnaturalização passou a integrar o olhar não só dos estudantes, mas também de membros da comunidade. Um mix de espanto, indignação e encantamento

parecia acometer os corpos que testemunhavam a congregação entorno de pipas, linhas e rabiolas.

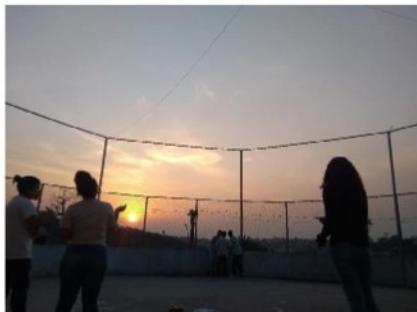
Apostávamos na constituição de um currículo profano, tapar os ouvidos e vendar os olhos para estrutura que marginaliza mulheres e meninas não soava bem. Era preciso causar fissuras: o que motiva a retirada das mulheres e meninas da brincadeira de pipa? As falas enunciadas responsabilizavam-nas pela própria exclusão: *elas não gostam de brincar, não acham interessante. Por que elas não gostam? Não é do gosto de todas as meninas soltar pipa. Muitas preferem outras brincadeiras.* Havia necessidade de levar a leitura a outros lugares. *Tem mulheres que não curtem pipa e acreditam ser uma brincadeira de menino. O machismo está presente na humanidade.* O grupo percebe a estrutura que afirma certas práticas em detrimento de outras, capta os corpos autorizados a escreverem a gramática do pipa. Era preciso questionar e reescrever este texto.

Para ajudar na conversa assistimos ao vídeo [Garota pipeira tirando relo da laje](#), disponível no canal Rafa Pipeira. É ela quem diz: *estou aqui para mostrar que mulher também empina pipa.* Considerada por seus seguidores a melhor pipeira do Brasil, a quem chama carinhosamente de xepeiros, compromete-se a acompanhar campeonatos, festivais e realizar desafios lançados por eles. Abro um parêntese para responder à pergunta o leitor desavisado: mas o que é xepeiro? É quem fica à espreita para pegar pipa mandado, pipa relado. Fecho o parêntese. Voltando ao vídeo, a breve exposição da Rafa é seguida por uma experiência na laje. Ela começa fazendo estirante e arrumando a rabiola de uma flechinha. De óculos escuro no rosto e manuseando uma carretilha de madeira, rapidamente coloca o pipa no alto. O rito é acompanhado por uma trilha sonora. Rafa corta e apara, mostra os dedos cortados pelas linhas, tenta desembolar linha, pede linha ao Beloty. Rafa toma relo, coloca outro no alto. Em uma disputa com outro pipa, fala: *o cara só foge, estou quase indo lá dá linha para esse cara, não tem coragem de descarregar.* Após alguns segundos, grita: *aeeee!*

Enquanto assistíamos, comentávamos as cenas: *conhecem essa música que ela está ouvindo?* É do Mc Kevin. *Quem é Beloty?* É um dos maiores distribuidores de pipa da cidade de São Paulo. A reação dela após um relo instigou opiniões sobre o comportamento dos praticantes da comunidade: *o que o pessoal aqui costuma falar quando dá relo? Eu vejo os meninos gritando igual louco: relooooo!*

Eu falo: 'relooo, tá puro mendigo? Aqui no nosso bairro, o pessoal solta pipa de onde? Tem gente que empina na laje, na rua, no campo, lá no morro.

Ter assistido à Rafa mostrando seu engajamento na prática do pipa deu substrato para todos e todas. Elas se sentiram mais à vontade para empinar. Desbigar e enrolar, puxar, segurar e descarregar a linha. Eles perceberam a necessidade de partilhar aquilo que sabiam não só com elas, mas também com outros garotos que não tinham tanta experiência. Tudo, ao som de uma trilha sonora escolhida pelos presentes.



Meninas empinando pipa na quadra.

Investigamos o nome que o pipa recebe em outros lugares do nosso país. Tomamos como referência o estado de origem dos familiares. Encontramos: cafifa, papagaio, quadrado piposa e pandorga compõem o vocabulário de estados do Sul. Pipa, arraia, morcego, lebreque, bebeu, coruja e tapioca, no Rio de Janeiro. Papagaio e maranhão, em Minas Gerais. Arraia, barril estilão, papagaio, pião, tapioca e bolacha, no Nordeste. Curica, cângula, jamanta, pepeta, casqueta e cambeta, no Norte. Olhamos para os países vizinhos: no Uruguai, chamam de cometa; e na Argentina, barrilete.

Pensamos, também, em dedicar atenção à confecção de pipas. Convocamos para a atividade o Vitor, estudante do 6º ano. Seu pai o ensinou a fazer pipas para ajudar na produção e abastecer o comércio da família. Providenciamos varetas, folhas de seda, cola e linha. Vitor se encarregou de fazer as armações, mostrando aos colegas a técnica adotada. Suas mãos trançavam arte, produziam magia com desmesurada elegância. Fazia uma armação em menos de dois minutos. Grupos se formaram para encapar,

escolheram as folhas conforme a cor preferida. Um trabalho artesanal coletivo: desenha, recorta, cola, dobra, estica, puxa. Não sabíamos ao certo qual seria o resultado, mas apostávamos na criação, na incerteza.

Recorremos à técnica do isqueiro para realizar o acabamento. Com a manipulação, algumas folhas amassaram e aproximá-las do calor fez com que ficasse lisinhas. Passamos à rabiola: distribuímos sacolas plásticas e tesouras. Vitor explicou como cortar as fitinhas. Quem sabia dar o nó ajudou os colegas. Com pipa encapado e rabiola feita, faltava apenas amarrar a linha no pipa, mas isso não pode ser feito de qualquer forma, é necessário amarrar o estirante. *Quem sabe fazer?* Elemento-chave para o pipa subir, ter força, desbigar, descer retão, ou seja, para ficar em plenitude. Luiz e Erick ajudaram os colegas a elaborarem, indicando as possibilidades. Tudo pronto. Momento de ir para a quadra ou pátio e botar no alto.



Confeccionando pipas.

Observamos pra qual lado estava o vento, dirigimo-nos à parte de trás da escola, alguns se encarregaram de colocar no alto. Subiu o pipa azul, subiu o verde e branco, subiu o vermelho. Outros ficaram guardados. As cenas produziram marcas, fizeram reverberar falas espontâneas. *O pipa das meninas ficou chave, hein. Vermelhão. Primeira vez que eu faço um pipa. E eu que nunca tinha feito rabiola.* O céu se coloriu, não era simplesmente um objeto de vareta, linha e papel, mas sim a expressão da arte, manifestação de afeto para uma prática que é passada de geração a geração.

Professor, o Bruno perdeu o pipa das meninas. Mandou busca e tomou relo. Como isso? Não acredito. Quis laçar puro e tomou. Indignação, frustração, raiva, inconformismo, não sei exatamente os sentimentos que me tomaram. Elas pareciam descontentes, zangadas. Ficamos tanto tempo fazendo, não durou 10 minutos no alto. Era uma produção delas, Erick tinha colocado no alto, subiu com extrema facilidade, melhor que muitos outros comprados. O pipa estava pleno, equilibrado. De cor vermelha, descia reto, ia de um lado a outro, bailava no céu azul. Eu trago outro amanhã. Não teria pipa algum que pudesse repor a perda, não era simplesmente pelo objeto em si, não bastava comprar e entregar no dia posterior. Estava implicada uma relação de afeto, criação, sentimento. Enfim, se foi.



Confeccionando pipas.

Visitamos num final de semana os festivais de pipa que ocorrem nas proximidades: um na Praça do Letícia e outro no Campo do Eder. O primeiro no Jardim São Luís, o segundo em Itapecerica da Serra. Pedro foi quem se prontificou a me acompanhar, fomos num domingo à tarde. O local estava cheio. Diversos corpos presentes. Um verdadeiro ponto de encontro.

Observamos e fizemos vídeos e fotos do momento. Soltamos pipa, demos e tomamos relo.

Na aula seguinte, mostramos fotos e vídeos que fizemos do festival da Praça do Letícia. A gramática do pipa no território mexeu com o pensamento. Fez aflorar uma série de questionamentos.

Qual tipo de linha que o pessoal mais usa?	A comunidade apoia a prática de pipa na praça?
Qual tipo de pipa mais adequado?	A segurança do local ajuda ou atrapalha?
Preferem qual tipo de carretilha?	A brincadeira de pipa sempre foi frequente no bairro?
Esse local é muito frequentado por praticantes de pipa?	Como pode ter tanto pipa no fio?
O que os moradores pensam sobre a prática do pipa?	Com que frequência tem gente soltando pipa na praça?
Como eles fazem para desbicar?	Quais são os relos mais usados?
Como eles passam cerol?	Essa praça é muito frequentada?
Como aparam pipa?	Alguém reclama dos pipas e da gritaria?
Cerca de quantas pessoas vão diariamente à praça?	Quais são os pipas mais usados?
Você mora por aqui ou veio apenas visitar?	Você já fez ou customizou algum pipa?
Solta pipa desde quando?	Seus pais brigam por você ficar muito tempo na praça?
Acontece muito acidentes na praça?	Tem racha de moto?
Acontece briga?	Tem comércio de pipa no local?
Em quais dias ocorrem os encontros?	Tem campeonato de pipa?
Quando começou a ocorrer os encontros?	Tem guarda?
Em quais dias tem mais movimentos?	Tem mais crianças ou adultos?
Tem vendedor de pipas no local?	Passa muita polícia?
As pessoas usam cerol?	

Perguntas sobre o festival de pipas.

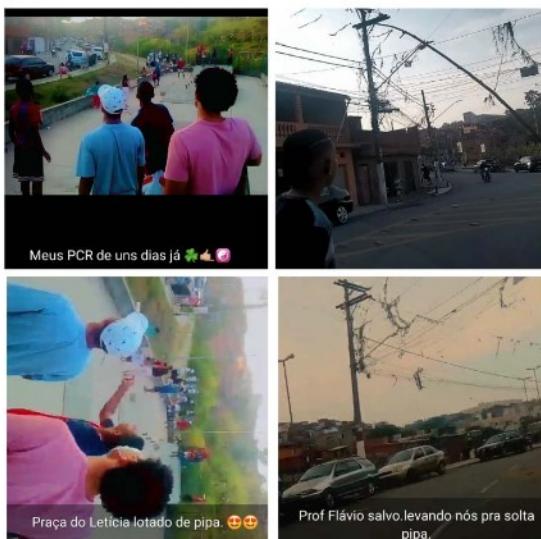
Surgiu a ideia de fazermos uma nova imersão no local, sentir no corpo para empinar, assistir e conversar com os frequentadores. Por volta de 15h de um outro domingo passei pelo Jerivá, bairro onde se situa a escola. Gabriel, Nem, Pedro, Rafael e Ytalo embarcaram em mais uma aventura. Percorremos os 5,5 km que nos separava do destino. Cada um portando esperança, alegria, satisfação, só o fato de andar de carro já os deixaram felizes, pois não era algo que estavam acostumados a fazer. Mas o pião pela quebrada tinha uma intenção para lá de especial, colar na Praça do Letícia para brincar de pipa. Passamos pelo campo do Sabão, Parque Santo Antônio. Os moleques já conheciam, recentemente tinham assistido o jogo do time da comunidade, o S. E. Jerivá. A ansiedade foi tomando conta dos meninos: *tá chegando. Olha os 'pipa' caindo. Olha os fios.*

Encostamos, mal pisamos na calçada e um pipa cai perto de nós. Os garotos sacaram a ferramenta: linha. Chilena, claro. Colocaram o pipa no alto. Mas também não demora muito para tomarem relo. Envolvem-se na xepa. *Abre o porta-malas para eu guardar esse aqui.* E assim eles seguem, colocam no alto, rélam, tomam relo, vão para xepa, pegam, guardam. Virtuosidade de acontecimentos.

Enquanto eles estavam insuflados pelo bailado do céu, atentei-me ao público, buscando identificar os corpos presentes e se possível tecer uma conversa a partir das questões levantadas com os discentes. Aproximei-me de dois garotos, de início pareciam desconfiados com a abordagem, deram a entender não estar habituados com a situação. Apresentei-me, expus a intenção da conversa. Eles chamaram alguns colegas, formam um quinteto. O momento já ficou descontraído. E no bate-papo, identificamos o seguinte: o pessoal usa mais linha chilena, linha pura e com cerol. A polícia já compareceu à praça para tomar linha dos frequentadores. Eles nunca ouviram os vizinhos da praça reclamarem da presença deles no local. O festival acontece todo dia, mas sábado e domingo 'poca', fica cheio. O uso da madeira é para ter facilidades na hora de pegar os pipas mandados e tirar vantagem na disputa com outras pessoas. Relataram ter presenciado acidentes com moto, mas nenhum em decorrência dos pipas. Muitos motoqueiros utilizam anteninhas para se protegerem das linhas. Para eles, a praça é o melhor lugar da região para soltar pipa. No olhar deles, a maioria dos presentes é menino,

menina tem muito pouco. É possível ver adulto, criança, adolescente, idoso. O pessoal usa carretilha para enrolar mais rápido. Assumem frequentar o local apenas para se divertir, para soltar e pegar pipa. Os fios estão cheios porque os pipas engancham quando são mandados, também engancham quando se tenta pôr no alto. Tem gente que não corre atrás de pipa, só fica parado esperando. Alegam que nunca soltaram pipa na escola, lá é proibido porque pode cortar as pessoas, confessam que a aula poderia ser um lugar para estudar o pipa. Compram pipa de vez em quando, em algumas ocasiões fazem pipa com folha ou plástico. Os tipos de pipas mais usados são come rato e flechinha. Gostam mais de comparecer à praça sábado e domingo porque são os dias em que tem mais gente.

Enquanto narram suas experiências, o olhar se volta o tempo todo para o céu, o corpo fica inquieto, sempre à espreita. Agradeço a disponibilidade e atenção. No fim do dia nos reunimos para percorrer os 5,5 km de volta. Com sorriso no rosto, Gabriel, Nem, Pedro, Rafael e Ytalo aparentam querer permanecer mais um pouco, mas já estava tarde, era preciso dizer tchau. Embarcamos no carro, as histórias de quantos relos tomaram e deram e a participação na xepa geram gracejos. Deixei-os no ponto de partida, no Jerivá.



Prints de fotos postadas em status por um estudante.

Na escola, assistimos à entrevista com o quinteto de garotos, relembramos parte das questões levantadas. Ytalo partilha as experiências: *aquele moleque foi disputar um pipa comigo e logo sentou a madeira na minha cabeça. Fiquei puto. Quebrei a madeira e ele saiu resmungando. Foi engraçado. Eu achei que iria sair uma treta na hora, ainda bem que não rolou.*

Outro rolê, desta vez no campo do Éder, fomos a convite do pai da Aline, Silas, integrante da equipe JSL (Jardim São Luís). O festival tinha como intenção celebrar o aniversário do grupo Suburbanos. Domingo de manhã, tempo nublado, previsão de chuva, mesmo assim arriscamos.

O local estava cheio, um pipa mais bonito que o outro, alguns com rabiola que ultrapassava 100 metros de extensão, os famosos "rabioludos". Carretilhas invocadas, pintadas à mão, com diâmetro e rolamento para aumentar a velocidade na hora de descarregar e enrolar a linha. A imensidão do céu se fez palco para as performances dos pipas, espetáculos de acrobacias. Desce retão, disbica para um lado e para o outro, roda, sobe, vários movimentos para encontrar e cortar a linha do outro grupo; entrar por cima ou por baixo, pegar estirante, picotar rabiola, as estratégias para relar são variadas.

Em conversa com Jéfão e Silas, soubemos que o evento reúne grupos de pipeiros da Zona Sul, especialmente dos bairros Jardim Ibirapuera, Jardim Capelinha, Jardim São Luís e Capão Redondo. Os participantes doam cestas básicas. O encontro se inicia às 7h, até às 12 é permitido colocar no alto somente pipa grande, após esse horário vale qualquer tipo e não tem hora para acabar. A proposta é fazer combate, laçar com as outras equipes. Os informantes alegam que quando estão no bairro, se reúnem na laje, tiram relo na quebrada. Fazem com frequência campanhas de distribuição de antenas para motoqueiros na região onde soltam pipa. No olhar deles, pipa é uma prática marginalizada, porém o evento é um momento de estar com a família, com as crianças, conscientizar. Querem soltar pipa sem renunciar à segurança. Dizem quebrar o gelo da mídia e da sociedade também, uma vez que não são criminosos. *Pipa não é crime é arte.*



Flyer e registros do festival de pipa no Campo do Éder.

Novamente na escola, assistimos à [gravação da conversa](#). Tomamos contato com uma outra forma de compreender o pipa. Inicialmente as falas discentes o posicionavam como algo perigoso, reproduzindo narrativas de fomento da sua criminalização. Perguntamos: *quantos pipas vocês conseguem ver no alto em bairros nobres da cidade onde moramos?* Agora *quantos a gente observa nas quebradas, nas periferias?* Será que tem alguma relação? As falas de Jefão e Silas nos instigaram a buscar movimentos que afirmassem o pipa enquanto arte, cultura. Eis que soubemos que no Rio de Janeiro há uma lei, de 2018, que considera pipa patrimônio cultural, histórico e imaterial do estado. Ora, e como anda isso em São Paulo?

Consultando o site da Câmara Legislativa da cidade de São Paulo, percebemos a existência da [Lei nº 16.721/2017](#) que institui no calendário de eventos da cidade de São Paulo o dia 30 de junho como uma data de

conscientização da pipa segura. Novas indagações: *por que o dia 30 de junho? É uma data que possui relação com algum fato histórico ligado à prática do pipa? Será que de fato a lei busca valorizar o pipa?*

Entre aulas e mobilizações de resistência contra a reforma da previdência de servidores municipais, encontramos um assessor do vereador Celso Giannazi. No meio do diálogo sobre os ataques aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras, aproveitei para parabenizar o mandato pelo sucesso na aprovação do [projeto de lei](#) que criou no calendário da cidade o dia “13 de outubro: Dia da Literatura Periférica”. Na ocasião, acabou pipocando na conversa a tematização de pipa. Pontuei a constatação feita junto com os estudantes a respeito da inexistência de qualquer iniciativa de proposta que o elevasse à condição de patrimônio cultural, histórico e imaterial da cidade. De pronto, abriu-se a possibilidade de dialogar no gabinete com vistas a articular tal projeto.

Na aula seguinte partilhei com as turmas o diálogo supracitado, alguns acharam interessante e sinalizaram disposição para comparecer à Câmara de Vereadores para levar a proposta. Uma coisa passou a nos intrigar, a pouca presença de representantes na conversa. Havia praticantes entre os estudantes, mas era preciso avolumar o grupo. Eis que surge a intenção de fazer contato com os grupos de pipeiros. Apresentamos a ideia aos membros dos coletivos Suburbanos e JSL. A proposta agradou. Empolgados, os participantes ressaltaram a importância do movimento e o quanto tal projeto pode potencializar as iniciativas que promovem nas comunidades.

Agendamos uma conversa no gabinete do vereador com a participação de estudantes, professor e representantes da comunidade. Infelizmente, não conseguimos marcá-la num horário condizente com os alunos, e nem contratar um ônibus próprio. A saída encontrada foi recorrer ao transporte público. Jennyfer, Pedro, Raika, Yasmin e eu nos encontramos às 17h, fomos de carro até a estação Campo Limpo da linha lilás do metrô e de lá seguimos viagem de trem. Desembarcamos na estação Sé e percorremos a pé o trajeto restante. A movimentação da região central e a arquitetura dos prédios impressionaram os estudantes. Chegamos ao destino. Minutos depois também compareceu Silas, membro do JSL. Pela primeira vez, nós seis adentramos num lugar que teoricamente se assume como “casa do povo paulistano”, mas que na prática não é visto pela população periférica como acolhedor.

O vereador gentilmente nos recebeu em sua sala, apresentando-nos toda a equipe que o assessora, ofereceu café, suco e bolacha. Conduziu-nos aos espaços de reunião, em um deles explicou o funcionamento da casa, o modo como são operados os projetos, o trâmite pelas comissões, as negociações e tensões com parlamentares de oposição. Ao tomar a palavra, Silas pontuou as intervenções que realiza com seu coletivo. Em seguida, junto com os estudantes, partilhei as questões e investigações produzidas ao longo da tematização do pipa, focando a necessidade de elaborar um projeto que fomentasse a valorização e o reconhecimento da prática na cidade de São Paulo, a fim de contrastar narrativas voltadas à sua criminalização. A pauta foi acolhida e vista como pertinente. Percebemos que o conservadorismo presente entre os membros do legislativo exigiria uma expressiva mobilização entre praticantes e coletivos pipeiros. Após uma hora de bate-papo, circulamos pelo plenário, tiramos fotos, apreciamos a estrutura e seus adornos. Com o avançar da noite, despedimo-nos, seguimos de volta à estação Sé do metrô e, na sequência, rumo ao Capão Redondo.

Em novo encontro na escola, expusemos as fotos da casa legislativa e outras tiradas no percurso. Também partilhamos a conversa com o vereador e sua equipe. Repetimos a explicação sobre o funcionamento da casa, a função do vereador, as tendências decisórias dos parlamentares e do prefeito. Impossível esconder o pessimismo a respeito de um projeto de Lei que posicione o pipa enquanto patrimônio cultural, histórico e imaterial da cidade de São Paulo.

Por ora, cortamos e aparamos os discursos dominantes que enrijecem a escola e anseiam por homogeneização, à medida que nos solidarizamos às diferenças e permitimos as potencialidades do território emergirem nos encontros com estudantes. A tematização foi escrita sobre as linhas cortantes enroladas em carretilhas abundantes de incertezas. Nossa cerol foi a multiplicidade de conhecimentos, corpos e afetos, logo, cortamos a linha das narrativas hegemônicas que fomentam a criminalização do pipa e as segregações de certos sujeitos. Portanto, as gramáticas do pipa tecidas coletivamente fez vibrar possibilidades no céu da educação, permitiu escrever uma Educação Física outra, um currículo outro.

SKATE NA QUEBRADA NÃO É APENAS “ACROBACIAS”

FRANZ CARLOS DE OLIVEIRA LOPES



Os diálogos foram indispensáveis como suporte para entender as práticas de skate junto aos estudantes de uma escola no extremo sul da capital paulista. A Escola Estadual Professor Luís Magalhães de Araújo atende somente a etapa do Ensino Médio. Essa tematização, aconteceu com as turmas do 3º ano.

A escola está situada na Estrada do M'Boi Mirim, Jardim Coimbra, distrito do Jardim Ângela. O território é administrado pelo setor de zeladoria da subprefeitura do M' Boi Mirim, a unidade se encontra sob a jurisdição educacional da Diretoria de Ensino Sul 2 do estado de São Paulo.

A região em questão dispõe de certas características. O Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, expõe em um documento publicado no ano de 2003 as peculiaridades do território, e indica que a morfologia urbana da região do Jardim Ângela é a expressão do processo de formação das periferias desiguais. Resultado de políticas deliberadas de segregação espacial e da histórica inexistência do planejamento urbano em áreas excluídas da “cidade formal”. Esses processos foram danosos em relação as populações que viviam e vivem nas periferias, sobretudo na região apontada. Eis o retrato do bairro.

Logo, as condições de vida da juventude habitante da Zona Sul da cidade de São Paulo, especificamente nas regiões do Jardim Ângela e Jardim São Luís, expressam dimensões de vulnerabilidade nas perspectivas socioeconômica e civil, em muitos dos casos não se cumprem os direitos sociais básicos de cidadania, ou seja, o trabalho, a saúde, o saneamento e a educação são precários para a população que habita no território.

O desprezo a esses direitos perpassa pela integridade física e simbólica de muitos moradores daquela região. A problemática da violência é mais um fator que contribui para o aumento das hostilidades que tantas pessoas enfrentam. Significativo registrar que em 1996 a Organização das Nações Unidas (ONU) identificou a região do Jardim Ângela como “a mais violenta do mundo”. Essa informação decorre pela descrição e método de cálculo dos indicadores.

A situação vem se revertendo nos últimos anos quando movimentos sociais e grupos organizados têm reconstruído a história da região com pautas e reivindicações por melhorias. Dentre as demandas populares mais prementes está o pedido para que as escolas olhem para a cultura produzida no território. Exigência convergente com a legislação educacional quando determina, por exemplo, que distintas vozes participem na elaboração dos currículos e que sejam incluídos conhecimentos representativos da diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

Uma entrevista com jovens da região do M'Boi Mirim e Jardim São Luís, expôs que parcela deles almejam conquistar status ou sucesso nos mais distintos segmentos, bem como ter recursos simbólicos e materiais que representam sua territorialidade, e que possam transitar pela cidade sem preconceitos. *Ultrapassar o rio* é um dos objetivos declarados, ainda sim, sem perder seu lugar de “legitimidade”. Nessa conjuntura a escola é o foco das esperanças, local dileto para trabalhar anseios e desejos.

Por outro lado, o currículo nem sempre dialoga com a cultura da comunidade. A imposição de determinados conhecimentos e formas de ver o mundo se materializam nas propostas curriculares unificadas, seguidas de avaliações externas que resultam no ranqueamento das unidades educacionais. O mecanismo padronizado que faz a girar a engrenagem é a bonificação. Os docentes das escolas com melhor desempenho nos exames oficiais recebem recompensas financeiras, enquanto o inverso acontece naquelas escolas que não atingiram as metas. Esse dispositivo está consolidado em muitas redes de ensino, incluindo a rede estadual paulista.

Todo esse contexto ajuda a entender os encaminhamentos pedagógicos adotados quando me dei conta que três estudantes sempre estavam com seus skates, seja dentro ou fora da escola. Assim, elegi como principal objetivo da tematização entender as relações envolvidas naquele lócus e

os significados do skate para os estudantes; como essa prática é pensada pelos jovens, sejam eles praticantes ou não. Pensar na edificação dessa prática leva em conta a linguagem, o conhecimento, a identidade, a diferença, essas estruturas visam aprofundar as reflexões, sobretudo nos campos dos significados e das relações de poder que envolvem as práticas do skate.

Aproximava-se o fim do ano letivo de 2019 e estávamos prestes a concluir a tematização das brincadeiras de correr, isso mesmo, os estudantes da série do Ensino Médio estavam realizando e analisando as brincadeiras de correr nas aulas. É certo que alguns resistiam às intervenções pedagógicas relacionadas ao corpo, especificamente ao brincar. Mas, esse é um outro assunto.

Em uma das aulas, três estudantes começaram a brincar de pega-pega com seus skates. Foi o estopim para iniciar um bate-papo com a turma sobre o assunto: *quais eram as manobras da modalidade? Nas localidades havia espaço de prática? O que achavam de quem andava de skate?*

Poucos conheciam a manifestação para além do que salta aos olhos. Disseram que viam com frequência jovens andando nas ruas de suas vizinhanças. Os três estudantes que sempre estavam com skate apresentavam conhecimentos mais aprofundado sobre o assunto. Antes de continuar, preciso ressaltar a distância entre a escola e os bairros de moradia dos alunos que contribuíram com as práticas.

Localizada na Estrada do M’boi Mirim, próximo ao Largo do Jardim Ângela, território brevemente descrito acima, a escola recebe moradores de bairros distantes como Horizonte Azul, Jardim Aracati, Jardim Recreio (Península de Cidade Ipava), Jardim Vale Verde, Baronesa, Jardim São Lourenço, Jardim dos Reis, Chácara Sonho Azul, Vila Gilda, Jardim Vale Verde, Jardim Nakamura, Chácara Santa Maria e Jardim Planalto. Em particular, os jovens skatistas residiam na Cidade Ipava, a uma distância de 7 Km da escola, um trajeto percorrido em cerca de 40 min com transporte público.

As provocações colocadas aos estudantes surtiram efeitos. As primeiras discussões deram-se em torno das manobras e as posições que os praticantes andavam. A partir desse momento João, José e Joaquim, (nomes fictícios dos estudantes) que mediavam as aulas, foram alimentando a conversa com novas questões e respondendo outras. O trio foi de fundamental importância na articulação das atividades.



Coloca uma perna atrás e o pé na altura das rodas de trás do skate, dá um impulso do chão e coloca o pé no shape por trás. Pra ficar melhor, fica com os joelhos um pouquinho agachado. Os estudantes respondiam de forma atenciosa às perguntas dos colegas de classe, dúvidas deles e minhas também. Os pés devem ficar meio abertos no *shape*. Aí você vê se dá pra equilibrar no skate, encontre uma posição legal, de boas, confortável. Esse movimento é para mexer o pé e dar direção ao skate, para virar, os ombros ajudam a dar direção.

Não apenas as formas de andar de skate, mas também as manobras como o ollie, ollie heel, heelflip e pop shove figuraram nas apresentações do trio quando questionado sobre as ditas “acrobacias”. A primeira manobra é feita da seguinte maneira: o skatista tem que bater no tail até que ele toque no chão e salta para frente deixando o pé da frente no shape, no nose, dando um chute no shape. Para fazer essas manobras com mais altura, é necessário força e agilidade junto com a sincronia nos movimentos.

Ollie heel ou heelflip segundo os estudantes, é uma manobra que pode ser uma variação, na qual o pé de trás funciona da mesma maneira que no flip e no ollie, mas o pé da frente é usado com calcanhar na extremidade do nose. Se feita com duas rotações pode ser chamada de double heelflip.

Esta manobra é executada puxando o pé não para cima, mas para a frente. É a primeira manobra de rotação de 180º. Enquanto o pé da frente é chutado para a frente, o pé de trás é chutado para trás em total sintonia, fazendo com que o skate rode 180º. Já o pop shove-it pode ser executado não só em 180º, mas também variações de 360º e 720º, em frontside e backside.

As práticas pedagógicas percorreram por caminhos fomentados pelos estudantes, e orientados com as explicações apresentadas pelo trio. Pensar nessas rotas é tentar entender as peculiaridades dos traçados daquele grupo de skatistas, assim como dos não praticantes.

A relevância da prática se materializa nas experiências vividas pelos estudantes. Elas subsidiam as análises situacionais e remodelações da prática, junto a isso, a participação enquanto leitores e intérpretes da gestualidade proporciona, seja no âmbito individual ou no coletivo, ideias tão relevantes quanto a execução das manobras.

É importante entender que no convívio social as diversas interpretações devem ser validadas, logo, entende-se que o emaranhado de significados produzidos nas relações concebe sentidos para muitos estudantes e novas compreensões para outros, por isso os jovens interpretaram o skate de diversas formas. Esse movimento evidencia que o olhar para as práticas é importante para professor e estudantes.



Segundo João, José e Joaquim, o que estava sendo feito na quadra se assemelhava à modalidade street, sem dúvida, a mais conhecida por não exigir um local especialmente construído para a prática. A arquitetura urbana é o principal cenário dessa modalidade. Lugares altos que dêem para saltar com o skate, escadarias, corrimões, inclinações entre outros obstáculos que possam imitar uma situação semelhante às ruas. A inspiração vem de espaços nas cidades que tenham essas características. Normalmente, as ruas da quebrada, as quadras e praças onde os jovens andam são espaços desafiadores para as manobras. Existem outros tipos de pistas, mas nas proximidades há apenas um half pipe.

A tematização, aos poucos, afastou-se das manobras e enveredou por outros caminhos. A maioria dos estudantes não conheciam as modalidades de skate justamente porque inexistiam nos seus locais de moradia, ou seja, nos bairros mencionados acima. O trio de estudantes expressou a escassez de locais de lazer, bem como de práticas de skate. Em contrapartida, lembraram da grande oferta de lugares para a prática do futebol.

Na manifestação dos skatistas, assim como dos demais estudantes, fica evidente que a carência de espaços se coloca como um problema, ainda que as quadras e campos tenham lugares garantidos no distrito, a densidade demográfica da região é muito alta. Se já é escasso o lazer específico para a população, que dirão os praticantes de modalidades pouco presentes na comunidade, sobretudo as práticas corporais marginalizadas. Essas questões foram levantadas pelo grupo em uma das rodas de conversa com a turma.

Apesar da existência de pistas públicas nas proximidades da escola, a maioria da turma sequer sabia disso porque reside em bairros mais afastados ou, simplesmente, não se interessa pela prática do skate. O debate sobre a disparidade entre a quantidade de pistas quando comparada à de quadras ou campos de futebol nos bairros em que moram os estudantes prosseguiu. Para o trio, a rua é um dos únicos lugares onde andam de skates, justamente por não ter mais opções.



A discriminação que sofrem os praticantes de skate proporcionou outros contornos à tematização. O trio foi sabatinado em algumas rodas de conversa que abordaram o assunto. As perguntas variaram bastante, mas cabe fazer ao menos três destaques. O primeiro sobre os modos de se vestirem. Alguns estudantes tinham a ideia de que as vestes dos praticantes davam a impressão de que estavam malvestidos. Entretanto, eles falaram que alguns rasgos em suas calças, bermudas ou tênis decorreram da própria prática. As quedas sofridas são os motivos das roupas rasgadas.

O trio respondeu também que muitas marcas relacionadas ao skate são caras, os equipamentos como rodinhas, rolamento, shape, proteções de cotovelos, joelheiras entre outros, têm um preço elevado. Os custos para adquirir roupas e acessórios, como camisetas, calças, bermudas, bonés, tênis e mochilas são bastante elevados.

Por ser uma prática pouco difundida em relação a outras na periferia, João, José e Joaquim eram vistos como os diferentes, por não gostarem de jogar futebol no bairro em que moravam, sempre ouviam piadas por andarem de skate. Até pessoas da própria família de um deles cobravam por não gostarem de práticas mais difundidas na realidade do bairro.

Conversamos sobre como se dá a profissionalização. A narrativa foi de que é quase impossível, pois necessitam encontrar um emprego para ajudar suas famílias já que aquela etapa da escola estava praticamente no último mês. Outro fator seria a idade, às vésperas de completar dezoito anos, eles julgavam não ter chances perto daqueles que treinam desde muito cedo.

O local de moradia, segundo o trio, é outro aspecto que desfavorece a profissionalização, pois, segundo explicaram, andar em pistas pequenas e precárias longe dos “grandes centros da modalidade”, como o parque do Ibirapuera e Praça Roosevelt, os impede de se tornarem profissionais. Apesar disso tudo, o skate para eles é um hobby, um estilo de vida, uma diversão independente de profissionalização ou de quem queira falar mal deles andando no bairro, nas pistas ou nas ruas. Fosse como fosse, aqueles estudantes continuariam andando de skate.

O que eles gostam mesmo é de andar de skate, igual aos jovens que gostam de futebol nas quadras ou nos campos de várzea da região, mas esse trio deixou evidente que a a prazer deles estava nas manobras nos desafios impostos seja na pista ou nas ruas.

Muitas vezes as práticas corporais carregam significados que alguns grupos expressam ser “consensuais”. A ideia de que o “Brasil é o país do futebol”, por exemplo, quer dizer que todos que estão no território nacional praticam ou, de alguma forma, têm apreço pelo esporte. Sabemos que as coisas não são bem assim. Toda a discussão em torno do skate, permitiu-nos constatar a presença de olhares divergentes, escapando daquilo que seria um consenso.

As perguntas apresentadas ao início dos trabalhos nos levaram por uma determinada direção, mas que se alterou com o desenrolar da tematização. Os estudantes acessaram algumas manobras ou “acrobacias”, sem deixar de discutir a escassez dos espaços de prática na região ou conhecer melhor os praticantes, o que pensam e sentem e, principalmente os diferentes significados atribuídos a esses sujeitos.

Proporcionar que os estudantes analisassem a prática corporal por mais de uma perspectiva foi uma das preocupações que tive. O debate sobre aquilo que estava sendo feito pelos estudantes serem semeadoras na produção de significados, foi igualmente importante nas discussões. As conversas com os praticantes em alguns casos desestabilizaram as representações iniciais que a turma dispunha sobre o tema. O tensionamento dos significados, por vezes coloca em xeque as relações sociais, sobretudo as concepções predominantes.

Na sinuosidade do fazer pedagógico, foi importante indagar os estudantes, por isso as três questões desencadeadoras da tematização foram também a bussola dos processos de aprendizagem. As aulas foram fortemente impactadas pelas orientações dos praticantes da modalidade, João, José e Joaquim, por isso, a pedagogia se torna uma viagem com rumos aventureiros, quando o professor não monopoliza a fala, muito menos os saberes.

Entre muitos pensamentos sobre o skate e seus praticantes, ao conhecer um pouco mais sobre o assunto, os estudantes identificaram as peculiaridades que envolvem a modalidade não apenas no seu fazer, mas igualmente nas questões sociais e do território onde estão.

Tudo aquilo que foi vivido nas atividades pedagógicas foi avaliado e registrado, eu enquanto professor, produzi registro de vídeo e fotográficos, isso contribuiu no momento da elaboração de outros processos, já os estudantes fizeram pesquisas sobre as manobras ou “acrobacias”, entenderam a distâncias entre a unidade educacional e as pistas, puderam ver o desequilíbrio entre o skate e o futebol em seus locais de moradia e, por fim, subjetivaram novas leituras sobre a prática e seus praticantes.

É nessa dinâmica que foi se construindo com a turma o movimento entre práticas e diálogos, e nos conhecimentos postos em circulação por João, José e Joaquim, aos quais agradeço imensamente pela partilha de saberes.

O RPG NO ENSINO REMOTO

JOÃO PEDRO GOES LOPES



A experiência aqui relatada aconteceu com as turmas dos 5^{os} anos A e B, em uma das instituições de ensino SESI-SP, no município de Boituva, interior de São Paulo. Na rede em questão existem documentos de orientações didáticas que contêm um formato específico para organização do ensino. O material é composto por 'expectativas de ensino e aprendizagem' e também por unidades didáticas que correspondem aos temas da Educação Física - a seção destinada à primeira etapa do Ensino Fundamental possui a seguinte disposição: unidade 1 - brincadeiras (e jogos); unidade 2 - dança; unidade 3 - esporte; unidade 4 – ginástica e unidade 5 - lutas. Apesar dessas orientações estarem fundamentadas pela perspectiva cultural da Educação Física, principalmente nos primeiros escritos do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo ([GPEF](#)), temos a responsabilidade de passar por todas as unidades durante o ano, o que exige um plano em torno de dois meses para cada prática corporal.

Não há uma ordem específica para os temas, apesar da numeração das unidades, no entanto, em 2020, observando as brincadeiras que as crianças realizavam na entrada e, principalmente, as filas que se formavam em torno dos jogos de mesa disponibilizados durante o intervalo e em outros momentos (pebolim, tênis de mesa, tabuleiros), optei por começar pela primeira unidade, os jogos e brincadeiras. Nas primeiras aulas, pedi para que brincassem e jogassem livremente, enquanto eu passava com uma folha pela quadra anotando aquilo que as crianças faziam. Como não havia disponibilizado nenhum material, a maioria das brincadeiras era de corrida, variados tipos de pega-pega, enquanto outras também realizavam jogos em roda - alguns que eu conhecia e outros que elas explicavam.

Não havia um interesse comum nos jogos, formavam-se grupos que faziam coisas bem diferentes uns dos outros. Pensei que isso pudesse ser interessante, visto que não havia necessidade de que todas participassem das mesmas brincadeiras para que os estudos fossem viabilizados. Em outra aula, continuamos com a mesma dinâmica dos grupos, mas agora, em uma folha ou pequenos cartazes, escrevemos os jogos e as brincadeiras que conhecíamos, que não conhecíamos, que gostávamos ou não, para que depois fossem apresentados à turma, o que serviria para planejarmos os nossos próximos passos. Essa atividade durou duas aulas e, ao final, formamos uma roda no centro da quadra enquanto uma criança do grupo apresentava os jogos que as outras haviam escrito.



Cartazes, folhas e jogos.

Eu esperava que muitas brincadeiras como aquelas que elas faziam em quadra aparecessem, no entanto, para a minha surpresa, em todos os grupos surgiram jogos de tabuleiro. Muitos dos quais nunca tínhamos ouvido falar, como o do “serpentes e escadas”. À medida que perguntávamos, as crianças explicavam, demonstrando um conhecimento amplo sobre os jogos. A partir de então, aproveitando que a escola possuía muitos jogos de tabuleiro (damas, xadrez, banco imobiliário, war, cara-a-cara, combate), comecei a levá-los para a quadra ou para a sala de espelho, como

era chamado o espaço que ocupávamos quando a quadra estava sendo usada por outro(a) professor(a). Particularmente, preferia a sala de espelhos, pois o ambiente é menor e não sofríamos com chuva ou vento, o que danificaria os tabuleiros. Como era novo na rede, tinha receio de usar os jogos mais caros, o *war* e o banco imobiliário, que ficavam em um armário diferente na sala do(a)s professore(a)s e eram referidos como “os jogos do professor de Geografia”. Pegava-os quando a sala estava vazia, o que fez com que se tornassem, também, jogos do professor de Educação Física.

Ficamos por várias aulas jogando e a minha orientação era de que tentassem pegar jogos diferentes do que jogaram em outras aulas, às vezes dava certo, mas, quase sempre, algumas crianças corriam para disputar o banco imobiliário. Aproveitei para observar os grupos jogando *war*, pois, jamais entendi as regras. Geralmente, enquanto o jogo transcorria um(a) jogador(a) me explicava os objetivos e o funcionamento.



War, peças e regras.

Eis que iniciam alguns comentários pelos corredores de uma doença nova que estava circulando pelo mundo. Lembro que em determinada época, ainda alheio aos fatos, um dos alunos me perguntou se eu sabia o que era Covid-19. Respondi que não. Poucos dias depois, a diretora nos reuniu para uma conversa, explicou a situação pandêmica que, naquela altura, já não era mais novidade para ninguém e comunicou que entraríamos em

férias para replanejamento da escola. O retorno às aulas deu-se de forma remota. Migramos para o computador, para as plataformas, aulas síncronas e videoaulas. Muita correria e pouca solução, tudo parecia muito improvisado. Tivemos que aprender a lidar com aquela situação inusitada em pouco tempo.

Aproveitei o momento de mudança e as poucas regras estabelecidas para vincular as videoaulas que eu fazia *upload* na plataforma da rede com um canal no YouTube que eu havia aberto há pouco tempo. Já tinha tido algumas experiências com edição de vídeos e as crianças sempre comentavam sobre a rede social, logo,pareceu-me uma ótima oportunidade para facilitar o trabalho. Tínhamos uma plataforma específica para isso, mas a interface era bastante rústica e pouco intuitiva. Outro ponto importante é que no YouTube, a depender das pesquisas e do tempo de assistência, outros canais e assuntos assemelhados seriam indicados.

Naquele momento a minha preocupação era continuar a vivenciar vários jogos ao mesmo tempo, tal qual fazíamos na escola. É certo que não poderíamos nos dividir em grupos, testar vários tipos de tabuleiros, mas sequer via como chegar perto disso. Pensei em focar em um só, algo como dama ou xadrez, por exemplo. Pensei também em procurar formatos virtuais dos jogos de tabuleiro, dividi-los em grupos e enviar o link de cada site para que pudessem acessar e jogar. Porém, em nova consulta ao material que havíamos produzido, deparei-me com a escrita do RPG - sigla para role-playing game. Eu conhecia pouco sobre a versão 'de mesa', pois havia vivenciado apenas as versões digitais. Lembrei-me de colegas que jogavam e me contavam sobre suas experiências, eventos e, principalmente, sobre as histórias que envolviam cada trama. Poderia ser interessante jogarmos com várias histórias, personagens e desdobramentos.

Durante a aula remota pedi às crianças para pesquisarem na internet sobre o RPG e postarem os links na plataforma. Deparei-me com vários textos, muitas imagens e com experiências relatadas pelo(a)s próprio(a)s estudantes do 5º ano, pois gostavam de jogar de modo virtual. Demos, então, continuidade aos trabalhos tematizando o RPG na [internet](#).

Começamos por entender um pouco mais do jogo e fazer relações com os nossos cotidianos. A série *Stranger Things* estava em alta e pensei que

seria interessante utilizar ao menos um dos seus episódios. Durante as aulas costumava fazer muitas perguntas, anotava as respostas e planejava os próximos vídeos e encontros com base naquilo que traziam e que chamava a atenção das turmas. Fazendo um link com a série, as crianças se sentiam à vontade para falar sobre o famoso jogo do *Dungeons & Dragons* bastante apreciado pelos personagens. Quem conhecia explicava o formato e as regras, as demais apresentavam suas dúvidas ou tomavam a iniciativa de jogar junto com o professor.



Tabuleiro, história, livro do(a) mestre(a).

Infelizmente, nossos encontros se baseavam no formato digital, através do Microsoft Teams e da plataforma desenvolvida pela rede SESI-SP, o que prejudicava um pouco as conversas. Tivemos muitas abstenções, principalmente em relação às atividades na plataforma. Por outro lado, é preciso ressaltar, foi positivo para aquelas crianças que presencialmente pouco se colocavam, visto que podiam falar com a câmera fechada, escrever, compartilhar links e fazer as pesquisas solicitadas. Muitas participavam somente por escrito. Considerando a boa audiência às videoaulas, cogitei que seria interessante investir nesse formato, diante da possibilidade de acessá-las enquanto fazíamos pesquisas ou, até mesmo, outras coisas.

Aproveitávamos as aulas remotas para conversar sobre o RPG. Apresentávamos imagens e discutíamos a partir delas: “o que podemos ver aqui?” Muitas vezes, passávamos uma aula inteira discutindo sobre o conteúdo de uma ou duas imagens. Estendíamos a conversa até o limite em que não souberíamos algumas respostas. Eu ficava responsável por pesquisar o assunto

e voltar a discuti-lo em aulas posteriores. Montamos muitos encontros e discussões dessa maneira: sobre tabuleiros, dados, lugares, jogadore(a)s.

Por intermédio de amigos, fiz contato com Tadeu Rodrigues, um praticante de RPG, e o convidei a conversar com as turmas. Esbarramos na dificuldade do acesso à sala virtual, visto que a plataforma era exclusiva para o domínio da rede SESI-SP. Pensei em montar uma videoaula que contasse simultaneamente com a participação dele e das crianças. A solução encontrada foi criar uma espécie de entrevista feita em tempos diferentes: em uma aula, montaria um roteiro de questões; em outro momento, as passaria para o Tadeu; e numa terceira etapa, juntaria tudo numa edição de vídeo.

Para a primeira participação do Tadeu, elaborei algumas questões que serviriam de disparador e gravei um vídeo. Muitas delas já havíamos discutido em aula, mas seria interessante que um praticante de RPG as respondesse. As turmas assistiram ao [vídeo](#) e, na sequência, discutimos sobre o conteúdo.

É importante lembrar que as aulas aconteciam em salas virtuais e grande parte das informações estavam disponíveis na web. Muitas vezes, algo que eu pensava trazer para uma próxima aula era antecipado por uma criança que pesquisava no Google e apresentava à turma. Quando isso acontecia, o tópico era riscado do meu bloco de anotações e passávamos para o seguinte. Outras vezes fazíamos uma espécie de introdução e desenvolvíamos com mais afinco na próxima aula. Várias crianças narraram as próprias histórias com seus personagens. Foi quando iniciei uma pesquisa mais profunda sobre o papel do(a) mestre(a) de mesa no RPG. Surgiram, então, algumas ideias: talvez eu pudesse ser o mestre que conduziria a história; alguma criança que vivenciou esse papel poderia fazê-lo ou eu poderia conversar com a coordenação pedagógica da escola e obter permissão para a entrada do Tadeu ou de alguém que já tivesse sido mestre no jogo. Sempre pairava a dúvida sobre o que faríamos caso o(a)s jogadore(a)s ou o(a) mestre(a) tivessem problemas de conexão. Prosseguimos com os trabalhos, sem abandonar a ideia.

Diante das dúvidas após a primeira entrevista, atividades e videoaula, elaboramos novas questões para uma [segunda entrevista](#) com o Tadeu. Agora a proposta era que as crianças elaborassem as perguntas por conta própria. No começo elas ficavam receosas, mas depois que alguém abria a conversa, várias outras ideias surgiam. É curioso notar que as dificuldades

do 5º ano A não eram as mesmas do 5º ano B. Enquanto uma turma tinha receio em arriscar questões, a outra era mais desinibida. Uma escrevia bastante, a outra bem menos. As exigências eram poucas nesse sentido. Eu buscava engajar as crianças nas atividades, mas as participações eram diversificadas: comentando, trazendo dúvidas, pesquisando, apresentando trabalhos, sugerindo e assim por diante.

Nossa tarefa continuava bastante parecida: pensar, cada um(a), em suas histórias de RPG e de personagens possíveis para ela, enquanto discutíamos e trazíamos pesquisas sobre o RPG em si.

Tínhamos que lidar com a mudança do bimestre e com o tempo para cada tematização, o que acaba por nos forçar a fazer escolhas dos tópicos que abordaremos. Uma questão durante a pandemia, na rede, era a apresentação de registros e das formas como avaliamos. Batia-se muito nessa tecla e precisávamos pensar em maneiras de mostrar as produções. Apesar de discordar do encerramento prematuro e da obrigatoriedade da apresentação de uma avaliação final, tive que dar início ao término do trabalho, não sem propostas para as turmas.

Como forma de caracterizar esse momento, pensei em comentar em videoaula aquilo que eu havia aprendido sobre o RPG de mesa. Afinal, muita coisa era novidade pra mim. Buscando uma forma de driblar o sistema de avaliação quantificado e baseado em evidências, pedi que registrassem na plataforma o que aprenderam de novo com o RPG. Exatamente da maneira como eu fizera em [vídeo](#). Independente da resposta, a nota seria a máxima.

Nos encontros posteriores, livres da avaliação final, depois de conversar com o Tadeu e pesquisar um pouco mais sobre o(a) mestre(a) de mesa no RPG, acabei por entender que o seu papel é de suma importância, visto que ele(a) dirige o jogo, inventa a história e apresentando ao(as) participantes o seu desenrolar e as consequências das mais variadas ações. Fiquei bastante inseguro em realizar essa tarefa, pois não sabia muito bem o que poderia acontecer. O término de um bimestre muito corrido se aproximava, as opções se estreitavam e não haveria tempo hábil de conversar com a coordenação, buscar alguém que pudesse nos ajudar, além disso tudo, seria necessário conseguir um acesso diferenciado e temporário junto ao pessoal da informática... Acabamos por reformular os planos e criar uma outra atividade de finalização.

Visto que as crianças estavam bem empenhadas na produção dos seus personagens e de suas próprias histórias, nas aulas finais, as turmas **construíram** vários jogos com suas narrativas, contextos e demais elementos do RPG. Percebemos as influências de jogos de estratégia como *Clash of Clans/Clash Royale*, de desenhos animados e animes, como *One Piece*, e até de outros jogos de RPG, como o próprio *Dungeons & Dragons*.

As produções foram apresentadas em encontros síncronos. Para falar, bastava levantar a mão virtual e compartilhar a criação. Eu fiz poucas intervenções, pois as próprias crianças convidavam umas às outras para mostrar seus mapas/tabuleiros e também comentar sobre o que a colega fizera. Falavam, por exemplo, como ela poderia aumentar a dificuldade do seu jogo, um atributo diferenciado para o personagem ou para o seu dragão. Algumas esboçaram o início das histórias: “no meio do mar onde havia tesouros escondidos... o(a) jogador(a) precisava encontrá-los com uma combinação certa dos dados, pois, caso contrário, voltaria do início ou teria sua embarcação afundada”. Em outro caso, a problemática estava em uma fazenda... “alguns(mas) trabalhadore(a)s foram interrompido(a)s pela aparição de um mago que conjurava fogo e a única forma de escapar era tirando acima do número 3 nos dados, caso contrário, cada ataque do mago poderia causar uma porcentagem de dano na vida do seu personagem que acabaria morrendo se não tivesse sorte”.



Mapa de uma cidade

Nem todas construíram um tabuleiro, nem todas apresentaram ou participaram ativamente das aulas. Algumas apenas contaram suas histórias; outras, deram testemunho daquilo que pretendiam fazer. É impossível saber que tipo de dificuldade cada uma enfrentou no contexto pandêmico - perda de parentes, problemas financeiros, de acesso à internet etc. Isso não interferiu na atribuição das notas. Havia uma série de complicações naquele contexto de improviso próprio do ensino remoto emergencial que impossibilitou, muitas vezes, a opção por um determinado caminho, o que nos levou a tomar certas decisões.



Oito estágios de um tabuleiro.

Por outro lado, no início não imaginei que chegaríamos tão longe. Discussões, pesquisas, perguntas, ideias, contribuições com a história das colegas, todas as interações que aconteceram. Apesar das incertezas iniciais, exploramos o que foi possível diante dos recursos disponíveis.



Uma série de problemas: $n+1$, $n-2$.

Mesmo que enfrentando um momento tão difícil para a sociedade, para a educação e, especialmente, para as crianças, por estes tabuleiros passaram ideias, afetos, fantasias, sonhos de heroínas e heróis que lutaram contra dragões ou descobriram tesouros. Verdadeiros espaços outros de criação.



Os estrategistas.

Deixo registrado um agradecimento especial ao professor Tadeu Rodrigues Iuama, pela disponibilidade e gentileza de, prontamente, aceitar participar deste trabalho.

DESLIZANDO NA NEVE: SNOWBOARD

LEANDRO RODRIGO SANTOS DE SOUZA



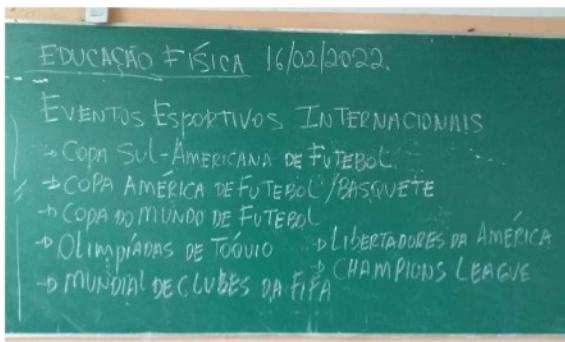
Experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Otoniel Mota, situada na Zona Sul da cidade de São Paulo, entre os meses de fevereiro e maio de 2022, com objetivo de aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes de uma turma de 7º ano, acerca do snowboard.

A princípio, a intenção era estudar uma das modalidades presentes nos eventos esportivos internacionais que aconteceriam no ano de 2022. Tal escolha surge em conversa com os demais professores de Educação Física durante o período destinado ao planejamento escolar, na qual foram destacadas as restrições para o combate à Covid-19, impedindo o compartilhamento de materiais, contatos físicos, utilização da quadra e demais espaços externos da escola.

Exposto isso, iniciei o ano letivo conversando com os estudantes sobre quais eventos esportivos internacionais conheciam. Obteve como respostas: Copa Sul-Americana de Futebol; Copa América de Futebol; Copa América de Basquete; Copa do Mundo de Futebol; Olimpíadas de Tóquio 2020; Mundial de Clubes da FIFA; Libertadores da América e Champions League.

Considerando que no ano anterior, estudáramos diversos esportes dos Jogos Olímpicos de Verão e que em 2022 tivemos os Jogos Olímpicos de Inverno, perguntei o que sabiam sobre a competição. Uma estudante se pronunciou: *Oxe, agora tem jogos para as estações do ano?* Enquanto a maioria afirmava não conhecer nada, alguns lembraram do esqui, snowboard, surf, bicicleta e carrinho de descer no gelo. Alguém questionou quando e onde acontecera a última edição do evento. Devolvi o questionamento à

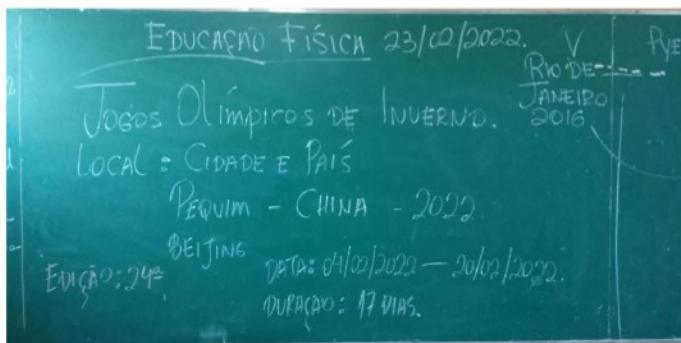
turma e acrecentei outras indagações: período de duração; quantidade de atletas e de países participantes; e modalidades em disputa.



Eventos esportivos internacionais mencionados pelos estudantes.

Para uma pequena parcela de estudantes, a última edição do evento havia ocorrido no ano de 2021, na cidade de Tóquio, Japão. Já a outra parcela mencionou diferentes anos e diversos países (Estados Unidos, Brasil, França, Austrália, entre outros). Após escutá-los, pedi que pesquisassem sobre o assunto em seus tablets e celulares.

Finalizadas as pesquisas, relataram que: a 24^a ou última edição das Olimpíadas de Inverno foi realizada na cidade de Beijing (Pequim), China, entre os dias 04 e 20 de fevereiro de 2022, tendo a duração de 17 dias; e contou com a participação de mais de 3.000 atletas de 91 países.



Dados pesquisados e compartilhados pelos estudantes.

Depois de citarem a quantidade total de atletas, perguntei quantos eram homens e mulheres. Ao responderem que não haviam encontrado tais informações nos sites acessados, uma das estudantes comentou que poderia haver também atletas não-binários e não apenas homens e mulheres.

O comentário causou um alvoroço. Enquanto alguns estudantes tentavam explicar aos colegas que estavam próximos, outros questionavam o que era atleta não-binário. Ao notar a curiosidade da turma, ela explica: *são pessoas que não se identificam nem como homem nem como mulher*. Ainda intrigados com a explicação, ela relata aos colegas que existem vários gêneros além dos mencionados, como o intersexual.

Para contribuir com as explicações da estudante, comentei sobre Jaden Smith, filho do famoso ator Will Smith, que devido às pessoas o identificarem como menino, chamou atenção de diferentes mídias ao aparecer em diversas ocasiões (festas, shows, escola, ruas, shoppings) vestindo roupas ditas “masculinas e/ou femininas” e se declara não-binário. Mesmo com os comentários, vários estudantes continuavam achando tudo muito estranho. Como estávamos nos últimos minutos de aula, combinamos em retornar ao assunto em outro momento.



Modalidades esportivas presentes em Beijing 2002
de acordo com as pesquisas dos estudantes.

Na aula seguinte, os estudantes finalizaram as apresentações de suas pesquisas apontando poucos esportes de Pequim 2022 - biatlo, esqui alpino, snowboard, bobsled, esqui estilo livre, esqui cross country, hóquei no gelo, combinado nórdico e curling. Para conhecereem outras modalidades, apresentei pictogramas disponíveis no [site](#) do evento.



Pictogramas das modalidades esportivas presentes em Beijing 2022.

Após a visualização dos pictogramas, perguntei se conheciam ou já haviam praticado algum daqueles esportes. Alguns disseram conhecer o hóquei no gelo e assistido um desenho em que um garoto era praticante de snowboard.

Ao analisar o trajeto percorrido da experiência exposta, cogitei duas possibilidades para as aulas futuras: a primeira seria retomar nossa conversa sobre a quantidade de atletas (homens, mulheres e não-binários), mas essa opção requeria um tempo maior para pesquisa e preparo das atividades; a segunda era continuar o papo sobre as modalidades esportivas presentes no evento, além de ser um dos objetivos iniciais da proposta, havia farto material disponível, encurtando o tempo de pesquisa e preparo das atividades. Então, recorri aos registros realizados durante as aulas e decidi continuar tratando do assunto, pois a turma desconhecia a maioria.

Na aula posterior apresentei três vídeos: o [primeiro](#) contava brevemente as origens dos Jogos Olímpicos de Inverno; o [segundo](#) era a chamada de um canal de TV brasileiro anunciando a chegada do evento, enquanto mostrava rapidamente os esportes que seriam disputados e o [terceiro](#) apresentava os nomes dos esportes e algumas cenas deles sendo praticados por diferentes atletas.

Durante a assistência dos vídeos surgiram algumas dúvidas e comentários: *eles podem se acidentar e morrer? O que acontece caso isso aconteça?*

As mulheres podiam participar dos primeiros jogos? Esse parece com o carrinho de rolimã (estudante referindo ao skeleton). No snowboard, na primeira curva você tomaria um capote (estudante comentando com o colega). Essa patinação é a do Faustão? Nem para a mulher tomar um rola.

Como previsto no calendário da instituição e no plano escolar, as aulas seguintes deveriam abordar a violência contra mulher. Então, assistimos ao vídeo *Invisible Players*, o qual apresenta um teste que avalia os conhecimentos de inúmeros convidados sobre o esporte, mostrando feitos de atletas de três modalidades (futebol, basquete e surf). Cada pessoa deveria mencionar o nome do atleta que acreditava ter feito o gol, a cesta e desafiado com sucesso uma onda gigante. Assim como apresentado no vídeo, todos estudantes nomearam inúmeros atletas do gênero masculino. Ao final, muitos se mostraram chateados ou tristes por não citarem nenhuma atleta mulher e para outros nem sequer cogitaram que poderiam ser mulheres nas cenas assistidas.

Ainda sensíveis ao assunto, fizemos a leitura do texto *Jogos de inverno em Pequim terão recorde de mulheres e de brasileiras*. Durante a leitura, alguns estudantes chamaram a atenção para a participação de mulheres nos Jogos de Pequim 2022, era maior que nos eventos anteriores, 1314 atletas.

Ao final da leitura, perguntei:

1. Por que querem aumentar a quantidade de mulheres nos Jogos Olímpicos?

Apoiados no texto, alguns relataram que o desejo do Comitê Olímpico Internacional (COI) de aumentar a quantidade de atletas mulheres no evento olímpico tinha a intenção de *reduzir a desigualdade que existe entre homens e mulheres; igualar a quantidade de homens e mulheres e devido homens e mulheres terem direitos iguais*.

2. O que está sendo feito para aumentar a participação delas no evento?

Apontaram para o aumento de modalidades femininas e a criação de modalidades mistas.

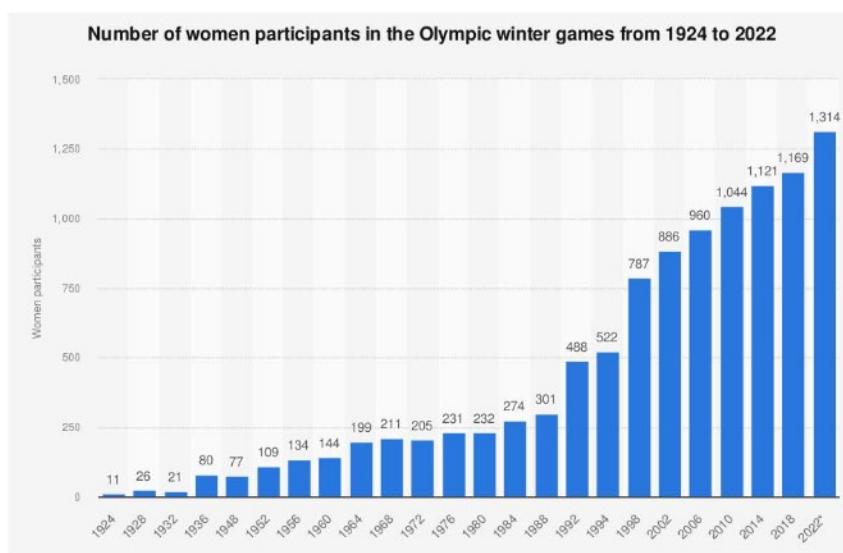
Próximo ao encerramento da atividade, uma estudante me entrega a seguinte pergunta: *Qualquer pessoa pode jogar nos Jogos Olímpicos? Qualquer gênero, raça, orientação sexual e idosos?*

- Qualquer pessoa pode jogar nos jogos Olímpicos? quaisquer gênero, raça, orientação sexual e idades?

Pergunta escrita e enviada pela estudante ao final da atividade.

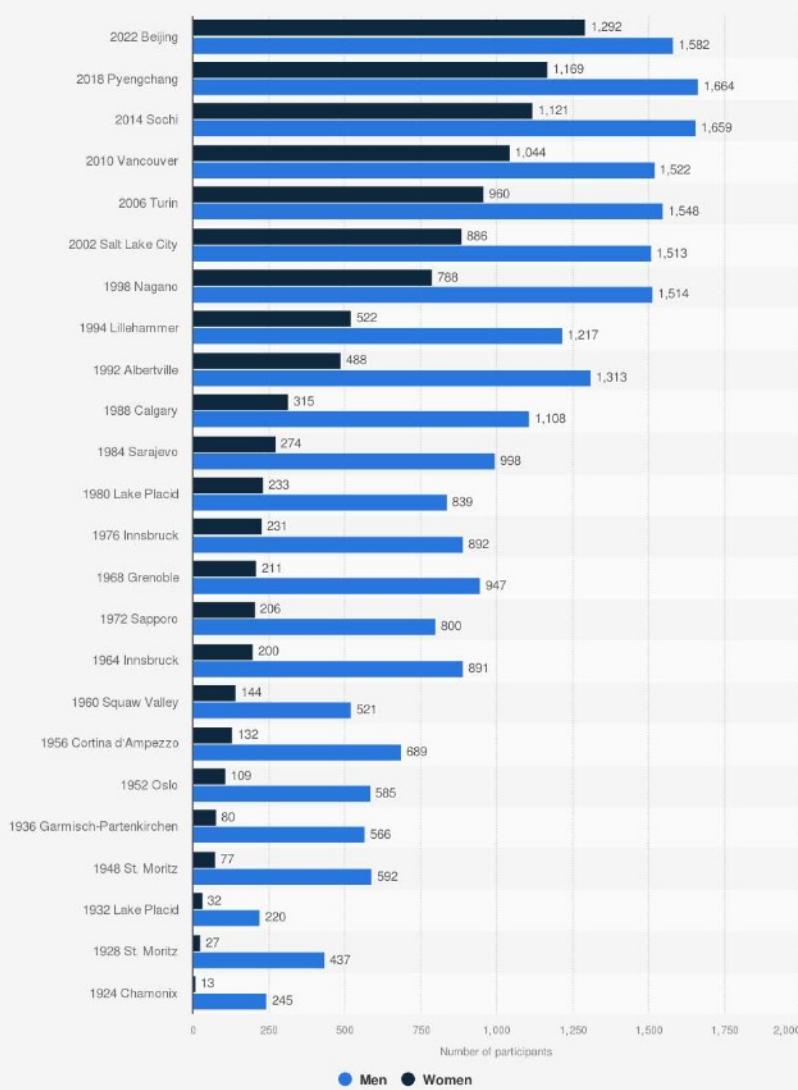
Após ler a pergunta para a turma, outro estudante questiona: *qual é a idade mínima para uma pessoa participar das Olimpíadas?*

Já na aula seguinte apresentei dois gráficos: *Número de mulheres participantes nos Jogos Olímpicos de Inverno de 1924 a 2022* e *Número de atletas participantes dos Jogos Olímpicos de Inverno de 1924 a 2022, por gênero*.



Quantidade de **atletas mulheres** participantes dos Jogos Olímpicos de entre os anos de 1924 e 2022.

Olympic Winter Games number of participating athletes from 1924 to 2022, by gender



Quantidade de atletas homens e mulheres participantes dos Jogos Olímpicos de entre os anos de 1924 e 2022.

Após observarem os gráficos, perguntei o que mais havia chamado atenção. Ouço: *o aumento de mulheres; mais mulheres entrando nos Jogos Olímpicos; o número de mulheres é sempre menor que o de homens; por que o número de mulheres sempre foi menor?; preconceito? Não, né?; nos primeiros anos, acho que era preconceito sim; e existia alguma ordem das mulheres não participarem?* Questionei se havia preconceito no esporte. A maioria afirmou que sim, pois quando se trata de esporte, os nomes dos homens são sempre os primeiros a serem lembrados.

Dando continuidade à conversa, perguntei: O que fez a participação das mulheres aumentar nos eventos olímpicos? Respondem: *para ficarem em quantidades iguais; foi através de manifestações e protestos para aumentar o número de mulheres e contaram com apoio dos líderes dos Jogos Olímpicos; criaram políticas para a participação de mulheres; por causa do Comitê Olímpico Internacional e as mulheres começaram a se interessar mais.*

Após indagar sobre as primeiras participações das mulheres nos Jogos Olímpicos, ouvi: *ruim, porque não tinha muitas mulheres; tinha muito machismo com as mulheres e os homens rebaixavam as mulheres por elas estarem jogando e teve alguma mulher que ganhou alguma competição ou medalha?*

Depois de escutá-los, fiz a leitura das notas *Tendências Recentes, Desigualdade de gênero nos Jogos Olímpicos de Inverno e Número de participantes do sexo feminino nos Jogos Olímpicos de Inverno de 1924 a 2022* que acompanhavam o gráfico *Número de mulheres participantes nos Jogos Olímpicos de Inverno de 1924 a 2022*.

As notas despertaram a curiosidade: *será que achavam que as mulheres eram fracas? e por que não era tudo igual?* (referência à quantidade de homens e mulheres). Na aula seguinte, fizemos a leitura de partes do artigo *Evolução histórica das mulheres nos Jogos Olímpicos* e do texto *Os marcos da inclusão feminina nos Jogos Olímpicos ao longo dos anos*. Finalizamos a aula assistindo aos vídeos que apresentavam a trajetória das mulheres nos Jogos Olímpicos: *As mulheres nas Olimpíadas; Confira a evolução das mulheres nos Jogos Olímpicos e Olimpíadas de Pequim terão a maior participação de mulheres em uma edição de Jogos de Inverno.*

Depois de retomar o que foi discutido na aula anterior por meio dos textos e vídeos, em que os estudantes conheceram narrativas que tentavam

afastar e aproximar as mulheres dos esportes, combinamos de realizar alguma prática corporal presente nos Jogos de Inverno de 2022.

Para isso, retornei aos registros de aula e recuperei o comentário de um estudante: *No snowboard, na primeira curva você tomaria um capote*. Então decidi organizar a prática do snowboard utilizando o videogame da escola.

Como nenhum dos estudantes tivera contato com o [jogo](#), iniciamos pelo tutorial para conhecer os comandos e gestos que controlam o avatar e executam determinadas manobras enquanto o jogador “desliza” pelas pistas de gelo.



Tutorial do jogo Snowboard Cross apresentado aos estudantes.

Nas primeiras tentativas, vários estudantes estavam intimidados com os olhares dos colegas. Para alguns, o jogo requeria gestos e movimentos corporais ligados as práticas sexuais, por isso se recusavam a participar. Questionei o grupo sobre os objetivos daquele esporte. Após responderem que era fazer o percurso em menor tempo, perguntaram qual fora o menor tempo da turma até aquele momento.

Na aula seguinte uma das estudantes, que até então se recusava a participar por vergonha, decide jogar pela primeira vez e acaba fazendo o menor tempo entre os colegas. A façanha deixou os estudantes eufóricos, gritavam comemorando e se perguntando como ela havia feito aquilo.

Alguns estudantes sugeriram olhar novamente o tutorial do jogo para tentarem fazer um tempo menor que o da colega. Nesse momento, o olhar do corpo sexualizado se volta para o corpo ágil.

Seguindo o novo olhar dos estudantes e agora tendo a maioria deles participando das vivências, combinamos que as próximas disputas seriam em duplas, onde cada um enfrentaria seu parceiro. Durante as disputas surgiram algumas dúvidas: *Tem risco de cair neve sobre os atletas? Existem brasileiros que praticam esse esporte? Se existem, como eles praticam?*

Na semana seguinte, a sala que utilizávamos para a prática do snowboard estava reservada para atividades em comemoração à Páscoa. Aproveitamos esse período e voltamos a conversar sobre a participação dos atletas não-binários, de diferentes orientações sexuais, idades e etnias nos Jogos Olímpicos de Inverno.

Perguntei se acreditavam que essas pessoas participavam dos Jogos Olímpicos. A maioria afirmou que participavam, mas eram poucas devido ao preconceito. Em seguida, fizemos a leitura de partes do texto *Olimpíadas de Inverno de 2022 contam com 34 atletas LGBTQIA+; conheça*.

Assim que iniciamos, uma estudante pergunta: *LGBTQIA+ é aquele negócio de 'viadinho', que ficam dançando e girando alguma coisa?* Um dos estudantes chama a colega de homofóbica e outro explica: *não é 'viadinho', é gay que se fala!* Ao final da leitura, ouvi de uma aluna: *eu respeito, mas não acho bonito.* Questionada do porquê pensava daquela maneira, ela não quis comentar. Outros estudantes acharam muito estranho a existência de países que proíbem o relacionamento entre pessoas do mesmo gênero. Também questionaram sobre a possibilidade de mudança de orientação sexual e a aceitação de relacionamentos entre três pessoas (trisal), fazendo referência à novela global *O clone*, na qual um dos personagens homens tem direito à poligamia, o que é proibido às personagens mulheres. A dúvida sobre o que era o gênero não-binário foi respondida por uma das estudantes após pesquisar no celular e ler em voz alta: *não-binário: não se identifica nem com o gênero masculino, nem com o gênero feminino.*

Na aula seguinte, apresentei fotos dos atletas citados no texto lido na aula anterior, acompanhadas de informações sobre a nacionalidade, modalidade esportiva, orientação sexual, principais competições e conquistas.

Ao final da apresentação, muitos disseram estarem surpresos com as conquistas dos atletas e enfatizaram repetidas vezes a quebra de 28 recordes mundiais pela dupla francesa de patinação no gelo Guillaume Cizeron e Gabriella Papadakis. Além de destacarem o quanto cada atleta era muito bom no que fazia, notaram que ao se assumirem LGBTQIA+ publicamente poderiam serem vistos e lutarem por mais espaços nos Jogos Olímpicos de Inverno. Outros estudantes comentaram: *as pessoas passam a respeitá-las ao se assumirem; eles têm que falar para não terem depressão, câncer e outras doenças e é importante elas falarem o que sentem.*

Logo após, perguntei se além das atletas mulheres, não-binários e LGBTQIA+, existia algum outro grupo de atletas com poucos representantes no evento. Para todos, a resposta foi negativa. Então apresentei um trecho do vídeo *Olimpíadas de Pequim terão a maior participação de mulheres em uma edição de jogos de inverno*, em que aponta que menos de 2% dos atletas presentes nos *Jogos Olímpicos de Inverno de Pequim* eram negros. Consideraram essa situação um absurdo, pois todas as pessoas são iguais.

Para semana seguinte, escolhemos uma nova pista com um percurso mais longo e voltamos a praticar o snowboard, desta vez com competições em duplas.



Estudantes vivenciando o Snowboard Cross utilizando console de vídeo game.

Durante as disputas, alguns estudantes perguntaram se as técnicas e manobras vistas e realizadas por eles com auxílio do videogame eram utilizadas pelos atletas durante as competições reais. O que me levou a ini-

ciar a semana seguinte apresentando dois vídeos - *Redemption for Lindsey Jacobellis! | Snowboard Beijing 2022 | Women's Cross Highlights* e *Mick Dierdorff Wins 2019 Snowboardcross World Champs - Solitude Mountain*. Após a assistência, mostraram-se impressionados com as quedas, a altura e a velocidade que os atletas atingiam, elogiaram cada um por sua coragem, pois qualquer desequilíbrio ou erro levaria ao último lugar da prova. Além de perguntarem se era fácil aprender snowboard, queriam saber por que usavam óculos e como prendiam o tênis na prancha. Encerramos a semana realizando novas práticas em duplas.

Na semana posterior, apresentei imagens dos equipamentos (prancha, capacete, botas, óculos, fixadores, calça, jaqueta, luvas) necessários para prática de snowboard. Alguns perguntaram se tudo aquilo era realmente necessário para se proteger do frio e das quedas. Visto a curiosidade, fizemos a leitura do texto *Equipamentos de snowboard: o que é necessário para praticar o esporte?*



Equipamentos utilizados na prática de snowboard.

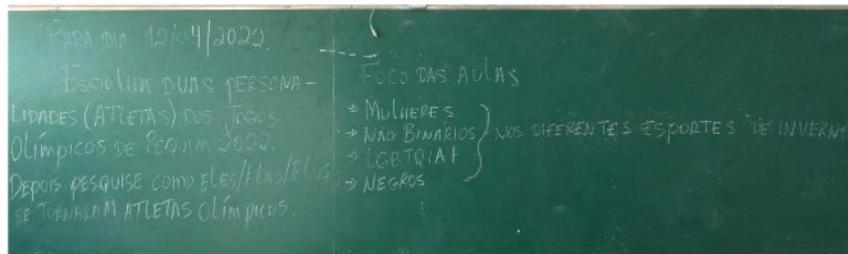
Após conhecerem a importância de cada roupa e equipamento, continuamos a aula assistindo aos tutoriais *Snowboard para Iniciantes*, *5 dicas infalíveis* e *Como fazer snowboard Iniciante, Aprenda Snowboard*. Ambos produzidos por um brasileiro em estações de esqui e snowboard do Canadá, destacando procedimentos de segurança para evitar acidentes durante a prática e como acessar o topo da montanha, as manobras básicas e técnicas consideradas importantes. As reações não tardaram: nossa,

nenhum que era assim; um dia vou nesse lugar; quero ir lá deslizar na neve; onde fica esse lugar?; não parece ser difícil aprender; será que custa caro? e com essas dicas ficou fácil.

Concluímos a aula assistindo ao vídeo *Trio of kids are super talented at SNOWBOARDING _ SWNS*, o qual apresenta crianças desde seus primeiros anos de vida sendo ensinadas por seus familiares. Ao ver as diferentes maneiras de aprender a modalidade, alguns estudantes comentaram: quando essa menina estiver com minha idade, ela já estará profissional; assim fica fácil, treinando desde pequeninha; que linda e corajosa; eu acho que as crianças daqui não iam conseguir fazer esse esporte e agora entendo porque eles são bons, eles começam desde pequenos.

Combinamos que encerraríamos a aula com práticas individuais, onde cada um tentaria executar o máximo de manobras e técnicas disponíveis (apresentadas no tutorial do jogo) enquanto deslizava pelo percurso proposto. Estabelecemos para as aulas seguintes que retomaríamos as disputas entre duplas.

Também solicitei aos estudantes que escolhessem dois atletas com quem se identificavam, pertencentes dos grupos destacados nas aulas (mulheres cis, não-binários, LGBTQIA+, negros) e estiveram presentes nos Jogos Olímpicos de Inverno de Pequim 2022. Feita a escolha, deveriam pesquisar como se tornaram atletas olímpicos.



Pesquisa solicitada aos estudantes.

Chegado o dia combinado, os estudantes compartilharam as trajetórias de atletas que estiveram presentes em outros eventos esportivos e não em Pequim 2022. O que me levou a apresentar-lhes, nas aulas seguintes,

vídeos e textos de quatro atletas que participaram dos Jogos Olímpicos de Inverno daquele ano:

- [Nicole Silveira](#), atleta brasileira de skeleton, representante LGBTQIA+;
- [Edson Bindilatti](#), atleta brasileiro de bobsled, representante negro;
- [Timothy LeDuc](#), atleta estadunidense de patinação, representante do gênero não-binário.
- [Ester Leddecká](#), atleta tcheca de esqui alpino e snowboard, representante das mulheres cis.

Terminada as apresentações, os estudantes teceram comentários. Nicole e Edson acessaram as modalidades por causa das oportunidades e convites que surgiram, pois até então, ambos não tinham muitos conhecimentos dos esportes que os levaram aos Jogos Olímpicos. Enquanto Timothy e Ester contaram com apoio financeiro de suas famílias para conseguirem o que tanto desejavam, pois puderam se preparar e treinar por muito mais tempo e acessar aquilo com que sonhavam. Também destacaram que, além do apoio financeiro, as condições climáticas e culturais contribuíram muito na formação dos atletas citados, possibilitando o acesso aos Jogos Olímpicos de 2022.

Encerramos os trabalhos com disputas individuais em busca de cumprir o percurso da maior pista de snowboard disponibilizada pelo jogo no menor tempo possível.

A BIKE NA ESCOLA E O OLHAR DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

MARCOS RIBEIRO DAS NEVES
MICHELLE MARIANO MENDONÇA



Era uma quinta feira, uma semana antes do início das aulas, o dia estava ensolarado e resolvi sair com a minha família para passear e, no caminho, passamos no bairro onde se situa a escola. Ao virar a rua observei muitas crianças andando de bicicleta. Aquele encontro me lançou na condição de estrangeiro e me fez pensar em questões de currículo.

Na curva, o Luís (estudante da escola) passou a mil, o garoto estava andando de bike entre amigos, era possível ouvir suas risadas desfrutando das diversas possibilidades que o objeto permitia. Na descida, os garotos empinavam a roda da frente puxando a bike no grau e, no movimento, seguravam o guidão com uma das mãos. Foi lindo observar como sorriam e gritavam. Fiquei de boca aberta contemplando aquela alegria.

No instante que o carro se distanciava, a imagem virava vertigem através do espelho retrovisor, me levando a pensar no currículo novamente. O que mais me incomodava era saber que na escola o Luiz era narrado de uma maneira que me incomodava.

Outros fatores interferiram na escolha do tema, um deles tem relação com os encontros iniciais dos professores e professoras com a equipe gestora que definiriam o projeto da escola. Nessas reuniões tomamos algumas decisões, frisando que a unidade educacional e seu projeto pedagógico está sensível às diferenças. Também pesou o fato de que a instituição faz parte de um projeto chamado “territorialidade” e esse projeto permite e apoia ações que extrapolam os muros da escola. Além disso, no entorno da unidade há bicicletárias e várias pessoas que vivem e fazem outros usos do artefato.

Umas das primeiras ações feitas pela professora Lu Souza me afetou a pensar na avaliação final. Na primeira semana de aula, a colega fez uma árvore dos sonhos com a turma e pediu para cada estudante escolher uma folha e escrever os seus sonhos e desejos para o ano letivo. Logo que bati o olho pensei na possibilidade de construir uma outra árvore com saberes relacionados ao estudo da bike como avaliação final.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Anna Silveira Pedreira está localizada na zona sul de São Paulo, no bairro do Jardim São Luiz. Essa unidade educacional funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e por conta de sua localização também recebe pessoas vindas de outros bairros, a distância fomenta a utilização de meios alternativos de locomoção, incluindo a bicicleta.

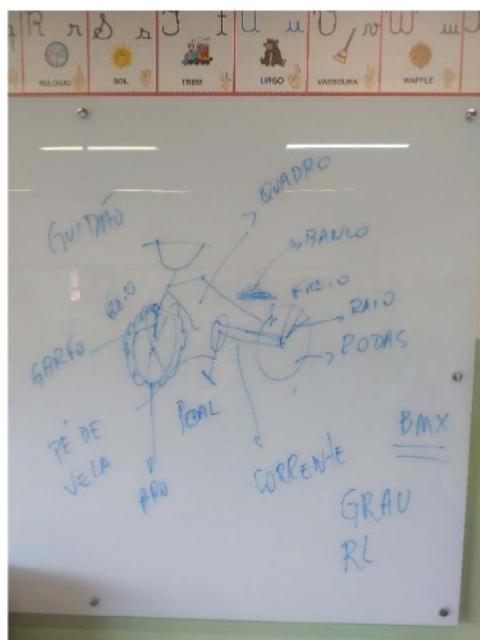


Na primeira aula com a turma deixei a bike no meio da quadra, subi para a sala e disse aos estudantes para descerem e utilizarem o material disponibilizado. Lentamente se aproximaram do “brinquedo”: Uau! Bicicleta! Eba... eu sei andar! Eu também tenho uma! Ah, eu queria outra coisa! Eu não sei andar!

Fiquei quieto, observando o contato com o artefato ao mesmo tempo em que pensava na aula seguinte. Durante a vivência, uma de nossas estudantes (Ana) andou de bike e puxou no grau. Cheguei a comentar com a coordenadora pedagógica Michelle que o tema aproximou as meninas do centro das aulas de Educação Física.

Naquele mesmo dia vi o Luís tomando uma chamada de uma professora porque não queria ficar na sala fazendo a lição. O mesmo estudante que corria feliz pelo bairro, sofria tensão dentro da escola. Embora tenha sido um momento pontual, fiquei pensando na possibilidade de fazer os estudantes darem um sorriso dentro da escola, ao meu ver a instituição poderia ser um espaço de suspensão. Muito triste perceber que alguns acumulam experiências que se aproximam mais da tristeza do que da alegria. Será que precisa ser assim?

Na aula seguinte entrei com a bicicleta nas costas e coloquei-a em cima da mesa. A intenção era trocar informações sobre os elementos que compõem o artefato. Perguntei quem sabia o nome das peças. Aos poucos disseram enquanto eu apontava. O que eles não sabiam eu falava. Além disso, questionei sobre os usos que as pessoas fazem da bicicleta e quais maneiras andaram na aula passada. O conhecimento foi compartilhado naquele momento. Em seguida, tomamos nota do que foi dito e desemos para andar de bike.



Antes de finalizar a semana, convidei o Luís a conversar com a turma. Após o aceite automático, fiz um comunicado à família e avisei os professores com quem ele teria aulas na data prevista que o estudante seria entrevistado pelos colegas. Uma docente pontuou que o estudante é excelente para algumas coisas, mas precisa se comportar e fazer as atividades nas aulas dela.

Como o dia estava ensolarado, além do bate-papo sobre a sua experiência com a bike, programei andar de bicicleta na quadra. Quando ele soube que só tínhamos uma bicicleta, dispôs-se a trazer a dele. Durante a conversa, relatou que no bairro há algumas pistas e que aos finais de semana se encontra com um grupo de amigos para andar pelas ruas com preferência para as ladeiras. O garoto também compartilhou as gírias que empregam para identificar, por exemplo, se uma pessoa “anda bem” de bicicleta, ou seja, é habilidosa nas manobras. O termo utilizado é “toque”.



Ele mostrou como faz para raspar o pedal, puxar no grau, dar RL (andar com a roda da frente). No final da aula, alguns estudantes me procuraram pedindo para levar a bicicleta para casa. Outro questionou duas vezes o que era BMX.

Observando o interesse, organizei-me para abordar as modificações que o artefato sofreu durante o seu processo de “evolução”. Comecei a aula perguntando como achavam que era a bicicleta em outros tempos. Diante

do silêncio, apresentei um [vídeo](#) que havia localizado após pesquisa no YouTube sobre o assunto.



Também havia observado que a assistente de direção da escola, Dayane, postara um vídeo andando de bicicleta pela cidade. A colega faz parte de um grupo de pessoas que pedalam. Convidei-a a compartilhar suas experiências com a turma. Ela aceitou e sugeriu trazer uma amiga, a Olga.

A escola se preparando para as comemorações do Dia Internacional das Mulheres. A coordenadora Michelle Mendonça tratou o tema nos horários de formação, o que nos levou a discutir o feminismo, o empoderamento e a construção de diversos imaginários das mulheres. Momento oportuno para receber as ciclistas Dayane e Olga. No início do encontro destaquei a importância da data, expliquei que algumas reivindicações relacionadas principalmente ao direito e ao respeito às mulheres se manifestam também nos espaços ocupados pelos ciclistas. Após a explicação, a turma assistiu a um vídeo que mostrava uma mulher andando de bicicleta pela rua. Um carro se aproximou e o passageiro passou a mão no corpo da ciclista, que além de sofrer a violência, ainda caiu e se machucou. Principalmente, as meninas se mostraram ofendidas com aquela atitude e reagiram com satisfação quando souberam que o responsável foi localizado pela polícia e teve que responder pelo delito.

Na sequência, Dayane narrou que estava muito feliz porque havia sido presenteada pelo marido com uma bicicleta, pois na infância seu pai nunca permitiu que isso acontecesse. Era a realização de um sonho. Segundo ela, andar de bicicleta a ajudava a lidar com o estresse, melhorava a sua saúde

mental, além de possibilitar-lhe conhecer a cidade de São Paulo, pois o grupo do qual participa organiza passeios em diferentes locais. Aproveitou para detalhar o funcionamento da atividade, os dias, horários e maneira como se articulam para o rolê.



Olga, por sua vez, mencionou outras razões que a levam a andar de bicicleta. Ela disse adorar andar de bicicleta em grupo, pois semanalmente percorre trajetos extensos pelas ruas de São Paulo. A alegria da Olga contagiou a turma, que aos poucos sentiu-se à vontade para fazer perguntas, ouvindo atentamente as respostas.



A mountain bike de Olga despertou a curiosidade. Pacientemente, a ciclista explicou como funcionam as marchas e seus usos, como se regula a altura do banco, mostrou a vestimenta e anunciou que deixaria quem quisesse dar uma volta na bicicleta. Uma fila se formou de imediato. Alguns experimentaram trocar as marchas e expressaram ter curtido bastante a experiência.



A coordenadora Michelle, que acompanhava o trabalho, fotografou os acontecimentos e fez intervenções importantes. A colega se aproximava, dava dicas, questionava e buscava contatos e possibilidades relacionadas à tematização. Como a discussão se encaminhava para os usos que as pessoas fazem das bikes, pensamos em aproximar os estudantes de pessoas que andam de bicicleta em outros territórios. Michelle fez contato com um conhecido que percorreu um longo trajeto pela América do Sul.

Um amigo meu, o William, é fotógrafo, anda de bicicleta e costuma publicar as imagens que produz nas redes sociais. Engajado, está sempre atento às questões políticas que envolvem as classes sociais. Surpreendeu-se com o convite para conversar com a turma, mas não hesitou em aceitá-lo. Ele escolheu falar do uso que faz da bike e da fotografia para destacar o processo de alienação de certos grupos. Durante o encontro remoto com a turma, descreveu sua relação com a bike, que se trata de uma opção política para deslocar-se pela cidade e registrar cenas de desigualdade.

Sua fala contemplou conceitos de alienação, trabalho, mais valia e problematizou o fato de algumas pessoas trabalharem de bicicleta para os aplicativos de *fast food*.



Também explicou que as pessoas trabalham horas e horas para ganhar um salário bem baixo, mesmo sob chuva, em péssimas condições, correndo riscos, enquanto outras usam as bikes por pura diversão, para contemplar a paisagem e o território. Várias vezes, William criticou a injustiça que permeia a nossa sociedade. Exemplificou com o que acontece na Avenida Paulista, em que verificam pessoas trabalhando de bicicleta e outras simplesmente passeando.

Ele mostrou fotos de diversas ocupações e citou a conexão da bike com as questões da falta de moradia, acesso aos direitos básicos e dificuldades que as pessoas enfrentam para sobreviver devido à ineficiência das políticas públicas do atual governo. O encontro foi pautado no modo como ele (fotógrafo ciclista), utiliza a bicicleta para desnaturalizar problemas do cotidiano.



William completou sua participação com informações sobre o planejamento dos percursos, manejo de sua Caloi 10 e suas prioridades, especialmente, fotografar manifestações e desocupações.

Juntamente com a coordenadora pedagógica, planejamos uma visita a um bicicleteiro do bairro (pai do ex-aluno David) e a um espaço onde se anda de bicicleta. Devido à pandemia de Covid-19, Michelle tomou todas as precauções para que o passeio pudesse ser realizado de forma segura. Também cuidou da obtenção dos recursos necessários para locação do ônibus, pois a pista mais próxima se localizada a 13 km da escola e só funciona no período da tarde.

As duas atividades foram aprovadas pelo Conselho de Escola e, só então, fizemos os encaminhamentos necessários, desde a obtenção da autorização dos responsáveis, reorganização da rotina escolar, contratação do transporte e comunicação com os locais.

Após uma busca no Instagram e no Google, contei o pessoal da Arena Radical. O diretor da pista disse que abriria o espaço pela manhã só para receber a turma da escola. Ademais, comprometeu-se a convidar a galera da Aromeiazero para dialogar com as crianças. Essa Organização Não Governamental se dedica à problemática da mobilidade urbana e ao incentivo e apoio no uso da bicicleta. O plano da saída pedagógica ficou assim: uma oficina de montagem e desmontagem da bike, aula com o Nilton, campeão de BMX, e a conversa com o pessoal da ONG Aromeiazero.

A preparação para essa atividade incluiu a assistência ao documentário *Afuá: cidade das bicicletas*, ambientado em uma cidade de palafitas construída sobre um rio, cujo principal meio de transporte é a bicicleta. A intenção era disponibilizar aos estudantes outras possibilidades de uso da bike. Na discussão que se seguiu, alguns disseram que seus familiares de outras regiões do país também recorrem à bicicleta para deslocar-se nos afazeres cotidianos.



Na data estipulada saímos da escola por volta das 8h. Durante o trajeto fui pensando na maneira como o trabalho foi tecido e como suas porosidades proporcionaram diversos encontros. Pelo WhatsApp mantive contato o tempo todo com o diretor da pista que aguardava a nossa chegada. O trânsito retardou a viagem, enquanto os estudantes admiravam os carros de luxo e a paisagem que beira o rio Pinheiros. Recebi uma mensagem da coordenadora avisando que a Olga (ciclista entrevistada) se encontrava a caminho da pista.

Fomos recebidos pelo Alexandre, Nilton, Cadu, Mariana e Ivan. O Alexandre é o diretor da pista, Nilton é um multicampeão de bicicross e professor, Cadu é o responsável pela ONG, Mariana conduziu a oficina de montagem e desmontagem da bike e Ivan é atleta das modalidades race e dirty.

Com muito carinho, enquanto atendiam os estudantes, Olga chegou e se misturou conosco. A turma dividiu-se em três grupos que se rodiziaram nas atividades com duração de 40 minutos cada.



Nilton puxou um grupo, Cadu sentou-se em roda com outro e Mariana encaminhou-se para o local da oficina com o terceiro. A professora da turma, Lu Souza, acompanhou e ajudou nas atividades, estimulando os estudantes a observarem o território.

As crianças que estavam com o Nilton receberam bicicletas. Algumas aprenderam a andar naquele dia e outras aprimoraram suas experiências. O atleta levou os estudantes para o começo da pista de race a fim de experimentarem a saída no bloco de corrida.



A roda de conversa organizada por Cadu tratou da mobilidade urbana. Após as apresentações, o rapaz lançou perguntas sobre o tema e instigou o diálogo. A turma bem atenta respondeu com informações relacionadas ao território em que vivem e o uso das bikes em diferentes locais da cidade. Cadu chamou a atenção para a necessidade de se repensar o uso das bicicletas como meio de transporte e fez críticas ferrenhas à maneira como a cidade está organizada, o excesso de automóveis e os problemas que isso acarreta.



Na oficina de montagem, os estudantes aprenderam a regular a altura do banco, montar e desmontar os freios, lubrificar a corrente. Manusearam as ferramentas, enquanto Mariana supervisionava a atividade.



Olga também foi afetada. Andou de bicicleta numa pista de bicicross race pela primeira vez. Nilton e Ivan organizaram a fila e todas as crianças puderam experimentar. Como a pista de dirt exige uma certa experiência, os estudantes apreciaram as manobras do Ivan. Aproveitei para pedir-lhe que explicasse os códigos das duas modalidades. Ele explicou que os praticantes mais novos sempre deixam a pista quando os mais velhos se aproximam. Também informou que as bicicletas que os estudantes usaram têm um alto preço, algumas custam mais de seis mil euros. O colega também falou sobre a origem da modalidade. Segundo ele, o bicicross surgiu nos Estados Unidos, quando pessoas sem recursos para adquirir motocicletas passaram a frequentar as pistas de motocross com suas bicicletas.

Retornando à escola, quis saber da turma o que acharam da visita. Alguns disseram que ficaram bem felizes em andar de bicicleta numa pista, outros gostaram de montar e mexer nas peças. Sobre a história do bicicross, completei as informações apresentadas pelo Ivan com a leitura para a turma um trecho de um livro que conta a história do bicicross.



Durante a semana procurei pelo Serginho, o bicicleteiro do bairro, para organizar o encontro com a turma. Como a bicicletaria fica a 2 km da

escola, fomos caminhando. Muitos estudantes conheciam a loja e estavam bem familiarizados com o local, outros ficaram maravilhados com a variedade de apetrechos disponíveis. O Serginho nos brindou com a história da bicicleta na sua vida.



Começou a andar de bicicleta há bastante tempo com amigos do bairro, apaixonou-se pela magrela e teve a felicidade de transformar esse amor em profissão. A conversa enveredou para questões mais técnicas. O bicicleteiro costuma recomendar a bicicleta ideal para cada cliente, conforme o tamanho (aro 14, aro 20, aro 26 etc.) e o tipo de uso (lazer, transporte, competição etc.).

Tomando a nossa bicicleta como modelo, escolheu uma estudante para explicar a altura correta do banco, considerando a distância do guidão. Serginho fez indagações à turma e enfatizou a importância de utilizar equipamentos de proteção. Fez demonstrações e indicou como se deve utilizar o capacete, além dos cuidados necessários com a manutenção da bike, em especial o sistema de frenagem, já que no bairro há muitas ladeiras. O correto é utilizar os freios dianteiro e traseiro, acionando um de cada vez. Muitos estudantes destacaram que quase caíram e se machucaram porque fizeram errado. Por fim, orientou sobre a calibragem dos pneus e emendou com recomendações para trafegar na via pública e utilização de pisca-pisca à noite.

A conversa foi rápida, pois a loja estava aberta e o bicicleteiro tinha muitas coisas para fazer. A ideia era aproveitar a saída para passar na pista de bike e skate da Praça do Letícia.



Durante a caminhada, a professora Lu Souza, residente antiga da região, relatou passagens de sua infância. Enquanto isso, os estudantes indicavam suas moradias e explicavam rapidamente o que estávamos fazendo aos familiares e vizinhos.

Quando chegamos à praça, alguns saíram correndo para pista e outros fizeram fila para pedalar na bicicleta. Espalhados, se dirigiram à loja de pipas para usar o banheiro e outros se sentaram na assistir ao desempenho dos amigos. Estava tudo ali misturado. Tinha cachorro correndo com a turma, coordenadora aprendendo sobre o bairro, aluno ensinando, gente testando as informações que o bicicleteiro compartilhou, professora narrando sua infância, aluno contando história. Permanecemos na praça o tempo suficiente para cada criança dar uma volta na pista. No retorno à escola, cruzamos com um trabalhador entregando comida de bicicleta, quando um estudante comentou: esse daí está se fodendo, hein em professor!

Guidão, garfo, pé-de-vela, breque, freio, roda, aro, banco, quadro, pedal, mesa, na rua, na pista, na praça, para brincar, para o militar, para melhorar a saúde, para competir, para trabalhar, para passear, para sobreviver, para se foder, para fotografar, para denunciar, para o rico, para o pobre, na favela, na periferia, na avenida Paulista, na casa do caralho, está por todo lado, de uma, duas, ou três rodas, serve até para virar mercadoria nas mãos dos apicultores da educação.

Foi assim.

QUAL ESPAÇO OCUPAR, QUANDO SE CAMINHA AO LADO

Ao ingressar na EMEF como coordenadora, foi possível vivenciar diversos estranhamentos diante das percepções pedagógicas existentes na escola. Já que a minha trajetória até então era diante da educação infantil, onde os trabalhos se desenvolvem diante do interesse da criança e dos questionamentos do grupo como um todo. Pensar em coletivo e mesmo assim atender às individualidades de cada um é o que concerne à prática pedagógica naquela etapa da Educação Básica.

Quando ingressei na escola de ensino fundamental, muitas questões sobre as distinções do trabalho realizado numa etapa e noutra emergiram, se fazendo necessário questionar quais eram os pontos importantes a serem instigados nesse espaço - diante da formação de professores- e quais temas eram importantes para estudo e formação, para que eu pudesse contribuir. Ao longo do processo de ingresso, repleto de estranhamentos e aprendizagens, a ação mais latente era como construir em coletivo um espaço com mais visibilidade da/o estudante. Como romper com o exacerbado disciplinamento dos corpos e provocar rasuras na enrijecida lógica educacional.

No segundo ano como coordenadora, agora em outra escola, na EMEF Anna Silveira Pedreira, onde se propõe a construção de um espaço democrático, mais aberto, foi possível conhecer diversos trabalhos e práticas numa perspectiva horizontal.

Animei-me quando percebi as infinitas possibilidades de mudança numa escola promotora de espaços mais receptivos, acolhedores e instigantes à participação estudantil. Pude pensar diante das diversas práticas que emergiram do coletivo, da ação conjunta dos/as estudantes, que traziam caminhos possíveis para a construção de um espaço escolar cada vez mais acolhedor ao protagonismo estudantil.

Foi nesse momento que conheci o trabalho do professor Marcos Ribeiro, que sempre buscava partilhar suas experiências, observações e reflexões diante da prática. Nas observações dos/as estudantes, o docente construiu sua linha de pensamento das aulas e planejou suas ações. Quando percebi que cada observação, dentro ou fora da escola, foi inserida

no planejamento das aulas, que o professor registrava suas observações, falas e reações dos/as estudantes, gerou um processo de identificação.

Constatei ser possível promover um trabalho educacional centrado no/a estudante, em diálogo com o território, em toda a sua trajetória educacional. E a questão que surgiu era, como contribuir e caminhar junto, diante dessas ações e nesse novo território?

Tendo em vista contribuir para o fortalecimento das ações pedagógicas na escola, auxiliar na organização e efetivação dos passeios e saídas pedagógicas, foi possível perceber os atritos que surgem, quando o trabalho realizado na escola, modifica as estruturas e move algumas mudanças de olhar.

Inicialmente, surgiram dificuldades para compreender a caminhada ao bicicleteiro do bairro como uma ação pedagógica. Foi necessário construir novas relações com práticas que provocam mudanças e trazem questionamentos como algo inevitável para a educação. E com o tempo, além de inevitável, tornou-se imprescindível para construir transformações sempre necessárias ao espaço formativo.

A ruptura de pensar a Educação Física para além dos fragmentos do futebol ou esportes com bola e uso de quadra, faz surgir questões e problemáticas, onde o próprio processo de diálogo gera novas mudanças.

Tudo isso abriu caminhos para debates do uso e aquisição de diversos materiais, a ressignificação de espaços e a relação de ocupação e pertencimento. Quando, por exemplo, pensamos em quem ocupa o espaço escolar? E quem estabelece as “regras de conduta” nesse mesmo espaço escolar? Ou, como pensar e discutir a compra de materiais, ou a legitimidade de uma ação pedagógica, sem pararmos e pensarmos qual lugar ocupamos, dentro e fora da escola? E como esse espaço que ocupamos, determina nosso posicionamento?

E nesse momento, surgem questionamentos sobre a segurança das crianças no trajeto até o bicicleteiro, interesse ou não dos estudantes, necessidade de planejamentos diferentes do que a escola estava organizada, entre outros, foram provocando debates importantes no espaço de formação e na rotina escolar como um todo.

Uma outra problemática que gerou diversas questões e diálogos durante as aulas foi a relação com o material. Como existia no início apenas uma

bike para dividir com a turma, as relações de conflito já existentes se tornaram ainda mais evidentes, como a dificuldade de partilha, paciência na espera, monopolização do material em um grupo específico de estudantes, entre outras questões. Esses conflitos geralmente resultam na busca das crianças, pelo professor, para mediação e intervenção direta para a partilha do uso da bike.

O professor Marcos Ribeiro, em alguns momentos, intervivia diretamente e tentava dialogar com os/as estudantes, em outros, o professor instigava os/as próprios/as estudantes a dialogar e mediar o conflito, sem a necessidade de sua interferência direta. Às vezes, as duas tentativas de mediação ocorriam e outras, nenhuma surtia efeito imediato, ocorrendo que os/as estudantes que monopolizavam o uso da bike continuavam por um tempo extenso, enquanto a turma permanecia aguardando.

E esse fato gerava novos debates pela busca incessante, vinda dos/as estudantes e da mediação do professor como figura de autoridade. Isso nos fez pensar em como construir um espaço que em o adulto não se torne a figura da “legalidade”, e que as crianças e jovens, se sintam autônomos para estabelecerem seus próprios combinados e regras, sem a necessidade da intervenção do adulto. Mas essa autonomia surge a partir de uma conversa? De um aval do adulto, colocando a criança e jovem, ainda à mercê da autorização de outrem? Ou essa autonomia surge ao longo da trajetória escolar, que pode ou não impulsionar esse processo? São questões que surgiram e apenas evidenciaram alguns fragmentos que precisam ser pensados diante do currículo escolar.

Rever as formas de intervir diante do conflito, também surgiu como questão a se pensar. Mesmo que o professor venha a intervir, como não gerar pressão autoritária, mas sim uma reflexão sobre o coletivo e a importância de compartilhar? Ou, em determinados casos, como refletir com as crianças, não necessariamente a divisão, mas sim, sobre a equidade do uso do tempo na bike?

Vale destacar um ponto observado sobre as questões de gênero que surgiram quando as meninas se apropriaram do material e, em diversos momentos, se tornaram protagonistas nas aulas de Educação Física. Ao descentralizar a aula de objetos ou jogos vinculados ao estereótipo de

“esporte de meninos” ou “coisas de menino”, as crianças em geral começaram a se envolver nas propostas, destacando a ação das meninas diante do movimento da bike. O que é importante dizer é que nas aulas onde a proposta é centrada nos esportes tradicionais e populares, como exemplo, o futebol, é possível encontrar meninas nos cantos da quadra, conversando, sentadas, no celular ou realizando uma atividade paralela - vôlei, queimada, três corta, etc., tendo no espaço central da aula os meninos.

Eventualmente, encontramos uma ou duas meninas que foram inseridas no time majoritariamente masculino, pois apresentam habilidades para jogar. Mas raríssimas vezes encontramos o contrário, meninas no centro da quadra e meninos realizando atividades paralelas ou sendo agraciados pela inclusão das meninas no esporte ocupado majoritariamente por elas.

Nesse processo, são visíveis a distinção de corpos femininos e masculinos e a reprodução do olhar sexista vinda dos/as estudantes. Entre as meninas que escolhem não praticar a aula, entre os meninos que monopolizam a quadra, entre as diferenças de ocupar os espaços e neles transitar e as abstrações envoltas nas interações dos corpos construídos socialmente para a reprodução de distinção.

Além da busca de outros elementos para o centro do estudo da aula, a bike e a participação da Daiana e da Olga, duas mulheres que partilharam suas experiências e se tornaram referências na relação do estudo que as crianças estavam fazendo, potencializaram o protagonismo das meninas nas aulas e evidenciaram a neutralidade de gênero no objeto estudado. As referências das crianças eram incorporadas nas aulas ao longo do processo e, diante dos relatos da Lu Souza, moradora do bairro e professora da turma, as questões de gênero e empoderamento feminino só se ampliaram.

Ou seja, com diversas mulheres como referência e um elemento central de estudo da aula, o interesse das meninas pela bike se tornou evidente. O professor Marcos Ribeiro, por diversas vezes, me convidou a acompanhar as aulas no parque e quadra, onde o uso da bike era conduzido livremente entre as crianças, para observar que as meninas se organizavam e conduziam o uso quase total entre elas. Potente, esse movimento se estendeu em outras aulas e falas.

Vale dizer que na sala dessa turma encontramos bandeiras referentes ao movimento LGBTQIAP+, ação que surgiu de um grupo de estudantes, meninas, que pintaram e colaram as bandeiras para marcar esse espaço e esse debate. As bandeiras, algumas vezes são retiradas, e novamente elas realizam novas e mais coloridas bandeiras, para demarcar que o debate e a visibilidade ficam.

Em todo momento a professora Lu Souza estabelece um diálogo aberto e provocativo com a turma, liberdade para expressão dos estudantes e promove espaços de debate sobre as questões relacionadas ao tema. As propostas e intervenções realizadas sempre são mediadas por uma fala coerente, feminista e empoderadora. Instigadas, a turma e, principalmente, as meninas a participar a todo momento da discussão, tendo nessa turma, uma menina integrante do Grêmio Estudantil e representante de sala extremamente atuante em diversas ações da escola.

Nos diálogos e espaços de formação, o professor Marcos Ribeiro sempre demonstrava abertura a pensar as aulas em conjunto com o grupo - gestão, coordenação, estudantes e todo o corpo docente e profissionais da educação, incluindo o quadro de apoio, mães que trabalham na escola e comunidade escolar - que possibilitou tantas ações ampliadas, para além do espaço físico da escola. Se posicionou criticamente, ao mesmo tempo que conduziu a reflexão diante de um debate sincero e democrático. Algo que sempre facilitou o diálogo para que a escola caminhasse em consonância.

Encontrar professores e professoras com olhar para e com os/as estudantes, além de contribuir com criticidade sobre o trabalho realizado na escola pública, acende novas visões e práticas pedagógicas que provocam a pensar em quais lugares a coordenação pedagógica precisa ocupar para que a escola caminhe em coletivo e construa novas perspectivas, ações e novos caminhos de debate.

Qual lugar ocupamos, para acolher e fortalecer trabalhos que, como esse, ocupam espaços, que produzem provocações, que ampliam, que questionam, que incomodam, que modificam, que impactam e tensionam. Tensões essas que surgem e ressurgem, conflitantes com as forças de manutenção das tradições da cultura escolar.

Buscar, nutrir e resistir, às vezes cansa, mas foi um prazer acompanhar e realizar intervenções, que acredito eu, foram pertinentes ao protagonismo estudantil. Na promoção de um espaço educacional promotor de escuta, acolhimento, respeito e propício para práticas educacionais não sexistas.

Tendo consciência que aprendi mais do que pude colaborar como coordenadora pedagógica, acompanhar o trabalho realizado nas aulas de Educação Física propiciou compreender como as ações em si incorporavam um olhar atento para pautar a existência plena dos/as estudantes.

Buscando tornar a escola um lugar de encontro, um espaço respeitoso, liberto e, acima de tudo, um lugar de questionamento. Mais do que aprender respostas, um lugar que construímos perguntas, ocupado pela diversidade de corpos e ideias, que nutre e fortalece o processo reflexivo sobre o educar. Sem ignorar suas fragilidades, problemáticas e conflitos, debater e resistir em prol de uma escola se refaça como espaço de todos, principalmente des estudantes.

“O PROFESSOR LUIZ É UM LIXO”¹: DO FAZER VÁRIAS BRINCADEIRAS AO ESTUDO DO BOXE

LUIZ ALBERTO DOS SANTOS

¹ Longe de me vitimizar, mas a fala foi dita (e escrita na lousa) por uma criança em uma outra tematização, porém, em muitos momentos, as crianças também reclamavam por não fazerem as atividades como no ano anterior. Não tínhamos embates desrespeitosos, mas algumas sempre deixavam claro que preferiam a outra Educação Física, na qual, segundo disseram, sempre faziam várias brincadeiras.



A experiência pedagógica descrita ocorreu no segundo semestre de 2022, na Escola Estadual Agostinho Cano, localizada no bairro Jardim Nova Cidade, no município de Guarulhos, e, teve duração de um bimestre. As turmas envolvidas foram os 4º anos A, B, C, D, E do Ensino Fundamental I. Depois de dois anos de licença sem vencimentos, retornei o trabalho na rede estadual de ensino², nesta escola que é muito próxima à região onde moro.

No semestre anterior, após o estudo da ginástica rítmica e do parkour, combinamos que tematizariámos uma luta, mas ainda não tínhamos pensado em qual seria, já que no entorno da escola há muitos locais onde essa prática corporal acontece. Realizamos diversas conversas, tanto para entender o que já tinham estudado, quanto para investigar o que seria interessante abordar. Após as discussões, pensamos que o boxe seria nossa melhor escolha, pois consideramos o grande número de crianças que frequentavam o Coliseu Boxe Center³, onde aprendem e praticam sem qualquer custo, além dessa luta, outras modalidades esportivas.

² Optei pelo afastamento da rede estadual para estar mais presente na vida das minhas duas filhas, já que também sou professor da rede municipal de São Paulo e sentia que não estava dando a atenção que gostaria de dar.

³ Instituto que tem como objetivo a assistência a famílias carentes através do esporte, principalmente o boxe.

"O professor Luiz é um lixo": do fazer várias brincadeiras ao estudo do boxe

QUE VOCÊ DA ESTUDOU NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?					
ESPORTE	DANÇA	BRINCADEIRAS	GINÁSTICA	POLICÍACO	LUTA
Atletismo		QUEMADA ROTA SABERIA REGA-REGA MORTE OU VIVO DETECTIVE POSSA VEL ROCK STAR JATO DE GUERRA AMERICANA BABY-LEON		POLICÍACO ALONGAMENTO	
Vôlei					
Handebol					
Críquete					
Branquete					
Bradei					

Iniciamos conversando sobre qual era a primeira coisa que vinha em suas cabeças quando falavamos da luta e do boxe. As falas relacionaram luta e violência (sangue, morte, quebrar a cara, murro, chute, voadora). Esses pronunciamentos eram rebatidos por algumas crianças que praticavam boxe no Coliseu; "não é violência, é uma luta", "a luva não deixa machucar muito", "não tem chute, vacilão", "mulher também luta".

Na aula seguinte fizemos as primeiras movimentações da luta, acompanhando as orientações do Kauan e da Kimberlllyn, que praticavam boxe há mais tempo. Ele trouxe a luva, que foi apresentada para todas as turmas, ela trouxe a faixa (bandagem) e explicou que era usada nas mãos antes de colocar as luvas, a fim de protegê-las.



Tanto o Kauan quanto a Kimberlllyn disseram que era importante começar o boxe pela parte física, então, experimentamos exercícios como

corrida, alongamento, abdominal, flexão de braço. Ambos mencionaram que isso ajudava muito na realização dos golpes e na melhoria da agilidade e força.

As crianças nos ensinaram a base do boxe, conseguimos entender a importância da postura na hora de lutar e da guarda para se defender, porque não poderíamos entrar no ringue de qualquer forma, tampouco com a guarda baixa, uma boa base implicaria numa melhor execução dos gestos e a guarda era importante para não levar muitos golpes, principalmente no rosto. Levei o saco de pancadas, aparadores de soco e algumas luvas de minha outra escola para continuarmos acessando os conhecimentos que nos eram, com muita dedicação das crianças, apresentados. Importante mencionar que desde o início tudo o que acontecia era registrado pelas crianças em um caderno que continha espaços reservados para cada turma e, próximo ao final da aula, uma criança, uma dupla ou um trio anotava o que considerava importante.

28/11/2022
Olá MEU NOME É KAVAN LOPES
9º EU SOU Ajudante LEONARDO PARAVITOS
HÓJE ALGEME APRENDEU
A COLOCAR A FAÇA E A LUVA DE
BOXE E APRENDEMOS COMO É
O ACINCENTE E O ALONGAMENTO E
TODO MUNDO GOSTOU! E QUEREMOS MUITO.



Enquanto exercitávamos os golpes (jab, direto, gancho, cruzado, uppercut, guarda, esquivas), pesquisei e preparei uma apresentação sobre a história do boxe. Durante a explicação, as crianças mostravam surpresa com as falas e as imagens apresentadas na televisão⁴ da sala. Diziam que o boxe era muito violento no passado, porque não havia luvas e vencia quem permanesse vivo. Ao observarem os tipos, além do olímpico e profissional, ficaram impressionadas com o boxe para usuário(a)s de cadeiras de rodas, pois na visão delas, essas pessoas não lutavam.

Após um período de aulas voltado aos golpes, as crianças perguntavam quando realizaríamos a luta propriamente dita. Confesso que estava com muito receio de alguma criança se machucar. Quando conversamos sobre a possibilidade de lutar, o Kauan e a Kimberllyn disseram que no Coliseu elas faziam um treino chamado *sparring*, em que a luta acontecia, porém, com uma força menor nos golpes. A sugestão dada pelas crianças que praticam boxe foi rapidamente aceita pelas turmas. Organizamos as duplas com quem desejava participar, buscando aproximar as características físicas e seguindo as regras oficiais do boxe.

Antes de lutar, pesquisamos sobre como eram divididas as categorias no boxe, a fim de entender qual seria o nosso critério para escolher a criança que seria sua oponente. Vimos que as classificações eram feitas pelo peso e, para a nossa classificação, elencamos o tamanho. Ressaltamos que não seriam permitidos golpes abaixo da linha da cintura e acordamos que ninguém empregaria muita força. Começamos assim a experimentar o *sparring*.

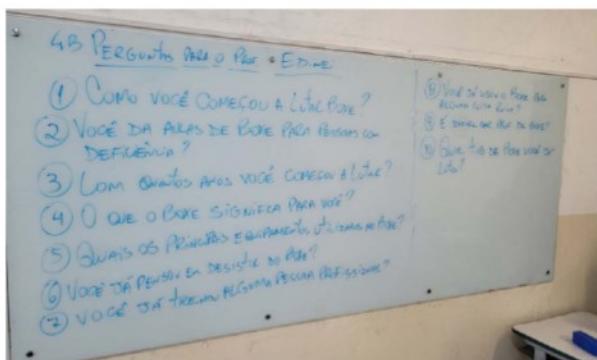
⁴ Com a pandemia de Covid-19, as escolas estaduais passaram a utilizar vídeos produzidos por docentes da rede nas aulas remotas. Eram transmitidos pelo Centro de Mídias, órgão ligado à Secretaria de Educação, e cada sala possui um equipamento multimídia, composto por televisão e caixa de som, pois, mesmo com o retorno presencial, os vídeos continuaram sendo produzidos e, alguns/as docentes continuam utilizando em suas aulas.



Nas primeiras lutas, eu permanecia atento ao combate, sendo o que podemos chamar de "árbitro central", encarregado de separar, marcar o tempo combinado coletivamente (dois minutos e um único round) e chamar as próximas crianças que fariam o *sparring*. Gradativamente, as próprias crianças assumiram essas funções. As demais atuavam como juradas, levando em consideração a pesquisa feita sobre as pontuações no boxe, já que o nocaute não é o único critério para definir a vitória. A ideia quanto ao formato do nosso ringue eu trouxe da outra escola em que trabalho, onde tematizava muay thai e os jovens que praticavam essa luta disseram que montavam o ringue com cordas e cones, pois suas academias não possuíam ringues. As crianças gostaram e acataram a ideia. O Kauan e a Kimberllyn explicaram que cada lutador(a) tem o seu corner, onde a equipe técnica dá instruções e água nos intervalos entre os rounds.

Uma outra ação importante foi entrar em contato com o Coliseu Boxe Center. A gestão do instituto apresentou-me ao professor de boxe Edinei Pernilongo, agente de boxeador(a)s e um dos diretores da equipe de luta do local. Todos foram bem atenciosos e fizeram questão de anunciar os objetivos que a entidade possui em relação à população do bairro. Como seria impossível promover uma visita das cinco turmas do 4º ano, devido à quantidade de crianças e o tamanho do espaço, o professor Edinei se prontificou a ir até a escola junto com sua equipe e conversar a respeito da "nobre arte".

Quando souberam da visita, as crianças ficaram bastante empolgadas. Sugeri que elaborássemos perguntas para que o professor e sua equipe respondessem e nos ajudassem a entender melhor o boxe.



O dia da visita foi motivo de muita alegria e ansiedade por parte das crianças, pois era a primeira vez que elas passavam por essa experiência. O professor Edinei demonstrou a luta com as pessoas da sua equipe e, durante a entrevista, respondeu às questões que as crianças prepararam.



As crianças partilharam o que entenderam e o que acharam da visita. Todas as falas agradeceram ao professor Edinei e sua equipe. Também pontuaram aspectos que não tínhamos estudado ou planejado, como quando saber que uma pessoa está preparada para lutar, se ele já havia usado o boxe fora do ringue para se defender, se ele acreditava que o boxe era violento. O convidado fez questão de frisar que ele entrou no boxe justamente para segurar sua raiva, pois quando jovem, seu pai e sua mãe o matricularam em uma academia para aprender a controlar seus senti-

mentos e sua força. Também disse que no boxe e em qualquer outra arte marcial há muita disciplina, e isso ajuda as pessoas a não baterem nas outras somente porque sabem lutar.

Na aula seguinte, algumas crianças desenharam e escreveram, enquanto outras foram filmadas dizendo o que mais lhe chamou atenção no estudo do boxe. Importante frisar que não me apoiei no Currículo Paulista por não compactuar com suas ideias, até porque, caso seguisse, não estudaríamos a luta no terceiro bimestre e, sim, no segundo.



Observando os registros, penso que nossa tematização foi importante para um melhor entendimento do boxe e da Educação Física enquanto espaço de diálogo, escuta, onde todas as crianças podem expressar-se, mesmo que um grupo menor siga desejando realizar várias brincadeiras nas aulas.

A DANÇA “VOGUE” E O DEBATE DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO

MARCELO FERREIRA LIMA

ARTHUR MÜLLER



2020 ficará marcado como o ano em que a pandemia de Covid-19 acometeu a população mundial, ceifando a vida de milhares de pessoas ao redor do globo. Por aqui, as insistentes investidas do ocupante do poder executivo contra o uso de máscara (equipamento de proteção de eficácia comprovada na contenção da proliferação do vírus), a favor de medicamentos sem validação científica para a doença em questão (constantemente, o termo “tratamento precoce” foi utilizado de forma irresponsável, considerando que até a escrita do presente relato – meados de janeiro de 2023 – o tal tratamento ainda inexiste) e a infinável briga com os poderes instituídos, como o Supremo Tribunal Federal e governadores que “teimavam” seguir as recomendações sanitárias ditadas pela ciência, pelas instituições de pesquisa, como a Fiocruz e o Instituto Butantan e, principalmente, pela Organização Mundial da Saúde.

O saldo dessa empreitada genocida? A morte de mais de 680 mil pessoas, sendo que desse total, pelo menos 400 mil vidas poderiam ter sido salvas. Atualmente, o quadro apesar de estar controlado, ainda oferece risco às pessoas, visto que a Covid-19 e suas variantes estão circulando e muitas pessoas ainda não completaram o ciclo vacinal, principalmente as crianças. De qualquer forma, os impactos na rede de saúde e no índice de mortalidade diminuíram sobremaneira.

Nesses tempos difíceis, o olhar para a escola e tudo o que com ela se relaciona (sejam professores e professoras, práticas pedagógicas, acolhimentos, dentre outros) foram ampliados. Com advento da pandemia e, consequentemente, do isolamento social, a imensa maioria das instituições replanejaram suas atividades numa tentativa de conter a expansão da doença. Isso inclui a escola.

As diferentes redes de ensino tentaram se reorganizar com o objetivo de dar continuidade ao ano letivo, procurando reduzir os impactos do isolamento social na formação do alunado. Porém, há de se ressaltar que frente ao ineditismo da situação e da doença, as práticas pedagógicas existentes não davam conta de atender à demanda social e educacional. Como seria um ensino a distância para milhões de estudantes? Teriam acesso fácil e rápido? O corpo docente estaria preparado para isso? E as famílias? As angústias eram enormes, assim como as incertezas. Conforme as semanas avançavam, os casos de pessoas acometidas pela doença também aumentavam e, cada vez mais, os números oficiais expunham índices alarmantes de contaminações e mortes em decorrência da doença.

Assim, a partir de algumas possibilidades, a prática pedagógica em tempos de Covid-19 foi reescrita, num espaço temporal curto, onde todas as pessoas precisavam, ao mesmo tempo sobreviver ao eminente contágio, elaborar aulas no plano virtual, aprender a utilizar as diferentes plataformas educacionais disponíveis, alcançar estudantes que não conseguiam acessar as atividades e as aulas síncronas e, principalmente, manter algum tipo de interação. Em termos práticos, tudo isso quer dizer que, agregado às funções já conhecidas pela docência, em um tempo não adequado, professores e professoras precisaram aprender a utilizar as ferramentas virtuais e, muitas vezes, sem qualquer possibilidade de trabalho coletivo com o(a)s pares.

Nesse cenário, mesmo sem modificar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o trabalho com todas as turmas da Escola Técnica Estadual (ETEC) José Rocha Mendes foi sendo reformulado dentro das possibilidades. Situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, a unidade é administrada pelo Centro Paula Souza (CPS), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, até então vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, à qual se vinculam não só as ETECs, mas também as Faculdades de Tecnologia (FATECs).

Aqui relatamos os acontecimentos referentes ao trabalho com a Educação Física junto à turma da 1^a série do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) de Comunicação Visual (CV), em 2021, período em que grande parte das instituições educacionais adotaram o chamado ensino remoto emergencial.

As aulas começaram no mês de abril, após as orientações sobre as medidas de proteção sanitária. O CPS firmara uma parceria junto à Google

para utilização dos recursos da plataforma Teams. Diante disso, da análise do PPP e do Plano de Curso (PP), um documento orientador elaborado pelo Grupo de Formulação e Análise Curricular do CPS contendo “temas gerais” para todos os componentes curriculares, além de conversas iniciais com a turma, decidi tematizar a dança, uma vez que o estudo dessa prática corporal abria diversas possibilidades pedagógicas.

Em função das particularidades do ensino remoto emergencial o envolvimento do(a)s estudantes nas aulas variava devido às dificuldades enfrentadas. O CPS determinou que os registros de presença tomassem como referência as “tarefas quinzenais” elaboradas e enviadas pela plataforma, além da participação nas aulas síncronas.

Observamos, pelas discussões realizadas durante os encontros virtuais e as postagens feitas no chat, que os estudantes cultivavam certas danças, entre elas, a dança “vogue”. Naquele instante, houve dúvidas sobre do que se tratava. Dois alunos em específico descreveram-na, dizendo que gostavam e dançavam sempre que possível.

Professor: Que interessante, quando vocês falaram em vogue já pensei em duas coisas completamente diferentes. Uma, a revista. A outra, a música da cantora Madonna.

Carlos: Caramba eu não sabia, que legal.

Aline: Conta mais, fique interessada.

Natalia: É uma dança dos Estados Unidos, que mistura movimento e roupas da moda na passarela.

Jessica: Que bacana.

No transcorrer da aula, as questões de orientação sexual e gênero surgiram aos poucos. Alguns alunos tomaram a iniciativa da problematização tanto pelo chat quanto pelo microfone.

Professor: O que vocês pensam sobre a questão de gênero?

Marcelo: Só separa as pessoas, prof.

Ana: Não deveria ter classificação.

Catarina: Tem coisa que é pra homem e tem coisa que é pra mulher na dança.

Bruna: Não concordo. A dança não é de gênero nem de nada é só dançar

Marcos: A dança é simplesmente entrar na “vibe” e ir.

Tomava nota de cada fala, cada posicionamento, reforçando a importância daquela discussão. Problematizei a ideia de corpo nas práticas corporais, fazendo menção a algumas ideias de Guacira Lopes Louro, Silvana Vilodre Goellner, Helena Altmann e Judith Butler. Expus brevemente conceitos dos estudos de gênero na escola e nas práticas corporais. Ao longo dessas conversas, alguns estudantes informaram que tinham lido algo sobre Judith Butler.

Voltando à dança identificada como “vogue”, como não a conhecia, aproveitei o restante da semana para pesquisar sobre o assunto. Após apresentar e discutir os resultados com a turma, sugeri convidarmos uma especialista para um debate. Contatada naquela mesma semana, a professora Cyndel Nunes Augusto prontamente aceitou. Solicitou registros do trabalho como subsídios para planejar a atividade. Pedi aos e às estudantes que redigissem seus posicionamentos sobre o assunto, para que eu pudesse encaminhá-los à nossa convidada.

Acho que é importante defender essas causas como direitos humanos, infelizmente o mundo tá cheio de preconceito, seria mais fácil se as pessoas ao redor do mundo levassem a prática de cuidar da própria vida ao invés de tentar opinar na alheia. Se os direitos iguais existissem, muitas coisas por si só já estariam resolvidas.

A maneira com a qual crescemos e pessoas com quem convivemos realmente podem afetar, mas cabe a nós mudar essa visão, sabe? Concordo, estamos em constante evolução.

Acho que felizmente a internet pode ser uma enorme aliada pra gente, pra poder se aprofundar nesses assuntos e conhecer as causas melhor. Infelizmente, a gente aprende muitas vezes desde cedo a ser mais ignorante, mas no meio que a gente vive atualmente, podemos sempre sair dessa bolha e entendermos melhor as questões da sociedade hoje em dia.

Eu acho que é importante desconstruir esse pensamento, passar por todo um processo de pesquisas sobre o assunto e não se acomodar com isso

A maneira com a qual crescemos e pessoas com quem convivemos realmente podem afetar, mas cabe a nós mudar essa visão, sabe?

Eu acho que o importante é todos nós termos respeito acima de tudo, e antes de formamos uma opinião, pesquisar sobre, porque frequentemente nós percebemos que a maioria desses preconceitos veem estruturalmente, e a pessoa nem se quer sabe o porquê de ter aquela rejeição com tal coisa.

Acredito que no mundo de hoje, felizmente as pessoas estão cada vez mais abrindo a cabeça, é difícil porque muita coisa vem do ambiente que a pessoa vive, e isso não é culpa da pessoa em si, mas acho que hoje todas essas questões devem ser normalizadas, porque a luta para as minorias poderem ser olhadas como pessoas normais pela sociedade já vem de muito tempo.

Eu acho importante falar sobre a não-binariedade. Acho que é necessário, quando a gente fala de masculino/feminino e como isso é pura construção social/cultural, falar sobre as possibilidades de viver fora desses extremos do que a maioria entende que é gênero. Eu sou uma pessoa não-binária, pra mim nunca fez sentido o “ser homem”, e a transgeneridade também nunca foi sobre “ser mulher”, é um pouco sobre estar no meio mas também não estar em lugar nenhum, estar fora desse binário. Enfim, falar sobre isso é essencial pra desconstruir o gênero.

Eu queria perguntar o que ela pensa sobre a relação das vestimentas do vogue com as ideias além da dança, se ela acha que se o que vestimos vai além da facilidade de movimentação.

Como a moda influenciou os dançarinos de vogue, e o quão ela foi importante para o autoconhecimento deles, principalmente pela época em que estavam inseridos.

Eu acredito que é questão de respeito, não importa qual a sua opinião sobre algo que diz respeito a vida de outra pessoa.

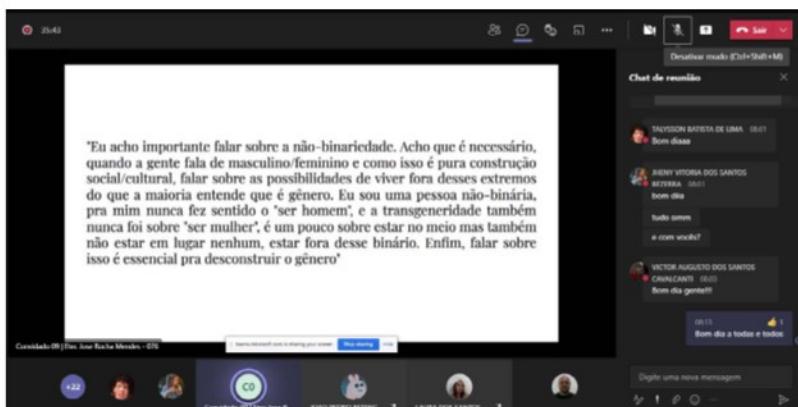
Professor, eu cheguei um pouquinho atrasado, então eu fiquei meio perdido. Mas como pergunta, eu queria perguntar sobre o que ela acharia de um projeto para as escolas em geral sobre poder estudar e ter uma visão menos superficial das danças durante as aulas de educação física. Tipo um projeto para todas as escolas conseguirem estudar várias danças e quebrar os preconceitos.

Encaminhei essas colocações para a professora Cyndel e agendamos um encontro síncrono com a turma. Tivemos uma conversa bem extensa (no tempo e nas questões/provocações) com o foco na questão cultural que envolve o gênero e a apresentação de outras formas de ler o mundo. O material que ela preparou foi disponibilizado.



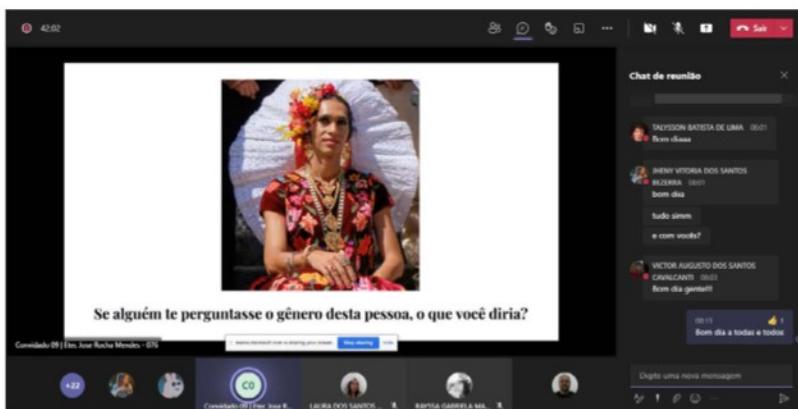
Captura de tela da conversa com a professora Cyndel Nunes Augusto

A docente exibiu alguns trechos das questões da turma para dialogar.

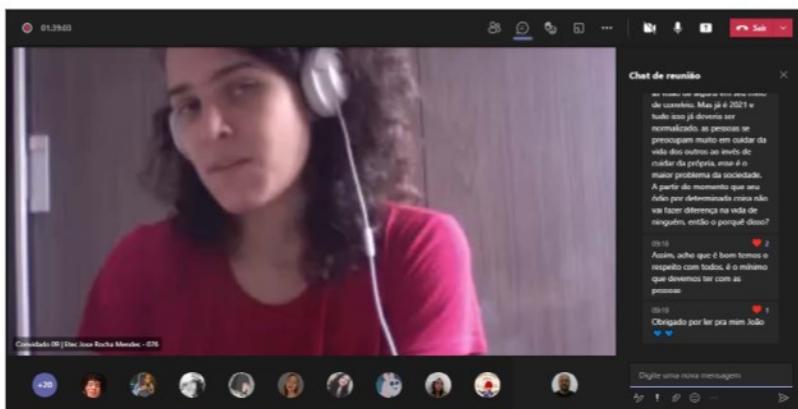


Captura de tela da apresentação elaborada pela professora Cyndel Nunes Augusto.

A dança “vogue” e o debate de gênero no Ensino Médio



Captura de tela da apresentação elaborada pela professora Cyndel Nunes Augusto.



Captura de tela da conversa com a professora Cyndel Nunes Augusto.

Algumas questões foram elaboradas durante a explanação da docente.



Captura de tela da conversa com a professora Cyndel Nunes Augusto.

Ao término da conversa, os estudantes relataram a importância do tema na escola e no ambiente familiar. É importante dizer que a atividade foi pautada no PPP, no PC e debatida com a coordenadora do curso que manifestou o interesse de assistir posteriormente a gravação.

A partir de tudo o que foi tratado, voltei a atenção para a dança “vogue”. Pesquisando sobre o assunto, encontrei um [artigo](#) que me pareceu apropriado para suscitar o debate. Sugeri a leitura como atividade assíncrona e anunciei que discutiríamos o conteúdo de forma síncrona. Iniciei a aula remota solicitando aos estudantes que destacassem alguns pontos da argumentação do professor, dançarino, autor e pesquisador Odailson Berte,

Julia: Achei bem interessante a parte da história.

Amanda: Caramba, faz um tempo que já existe e nem sabia que era assim.

Roberto: Prof, fiquei impressionada com a questão da roupa e o significado que tem.

Dario: Não sei não prof, esse texto estava difícil pra mim.

Elder: É pouco tempo para ler prof.

Baseado nas falas dos estudantes, destaquei alguns dos argumentos expostos pelo autor e apresentei trechos de um [vídeo](#) sobre a história da dança “vogue”. O link foi compartilhado para que a turma tivesse acesso

à íntegra, assistisse de forma assíncrona e pudéssemos prosseguir com a conversa na próxima aula.

As semanas que sucederam esse encontro foram repletas de percalços devido a problemas administrativos (com o isolamento social e a adoção do ensino remoto emergencial, o setor administrativo da unidade foi reorganizado). Datas, reuniões, documentos, registros, entre outras ações, tiveram de ajustar-se ao longo do ano. Os departamentos do CPS, a partir das orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e as próprias especificidades institucionais, necessitaram de mudanças. Com tudo isso, o trabalho pedagógico sofreu interrupções. Quando conseguimos nos reencontrar remotamente, solicitei aos estudantes que recuperassem o percurso de estudos realizados na Educação Física.

Es estudantes reforçaram a importância do debate na escola. Justificaram, a partir das leituras e de seus atravessamentos, a contemporaneidade sobre a problematização construída nas aulas anteriores e que é possível, com base no diálogo, ouvir as vozes que ecoam por todos os lugares.

As discussões sobre a dança “vogue” amplificaram as vozes dos estudantes. Os posicionamentos emitidos sobre a relação moda-corpore-resistência-preconceito ecoaram. O trânsito nos conhecimentos possibilitou o acesso a outras múltiplas vozes.

Enquanto uma parcela da turma se manifestou a favor das leituras e da ampliação do universo do conhecimento, elogiando a leitura sugerida como atividade relevante, outra reforçou a importância de relacionar os materiais disponibilizados às próprias experiências.

Sobre a conversa com a docente convidada, a turma indicou a relevância da proposta. O diálogo foi intenso. No início, certo silencio, mas ao longo da explanação e das provocações parte da turma se conectou, falando ou escrevendo no chat, com o tema. Agradeceram imensamente a docente e a importância da conversa.

BRINCANDO DESCALÇAS EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS BRASILEIROS

MARINA BASQUES MASELLA



PARA COMEÇAR, TIRAR OS SAPATOS!

O trabalho com as brincadeiras indígenas aconteceu ao longo de todo ano de 2022 na turma Guató da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Nelson Mandela, situada na Zona Norte da capital paulista. O tema emergiu como efeito do projeto coletivo anual da escola, que foi intitulado *Pisando de pés descalços em território brasileiro*¹ e se voltou ao estudo dos povos originários do nosso país e seus saberes, cosmovisões, histórias, resistências, territorialidades e lutas.

Surgiu com o desejo das professoras de tecer uma aproximação do Projeto Político Pedagógico da unidade com a Lei 11.645/08², com os diversos enfrentamentos vividos pelos povos indígenas do nosso país, especialmente nos quatro últimos anos, com a publicação, em 2019, do documento *Curriculum da Cidade: Povos Indígenas* (2019) e após a

¹ Nome que teve como inspiração um texto escrito por Célia Xacriabá (defensora das pautas dos povos tradicionais, a educação, o meio ambiente e a cultura) publicado em sua página no Instagram, Pensamentos, em 24 de Novembro de 2019: “Se descalce. Subverter requer colocar nosso corpo e mente em ação, e isso provoca deslocamento, portanto, não há outra alternativa senão a de começar a fazer. Mas como começar? Comece fazendo por algum lugar, antes de qualquer coisa, a única pista que eu daria seria, aprenda a se descalçar dos sapatos que usou para percorrer os caminhos e acessar os conhecimentos teóricos produzidos no centro, mas deixe os pés tocarem no chão no território, esses sapatos que já estarão pequenos e não caberão nos pés coletivos, eles apertarão tanto a nossa mente, que limitarão o acesso ao conhecimento no território do corpo. Deixe a sabedoria chegar, ela tem uma temporalidade diferente da inteligência.”

² Lei que tornou obrigatório o estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras nas escolas.

experiência que vivemos em sociedade com a pandemia de Covid-19, que escancarou a urgência de olharmos com mais profundidade para cosmovisões de grupos, povos e etnias mais conectadas com a coletividade, com o comunitarismo, o bem-viver, a integração com a natureza e a preservação dos ecossistemas.



Registros das escolhas estéticas que passaram a compor os espaços da escola.

Cada turma da escola recebeu o nome de uma etnia indígena que habita alguma das cinco regiões do território brasileiro. A turma que eu era professora foi nomeada de Guató, povo localizado principalmente na região pantaneira do sudoeste do Mato Grosso.



Estandartes com os nomes dos povos originários das turmas de 2022.

Recebemos de presente da Família Abayomi³ uma mala e um baú com vários elementos que remetem à cultura dos povos indígenas escolhidos para nomearem as turmas (livros, sementes, cestarias, álbum de fotografias de representantes indígenas, colares, cocares, tecidos, instrumentos musicais, etc.). A partir desses objetos, o grupo Guató iniciou as investigações sobre a etnia. Algumas questões foram levantadas pelas crianças, como: que tipo de casa eles moram? O que eles fazem? O que eles gostam de comer? Do que eles brincam? Eles usam roupas como as nossas? Eles andam de canoa?



Abrindo o baú e a mala enviados pela Família Abayomi.

Para investigar as respostas algumas dessas questões, as crianças levaram uma pesquisa sobre os indígenas guatós para fazerem em casa, junto às famílias. Quando essas pesquisas retornaram, fizemos uma roda de compartilhamento e surgiram muitas falas como: os guatós são índios. Índios usam arco e flecha; eu vi que eles usam barcos para nadar no mar e pegar

³ Bonecos em tamanho real nomeado no Projeto Político Pedagógico da escola de “figuras de afeto”. Um recurso pedagógico que traz ludicidade para as situações didáticas.

frutas; eles brincam de dançar pelados; eles trançam. Pegam coisinhas de fios nas árvores para fazer cestinhas; eu vi que eles moram num lugar que tem mar e areia. Acho que é na praia e chama Mato Grosso!



Compartilhando as pesquisas.

As falas despertaram o interesse de fazer novas buscas em livros e pesquisas na internet com a ajuda de tablets. Ouvimos canções, mergulhamos na leitura de histórias e assistimos vários vídeos que nos ajudaram a problematizar alguns imaginários preconceituosos e reducionistas que ainda cercam as etnias indígenas brasileiras e que surgiram nas falas das crianças.

Fomos percebendo ao longo dos meses que existem muitos povos indígenas pelo Brasil, cada qual com um modo de viver diferente na maneira de se vestir, nas moradias, nos grafismos, nas estéticas, nos objetos, nas formas de trabalho, configurações territoriais, de agrupamentos das aldeias etc.

As conversas deram vazão a outras colocações: *a Catarina Guató é a indígena que mora lá nos guatós. Ela faz cestinhas com as plantas que ela pega na água com a canoa. Ela usa roupas tipo a minha vó assim, vestido de bolinha e bolsinha. Ela não tem tatuagem de grafismo igual o Casé.*

BRINCANDO DESCALÇAS EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS BRASILEIROS

Em meados do mês de abril, questionei a turma sobre o que elas acreditavam que as crianças do povo Guató brincavam ou gostavam de brincar: *eles brincam com o bichos; eles brincam de correr; de fazer cabana; de pega-pega e de comidinha e esconde-esconde.*

Essa conversa me fez pensar que seria muito potente se a turma Guató visse imagens que mostrassem crianças indígenas brincando em seus territórios. O vídeo *Projeto Território do Brincar - 3º Região - Território Indígena Panará, Pará* causou enorme surpresa ao virem crianças brincando com fogo. A turma expressou vontade de brincar com água, reconheceu a prática das pinturas corporais, observou que muitas crianças estavam peladas, percebeu a aldeia como território e identificou a brincadeira de peteca.



Assistência ao vídeo.

BRINCANDO DE CONSTRUIR CASINHAS COM GALHOS

Após esse momento, decidimos construir casinhas com galhos, pois a nossa escola tem uma extensa área verde com muitos galhos caídos pelo chão. No dia marcado, uma queda muito brusca de temperatura impediu a brincadeira no gramado, então decidimos tentar fazê-la na própria sala de convivência para ver o que acontecia. As crianças ficaram bravas porque as casinhas não conseguiam se sustentar nas mesas... os galhos escorregavam, elas não paravam em pé e tivemos que usar massinhas para ajudar.



Construção de casinhas com galhos na sala de convivência.

Na semana seguinte, repetimos a brincadeira no gramado e muitos outros recursos naturais foram usados na construção das casinhas, como folhas e pedras.



Construindo casinhas com galhos no gramado.

CORRIDA DE TORAS

Outra prática que despertou muita curiosidade: *eles correm com um galho gigante nas costas*. Descobrimos que essa prática se chama corrida de toras e que acontece em vários povos indígenas do Brasil, com diversas configurações e significados. Realizamos a leitura de reportagens, assistimos outros vídeos e descobrimos que a corrida de toras ocorre nas aldeias e foi uma das

modalidades dos Jogos Olímpicos Indígenas. Notamos que quando praticada na aldeia, os indígenas escolhem um ponto fora dessa área para iniciar a corrida e se revezam para carregar as toras nos ombros até alcançarem o centro da aldeia. Já nos Jogos Olímpicos, a corrida é feita em uma arena.

Decidimos praticá-la na escola. As crianças notaram que as toras são pintadas com grafismos, bem como os corpos da(o)s indígenas. Após escolher as nossas toras, a primeira coisa que fizemos foi pintá-las com grafismos.



Pintando as toras com grafismos.

As crianças disseram que o parque seria o local adequado porque parecia uma arena. Posicionaram-se em duplas em diversos pontos do parque, correram se revezando e trocando as toras até retornarem ao ponto de partida.



Corrida de toras no parque.

Notei que a corrida de toras era representada em muitos desenhos espontâneos das crianças, então decidi propor que constasse no portfólio individual de cada uma.



BRINCADEIRAS KALAPALO: IJÁ, EMUZI, OTÓ E KOPU

A turma Kalapalo também estava investigando brincadeiras indígenas. Organizamos conversas conjuntas para intercambiar saberes e recebemos de empréstimo o livro *Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo* de Marina Herrero e Ulysses Fernandes.



Lendo o livro *Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo*.

Com a leitura desse livro, conhecemos primeiramente a brincadeira ijá, que para nós era “pular corda”. Nas imagens, notamos que *eles sobem a perna muito alto pra pular*. Descobrimos que nossas observações faziam sentido, uma vez que, segundo explicações disponíveis no livro, um dos objetivos da brincadeira é justamente pular a corda tentando subir “o mais alto que puderem as suas pernas”.



Cenas da brincadeira ijá – registro fotográfico feito pelas crianças.

Conhecemos também a brincadeira emuzi, em que uma pessoa faz a função de caçadora, devendo correr para pegar as demais, que são as caças. Para paralisar a caça, ela deve segurá-la e gritar “emuzi”. As crianças disseram que *essa brincadeira parece pega-pega gelo mas fala de outro jeito quando pega*.



Bricando de emuzi na quadra.

Investigando sobre a brincadeira otó, descobrimos que na língua Karib esse nome significa minhoca e que as pessoas que desejam iniciar a brincadeira precisam combinar de invadir a casa de uma família. Ao fazer isso, uma dupla se deita no chão frente a frente e em posição invertida, se segurando pelos tornozelos e rolando no chão pelo interior da casa, imitando uma minhoca.



Brincando de otó com a turma Kalapalo.

Na página no livro que descreve a brincadeira kopu, que conhecemos como peteca, as crianças ficaram muito impressionadas com os materiais naturais utilizados para confeccionar o brinquedo. Quando as crianças ou pessoas adultas no povo Kalapalo finalizam a brincadeira, elas desmontam a kopu e a descartam na natureza. Essa informação gerou estranhamento nas crianças, que disseram que daquele jeito vão “sujar a floresta”. Questionei a turma se isso ia mesmo acontecer, uma vez que a peteca era feita apenas com elementos da natureza. Comparamos a relação das crianças Kalapalo com seus brinquedos e pertences com a nossa, uma vez que não descartamos o brinquedo depois de usá-lo para construir outro mais tarde. Do mesmo modo, as crianças identificaram que os nossos brinquedos são em sua maioria de plástico e que eles sim sujariam a natureza caso fossem descartados no ambiente.

Quando perguntei se existiam outros tipos de petecas, uma criança falou *que tem aquela peteca normal*. Quis saber o que seria uma “peteca normal” e ela respondeu que era aquela que *vendia na loja*. Na semana seguinte, retomei essa fala e levei para a turma o vídeo [Território do Brincar - Série de MiniDocs - Brincadeiras com petecas nas diversas regiões do Brasil](#), que mostra meninas e meninos criando petecas de diversas formas com os materiais disponíveis. Perguntei se entre todas aquelas que vimos, uma peteca poderia ser considerada “mais normal” do que a outra e as crianças disseram que não, mas que

eram todas muito diferentes. Decidimos, então, criar as nossas próprias petecas com os materiais que tínhamos na escola. Depois, fomos brincar.



Brincando de peteca feita apenas com elementos naturais no gramado com o Gabriel e a Raquel (respectivamente, estagiário da licenciatura de Educação Física e mestrandas da Faculdade de Educação) e petecas construídas pelas crianças com os materiais disponíveis na escola.

A CANOAGEM GUATÓ

Em suas pesquisas, as crianças descobriram uma série no Globoplay chamada *Guató: uma remada no tempo*, que narra a história do casal de atletas Américo e Lena, ao embarcarem em uma longa expedição de *standup paddle* pelo pantanal. Nessa jornada, eles têm a companhia dos indígenas Guató, um povo conhecido por remar em pé em suas canoas feitas de um só tronco há milênios.



Assistindo à série “Guató: uma remada no tempo”.

As crianças mergulharam nessa história e acessaram inúmeras informações sobre a canoagem dos Guatós. Decidiram criar um espaço com água no jardim agroecológico da escola para brincar de canoa, utilizando cascas de árvores.



Vivência no lago e presença do Diego com sua maquete sobre a aldeia Guató, na Ilha Ínsua.

Paralelamente, a turma foi presenteada com uma maquete confeccionada pelo irmão mais velho de uma das crianças. Diego, que frequentou a escola em anos anteriores, quando convidado pela sua professora do Ensino Fundamental a construir uma maquete sobre moradias, decidiu fazer sobre a aldeia dos Guatós, uma vez que sua irmã falava muito sobre nossas pesquisas em casa. Juntamos esses dois acontecimentos e convidamos Diego para estar conosco, falando sobre a maquete e brincando de canoa no nosso lago. As crianças também produziram obras de arte, misturando fotografia, pintura com aquarela e intervenção em desenho com giz pastel.



ARUKAKA

Também brincamos de arukaka, uma brincadeira proposta pelo Gabriel, estagiário que nos acompanhou em boa parte do percurso. Ela é praticada pelo povo Trumai e acontece da seguinte maneira: as pessoas se penduram nos galhos das árvores enquanto alguém faz cócegas em quem estiver pendurada, até conseguir fazê-las cair. Como nesse dia estava chovendo, brincamos na quadra e usamos as traves.



Brincando de arukaka na quadra.

TROCAS DE CARTAS, SABERES E ENCONTRO COM A ESCOLA OFÉLIA FONSECA

A partir da metade da tematização, começamos a trocar cartas com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio Ofélia Fonseca. A professora é minha amiga e soube que estávamos estudando as brincadeiras indígenas. Como Cyndel e sua turma pesquisavam o mesmo assunto, decidimos realizar uma troca de saberes entre as crianças das duas escolas.

A turma Guató relatou para as crianças do 3º ano todas as brincadeiras que já havíamos investigado. Em resposta, nos enviaram um vídeo brincando de heiné kuputisü, uma brincadeira Kalapalo, também conhecida como “corrida do saci”. Também gravamos um vídeo com essa brincadeira e enviamos de volta.



Momento da leitura e elaboração da resposta da primeira carta recebida.

Essa troca de cartas e vídeos culminou num encontro presencial, atividade que também encerrou a tematização. No final do mês de novembro, as crianças do 3º ano do colégio Ofélia, acompanhados pelas professoras Cyndel e Sophia, vieram à EMEI Nelson Mandela para passar uma tarde inteirinha conosco. Brincamos juntas de corrida de toras e uatá e partilhamos um lanche coletivo.



Troca de saberes e brincadeiras de corrida de toras e uatá.

FUNK: UMA EXPERIÊNCIA COM O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

VALENTINA PIRAGIBE



Atematização a seguir foi realizada no modo remoto com os 1^{os} anos dos cursos técnicos Eletroeletrônica, Informática e Mecânica integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo, campus Bragança Paulista, entre os meses de setembro e dezembro de 2021.

A ideia surgiu a partir da pergunta que fiz aos estudantes sobre a música *Baile de favela* escolhida pela ginasta Rebeca Andrade nas Olimpíadas de Tóquio. Por que a música não foi cantada durante a coreografia de solo? ‘Porque é uma música com a linguagem chula’, ‘A música não foi cantada pois a letra é bem pesada’. Após pesquisarem sobre as regras da ginástica de solo, iniciamos a tematização do funk.

Também considerei o Projeto Político-Pedagógico da instituição que traz, dentre seus princípios norteadores, o seguinte:

[...] o desafio cotidiano para a prática pedagógica docente é o desenvolvimento de ensino de qualidade junto à ampla gama de públicos que procuram por profissionalização e inserção no mundo do trabalho, mas sem perder de vista a formação integrada. Uma formação integrada, além de possibilitar o acesso a conhecimentos, promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sobre as referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, e incorpora os valores ético-políticos. (Grifos nossos)

Estes princípios coadunam em grande parte com a proposta do currículo cultural da Educação Física, o que possibilitou, durante o mapeamento inicial com os estudantes, identificar a relevância do funk.

Comecei mostrando vídeos de James Brown e solicitando que os estudantes descrevessem e analisassem o cenário: roupas, cabelos, instrumentos da banda e estilo musical. Pedi que observassem o chão bem liso e os deslizes com os pés.

Em outra aula, forneci trechos do artigo *Identidades em diáspora: bailes Black no Brasil* e solicitei que pesquisassem o início do funk no Rio de Janeiro e em São Paulo. Os estudantes pesquisaram o que foi o movimento *Black Power* e apresentei vídeos mostrando Nelson Triunfo dançando em um curso que ele ofereceu. Também apresentei vídeos de Tony Tornado. Pedi que observassem o visual de ambos e os estudantes falaram dos cabelos que representavam o orgulho negro.

Assistiram vídeos mostrando que o funk no Brasil em sua fase inicial era praticamente instrumental, ao som de “LPs” americanos e o DJ Malboro incentivando os primeiros Mcs. E assistiram a um vídeo dos bailes funk no Rio de Janeiro com jovens dançando ao som do MC Batata com a música *Feira de Acari*. Um estudante afirmou que o funk de antes não era sexualizado como o de hoje.

Analizando o clipe da música *Feira de Acari* tocada em um baile funk identificaram passos de funk com facilidade, já no clipe dos estúdios da empresa *Furacão 2000* com Claudinho e Buchecha não.

Neste último, observaram diferentes estilos de dança na mesma música com rebolados, passos em grupo terminando em palmas os quais comentaram no chat da sala de apoio¹: “que legal os passinhos sincronizados, kkkkk”, semelhantes aos que já haviam visto em vídeos anteriores e dois rapazes bem habilidosos com passos rápidos que consideraram ser os MCs do local. Um estudante descreveu: “as dançarinhas são coreografadas, e o povo é meio” “funk” não sei o nome certo, passinho do Rio de Janeiro clássico.” Outro escreveu: “nossa as gurias dançando parecem umas lacraia.” Também

¹ Em alguns encaminhamentos pedagógicos os alunos se distribuem em salas virtuais de apoio para realizarem as análises, conversarem entre si e depois voltarem para a sala virtual principal e apresentarem suas impressões. Círculo pelas salas de apoio para conversas e perguntas. Também tenho acesso ao chat dos estudantes nessas salas e é ali que eles realmente falam o que pensam sem inibição. Eles sabem que tenho acesso a essas conversas e posso supor que eles não se importam que eu veja ou esquecem que tenho acesso. De qualquer maneira, são momentos mais abertos da aula onde aparecem os afetos.

observaram que na dupla de cantores, os dois usavam bonés, um vestia uma camiseta do Botafogo e o outro uma camiseta do Corinthians:

A camisa do Corinthians kk, um arraso né, camisa simples, perfeita, por mim a gente falava disso, é mesmo, é sobre isso, Mano, o outro tá com uma do Botafogo, isso é funk paulista ou carioca véri? Klkkkkkk, kkkk misto, vontade de ir na favela da Rocinha com uma peita da pm, o pessoal lá atras tá dançando, estilo de dança funk, Acho muita homofobia letra funk camisa funk, é só pra fala as impressões, mano vou meter uma filosofada fds falar algo tipo Baducamente esse funk fala sobre a relação abalada de um casal que se encontra num baile e volta?

Comentamos que a dupla representava as próprias pessoas que estavam assistindo e o que elas gostam e assistem como o futebol de dois grandes times brasileiros e que talvez também fosse marketing da empresa *Furacão 2000* por querer associar os cantores com dois grandes times do país e não ficar limitado ao público fluminense.

Em outra aula apresentei um vídeo de Nelson Triunfo dançando no centro de São Paulo. Este vídeo possibilitou várias análises. Em certa altura, Nelson Triunfo troca de calçado e explica que no breaking se utiliza o tênis, mas que para o funk ele utiliza um calçado de “solado” [calçado social]. Perguntei aos estudantes por que o calçado de solado é melhor e algumas respostas foram:

Pois os tênis que ele utilizava antes não eram apropriados para dança, não tinham uma superfície lisa, o que poderia atrapalhar na hora da movimentação dos passos de dança.

Nelson Triunfo trocou de sapatos pois ele queria vestir um calçado que representasse o movimento Black Power, e também porque ele é apropriado para as danças na rua por causa do material que é feito.

Por respeito ao estilo original, o funk original.

Colocou um sapato adequado de dança, algo leve, sem cadarço e que desliza. Ele ia fazer mais a parte do original funk, então ele tirou, pois, essa dança necessita de um sapato de sola.

Enquanto o grupo dança no calçadão com um som portátil que eles mesmos transportam e as pessoas param para assistir, passa um carro de polícia. Nesse instante parei o vídeo e perguntei aos estudantes se imaginavam qual seria a sequência do vídeo. Alguns estudantes ficaram apreensivos quanto à atitude dos policiais. Mas ao dar continuidade ao vídeo, os dançarinos abrem espaço na roda, o carro passa, todos se cumprimentam e a roda continua. Nelson Triunfo se afasta para falar com a câmera e explicar que antigamente a polícia chegava dando pontapés e batendo, mas que hoje parece que entendem que é arte. Algumas alunas mais envolvidas com dança falam que às vezes ainda existe preconceito.

Retomamos o clipe da música *Feira de Acari*, já que a letra havia chamado bastante a atenção dos estudantes quando se reuniram nas salas virtuais de apoio durante as análises:

Mano eu achei engraçado a música, eu também kkkkk, a música é sobre a feira de acari, kkkk, os pulinhos kkkk, acari na verdade, tem que falar da dança também? E tudo rima, sim, sim, é bastante organizado até a dança, achei bem sincronizado, no começo da pra ver que tem uma galera que estava dançando sincronizado, talvez eles tenham cansado, já que na dança eles pulam o tempo todo, é para falar da roupa também? Acho que da roupa não. A Favela de Acari, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro, é uma favela com pelo menos cinco décadas de existência e quase 30 mil habitantes atualmente só curiosidade sobre Acari.

Além das análises do vídeo, tiveram a curiosidade de pesquisar sobre a feira de Acari na internet. Quando conversamos na sala virtual principal sobre a letra da música, perguntei se eles imaginavam porque fala que os produtos são muito mais baratos nessa feira do que no comércio das lojas. Falaram que é mais barato porque têm menos imposto, porque são usados, porque são produtos feitos em casa e um aluno disse que era mais barato para atrair as pessoas para comprar drogas.

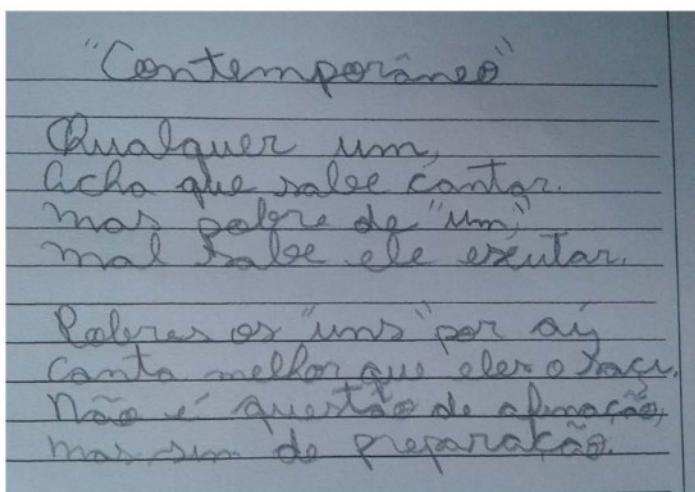
Apresentei para as turmas outra versão para a mesma feira, desta vez no formato de notícia, com a editora Buba Aguiar, do Coletivo Mariachi e

da agência de notícias da Favela de Acari – RJ. Esta reportagem mostra que a feira é o sustento de famílias que vendem frutas, verduras ou roupas, um local para conversar e encontrar amigos e referência e orgulho dos moradores daquela favela. Pedi que os estudantes imaginassem como seria a letra do funk *Feira de Acari* com esta outra visão.

Falamos sobre o ato de escrever letras de músicas e citei que tanto no rap e quanto no funk existem as batalhas de rimas, onde os Mcs criam suas composições no mesmo momento em que as apresentam. Falei de aspectos importantes a serem observados para se fazer rimas improvisadas e apresentei um vídeo com uma batalha de rima Rap x Funk. Também apresentei a base chamada tamborzão ou atabaque utilizada como fundo musical para estimular a composição de letras de funk. Solicitei que, a partir de um tema da preferência deles, compusessem uma letra com rimas. Forneci como apoio o resumo de um site de estudos da Língua Portuguesa sobre rimas. Os temas escolhidos foram variados, tratando de amor, política, história do Brasil, covid-19 e distanciamento social:

Todo dia logo cedo
Eu conquisto meu sustento
Tenho que enfrentar o medo
E esconder o meu lamento
Eu combato o preconceito
Ignoro o mal olhar
Pois o pobre trabalhador
Não pode descansar

E nessa pandemia
Mal tenho o que comer
Se foi a alegria
O que é que vou fazer?
Peço um pouco de piedade
Para o meu Senhor
E um pouco de esperança
Pra esse pobre sonhador



Eu faço a rima no conceito por que
Tem tanta gente sofrendo preconceito
Por causa da sua pele etnia ou sua cor e
O outro por ser branco se acha o imperador
E é nossa hora que temos que nos juntar
E pelo direito das minorias lutar

Assistiram ao vídeo do programa da TV Cultura *Manos e Minas* que levou ao ar uma matéria sobre a Batalha do Passinho e pedi que interpretassem a fala do DJ Fatah sobre os bailes funk de rua e sobre o funk como expressão cultural:

Assim como o funk carioca, os bailes funk na rua sofrem muito preconceito, por ser muito ligado e relacionado aos jovens negros de periferia e principalmente por ser bailes na rua onde a democracia é aberta e logo todos podem se aproximar e dançar.

Refletem tudo que "vivemos", letras não tão conscientes, mas para festejar, estando presentes no hip hop, funk, samba, sertanejo.

A expressão cultural reflete um pouco a realidade das pessoas que estão produzindo ela, então o funk surgiu ali de uma realidade de pessoas da

periferia, já tivemos letras mais conscientes, temos letras que falam sobre amor, relações e além disso também temos letras que refletem os problemas sociais como machismo, isso por influência das expressões culturais.

Quando pedi que pesquisassem sobre o funcionamento da geração de renda ligada ao funk, uma estudante trouxe o seguinte [material](#):

O funk movimenta cerca de R\$ 127 milhões por ano no estado. O número inclui os lucros com a bilheteria dos bailes, cachês, venda de CDs e DVDs, o dinheiro recebido por Mcs e Djs e até mesmo o lucro dos camelôs, de acordo com uma pesquisa da FGV. Apesar do potencial econômico, o funk ainda enfrenta o preconceito e o desafio de ser reconhecido como uma manifestação cultural. “Infelizmente o que assistimos é o funk sendo tratado como caso de polícia”, afirmou o antropólogo Hermano Vianna, que participou de audiência pública promovida pelas Comissões de Direitos Humanos e Cultura no plenário da Alerj na terça-feira (25/08), que reuniu funkeiros e parlamentares para discutir questões como o preconceito e a criminalização da música e destacar a importância cultural e econômica do ritmo.

Então, mostrei-lhes o site da Associação dos Profissionais e Amigos do Funk (Apafunk), um coletivo que apresenta os direitos trabalhistas para MCs e demais trabalhadores do funk e objetiva a organização política. Dentre outras ações, criaram uma cartilha informativa para MCs, já que alguns trabalhavam em condições precárias em termos contratuais e de direitos autorais. Pedi que pesquisassem a Lei nº 5.543/2009 que trouxe conquistas para o funk.

Ao final da tematização, solicitei uma autoavaliação e minha hipótese inicial de que não dançaram por timidez ou por não gostarem de dançar se confirmou nas respostas de alguns estudantes. A influência do ensino remoto não foi citada, mas transparece em outros momentos, como durante as aulas síncronas em que nenhum estudante abria sua câmera, nem quando precisavam apresentar um trabalho.

Suponho que os conhecimentos/vivências desses estudantes sobre o funk não foram suficientes para que se filmassem dançando e admito que

perdi uma oportunidade de ampliação quando perguntei no início quem conhecia James Brown. Muitos afirmaram não conhecer, alguns se surpreenderam quando apresentei os vídeos porque não associavam a música que já conheciam com seu autor e, principalmente, uma estudante respondeu que conhecia porque ouvia com seu pai. Deixei escapar a oportunidade de participação desse pai.

Mesmo assim, acredito ter contribuído com a reflexão dos estudantes sobre o funk, atendendo o princípio do Projeto Político-Pedagógico do campus, conforme identifiquei a relevância da tematização quando perguntei sobre a música *Baile de favela* e, também, durante as aulas pelas externalizações das significações dadas ao funk.

Além da autoavaliação, solicitei que escrevessem um relatório apontando as atividades que mais chamaram a atenção durante a tematização do funk:

[...] músicas chicletes com batidas viciantes, o que fazem as pessoas ouvirem mais de uma vez. [...] a maioria é sobre falar o que tem, o que conquistou, e isso leva pela maioria dos funkeiros, serem de comunidade e terem vencido na vida com a música e incentivando a meninos e meninas menores a conquistar também.

A que mais me chamou atenção foi como começou, e principalmente sobre o dançarino do cabelo black e a comparação de como era antes e como é hoje, vemos uma enorme diferença de tratamento dentro da sociedade e dos Oficiais também, tudo isso graças a movimentos e tudo mais. :)

Confesso que para mim que não aprecio este estilo musical, o assunto se torna bastante denso para se estudar, mas pude compreender que funk é uma manifestação cultural e artística. Me chamou muito a atenção saber que o funk é um canal de voz, o canal do desabafo deste povo periférico. Bom, vejo que a maioria dos funks, a sim de certa forma, um menosprezo com a mulher muitas vezes, linguagens impróprias, sendo assim, o que domina seria apenas essa imagem do que é o funk e o que ele remete, causando desprezos de muitas pessoas, mas não generalizo por que alguns, tem uma letra de vivência.

Ao longo do bimestre aprendemos muito sobre o funk, desde seu surgimento, como ao falar dos estilos musicais que deram origem a ele,

até como se encontra na atualidade, e como é visto pelas pessoas. Eu diria que para mim, o mais interessante foi ver justamente esse processo, de como ele foi criado e das transformações que passou ao longo do tempo. O gênero provou-se fascinante, englobando muitas variações e dividindo opiniões ao redor do mundo, especialmente no Brasil. Por fim, se eu tivesse que escolher uma aula em específico que gostei muito, seria a que foi sobre o Nelson Triunfo. Além da temática ser ótima, os vídeos dessa aula também foram incríveis.