

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Renato Horta Nunes

ARREBENTANÇA:
UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA,
UMA PRÁTICA, UM OFÍCIO E O CURRÍCULO...

Campinas 2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Renato Horta Nunes

ARREBENTAÇÃO:
UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA,
UMA PRÁTICA, UM OFÍCIO E O
CURRÍCULO...

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização A pesquisa e a tecnologia na formação docente do programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Afira Vianna Ripper

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	722
	1922a
V:	EX:
Tombo:	4307
PROC.:	
C:	D:
PREÇO:	
DATA:	
CÓD TÍTULO:	477026

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-89/5751

4927a	Nunes, Renato Horta Arrebatção: um professor de educação física, uma prática, um ofício e o currículo... / Renato Horta Nunes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009. Orientador : Afira Vianna Ripper. Trabalho de conclusão de curso (especialização) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação física. 2. Formação docente. 3. Currículos. 4. Cultura popular. I. Ripper, Afira Vianna. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-356-011

DEDICO A

Lucas da Rosa (†19-10 -2009), a todo o pessoal do Núcleo de Samba Cupinzeiro e às rodas de samba.

Pela lembrança de Lucas e seu trabalho como músico, percussionista, integrante e diretor da bateria do bloco de carnaval do cupinzeiro, além de baterista do grupo Quatro a Zero, de música instrumental, segundo colocado no Prêmio Visa de Música em 2005, mas que, infelizmente, faleceu neste ano de 2009, aos 31 anos. Junto com o núcleo cupinzeiro, trouxe sempre viva a plenitude das rodas de samba. Sobre estas, Bruno Ribeiro, jornalista e escritor, ao analisar o livro do jornalista e historiador carioca Roberto M. Moura, “No Princípio, era a Roda – Um estudo sobre o samba, partido-alto e outros pagodes” (ed. Rocco), escreveu:

O autor define a roda como "resultado da dialética entre o cotidiano e a utopia", capaz de instaurar no sambista "a ilusão da eternidade". Como constata a tese, a permanência da roda ao longo do século é explicada pela gama de sentimentos capaz de gerar entre seus participantes. "É como se, durante a roda de samba o tempo tivesse parado e o mundo ficasse lá fora". Quando a baiana Ciata abriu seu quintal, no Rio de Janeiro, para que músicos e batuqueiros pudessem tocar e cantar ao redor de uma enorme mesa repleta de garrafas e quitutes, não imaginava que este modelo de confraternização universal se tornasse a alma e a razão de sobrevivência de um gênero musical tradicionalmente perseguido – inicialmente pela polícia e depois pelo preconceito da sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Cidinha, pela crença, a ajuda, as orientações e a paciência.

A Afira pela orientação, iniciativa e concretização de todo esse projeto “Ciência na Escola”. Ao Jorge, Maria de Fátima, Guilherme, Eneida e Ângela pela coordenação dos momentos de reflexão, de troca de experiências e de ensino.

A todo grupo de professores(as)-alunos(as), colegas de curso, que não se furtaram a se colocar no diálogo, com suas visões, dúvidas, inquietações e angústias, sem que se fizesse disso um paredão de fuzilamentos de cunho e natureza pessoal.

Às instâncias governamentais e ao povo brasileiro que financiaram essa empreitada. Aos grupos de cultura popular,

A meus amigos(as) e família.

Salve

Salve os que amam a vida

Sem ter medo da morte

*Salve os que amam a liberdade
sem ter medo de prisões e fuzilamentos*

Porque a história continua

“devagar e sempre”

Como diz um negro velho

meu vizinho...

Solano Trindade

RESUMO

Este estudo descreve e analisa dois momentos da prática pedagógica: um na escola, a EMEF. DR. João Alves dos Santos, com o Hip Hop, a percussão corporal e o projeto Ciência na Escola; o outro, nas discussões da rede municipal de ensino de Campinas, sobre as diretrizes curriculares para as suas escolas. Os relaciona a minha história de vida e atuação profissional, às experiências com os processos de formação do professor e o estabelecimento de referenciais curriculares, o currículo, ligado à educação física na rede municipal.

Trata sobre a questão do acolhimento aos saberes dos alunos e a forma como eles são considerados pelo professor e a rede de ensino, em seus processos de formação e o currículo escolar.

Os saberes considerados pelos professores da rede de ensino, para a elaboração do texto curricular da área, abrangem as experiências relatadas neste trabalho. No entanto, suas ocorrências sobre as práticas pedagógicas nas escolas da rede e nas discussões sobre currículo pelos professores, sobre sua relevância, indicam contradições sobre sua consideração efetiva.

A pesquisa mostrou que as ocorrências dos saberes trazidos pelos alunos e no currículo indicam lacunas e silenciamentos sobre sua prática e na formação dos professores.

Proponho um currículo, abrangente, uma cartografia sobre o movimento e as atividades corporais, sua consideração nos processos de formação do professor, e, outras práticas e pesquisas, numa perspectiva de multiplicidade.

Palavras-Chave: Educação Física; Formação docente; Currículos; Cultura popular

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
NO CORPO: O PASSEIO DOS FLUXOS, GERMINANDO A PROFISSÃO.....	10
Não vá descer a rua correndo!.....	10
Fluxos do corpo, descortinando o devir-professor	11
Viés afro-brasileiro na graduação em Educação Física na FEF/UNICAMP	14
Introdução.....	18
ARREBENTANÇA: UM PROFESSOR.....	18
UMA PRÁTICA, UM OFÍCIO.....	18
Parte 1.....	
UM TURBILHÃO: SABER, PODER, CURRÍCULO, CULTURA, AÇÃO DOCENTE E DISCENTE	22
Currículo e cultura.....	23
Currículo da Rede de Ensino Municipal de Campinas	25
Aspectos do currículo considerados relevantes pelos professores de Educação Física da rede Municipal de Campinas.....	28
Parte 2.....	
DAS LUAS E DAS MARÉS: INFLUÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA	33
Práticas esportivas em detrimento das artes corporais	35
Cultura Popular e aulas de Educação Física.....	36
Grupo de Danças Tradicionais Afro-brasileiras de Campinas	38
Alguns redemoinhos.....	44
O hip hop.....	45
<i>O hip hop, resgatando o gosto pelo aprendizado.....</i>	51
Letra de um RAP escrito por um dos alunos.....	53
A percussão corporal	54
O projeto ciência na escola na EMEF. Dr. João Alves dos Santos.....	56
Parte 3.....	
DESENHOS QUE SE INSCREVEM (CONCLUSÃO).....	60
BIBLIOGRAFIA.....	63

APRESENTAÇÃO

Os escritos deste trabalho de pesquisa e o modo como ele foi pensado e organizado tem a preocupação de não restringir a ação docente à abordagem de aspectos de sua formação, de modo estanque, isolado, desvinculado de outras dimensões do trabalho docente e do contexto onde ele opera de forma dialógica, multifacetada, interdependente. Por isso, a metáfora da arrebentação, o momento de encontro e maior movimento entre as diferentes forças, dimensões e componentes em questão. Tanto ao se pensar nas ondas do mar, quanto no processo de ensino aprendizagem, na prática pedagógica, bem como, na ação do profissional docente, dos alunos e em suas inter-relações e relações institucionais.

A água, a areia, a força das marés, a influência da lua. A atuação do professor, sua história de vida, as diretrizes e tendências curriculares, as forças sociais, políticas e institucionais. São forças e dimensões que se encontram misturam, remexem, transformam, passam por momentos de um turbilhão, se desconstroem e se constroem novamente, se (re)estabilizam, (re)organizam, se (re)direcionam: um movimento cíclico, abrangente, múltiplo, complexo.

No memorial: *“No corpo: O passeio dos fluxos, germinando a profissão”* trago momentos marcantes de minha história de vida, ainda antes do direcionamento de meus estudos ao curso de graduação em Educação Física. São momentos significativos a que atribuo muitos dos vínculos que também me movem, trazem sentido, propósito, satisfação e importância a aquilo que faço hoje, às relações entre minha atuação profissional, a convivência e inserção social. Sua organização se deu durante os estudos neste curso de especialização junto à disciplina “Narrativas Pedagógicas” com o prof. Guilherme.

Na introdução. *“Arrebentação: Um professor, uma prática, um ofício”*, discuto a atuação, a formação do professor. Um olhar sobre as práticas, os encontros, os cursos, as discussões com os pares, nos momentos das aulas e no diálogo com os alunos, com professores e nos espaços de trabalho e as instituições sociais, conceituando práticas e a produção de conhecimentos.

A parte 1. *“Um turbilhão: Saber, poder, currículo, cultura, ação docente e docente...”*, traz esclarecimentos sobre as dimensões e relações entre currículo e cultura, envolvendo as instâncias e corredores de decisões sobre a implementação das propostas

curriculares. Contextualizo-as no âmbito das atuais discussões nos grupos de formação da rede Municipal de ensino de Campinas com a participação de professores da rede no âmbito das disciplinas ou áreas específicas, no caso, no da Educação Física, bem como, em discussões mais esporádicas dentro da escola, nos espaços coletivos de discussões e nos horários de trabalho docente coletivo, os TDCs.

Depois, na Parte 2. *“Das luas e das marés: influências de uma educação menor na Educação Física”* esclareço os conceitos de educação menor e educação maior com base no pensamento de Deleuze e Guattari (2007) ao conceituarem a obra de Kafka como “Literatura menor”. Gallo, (2003) desloca esses conceitos para a educação. E, numa análise sobre minha experiência de vida, estudos, formação e a prática profissional no campo da educação, com a educação física seus conteúdos e objetivos, trago esse deslocamento para esta área de especialização e atuação profissional.

Articulo esses conceitos com os de biopoder de Foucault (2007). Faço inferências sobre suas influências na constituição do imaginário de grande contingentes populacionais e na homogeneidade de tratamento dada em relação às atividades corporais com prevalência em sua hierarquização, com reflexos sobre sua organização na dinâmica curricular, o currículo e a prática pedagógica, em detrimento de um desenvolvimento harmônico, diverso e plural.

Esse movimento procura tornar claro os silenciamentos, as lacunas a serem cobertas pelas proposições políticas e culturais, discutidas ao longo dos encontros com os professores da rede, mas nem sempre efetivamente considerados pelo grupo de formação curricular na área da EF e nas escolas, para que se possa vislumbrar e consolidar outras proposições e práticas.

No subtítulo *“Alguns redemoinhos”*, descrevo experiências práticas no sentido da acolhida sobre os saberes trazidos pelos alunos, no caso, o hip hop, a percussão corporal e numa proposta pedagógica transdisciplinar, com centro no instrumento da pesquisa, colocada pelo projeto ‘Ciência na Escola’.

Na Parte 3. *“Desenhos que se inscrevem” (conclusão)* conceituo, no sentido colocado por Deleuze, a educação física frente ao estabelecimento da dinâmica curricular, que ultrapasse o seu sentido de crítica e se coadune com propositivas práticas no sentido de possibilidades que se inscrevam na prática cotidiana.

Memorial

NO CORPO: O PASSEIO DOS FLUXOS, GERMINANDO A PROFISSÃO....

*Pássaros e leões nos habitam, diz Lygia Clark
são nosso corpo bicho. Corpo-vibrátil,
sensível aos efeitos da agitada movimentação
dos fluxos ambientais que nos atravessam.
Corpo-ovo, no qual germinam estados intensivos
desconhecidos provocados
pelas novas composições que os fluxos,
passeando para cá e para lá,
vão fazendo e desfazendo*

Suely Rolnyk

<http://caosmose.net/suelyrolnyk/textos/Atecli.doc>

Não vá descer a rua correndo!

Depois daquele dia, é o que sempre ouvia minha mãe dizer, quando lhe avisava que iria brincar na rua. Uma tarde de sol, já havia voltado da escola, e, como todo dia, fui brincar na rua com a garotada da vizinhança. Mas, aquele dia se tornou muito especial! Tanto que o tenho muito vivo e presente, no que sou e no que faço em minha vida pessoal e profissional.

A rua de casa era uma ladeira, com um balão bem no meio, e uma árvore enorme que formava um nível intermediário entre o topo e o final da rua, a parte baixa. Ali era o centro das brincadeiras de muitos garotos e garotas de toda a região. O mais divertido era descer correndo a pacata rua. E o fazíamos das mais variadas formas. A pé,

nas costas do parceiro, de carrinho de rolemã, de patinete, bicicleta, agarrados na carroceria do caminhão que por ali passasse, e do que estivesse ao alcance.

Parecia um momento corriqueiro, como outro qualquer de brincadeiras de crianças, não fosse sua presença marcante toda vez que penso sobre o por quê, ou os por quês da escolha de minha profissão. E toda vez que penso nisso fico imaginando quais seriam as razões objetivas, ou primeiras, que me influenciaram em tal escolha. Escolha ou acontecimento? Intenção ou acaso?

Mais que ter certo tal resposta, o marcante é ter muito presente a alegria que tinha de viver as situações de forma muito corporal, em meio a vizinhança, ao trânsito e criando e vivendo situações desafiadoras.

Naquele dia resolvi apostar corrida com um velho pneu. Não propriamente com ele, mas contra, para que pudesse vencê-lo. Agarrado ao artefato de borracha, subi, fui ao topo da ladeira. De lá, lancei o pneu a frente rolando. Saí atrás em disparada, tentando ultrapassá-lo e cortar-lhe a frente. Era num zig zag a sua frente que me sentia grandioso toda vez que vinha a cruzá-lo, logo adiante.

Mas não tardou a que numa dessas aventuras, aquela roda de borracha alcançasse um de meus calcanhares, lançasse minha perna contra a outra, e, em poucos segundos, eu estivesse pelo chão com um pneu passando em cima, todo aranhado e esfolado. Como ardia!

Fluxos do corpo, descortinando o devir-professor

Já da escola, tenho dificuldades em lembrar seus acontecimentos e cotidiano. Principalmente dos primeiros anos, a não ser, de ter presente a figura de um menino muito quieto e acanhado, além de magro de ter dó.

No entanto, foi ao encontrar minha primeira professora alguns anos atrás, a do pré-primário na época, que pude compreender, ou, ao menos encontrar alguns sentidos que pudessem me trazer indícios sobre a importância que dou hoje às questões que tratam mais especificamente sobre o corpo. Sua ação, seu movimento, seu sentido, e hoje a educação física. Nessa conversa que tivemos, ela salientou o espanto que teve ao me encontrar agora crescido, mas, principalmente, falando.

Fiquei assustado!

Disse, que quando eu era pequeno chegou a conversar com minha mãe para

tentar saber se eu apresentava algum problema relativo à fala. Que não conhecia minha voz, pois nunca a tinha ouvido.

Mas hoje, mais do que me indignar com o problema que tive, pude ter referências do quanto o fazer corporal, para mim, tinha, teve e tem importância. Encontrei algum sentido para o que sempre me trazia as lembranças de minha infância, da escola, dos amigos que por lá fiz, ou mesmo, dos que não fiz. Vejo-me correndo nos pátios, chorando no campo pela recusa dos colegas em que eu fizesse parte do time no jogo de futebol, e, assim, querendo voltar para casa para desafiar o pneu numa corrida pela ladeira.

Tal como quando das primeiras brincadeiras infantis agora entendo o quanto minha profissão se coloca como um desafio pessoal. Em entender o quanto me coloco, sou, me formo e sou formado pelas expressões do corpo e nas relações que com ele estabeleço.

Ao passar toda a vida escolar, as dificuldades que tive, os gostos e desgostos de ser estudante, as situações vividas no entorno da vida escolar, as pessoas e momentos marcantes que a circundaram, e, perceber, ver, como tudo isso norteia minha prática cotidiana na escola, na sala de aula, no campo da educação e na vida, é que encontro um sentido de ser feliz. Ser, e poder reviver toda essa experiência, ainda que não mais naqueles momentos, mas, nas circunstâncias em que me deparo na convivência com os alunos, com os professores, no contexto escolar e na sua ligação com a vida propriamente. Desse modo, me sinto a reconstruí-la, reconstituí-la, a nela intervir, ou mesmo, a firmá-la pelas intervenções que faço.

Nesse caminho que vou rememorando, essa pequena narrativa de vida, vou trazendo à tona momentos marcantes e representativos de dificuldades, bloqueios, conflitos, que por muito tempo não encontrava respostas que viessem de alguma forma a diluí-los, desfazê-los, de certa modo superá-los, ou, ao menos, entendê-los. Além de trazê-los, tento mostrar como se relaciono com minha prática hoje. Para tanto, pego também, como referência muito significativa uma intervenção recente dentro do contexto da escola em que leciono hoje, a EMEF. Dr. João Alves Dos Santos. Uma experiência envolvendo acolhimento, problemática geradora, no sentido como vim a conhecê-los através do estudo, da obra e do trabalho de Paulo Freire (1996), ao dizer que, *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*.

Desse modo, também retrato minha própria formação, em momentos formais e

não formais. Na medida dos acontecimentos, tento esclarecer e ter a medida de suas influências, ao longo desta narrativa.

Minha vida escolar sempre foi um campo conflituoso. No entanto, as relações com as pessoas foram referências muito fortes e que me vem presentes quando penso sobre sua influência em minha vida. Mais do que ao pensar no que eu tenha ou não aprendido. Diferente do modo como hoje geralmente olhamos para nossos alunos no cotidiano das discussões pedagógicas, atrelada e de modo a predominar os aspectos e as aprendizagens visando a sua inserção no mercado de trabalho, basicamente.

Dos primeiros anos de escola, do pré, e do primeiro ano do antigo 1º grau, entre as lembranças que me ficaram estão as de alguns amigos. Dentre elas, a primeira a que posso me recordar está a de um, em que sempre ia a sua casa, Ricardo. Este me convidou, na época, para fazer ballet na mesma academia em que freqüentava. Lembro-me da visita que fizemos ao estúdio e do forte sentimento de incompreensão que tive quando soube pela minha mãe que não poderia participar das aulas, ainda que não me lembrasse especificamente dos motivos de tal impedimento.

Nos primeiros ‘bailinhos’ que freqüentei, anos mais tarde, no princípio da pré-adolescência, esse sentimento de inquietação se repetia. Pouco dançava, para não dizer nada. Os encontros dançantes aconteciam na casa das(os) coleguinhas da escola, na época, a EEPG Adalberto Nascimento, no taquaral, escola próxima do bairro para onde nos mudamos à época, o Nossa Senhora Auxiliadora. A timidez ainda era forte aliada. Mas também, havia coisas que não entendia na época.

Muitas vezes éramos convidados a participar das festas juninas, da quadrilha. Em algumas, éramos obrigados, dado a falta de “vontade” dos meninos. Ou Seja, dançar, para o menino, não era uma coisa tão tranqüila assim. Até mesmo na Educação física. Lembro-me que o máximo que chegamos a fazer de atividades que envolviam ritmo e música, passada as 1ªs e 2ªs séries na época, foram atividades com ginástica sueca.

Os meninos separados das meninas. Eram exercícios realizados ao som de música, mas com movimentos muito definidos e com os membros, braços e pernas bem esticados, ligando diferentes exercícios, de calistenia, e de força, numa “coreografia” rígida. Eram bem marcadas. Só os meninos participavam. Chegamos a participar de uma apresentação no ginásio do Taquaral.

Só na universidade, no curso de graduação em Educação Física, que vim a

compreender e lidar melhor com essas inquietações. E olhe que entrei tarde na universidade! Só com vinte e três anos e depois de uma série de reprovações durante o ensino médio. Em alguns anos do ensino médio eu já chegava ao terceiro bimestre com tanta falta que alguns professores já me consideravam reprovado. Eu enforcava muita aula!

Minha freqüência na escola se dava mais para encontrar as pessoas que para estudar, propriamente. Cheguei a começar um curso técnico de eletrônica e telecomunicações, mas depois da segunda reprovação, com meu pai pagando escola particular, me passou para uma escola pública, como não poderia deixar de ser.

Viés afro-brasileiro na graduação em Educação Física na FEF/UNICAMP

Apesar de todas essas dificuldades e descaso, terminado o ensino médio, através de um curso supletivo, o do antigo colégio Ateneu, no centro de Campinas. Ainda prestei vestibular e consegui passar para o curso de educação física, na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Ainda, que tenha entrado na segunda chamada! Ainda assim, um feito para mim, todo displicente e desacreditado. Conseguir entrar numa das universidades mais bem cotadas do país! Isso me motivou muito, a que retomasse o gosto e o sentido pelo estudo, mas, também não considero um fator determinante, mas sim, pelas pessoas que consegui encontrar em minha trajetória e pelo apreço que construí por minha profissão, pelo que faço.

No entanto, voltando a questão da dança na graduação, e apesar de toda essa dificuldade, foi nesse momento que tive oportunidade de ter contato com atividades que favorecessem a expressão dos movimentos, de afetos e sentimentos. A dança, mais especificamente, me possibilitou trabalhar melhor com essas questões. No currículo, na época, constava como disciplina eletiva. Era oferecida por um semestre apenas, no 3º ano. Porém, fora do currículo oficial da graduação algumas atividades eram oferecidas, como ainda, hoje o são, no horário do meio dia, nas dependências esportivas da faculdade de Educação Física. Na época todos os cursos ainda tinham obrigatoriamente no currículo um momento de educação física, como atividade.

Várias atividades eram oferecidas no horário de 12:00hs, mas, também, para livre participação dos alunos do Campus. Fiz capoeira, depois dança com o professor Adilson, que me marcou muito com seu trabalho. Ele estava chegando, na época, na universidade. Tinha toda uma experiência de trabalho com danças afro-brasileiras, até

porque é negro também. Sua linha de trabalho me influenciou muito. Tem todo um sentido de sensibilização corporal, a partir do conhecimento do próprio corpo, o que me ajudou muito. Foram atividades que me ajudaram a situar como profissional, mas também, como pessoa, como um sujeito capaz de agir e pensar de forma autônoma e singular, ainda que sujeito às determinações sociais. Nesse sentido, corroboraram também, os trabalhos dos professores Carlos França, Lino Castelani Filho, João Batista Freire, Júlio Gavião, Roberto Paes, Adilson, Laércio e outros.

A dança tornou-se para mim, dentro do rol de atividades que podem compor o universo da educação física, um referencial importante, diferenciando-se de outras atividades, principalmente do que predominantemente é colocado pelos esportes, no sentido de padronização das regras, de comportamentos e das possibilidades de expressão de movimentos. Este, altamente centrado nas técnicas, nos modelos de atividades e na execução de treinamento com base na repetição dos movimentos técnicos e táticas. É o que sustentam também outros profissionais da área que fazem a crítica à chamada hegemonia do esporte moderno, tais como os professores Eleonor Kunz e Valter Bracht.

Essas críticas e proposições se sustentam pelas características intrínsecas ao chamado esporte moderno, baseadas nas mesmas premissas do contexto em que surgiram, com os processo de industrialização e o capitalismo, tais como: a competição, a particionalização dos processos - referindo-se as formas de treinamento, e a corrida contra o tempo, comparando-se a outras possibilidades da cultura de movimento corporal.

Outro fator que se entrelaça a essa questão da dança e dos movimentos e seus sentidos expressivos, e que, para mim, na minha atuação profissional, tem um sentido especial de olhar é o da diversidade cultural, racial, étnica. A questão do preconceito, como quando faço referências na prática do acolhimento das atividades e do projeto ligado ao HIP HOP, por exemplo, como descrevo mais adiante.

Também aqui são inquietações que surgiram ainda de vivências pessoais muito marcantes em minha vida, e estreitamente vinculadas às questões do corpo, de suas diferenças, da liberdade de ir e vir, das pessoas, das culturas.

Ainda no meu tempo de escolarização recordo-me das amizades que fiz e de como vivenciava essas amizades. Entre elas uma muito especial é de Paulo, um amigo, negro, dos arredores da escola com quem mais conversava. Ele é muito comunicativo e

participava bastante do grupo com quem eu me relacionava no bairro, a maioria brancos de classe média para alta.

Sobre a questão dos negros as informações que tinha pela escola não diferia muito do que geralmente se coloca hoje, inclusive por boa parte dos professores que compõe ou compuseram as escolas em que em que leciono e lecionei, salvo algumas exceções. A do sujeito escravizado, desvalorizado, digno de pena e compaixão. Não tinha a idéia da visão que tenho hoje de sua cultura, de seu modo de ser e ver, de sua participação na construção desse país. Coisas a que fui aprendendo e conhecendo, muito, à margem dos currículos oficiais, participando de grupos de cultura afro-brasileira, através da dança e de outras atividades corporais. .

Mas, dos incidentes que me marcaram nesse período, a que faço referência, foram dois. Um quando em um final de semana saímos eu e Paulo, meu amigo negro, para irmos a uma ‘boatinha’ que acontecia num dos clubes mais centrais de Campinas o Cultura Artística. Estávamos sem convite, mas tínhamos uma pessoa conhecida e bem influente que já havia nos antecipado para que chegássemos na portaria e mencionássemos seu nome e a mesa em que estaria para que pudéssemos entrar.

Foi o que tentamos fazer. Na porta do clube pedimos para o segurança que ali tomava conta para que pudéssemos entrar. Um senhor, branco. Procedemos na portaria como tinham nos orientado, dizendo-se convidados de nosso amigo que estava na mesa nos esperando. De início o porteiro nos negou a entrada, e mandou outro segurança conferir a mesa e a pessoa mencionada. Quando voltou disse que eu poderia entrar, mas que Paulo não. A princípio entrei e fui até a mesa em que estava nosso colega e a avisei que Paulo aguardava na portaria. Sem dar muitas explicações nosso colega disse que realmente ele não poderia entrar, mas, para que eu me divertisse na festa. Voltei a portaria e avisei Paulo, apesar de não entender muito o porque da distinção. Continuei na festa, mas somente tempos mais tarde vim a entender o que me fez sentir tão mal naquele dia.

Tempos depois fui convidado para o aniversário de uma menina que morava próximo a minha casa. Conhecia a menina apenas de vista, e principalmente porque vivia flertando olhares com uma amiga dela que sempre, com ela, passava em frente de minha casa. Por várias vezes quando estava em frente de casa elas passavam, olhavam e sorriam. Eu, muito tímido, não criava coragem para pará-las e conversar melhor.

Um dia, para minha surpresa, essa menina tocou a campainha em casa e me

convidou para sua festa de aniversário. Disse ainda que sua amiga estaria lá também, e que eu poderia levar um amigo qualquer para que me sentisse melhor .

Convidei meu amigo, Paulo, com quem por várias vezes estava comigo quando elas passavam em frente de casa. Qual não foi minha surpresa quando por mais uma vez presenciei a cena de meu amigo ser barrado na porta da casa. Na ocasião, entrei cumprimentei a aniversariante e sai novamente, um pouco mais esperto já compreendia melhor as razões colocadas na medida, e que, ainda hoje, me incomodam muito.

Creio que por conta disso hoje entendo porque participei de alguns grupos de danças com viés afro-brasileiro.

Introdução

ARREBENTAÇÃO: UM PROFESSOR, UMA PRÁTICA, UM OFÍCIO...

“Eu volto ao mar envolto pelo céu, o silêncio entre uma e outra onda estabelece um suspense perigoso: morre a vida, se aquieta o sangue até que rompe o novo movimento e ressoa a voz do infinito”.

Neruda

“O Carteiro e o Poeta”

de Antônio Skármeta

Não pude fugir às águas, envolto pela força da arrebentação, como “Mário”, em “O Carteiro e o Poeta”. Nesse meu ofício de mestre, o refluxo da água sobre a areia puxa a arte em pequenos redemoinhos, como uma corrente, trazendo a vida por entre grãos movediços. Desenhos que se inscrevem. Uma escrita que se estabelece.

A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. (MINAYO, 1994, p. 9)

Há vários anos senti a necessidade de me realimentar dos ares da ciência, assim como me nutre a arte. Desde que me tornei professor, e ultrapassei ‘os muros’ da universidade, ou mesmo antes, percebi uma cisão estabelecida entre a escola e a academia. “Os “professores” se dizem “ensinadores”, porque na universidade foram obrigados a apenas aprender” (DEMO, 2005, p. 83). Um vazio entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa, o erudito e o popular, a arte e a ciência, a escola e a vida,

o aluno e o professor. Por conta disso, busquei tornar mais ‘concreto’ os estudos realizados.

Na escola, a docência! Trilhei caminhos ‘próprios’, levando a tira-colo meus mestres, e outros também, munido de suas produções. Senti resistências quanto às discussões ‘teóricas’- as ‘da academia’, como alegam. Mas, a recíproca também é verdadeira e se refere:

[...] à longa tradição da academia em considerar legítimo apenas os conhecimentos produzidos por ela, por outro lado os professores do ensino fundamental e médio, após anos recebendo prescrições advindas da academia, geralmente descontextualizadas, via políticas educacionais, também olham com desconfiança as pesquisas dos acadêmicos. (DAMIN, 2004, p. 19).

Desse modo, é algo que vivencio com muita ênfase nos locais em que leciono¹, ou que lecionei². Uma cisão que, como reflexo, é freqüentemente colocada nas discussões dos professores nas reuniões de HTPC’s³ ou TDC’s⁴, no cotidiano da escola, ou mesmo, frente a algumas intervenções de breves cursos de formação ou palestras promovidas nas redes de ensino.

Refletir sobre esse vazio, essa distância, e buscar alternativas e ações práticas que a superem, consiste em indagar-se, dia-a-dia no aspecto pessoal e profissional, se é que conseguimos efetivamente nos vermos, sermos, e nos fazermos assim, separados. Admito, pessoalmente, muita dificuldade em perceber-me desse modo

Entendo como parte de minha formação o processo de busca-retomada que predispõe a que [...] *rompe o novo* [...] (NERUDA), um devir. Tentarei, assim, me situar, de forma mais fiel possível aos acontecimentos, frente a questões de âmbito profissional e do ofício de professor. Espero contribuir para estabelecer e elucidar relações entre formação, prática e saber, mais especificamente, os trazidos pelos (as) alunos(as). Compreender o processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor nas relações com o educando como forma de acolhimento e alteridade, considerando também, é claro, os outros determinantes relacionais e sócio-culturais que os influenciam.

¹ EMEF. Dr. João Alves dos Santos, da rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, desde maio do ano de 2002.

² EE. Professora Ana Calvo de Godoy, da rede estadual de ensino da cidade de Jaguariúna - SP nos anos de 2.000, 2001 e 2002 os anos de 2000 a 2002 e também no Colégio Integrado de Santo Antônio de Posse, SP, durante o ano de 2001.

³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - realizados na trama de organização pedagógico - administrativa da rede pública estadual de ensino.

⁴ Trabalho Docente Coletivo. Reuniões realizadas com o propósito de discutir e apontar ações relativas a todo andamento do processo pedagógico educacional e administrativo. Na rede municipal pública de Campinas Campinasensino.

Formação: um refluxo que se estabelece

O sentido da formação do professor(a), colocado nesse navegar, entrelaça-se às práticas da sala de aula, do contexto da escola e à recortes de alguns momentos de acolhida considerados na prática, no ofício de professor e sobre questões trazidas pelos alunos. Apóia-se na perspectiva de que [...] *quando pensamos no nosso ensino cotidiano, também estamos a criar saber. As estratégias que usamos nas salas de aula encarnam teorias e práticas sobre o modo de entender os valores educacionais.*[...] (ZEICHNER, in, GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 2003, p. 248).

Além disso, conta com a participação, em um vínculo colaborativo, dos professores participantes do Projeto “Ciência na Escola” da EMEF. Dr. João Alves dos Santos, e dos professores-alunos, entre os quais me incluo, e professores e coordenadores do curso de especialização “A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente” através da Faculdade de Educação da UNICAMP, realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas.

Para tanto, é preciso esclarecer o cenário mais amplo em que situo essas várias dimensões. A questão da formação do professor, o saber, as perspectivas educacionais em que me apoio, o contexto maior em que estão colocados, os recortes sobre a prática da sala de aula, o enfoque sobre a problemática mais específica dos saberes trazidos pelos alunos e as orientações curriculares que norteiam todo esse processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, vislumbro circunscrever possibilidades e visibilidades imanentes, num campo mais restrito da complexa teia de questões que envolvem a docência. Como se estabelece a acolhida pelo professor, pela escola, sobre os saberes trazidos pelos(as) aluno(as)? Como se formam essas relações? O que os considera como tal? Como ela está colocada dentro da organização e orientações curriculares.

Faço um estudo situando essas questões num panorama mais geral, transitando por diferentes momentos educacionais e sobre recortes relativos à prática em sala de aula, o contexto da escola e suas relações com a dinâmica curricular da rede, as discussões nos momentos coletivos e as manifestações corporais que se colocam na prática comunitária, no contexto social.

Em relação ao currículo situo a análise diante do panorama de implantação e discussão das diretrizes nacionais para a chamada escola de nove anos, via políticas, ações e documentos de referência federais (MEC – SEB). Nas políticas municipais referente ao estabelecimento e a organização pedagógica do ensino fundamental na rede

escolar do município de Campinas, através dos ciclos de escolarização e da criação e funcionamento dos grupos de formação por áreas, no caso, o da educação física, voltados a discussão e implementação de diretrizes curriculares para a rede municipal de ensino da cidade de Campinas, do qual tenho participado durante todo este ano de 2009.

O currículo, por este horizonte, é colocado diante da prática escolar, do reconhecimento de saberes dos alunos, das possibilidades de mediação pelo professor, das prescrições que os viabilize de forma dialógica, na perspectiva de um currículo aberto como base para a produção de um conhecimento escolar, na perspectiva colocada pelo MEC.

Concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento...

... o currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares.

Assim como, os processos de singularização como colocam Queiroz Matias (2008) apoiada nos estudo de Guatarri.

O processo de singularização, segundo Guattari (1999), consiste em outras maneiras de ser e de perceber que são contrárias à produção de subjetividades capitalísticas, que parte de uma leitura da própria situação de grupos marginalizados, rumo à possibilidade de criação e de autonomia. No entanto, o que se verifica é a existência de arranjos, por parte de diferentes profissionais, e, em especial, dos professores, na tentativa de encaixar todo o processo de singularização que é da ordem da criação, da ruptura e do novo nos registros de referências dominantes. Essa crítica, em relação aos docentes, pode ser estendida ao currículo escolar, à medida que privilegia determinados conteúdos em detrimento de outros, numa relação de poder que os diferencia.

Parte 1.

UM TURBILHÃO: SABER, PODER, CURRÍCULO, CULTURA, AÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Para as questões relativas ao saber, não poderia deixar de salientar sua íntima relação com a forma como se dispõe os diagramas de poder, das correntezas mais ‘flutuantes’ que permeiam o processo pedagógico, pois:

[...] As relações de força constituem o poder, ao passo que as relações de forma constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. E poder e saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e não num universal abstrato. Como já me referi, aquilo que opera esse cruzamento nos sujeitos é o discurso, uma vez que é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. (FOUCAULT in VEIGA-NETO, 2007, p. 130)

Ainda, segundo o filósofo:

[...] os sujeitos que discursam fazem parte de um campo discursivo, [...] o discurso não é um lugar no qual a subjetividade irrompe; é um espaço de posições-de-sujeito e de funções-de-sujeito diferenciadas. O seu interesse não é relacionar o discurso a “um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado” (FOUCAULT in VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

Assim, pelas íntimas relações que se estabelecem entre poder e saber, não poderiam ser consideradas, nos regimes dessas águas, de forma estanque, estagnada, isolada. Os saberes que perpassam o universo da escola estão envoltos nas correntezas do poder que atravessam os corredores, salas, pátios e cada ‘arrecife’ construído no ambiente da escola, no âmbito da educação, suas instituições e de suas relações mais amplas com a sociedade.

Como eixo que interligam todos esses arrecifes está o currículo. O eixo que, como coloca Silva, (1995):

[...] no sentido foucaultiano de que o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder. O poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo, (p. 197).

E, ao nos dispormos mergulhar nessas águas turbulentas precisamos.

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais

conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de Gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual o nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (ibidem).

Currículo e cultura

Nesse encontro entre currículo e cultura é necessário ressaltar o modo dinâmico em que estão colocadas suas relações. No âmbito deste olhar sobre a prática, entendo a cultura, o currículo, a educação, e a escola por suas possibilidades de multiplicidade, frente a uma visão crítica convencional sobre a cultura, no sentido da produção de uma política cultural.

Na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (SILVA, 2002, p. 26).

Historicamente a cultura teve diferentes significações associadas a seu entendimento. Desde a sua relação com o cultivo da terra, de uma planta, de animais (séc. XV). Amplia-se seu significado para a mente humana, uma mente cultivada, culta (séc. XVI). Mais tarde, “consolida-se o caráter classista da idéia de cultura ou civilização, evidente na idéia de que só as classes privilegiadas da sociedade européia atingiram esse nível de refinamento que as caracterizam como cultas” (séc. XVIII), MEC, (2008)

Nesse ambiente é que se coloca a chamada “gênese do esporte moderno”⁵, Bracht (1997) , assim também, como esse sentido de cultura ainda está associado as artes.

No século XX a noção de cultura passa a incluir a cultura popular, ainda que *“diferenças e tensões entre os significados de cultura elevada e da cultura popular acentuam-se, levando a um uso do termo cultura que se marca por valorizações e avaliações.”*

⁵ O esporte moderno refere-se a um atividade corporal de movimento com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura européia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo. O esporte moderno resultou de um processo de modificação, poderíamos dizer, de esportivização de elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas, como os jogos com bola, e também, de elementos da cultura corporal de movimento da nobreza inglesa. Este processo inicia em meados do século XVIII e se intensifica no final do Século XIX e início do XX. (BRACHT, 1997)

“Ainda por esses tempos o sentido de cultura associa-se a visões iluministas, e “a um processo secular de desenvolvimento social”, “*harmônico*”, “*com etapas bem definidas*”. “*Tal processo acaba equivalendo, por “coincidência”, aos rumos seguidos pelas sociedades européias, as únicas a atingirem o grau mais elevado de desenvolvimento.*” MEC, (2008)

Mas, por um olhar antropológico, a cultura se estreita com uma visão sobre “culturas”, que “*corresponde aos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero, etc) e períodos históricos.*

Cultura identifica-se, assim, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo. A expressão dessa concepção, no currículo, poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos (as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam. (MEC, 2008)

É esse o sentido adotado por este estudo, uma visão antropológica, mas, por um viés da antropologia social que se refere a significados compartilhados que *ultrapassa uma visão de um mundo natural, que apresentam sentidos intrínsecos*, mas que *quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem*, MEC (2008)

Desse modo, currículo e cultura são dimensões intimamente intrincadas, pois é pelo currículo que se colocam escolhas, que se balizam amplitudes que se operam diálogos, ou monólogos, que se confere significações, ou significação. No currículo está a ferramenta da multiplicidade, ou da unicidade. É permeado pelas relações de poder, almejado pelo sentido da dominância, ou, das dominâncias, e, portanto se configura como espaço de disputa. Assim, numa sociedade que se quer democrática que valores configuram o currículo? Nas suas relações com a cultura com que princípios se opera o currículo, pois, como coloca Laiara (2009), *a cultura condiciona a visão de mundo do Homem*. E, citando Ruth Benedict, que escreveu em seu livro:

A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. LAIARA (2009, pg. 67)

Desse modo, as relações entre currículo e cultura não operam por si mesmas, está, numa sociedade democrática, vinculada necessariamente às questões da diversidade, da tolerância, do reconhecimento do pensamento divergente, do reconhecimento das minorias e de seus espaços de direito, da pluralidade.

Nesse sentido, em relação às interações, coloca-se como imprescindível dentro desse espaço dinâmico que é o currículo a observância das questões de outro conceito antropológico, o etnocentrismo, que como coloca Costa filho citando Everardo Rocha (1990):

O termo indica uma visão de mundo que considera meu grupo como padrão para o julgamento dos comportamentos dos outros. O que é diferente é rejeitado. É ridicularizado. Meu modo de vida é o correto. O dos outros está errado. Esta postura se origina de um processo de estranhamento, comum nos choques entre culturas diferentes. No entanto torna-se preconceituosa quando julga um modo superior a outro.

Currículo da Rede de Ensino Municipal de Campinas

A política de implantação da escola de nove anos e a reorganização pedagógica em andamento no ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campinas, baseado na experiência dos ciclos de aprendizagem, tem suscitado alterações legais e de reorganização pedagógica dentro da rede, dos sistemas de ensino e no ambiente das escolas. Como parte desse novo direcionamento tem-se constatado iniciativas de discussões para o estabelecimento de ações e práticas para uma nova proposta curricular com traços comuns para toda rede municipal de ensino e suas unidades.

Em 2008, na escola em que leciono a EMEF. Dr, João Alves dos Santos, houve dois momentos mais formais de discussões entre os professores, a equipe gestora e pedagógica sobre as questões curriculares. Desses momentos, poucas alterações se fizeram sentir no modo de organização geral da escola, a não ser no que se refere à continuidade na implantação relacionada aos processos de avaliação com a adoção de fichas individuais de descrição de saberes, em substituição ao modelo de atribuição de conceitos conforme o nível rendimento do aluno. Ainda assim, pouco se deveu ao resultado das discussões suscitadas, mas sim, às diretrizes colocadas pelo Departamento Pedagógico, o DEP e os Núcleos Administrativos Educativos Descentralizados, NAED'S da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Para este ano de 2009, outras iniciativas foram implantadas tendo em vista o estabelecimento dos chamados 'grupos de formação', *para discutir e elaborar referenciais teórico/prático sobre o Currículo das Escolas da Secretaria Municipal de Educação por área de conhecimento para subsidiar a análise e reflexão em consonância com as Diretrizes Curriculares da SME – DEPE nos Anos Finais do Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos) - (D.O. comunicado SME – N° 02/2009, 21/02/2009) e a discussão das questões e ações relativas a formação dos professores.*

São grupos formados e divididos com base nas diferentes áreas de conhecimento. Entre eles, o da Educação física, para analisar sua participação na dinâmica curricular, que, como coloca o coletivo de autores sobre a mesma:

[...] trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar. Tais pólos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídos com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político pedagógico escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

Desse modo, ficou instituído um espaço específico para a discussão das questões curriculares, que ocorrem semanalmente, por duas horas e trinta minutos, no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Professor Milton de Almeida Santos, CEFORTEP, neste ano de 2009.

Um momento de formação passível de remuneração e com a garantia de que, naquele dia, período e horários, os professores das respectivas áreas, a princípio, não poderiam dispor de aulas para trabalho docente dentro do universo da rede, nas escolas. Isso facilita aos professores que desejam participar das discussões, por não precisar justificar perante a direção da unidade a importância de sua participação no grupo diante de pressões para o estabelecimento e a construção dos horários de aula dentro da grade de horários e das necessidades frente a outros professores. Os encontros são coordenados, no caso da Educação Física, por um coordenador de área, também com formação específica, semanalmente, às terças-feiras no período de 14:00h às 16:30h.

Para a formação dos grupos, apesar do mesmo modo de acesso, por inscrição, até um teto de 25 professores, de modo geral, teve pouca procura. Faz-se exceção o grupo da educação física que, após a prorrogação⁶ do prazo de inscrição, preencheu a quase totalidade de suas vagas, (nº de professores por grupo).

No início dos trabalhos do grupo da Educação Física, do qual participo, tendo sido acatada minha inscrição, foi colocada a proposta da discussão curricular, bem como, a intencionalidade de formação de um grupo sistemático de discussão sobre essas questões. A princípio, também, foi comentada a intenção primeira da administração,

⁶ Publicada no Diário Oficial do município: comunicado SME – Nº 02/2009 D.O., município de Campinas, em 21/02/2009.

através da coordenação do grupo, de sustentação desse grupo de discussão durante todo esse ano vigente e para o próximo. Informação retomada em ocasiões posteriores colocando-se a possibilidade de abreviar os trabalhos do grupo. Um dos motivos alegados foi a baixa adesão e representatividade por parte dos professores, principalmente no que se refere às outras áreas, no que diz respeito ao baixo percentual de professores inscritos e trabalhando nos grupos, considerando o percentual participante diante do número total de profissionais da rede.

Além da questão curricular propriamente dita, como forma de aproveitar o conjunto de professores especialistas de várias unidades educacionais reunidos foi sugerida a possibilidade de paralelamente se discutir, planejar e implementar os Jogos Escolares Municipais, o JEM, na sua (2ª) edição, além de um grupo de interesse em implementar e estudar ações, medidas e avaliação de estados nutricionais e da saúde em alunos em várias unidades educacionais da rede e com vistas a implementação de um programa para a rede como um todo.

Assim a organização dos trabalhos de discussão passou a ter alguns momentos diferenciados. Um grupo ficou mais responsável por acompanhar e dirigir todas as ações e estudos ligados ao currículo, fazer levantamentos, organizar estudos, discussões e possibilidades. Outro grupo, apesar de acompanhar e participar de alguns momentos da discussão curricular passou a se vincular com o desenvolvimento dos jogos esportivos, escolares, o JEM, e o outro, ainda, com as ações e a pesquisa em saúde nutricional.

Quanto aos trabalhos vinculados ao currículo propriamente dito a coordenação e o grupo como um todo se propuseram a efetuar um levantamento da abordagem curricular presente na rede. Um mapeamento, envolvendo os conteúdos, os objetivos, as concepções de ensino, as condições de trabalho e a partir destes estabelecer alguns referenciais comuns que pudessem se expressar num texto de referência curricular.

Para tanto foi discutido, elaborado e enviado um questionário para as várias unidades e professores da rede. Foi solicitado o envio dos planos de trabalho dos professores das várias unidades, relativos à educação física e o trabalho desenvolvido nas escolas.

O questionário enviado a escola foi uma construção coletiva. Houve sugestões de vários professores, o do grupo do currículo, neste dia, especificamente, sete pessoas. As perguntas abrangeram a organização escolar, as condições de trabalho, os conteúdos

relacionados à área e aspectos avaliativos. Algumas perguntas abertas e outras mais fechadas.

Aspectos do currículo considerados relevantes pelos professores de Educação Física da rede Municipal de Campinas.

A tabulação das respostas foi realizada pelo grupo do currículo. Algumas escolhas de referenciais foram utilizadas para a análise das respostas, como a da questão de nº7 que tratou do entendimento e a abrangência relativa aos conteúdos da área: “Indique quais conteúdos abrangem o campo de conhecimento da Educação Física e que para você deveriam compor um Currículo de Referência para a Rede Municipal de Ensino de Campinas?”

A análise da resposta se baseou numa aproximação entre os itens indicativos de conteúdos, constantes nas respostas dadas à questão, e as indicações colocadas por Suraya & Rangel (2008) sobre os conteúdos da educação física na escola, bem como, nos parâmetros curriculares nacionais. Foram tabuladas apontando o número de ocorrências, ou de citações nas respostas dadas pelos professores à questão, como indicado abaixo:

Foram listados 142 itens indicados nas respostas à pergunta de nº7 dos questionários. Pela proximidade de muitos dos itens em relação a suas características e significações, foram condensadas nas categorias seguintes.

Uma categorização:		n° ind.	%
1	Jogos e Brincadeiras	61	16,90
2	Esportes	126	34,90
3	Danças	21	5,26
4	Conhecimentos sobre o corpo	73	20,78
5	desenvolvimento motor	26	7,20
6	conteúdos atitudinais	3	0,83
7	lutas /artes marciais	15	4,16
8	Ginásticas	22	6,09
9	não classificados	14	3,32
Total de indicações		361	
Questionários		41	
N° de escolas representadas		23	

Tabela 1. Conteúdos elencados pelos professores

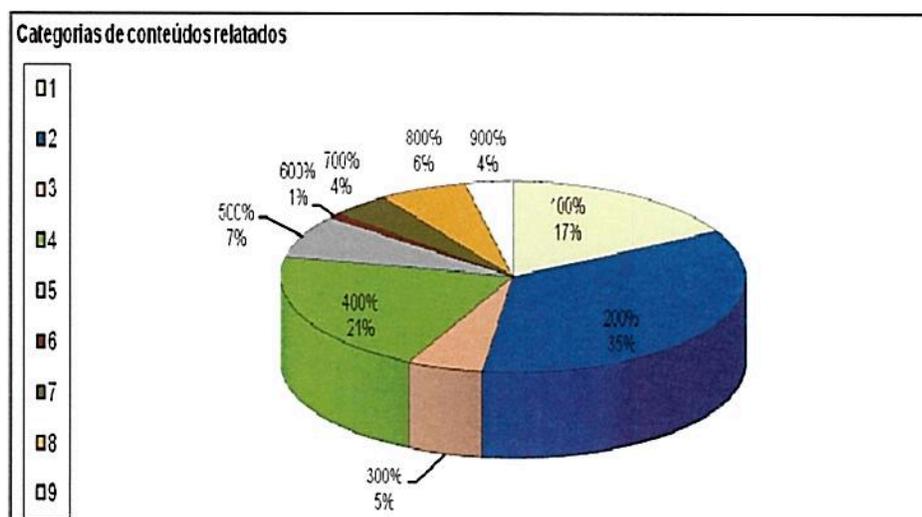


Gráfico1. Conteúdos relacionados pelos professores

Analisando o gráfico (1) e tabela (1) colocados acima, evidencia que apesar da diferença no n° de citações de uma categoria para outra há uma abrangência relativa no

entendimento sobre os conteúdos de ensino da educação física para os professores da rede. Há conteúdos ligados a ocorrências que se manifestam no contexto de manifestações da cultura, tais como os jogos as brincadeiras, os esportes, as danças, as lutas e artes marciais ou mesmo as ginásticas atreladas a seu viés histórico-social.

Há também referências a conteúdos que se colocam por seu caráter conceitual, os conhecimentos sobre o corpo e a saúde; atitudinal, a disciplina, a não discriminação por fatores ligados ao rendimento, diferenças de gênero, raça, religião, etc.; procedimentais, como forma de desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas e motoras, do desenvolvimento motor, ou mesmo da saúde e social.

Assim sendo, o espectro de sua ocorrência se configura por certa abrangência de tipos de atividades atrelados a sua ocorrência cultural, no contexto social, ou mesmo por diferentes formas e aspectos de desenvolvimento das atividades com objetivos atrelados a fatores de desenvolvimento específicos e/ou a aspectos técnicos, tais como: à socialização, à medicina e a saúde, ao mundo do trabalho, ao lazer, etc.

Já pelo número de ocorrências verificadas no levantamento junto com os professores da rede, cabe destacar alguns pontos. Constata-se um predomínio considerável do esporte sobre todas as outras categorias, o que por si só já evidencia a importância e o conhecimento que essa manifestação cultural atinge hoje no cenário social, mundial, contemporâneo ou, propriamente, no âmbito da rede municipal de ensino.

No entanto, cabe destacar também um esvaziamento indicado pelo baixo número de ocorrências sobre a consideração de outras categorias de conteúdos como possíveis de serem desenvolvidos na rede, tais como, as danças, as lutas e artes marciais e os conteúdos atitudinais.

Quanto a estes últimos, os conteúdos atitudinais, as intervenções sobre o corpo, a atividade corporal, são reconhecidos como um importante fator de potencialidade para funções disciplinadoras, com influência sobre aspectos comportamentais, de formação e controle corporal e social.

Assim este levantamento trás uma constatação sobre o modo como se distribui na rede a questão do entendimento de várias das manifestações da cultura consideradas também como conteúdos da E.F. No entanto, tal constatação não as qualifica pelo modo como são desenvolvidas e por suas necessidades de desenvolvimento tendo em vista a demanda dos diversos contextos culturais ou de desenvolvimento dos projetos

pedagógicos e do atendimento a suas necessidades e de ampliação sobre os saberes trazidos ou demonstrados pelos alunos.

Tanto assim, que uma das questões suscitadas durante os poucos momentos de discussão sobre a qualificação e o desenvolvimento desses saberes nos seus contextos durante os trabalhos do Grupo de formação, foi a falta de conhecimentos específicos sobre essas manifestações por vários professores do grupo e o não saber sobre o modo como trabalhá-los dentro do ambiente da escola. Desse modo, outro argumento comum aos professores é de que os recursos disponíveis, e, já escassos, poderiam ser melhor aproveitados pelo fato dos professores estarem melhor familiarizados com as questões relativas aos esportes. Sobre as questões de diversidade no tratamento sobre os conteúdos da educação física, Darido e Rangel, citando ainda outros autores, ao colocar a necessidade de se diversificar e aprofundar os conteúdos, salienta:

As possibilidades de ampliar as práticas corporais na escola têm sido preocupação de diversos estudos. Podemos citar: “O futebol feminino nas aulas de Educação Física escolar” (SOUZA JR., 1991), “Atividades rítmicas e expressivas para alunas do magistério” (DE ÁVILA, 1995), “O judô nas aulas de Educação Física escolar” (MATHIAS, 1995; NORA, 2000), “A prática da ginástica aeróbica nas turmas mistas” (VENTURA, 1996), “as práticas corporais alternativas na escola” (FERREIRA, 2000). Outros autores buscaram ampliar o leque de atividades corporais na escola, por exemplo, Tavalier (1995) propõe a prática do tai-chi-chuan, e Volp (1994), a dança de salão.

Do mesmo modo, Rangel-Betti (1995) observou que, na análise do discurso dos alunos de Educação Física do ensino fundamental eles reclamam por conteúdos mais diversificados. Os resultados desse trabalho mostraram que os conteúdos parecem restringir-se ora à prática da ginástica, como forma de aquecimento, ora aos fundamentos e ao jogo esportivo propriamente dito.

Ficam, desta forma, ausentes das aulas de Educação física as experiências vinculadas a atividades rítmicas, expressivas e da cultura popular, restringindo sobremaneira as possibilidades de um trabalho corporal mais amplo. É preciso ressaltar que todas essas atividades fazem parte do currículo do curso de formação em Educação Física, todavia, não com a mesma ênfase que as disciplinas de cunho esportivo.

Por que, então, outros conteúdos não comparecem no ensino escolar? Os professores experimentaram por mais tempo, e provavelmente com mais intensidade, as experiências esportivas. (DARIDO & RANGEL, 2008, pg.72)

Ao nos debruçarmos sobre esse processo dinâmico de elaboração de referências para o currículo, sobre essas suas questões, ficam ainda alguns pontos a serem melhor esclarecidos: como garantir ao educando, aos alunos o atendimento de suas necessidades e inquietações sobre os saberes com que chegam no ambiente escolar e suas expectativas, frente a visão dos professores, das influências de sua formação e das práticas hegemônicas já instauradas?

Durante os trabalhos do grupo de formação, só neste ano de 2009, foram

realizadas e alavancadas oficinas voltadas para o atletismo, para o handebol, para as questões da ginástica rítmica, além do subsídio á participação em congressos e em simpósios em torno das ciências do esporte e da medicina esportiva, da subdivisão dos esforços para a realização dos jogos esportivos municipais (JEM) em diversas modalidades competitivas.

Parte 2.

DAS LUAS E DAS MARÉS: INFLUÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO MENOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Às vezes, a busca de coerência interna dentro da área de especialização, neste caso a Educação Física, nos abre outras perspectivas diante de dimensões mais amplas e macro, sócio-políticas, que permeiam, mas fogem das regularidades dos discursos homogêneos. Ela envolve suas dimensões pedagógicas e tem ou são reflexos sobre ou de outras diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, Gallo ao trazer Foucault, analisando o *desaparecimento do cientista amador*, e também Deleuze & Guatarri que *potencializaram ao máximo essas relações entre o maior e o menor* na obra “Kafka por uma literatura menor”, faz um deslocamento dessas noções e suas relações para o campo da educação e para as questões do corpo.

Proponho tratarmos por educação maior aquela produzida no campo da macropolítica e da gestão, desenvolvida nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas secretarias de educação de estados municípios, traçando metas, planos, cronogramas de realização. É também aquela presente nas políticas públicas para educação. A educação maior traduz-se num esforço macropolítico de pensar, organizar, implementar e gerir os processos educacionais como um grande sistema, determinando suas regras, suas metas, suas ações.

Por educação Menor sugiro tornarmos aquela desenvolvida pelos professores na solidão de sua sala de aula, para além de planos, política e determinações legais. É também aquela que acontece fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos do cotidiano da instituição escolar. A Educação menor, enfim, traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam atos educativos, mas também nas microrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo. (GALLO, 2007, p. 28)

Já, sobre as relações que se colocam entre essa educação maior e a menor destaca:

A educação maior, no campo da macropolítica, está necessariamente investida de relações de poder. A ela cabe gestar e gerir, controlar....

Já no campo da micropolítica, a educação menor opera mais pelo alisamento do espaço, permitindo o livre fluxo da criação. É por isso que, embora não haja oposição entre educação Maior e educação Menor, não raro a educação menor pode ser capturada pela educação maior e ser estratificada, estriada, engessada. Mas como vimos que o cotidiano opera na ordem do acontecimento, isto é, do inesperado e do inusitado, as fugas sempre acontecem e o estriamento nunca consegue ser total e absoluto. (GALLO, 2007, p. 28)

Além desses conceitos que abarcam questões macro e micro, que

permeiam os processos e as instituições pedagógicas, educacionais, Gallo, ao trazer Foucault, nos esclarece algumas noções importantes que se sobrepõem e incluem a essas várias instâncias de prática, planejamento e gestão pedagógica, e que perpassam pelo rearranjo sobre as formas e o exercício das forças e do poder com efeito sobre grandes contingentes populacionais. Para tanto, evidencia que *na modernidade conhecemos três formas de exercício de poder: o poder de soberania, o poder disciplinar e o biopoder*.

Consolidada as sociedades disciplinares, vemos emergir o poder denominado por Foucault de biopoder. Ele é exercido sobre a população, a fim de permitir o exercício de um controle de uma força reguladora sobre grandes grupos humanos, grandes conjuntos populacionais. Trata-se, agora, de o Estado preservar a vida de seus cidadãos, garantindo boas condições de sustentabilidade. Nesse contexto, inverte-se a fórmula do poder de soberania: no biopoder, trata-se de fazer viver e deixar morrer, (ibidem, p.37).

Nesse aspecto a educação física há anos vem procurando se reorientar por um discurso mais contemporâneo, e tem buscado ultrapassar os laços que ainda a situam dentro de um discurso médico-positivista. No propósito de resistir e de superá-lo, se coloca pelo reconhecimento da “cultura corporal de movimento”⁷. Esse movimento trouxe muitos questionamentos, reorganização e busca por novas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a idéia de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, o professor deve problematizar, interpretar, relacionar, compreender junto com os alunos as amplas manifestações de sua área de ensino, de tal forma que eles entendam o significado das práticas corporais. (MEC – Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos EJA – tema – Educação física – 2008, p. 194).

E ainda:

Para o ensino de Educação Física na escola, é tão importante considerar os valores elaborados pelo aluno ao longo de sua história pessoal quanto esclarecer os valores difundidos pela mídia em torno desse universo.

No mundo contemporâneo, o esporte, de um modo geral, vem se tornando cada vez mais um produto de consumo, amplamente divulgado junto ao grande público. As transmissões televisivas – que incluem jogos, entrevistas, análises especializadas, aulas de ginástica, vendas de produtos e equipamentos etc. – juntamente com a vasta quantidade de matérias veiculadas quase que diariamente pela imprensa escrita, vêm contribuindo de forma decisiva para compor o imaginário social acerca da cultura corporal de movimento: estabeleceu-se um padrão para o corpo humano; convencionou-se adotar o esporte como única manifestação corporal; o consumo de materiais e equipamentos esportivos cada vez mais modernos e com tecnologias avançadas é freqüentemente estimulado. (MEC – Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos EJA – tema – Educação física

⁷ A crítica ao modelo médico-positivista ou médico higienista da educação física ganha corpo com os Trabalhos de Castellani, e de um Coletivo de autores ligados à educação física - COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, ed. Cortez, 1992.

A educação física tornou-se a expressão maior da pedagogia sobre o corpo no âmbito da escola. Outras áreas de conhecimentos, tal qual a educação artística, paralelamente, também poderiam se colocar com maior ênfase, através da expressividade corporal, vinculada às artes cênicas ou mesmo à dança. Mas pouco efetivamente tem realizado nesse sentido. Fica geralmente circunscrita às questões das artes plásticas e do “artesanato”. Faça-se justiça, até pela questão de sua representatividade na grade curricular, por seu número de horas-aula semanais – uma - para um espectro tão grande de atividades que abarca. Soma-se a isso a segmentação da prática pedagógica. Só em relação à educação física, na rede municipal de Campinas, fica em cinqüenta por cento, ou menos, pelas duas horas nos primeiros ciclos ou três horas-aula semanais nos ciclos finais, para a disciplina de Educação Física.

Fica assim, o universo pedagógico sobre o “corpo”, e mais especificamente, sobre a prática corporal, muito atrelado aos valores da educação física. Até mesmo, por uma dinâmica externa, relativa à pedagogia das outras áreas de conhecimento e disciplinas que acabam por delegar a ela toda intervenção de prática corporal. Ou, internamente, por muitas vezes assumir essa dicotomia corpo-mente e/ou restringir e homogeneizar as possibilidades de práticas, freqüentemente acentuadas pelos valores do esporte.

Práticas esportivas em detrimento das artes corporais

Ao lado do discurso midiático, as práticas pedagógicas sobre o corpo na escola, mais especificamente a prática corporal dessa área de conhecimento, têm privilegiado os valores esportivos em detrimento das artes corporais e atividades que envolvam a expressividade espontânea, principalmente as desvinculadas de regras mais exteriores, s das confederações e federações esportivas internacionais e nacionais, frequentemente atreladas às empresas de comunicação: as de livre expressão de afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência, desprovidas de um interesse utilitário e midiático mais imediato. Ficam, essas, sujeitas aos silenciamentos, às lacunas, aos não-discursos.

Inscribe-se uma falta de ‘interesse’, de experiências, e mesmo de formação nesse campo, dentro da escola, das instituições escolares e dos sistemas de ensino. Ainda mais, ao verificar a existência de cursos específicos de graduação em artes cênicas, música e dança. Mas a provisoriedade ou eventualidade do trabalho desses profissionais junto da equipe escolar são caracterizados pelos projetos desconectados

das discussões pedagógicas cotidianas. Tornam-se os currículos omissos, talvez assim, pela falta de um profissional com essas habilidades e competências na composição dos coletivos escolares. Ainda que recentemente, em 2008, foi sancionada a lei⁸ que inclui a música como componente obrigatório dentro dos currículos escolares. Tendo assim, as escolas, três anos para efetivarem esse componente no âmbito das escolas.

Desse modo, as práticas corporais que expressam modos de sentir e ver de culturas e grupos com costumes e hábitos mais específicos, de diferentes modos de organização e visões de mundo, tornam-se alienígenas⁹, frente ao mercado do corpo, de suas práticas e dos serviços a ele atrelados, e ainda, no contexto da escola.

Cultura Popular e aulas de Educação Física...

O espaço escolar tornou-se um espaço por onde transitam muitas culturas, como dito anteriormente, pela lente de um conceito antropológico¹⁰. Portanto ao olharmos a escola, a educação, e a educação física, por suas responsabilidades específicas e solidárias, em meio a esse ambiente multicultural, essas ‘Tribos’ é preciso também ajustar as lentes, como enfatiza Brandão in Silva (2008)

[...] com um outro olhar, com o olhar de vocação multicultural, compreendemos que as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais. São qualidades diversas de uma mesma experiência humana, e qualquer hierarquia que as quantifique e estabeleça hierarquias é indevida. A própria idéia de que culturas evoluem e que as “mais atrasadas”, mais “populares” ou mais “primitivas” poderão atingir graus de “civilização” semelhantes às nossas (“nossas” de quem, cara pálida?) hoje em dia não recebe mais crédito algum entre as pessoas que estudam as diferentes culturas.

Tanto isso é verdadeiro que observamos hoje em dia uma enorme preocupação entre povos tidos como “os mais civilizados”, para com suas memórias, histórias antigas e tradições populares.... (Silva, 2008, p.35)

Nesse novo cenário em que se coloca a educação física, com uma enorme influência e responsabilidade sobre as questões do corpo, sobre os comportamentos, sobre as questões disciplinares, como se alinham as diferentes expressões culturais frente ao currículo, a escola, a sala de aula, a “quadra” - como dizem os professores de Educação Física? Em que solo cultural pisamos, nos deitamos? A partir do qual falamos? Que enunciações são essas?

⁸ Escolas públicas e privadas de todo o Brasil têm até 2011 para incluir o ensino de Música em sua grade curricular. A exigência surgiu com a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica.

⁹ Usando uma expressão dada por Bill Green & Chris Bigun em “Alienígenas na sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. SILVA (org) 1995:” – ed. Vozes, 2005.

¹⁰ Dos estudos de LARAIA (2009)

Se as expressões da cultura estão materializadas, nos corpos, nos gestos, na linguagem, nos modos de fazer, nas produções de cada e de toda a cultura, com que responsabilidades a Educação física se coloca para com a diversidade? Como isso está materializado em suas propostas curriculares específicas, em suas ações, linhas de atuação e investimentos de formação, em sua ação cotidiana, frente os espaços para a expressão das diferentes culturas, de olhares sobre os corpos, das expressões de seus sentidos costumes e sentimentos?

Qual o sentido da conquista e de desenvolvimento cultural que daremos ao conseguirmos deslocar os jogos olímpicos da linha central norte, acima do Equador para a linha abaixo, nos trópicos, ao sul?



Foto 1

Rosária - a 'Sinhá', uma das matriarcas do grupo de Danças Tradicionais Afro-brasileiras de Campinas.

Por tudo isso, hoje, vejo o quão importante foi navegar pelo mundo extra-curricular da educação física, no contexto dessa educação menor. Menor, no sentido dos silenciamentos, omissões, dentro de uma área, campo de conhecimento a que pertença, possa pertencer, frente o contexto de intervenção e desenvolvimento institucionalizado, do foco das abordagens dentro do contexto maior do campo em questão.

Ao Terminar minha graduação, em paralelo à minha atuação profissional em academias e escolas, me atrelei a um grupo de cultura popular, há mais de dez anos. O “Urucungos”, a convite da Sinhá, uma senhora cheia de vivacidade que tem hoje quase setenta e cinco anos, e que tive a satisfação de encontrá-la em uma oficina de danças afro-brasileiras em uma academia de dança da cidade, há anos atrás.

Grupo de Danças Tradicionais Afro-brasileiras de Campinas

Por dez anos participei do grupo, que, da prática de um grupo de dança usual (clássica, contemporânea, Jazz, sapateado,...), ou da academia, pouco se parecia, a não ser por um registro de razão social (Urucungos¹¹, Puítas¹² e Quijengues¹³ - Grupo de Danças Tradicionais Afro-brasileiras de Campinas). Inscrição que tem mais o sentido de possibilitar uma ajuda de custo ou como forma de conseguir se utilizar de espaços institucionais públicos ou privados cedidos para a realização dos encontros, ensaios e de suas atividades. Hoje com sua sede própria.

O grupo foi fundado pela ‘folclorista’ Raquel Trindade¹⁴, filha do poeta negro Solano Trindade¹⁵ e fundador do Centro de Cultura Afro-brasileiro, em 1936. Fundou ainda, em 1950, em São Paulo, junto com sua esposa Margarida Trindade e o sociólogo Edson Carneiro o TPB – Teatro Popular Brasileiro.

A singularidade do grupo esta mais por suas características internas, estrutura de formação e códigos de convivência. Mantém, de certo modo, uma hierarquia, onde os

¹¹ Instrumento de procedência africana...., ... também conhecido por berimbau. (Dicionário do Folclore Brasileiro –Luís da Câmara Cascudo. 3ª ed., Ediouro, 1972, pg.895)

¹² O mesmo que cuíca..., nome do instrumento. (Dicionário do Folclore Brasileiro –Luís da Câmara Cascudo. 3ª ed., Ediouro, 1972, pg.742)

¹³ Instrumento membranofônio, de percussão direta, usado na dança, de origem africana, batuque . (tipo de tambor) - (Dicionário do Folclore Brasileiro –Luís da Câmara Cascudo. 3ª ed., Ediouro, 1972, pg.760)

¹⁴ Raquel Trindade fundou o grupo Urucungos quando trabalhou como professora convidada a frente do componente curricular ‘Folclore Brasileiro’, oferecido pelo instituto de artes da UNICAMP. Conta que primeiro propôs a formação do grupo junto com os alunos da graduação, e que apesar do sucesso do grupo com os alunos se sentiu insatisfeita por não ver ali presente muitos negros. Resolveu trabalhar com o grupo junto à comunidade dos funcionários e de seus familiares. Com estes o grupo se desvinculou da universidade e conquistou a autonomia, depois da saída de Raquel da universidade. Hoje, Raquel dirige o Teatro Popular Solano Trindade, fundado por seu pai, e recentemente reconstruído, ao lado da casa onde morou com Solano, e onde ficava o antigo barracão de Madeira e taipa onde funcionava no tempo de Solano. Hoje quem dirige o Urucungos é Ana Miranda, uma funcionária aposentada da UNICAMP e que recorda o seu interesse inicial pelo grupo, pela manutenção das lembranças de sua mãe dançando nos batuques no terreiro ao lado da casa equilibrando uma garrafa na cabeça, na fazenda em que moravam no, hoje, bairro do São Bernardo- *em conversas com Raquel e com Ana no Urucungos.*

¹⁵ Solano Trindade, desde suas primeiras publicações, colocava: Não faremos lutas de raças, porém, ensinaremos aos irmãos negros que não há raça superior, nem inferior, e o que faz distinguir uns dos outros é o desenvolvimento cultural. São anseios legítimos a que ninguém de boa fé poderá recusar cooperação. (TRINDADE, 1999, p.18).

fundadores, os mais velhos e experientes, passam as vivências das antigas tradições aos mais jovens. Lembram os griôs¹⁶ pela forma como trabalham as estórias, as danças, cantos e as loas¹⁷.

Sinhá (foto1) canta os pontos que ouvia em sua infância e passa os passos das danças descrevendo as festas que aconteciam nos quintais das casas e nas fazendas.

Foi através do trabalho do grupo que conheci grande parte das expressões orais, gestuais de grupos culturais e étnicos de várias regiões de nosso país. Manifestações ligadas às danças e folguedos como: côco, maracatu, jongo, lundu, bumba meu boi, samba lenço, samba de roda, samba de bumbo campineiro, baião e outros. Entendi melhor as relações entre a cultura afro-brasileira suas manifestações, posicionamento, representações e significados dentro da sociedade e da cultura brasileira, junto com a capoeira, a qual, já praticava anteriormente.

Realizei intercâmbios com outros grupos e conheci folguedos como: o cavalo marinho, o batuque de embolada, além de conhecer grupos musicais que têm realizado obras através de releituras e composições mais contemporâneas com a introdução de instrumentos acústicos e eletrônicos. Uma referência muito importante nesse aspecto é Chico Science (já falecido), com o seu Mangue Beat. Além de, nesse estilo, mais contemporaneamente, Saci Crioulo, Mercado de Peixe, Cordel do Fogo Encantado, entre outros.

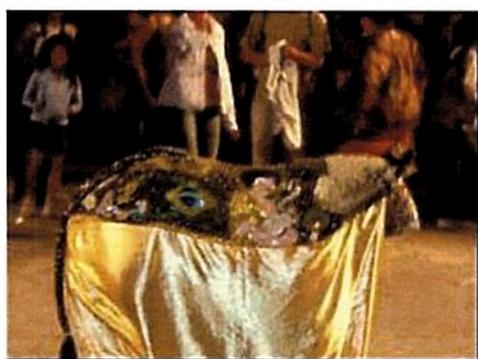


Foto 2. Boi de Zabumba



Foto 3. Boi de Zabumba

¹⁶ griôs - ou contadores de histórias, vivem hoje em muitos lugares da África ocidental, incluindo Mali, Gâmbia, Guiné, e Senegal, e estão presentes entre os povos Mandê ou Mandingas (Mandinka, Malinké, Bambara, etc.), Fulbe (Fula), Hausa, Songhai, Tukulóor, Wolof, Serer, Mossi, Dagomba, árabes da Mauritânia e muitos outros pequenos grupos (wikipédia, a enciclopédia livre.)

¹⁷ Verso de louvor, louvação em versos improvisados ou não. Em português, a loa "é um resto conservado do tempo em que o povo tomava parte na liturgia, cantando alternadamente nos *ludus da* ;;natividade... (Dicionário do Folclore Brasileiro –Luís da Câmara Cascudo. 3ª ed., Ediouro, 1972, pg. (517)

As fotos 2 e 3 referem-se a apresentação de uma manifestação de Boi de Zabumba de uma comunidade de Santa Rosa dos Pretos – MA, realizada durante o VII encontro de culturas tradicionais da Chapada dos Veadeiros, em julho de 2008.

As festas populares guardam expressões de cultura que *intrinsecamente* embute conhecimentos, técnicas, artefatos, padrões de comportamento e atitudes, como afirmam o musicólogo e produtor cultural Charles Murray¹⁸.

Os ornamentos e figurinos confeccionados artesanalmente e utilizados pelos brincantes (Foto 2), muitas vezes são reconhecidos pela riqueza de seus materiais, detalhes e complexidade de trabalho, no entanto, também por classificações e considerações que se colocam perante os mesmos:

Há mil maneiras de ordenar o mundo e eu posso organizar nossos personagens de acordo com muitos critérios de classificação. Uma forma comum, e simplificada, é aquela que opõe artesanato e arte. Neste sentido, a louceira de Minas gerais, a tecelã goiana, a dona de casa aposentada, o feirante de fortaleza e a química do shopping são tidos como artesãos enquanto o designer de jóias, o pintor e a escultura são rotulados de artistas. Por que isto? Qual a lógica que preside esse sistema?

Na realidade se olharmos com atenção, veremos que esta questão refere-se à distinção de classes sociais. Essa oposição resulta da dicotomia elite e povo e remete à mesma matriz que atribui às camadas dirigentes, o saber, opondo-lhes o fazer, necessariamente associado às camadas subalternas. Assim, supõe-se que tudo aquilo que advém da ação das elites é resultante de um fazer artístico, negando-se às camadas populares da sociedade a capacidade de pensar, a possibilidade de conceber e se expressar racionalmente. A estas só resta fazer o fazer artesanal, (LIMA, 2008, p. 69).

¹⁸ Em todas as épocas e em todas as regiões do globo as festas populares foram o meio pelo qual os homens expressaram sua cultura, que intrinsecamente embuteia seus conhecimentos, técnicas, artefatos, padrões de comportamento e atitudes. Nas Américas, os maias, os astecas e os incas se manifestaram pela arte pré-colombiana. Os aborígenes americanos, assim como os nativos da Oceania e Ilhas do Pacífico, com seu estilo próprio de celebração, tinham em suas festas a legitimação da sua afirmação cultural. Na África produziam-se máscaras, esculturas, escarificações e pinturas para as festas rituais. E isso por quê? Porque, subliminarmente, as festas representavam a influência dos mitos na vida humana, regulando o equilíbrio entre as forças antagonicas do Caos e da ordem para uma vida mais adequada.

E o Brasil, como se encaixa nisso tudo? Qual é o papel das festas na nossa sociedade e o que elas representam em nossa memória? No país da Ginga, do drible de corpo, do molejo do samba, dos passos codificados do terreiro e da malícia do golpe da capoeira, podemos afirmar que as nossas festas populares são o símbolo máximo da nossa identidade nacional e espelho coreográfico da alma do povo. Peça-destaque do nosso patrimônio, onde sagrado e profano se unem e se completam, elas permitem uma leitura das características étnico-culturais de cada região do país, ao mesmo tempo em que sintetizam a natureza mestiça dos brasileiros. Com seus cânticos ritmos, danças, instrumentos, figurinos e adereços característicos, celebrados em forma de procissão, de romaria, de roda, de bloco ou de desfile, nossas festas traduzem nossa diversidade multicultural e multirracial, fazendo do Brasil o grande laboratório cultural da Idade Moderna. MURRAY, Charles. As Festas Populares Como Objeto de Memória, in, SILVA, René Marc da Costa, coord. Cultura Popular e Educação: salto para o futuro Memória, Identidade e Patrimônio, cap. 2, As Festas Populares como objeto de memória, SEED/MEC, 2008, p. 97

Esta dança, fotos 4, 5 e 6, a dança do Manzuá, da comunidade do Parque Nacional do Grande Sertão Veredas - MG - , no VII Encontro de Culturas Tradicionais na Vila de São Jorge – GO, trás representações sobre o cotidiano de uma lavadeira de roupas que ao passar carregando sua trouxa diante de uma casa onde sempre via as mulheres dançando, um dia, entra, e as dançarinas passam a partilhar o carregar da trouxa de roupas durante a dança (foto 4), passando de cabeça em cabeça, enquanto a trabalhadora se une ao grupo para dançar. As loas, expressas pelos(as) cantadores(as) (foto 5), retratam os desejos da lavadeira , a acolhida do grupo, as significações dos conflitos vividos nas relações com o trabalho, as obrigações, as relações interpessoais, e a vivência do cotidiano e do universo do dançar. A Chita, tecido com motivos coloridos e florais que compõem as vestimentas (foto 6), faz parte de muitas das manifestações populares, trazendo significações também sobre o domínio de técnicas e da produção de materiais e do trabalho realizado em contextos, tais como o rural, e que alcançaram

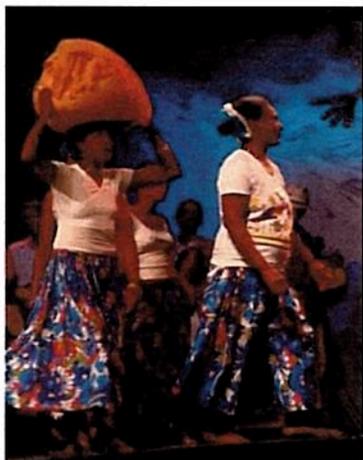


Foto 4. Dança do Manzuá



Foto 5. Dança do Manzuá



Foto 5. Dança do Manzuá

grande desenvolvimento e importância em outros períodos históricos e culturais, quando o país alcançou um grande desenvolvimento no mercado de tecidos, tanto interno quanto no exterior.



Foto 7



Foto 8



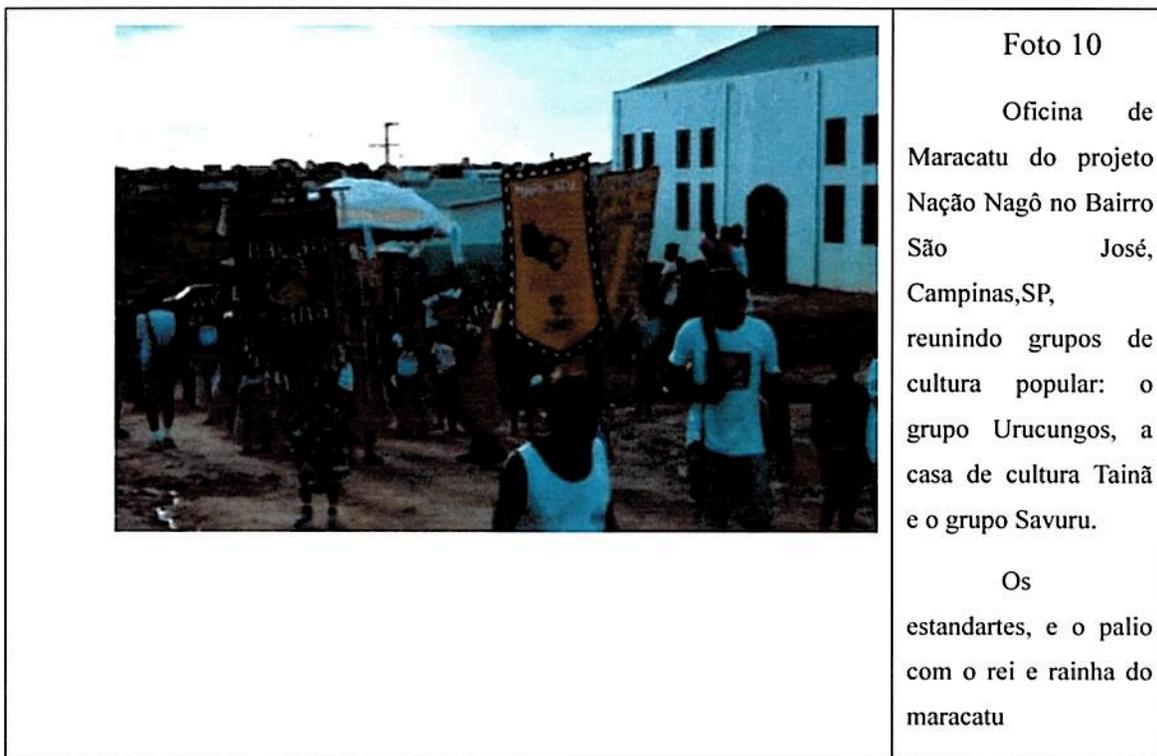
Foto 9

Manifestação do Batuque da Caçada da Rainha, da comunidade de Colinas do Sul – GO

O onça (foto 8) é um instrumento membranofônico muito usado em festas populares, de viés afro-brasileiro, como os batuques, o bumba-meu-boi, no Maranhão, e que guardam parentesco de origem com a cuíca, muito usada no Samba.

Crianças, adultos, jovens, idosos participam juntos (foto 9) das celebrações que guardam também um papel de Comunicação/transmissão, produção de saberes, não estratificado, não individualizado ou com foco em determinadas faixas de

desenvolvimento, social, biológico.



Nessas minhas andanças por vários grupos, além das atividades com Urucungos, participei de alguns projetos realizados em parcerias entre o Urucungos, a Casa de Cultura Tainã, e o grupo Savuru, através do grupo Nação Nagô¹⁹ (foto 10). Um conjunto de intervenções feitas pelos grupos realizando atividades como: oficinas de música e dança em bairros e comunidades (foto 11) periféricas de Campinas, a realização de

¹⁹ - Uma designação conferida pela direção dos grupos à formação do grupo maior, com a participação dos três nas atividades em parceria.

cortejos na tradição da lavagem das escadarias da catedral metropolitana de Campinas em comemorações do dia treze de maio; em alguns carnavais; em comemorações do dia 20 de novembro, dia de Zumbi de Palmares, na chamada semana da consciência negra.

Essas experiências me possibilitaram fazer uma leitura sobre as expressões gestuais, culturais e de costumes desses agrupamentos sociais de que só venho me dando conta de seus enunciados, visibilidades e possibilidades agora, nestes últimos anos. No contato com jovens e grupos de jovens que perpassam o ambiente da escola, venho observando alguns sinais e marcas que sugerem um hibridismo dessas culturas, seus conhecimentos e enunciados gestuais, corporais e de expressão sonora e rítmica, que determinados jovens ou grupos trazem para o ambiente da escola sem mesmo se darem conta.

São expressões carregadas de influências e entrecruzamentos com diferentes culturas: a midiática; a da violência; a do descaso; a do preconceito - inclusive o da escola, que muitas vezes perpassa por seus agentes, o currículo, e algumas prescrições pedagógicas.

Alguns redemoinhos

Não poderia conhecer a profundidade da praia sem pisar à areia. Das pegadas que inscrevo nesse terreno movediço, escolhi três momentos referentes a minha prática como professor para fazer algumas descrições, observações e questionamentos relativos ao saber trazido pelo aluno. Também sobre minha própria formação, os saberes e o currículo, em relação aos que eles trazem. Às minhas percepções sobre o contexto educacional suas circunstâncias e seu modo de organização. Ao modo como outros agentes e a escola reagem a esses saberes e as referências que demonstram em relação aos mesmos. Considero-os momentos emblemáticos pela singularidade de situações e por envolver uma busca pessoal, ainda mais intensa, pelo acolhimento do saber trazido pelos alunos e suas indagações:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...] Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] (FREIRE, 2002, pg.33)

Assim, apresento a seguir relato e análise de algumas experiências desenvolvidas na EMEF Dr. João Alves dos Santos na Campinas, com o *hip hop* e “Percussão Corporal”, problematizando sua inserção no cotidiano das escolas. Do ponto de vista

educativo, em que medida essas práticas contribuem para a educação "corporal"? Como acolher práticas corporais como o *hip hop* e a "Percussão Corporal" nas aulas de Educação Física?

Entendo a produção de conhecimento na pós-modernidade como algo complexo multiforme e que resiste a uma explanação simplista, portanto sem uma teoria no sentido de totalitária e universal, mas teorizações sem dicotomia entre teoria e prática no sentido foucaultiano de que toda prática está impregnada de teoria.

Nessa perspectiva, a partir da experiência com a cultura popular no cotidiano da escola descrevo algumas práticas pedagógicas no campo da Educação Física, visando o processo de formação e fomentar indagações sobre o currículo.

O hip hop

Este recorte refere-se a uma experiência com um grupo de alunos da ainda 8ª série, na época, durante o ano de 2007. Era um grupo singular diante das outras turmas de 8ªs pela questão da formação do grupo e de sua colocação dentro dos turnos diários de escolarização.

O grupo foi formado a partir de alunos que tinham maiores dificuldades de aprendizagens e de defasagem de idade em relação às outras duas turmas de 8ªs séries. Seu turno de estudo também se diferenciava em relação às outras turmas, sendo realizado no turno da noite, junto com as turmas do EJA. A princípio como forma de equacionar o problema da falta de salas para o atendimento das turmas no período da tarde. Turma considerada de difícil relacionamento com os professores e mesmo nas relações entre alguns alunos dentro da própria turma. Apresentavam muito baixo desempenho nos estudos e na aprendizagem

Para a realização das aulas de Educação física, as sessões, em número de três, eram realizadas no contra-turno do período em que os alunos estudavam, no período da manhã, às quartas e sextas-feiras, próximo ao horário do almoço, 11:00h.

Nas primeiras aulas do início do ano foi realizado um levantamento sobre os conteúdos e as possibilidades de trabalho dentro da disciplina. Dos saberes consolidados e sobre expectativas de aprendizagem. Quanto aos saberes consolidados colocaram o futebol, de forma enfática, alguma coisa sobre o voleibol, considerado por alguns deles um jogo mais voltado para o universo feminino. Quanto a expectativas de aprendizagem, mesmo dentro de perspectivas de aperfeiçoamento dentro da modalidade que já tinham algum conhecimento, no caso o futebol, não manifestaram haver

interesse.

Depois de algumas negociações e esclarecimentos sobre diferentes possibilidades de trabalho (o espectro de possíveis conteúdos a serem abordados) dentro do universo da educação física, parte do grupo de alunos manifestou o interesse por trabalhar com atividades ligadas a algumas danças. Elencaram o funk e o axé, principalmente para as meninas, e o hip hop, e o ‘psy’ para alguns meninos e meninas.

Pessoalmente fiquei receoso quanto à possibilidade de trabalhar com os estilos indicados pelos alunos, por ter a percepção de que os estilos de dança que indicaram tem relação com músicas que carregam temas e letras consideradas degradantes, preconceituosas, de incitação ao consumo de drogas, à violência e a atitudes irresponsáveis relativos a sexo e gênero. Também, por desconhecer informações relacionadas ao estilo ‘Psy’, apontado pelos alunos.

No entanto, me apoiei nos pressupostos de que o funk, enquanto estilo musical tem toda uma história consolidada de representação e qualidade ligada à chamada Black Music em outras épocas, décadas de 60 - 70, assim como o axé pela perspectiva da dança, do lazer, do entretenimento no Brasil; o hip hop, pelo conhecimento de seu vínculo com o movimento de pacificação social dentro da problemática racial e dos conflitos sociais norte-americanos e suas influências no Brasil.

Ainda, que soubesse antecipadamente das dificuldades de se trabalhar nessa perspectiva do acolhimento diante de uma turma tão homogênea em relação aos gostos e aos tipos de atitudes e problemas manifestos em relação às possibilidades de aprendizagem, resolvi acolher o interesse manifesto.

A razão colocada sobre essa intencionalidade de acolhimento foi a de criar possibilidades de intercâmbio de saberes e confronto de saberes, conhecimentos e trabalhos, tendo como objeto principal o que se refere aos gestuais e corporais, mas também em relação à constituição dos saberes e registros culturais e históricos. Marcamos algumas oficinas e laboratórios de dança, com a condição de também aprofundar alguns aspectos conceituais e de estudo sobre os conteúdos indicados. A dança até então não era pensada pela perspectiva do aluno como possibilidade de estudo e prática no contexto da educação física. Mesmo no contexto da escola ela se integra de forma esporádica, através de breves projetos e eventos, muitas vezes como um adendo extracurricular, ficando distante de um eixo de proposta pedagógica mais explícita.

Já quanto ao ‘psy’, acolhemos a possibilidade de estarmos nos debruçando sobre

sua prática na condição de elucidarmos seus possíveis princípios e vínculos sociais. Mas, dentro disso, com empenho pessoal em me apropriar de suas significações para o contexto da minha área de estudo e atuação, a prática escolar, educacional e social, de forma urgente. Uma busca sobre seus sentidos e possibilidades de enunciados.

	<p>Foto 9.</p> <p>Alunos, ex-alunos e jovens dos arredores da EMEF. DR. João Alves dos Santos, dançando numa roda de Hip Hop - 2007</p>
<p>Foto 10</p> <p>.</p> <p>Execução de movimentos de dança e 'acrobáticos' utilizados no hip hop. Ele apresenta vários movimentos relativos a sua origem histórica, os guetos de Nova York. No Brasil, incorporaram-se movimentos relativos à capoeira e de outras tradições de viés afro-brasileiro.</p>	

Das quatro propostas acolhidas passo a descrever com mais ênfase a do Hip Hop, pela proporção sobre a dinâmica de funcionamento e aprendizagem alcançados. O grupo que passou a realizar e treinar os movimentos do Hip Hop, foi o que mais surpreendeu. Pelo interesse despertado em se debruçar sobre atividades consideradas mais teóricas, o conhecimento apresentado sobre os pressupostos que alicerçam a atividade e pelo respeito às condições estabelecidas para o desenvolvimento das atividades, enquanto manifestação cultural, e, as responsabilidades assumidas pelo

grupo diante desse processo e a escola.

Desde o início da abertura da escola para o hip hop, através das aulas de EF, sente-se um maior interesse e vínculo dos alunos participantes com a escola, ainda que muito ainda deixasse a desejar. A utilização das chamadas (TAGs) ou assinaturas e dizeres com um código gráfico mais específico e singular, e, como forma de pixar a escola e demarcar territórios através dessas escritas em suas paredes e muros, diminuiu de forma considerável a partir do momento em que também discutíamos questões de democratização de diferentes formas de pensamento e culturas como possibilidades de convivência no ambiente escolar. Nas aulas, durante a dança ou movimentos, alguns alunos se utilizavam das assinaturas escrevendo suas TAGs, não mais nas paredes, mas dentro do espaço circunscrito da lousa.

A organização dos alunos na forma de roda (foto 9) para a realização dos movimentos do hip hop é uma organização que perpassa outras manifestações culturais de raízes afro brasileiras ou mesmo afro-americanas, tais como a capoeira, o samba de roda, a roda de côco, e outras. Ela se apresenta em vários espaços onde se desenvolve ou em que é possível de se formar, inclusive nos pátios de escolas onde os alunos se reúnem e lançam seus desafios, muitas vezes para a escola.

Essas rodas e atividades, nessa perspectiva, já receberam muitos olhares e especial atenção. Inclusive, com a proibição dos capoeiras e das rodas de samba através de instrumentos legislativos tais como o do Decreto número 847²⁰, de 11 de outubro de 1890, do Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, com perseguição policial e do estado aos seus praticantes.

Hoje, apesar de sua revogação, da abertura e controle de sua prática a partir do

²⁰ Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890 do Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil .

Capítulo XIII -- Dos vadios e capoeiras

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação Capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal;

Pena -- de prisão celular por dois a seis meses.

A penalidade é a do art. 96.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

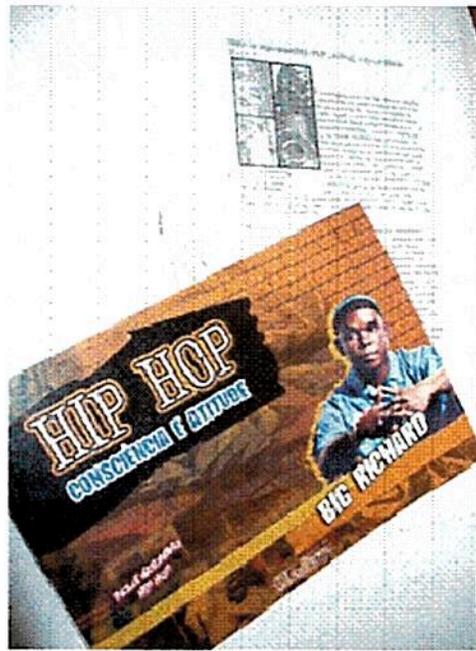
Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dôbro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se fôr estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranqüilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes.

governo Vargas, 1930, ou mesmo da obrigatoriedade colocada através da a lei 10.639/2003, promulgada pelo Presidente da República em 9 de fevereiro de 2003, que determina a inclusão de conteúdos relativos a cultura africana nos currículos e práticas pedagógicas escolares, a lei, muitas vezes, é mal entendida, percebida ou mesmo ignorada quando de sua ocorrência no contexto escolar, quando não, vista preconceituosamente e rechaçada.

	
<p>Foto 12. Livro e texto trazido respectivamente pelo professor e pelos alunos no confronto de informações para problematizar e estudar a prática do hip hop</p>	<p>Foto 13. Esboço de Grafite feito pelos alunos. Retrata a cultura jamaicana berço do hip hop, com os <i>Sound Systems</i>.</p>

A foto 12 retrata um material que foi utilizado durante as discussões conceituais junto com os alunos. O texto foi trazido pelos alunos e trata sobre a questão da Black Music. Ele foi discutido com os mesmos enfocando a questão das diferenças culturais, os diversos espaços de fomento e de desenvolvimento de sua prática. As relações com os diversos grupos sociais presentes na escola e o papel da escola em relação a ela.

O grafite também é um dos quatro elementos do hip hop. Por coincidência, o dia que o aluno trouxe o desenho (foto13), estávamos discutindo as referências do livro de Big Richard sobre o início do desenvolvimento do hip hop. O desenho é o retrato fiel do

início dessas atividades, quando na Jamaica as pessoas saíam com os ‘Sound Systems’ pelas ruas ouvindo as batidas eletrônicas e formavam rodas para executar os movimentos da dança.

As aulas eram realizadas fora do período de estudo dos alunos, alguns traziam outros com quem praticavam a atividade nas ruas do bairro. Entre eles, alguns ex-alunos da escola. Outros, da comunidade ao redor. Entre estes alguns que haviam deixado de estudar. Os alunos passaram a falar mais de suas vivências fora dos muros da escola e das condições em que faziam as rodas de hip hop, nas ruas próximas às suas casas ou em alguns momentos em aulas no Centro Cultural da Vila Padre Anchieta.

Em uma das aulas, vieram com o instrutor, com quem faziam as atividades no Centro Cultural do Anchieta. Conversamos e trocamos informações sobre a proposta de trabalho com os alunos e o entendimento sobre questões da prática do hip hop. Em aulas posteriores trouxeram os artigos de revistas falando sobre a atividade e situando o RAP como parte integrante do hip hop, assim como o DJ, MC os B. Boys e B. Girls, e num contexto mais amplo dentro do espectro da chamada “black music”.

Ocupávamos apenas parte das três aulas por semana com o hip hop, não deixando de trabalhar com os outros conteúdos ligados a esportes e jogos. Considerando que o entendimento hegemônico da educação física está na atividade física, essencialmente, que por uma representação do imaginário coletivo ou mesmo da prática usual do contexto da escola, da formação do professor, da dinâmica curricular, que muitas vezes criam-se resistências quanto a trabalhar algumas questões do universo da cultura corporal do movimento através de outros suportes. Com o texto, procurei fazer uma ‘ponte’ entre as atividades trabalhadas na E.F. e os estudos dos alunos num contexto mais teórico, que estabelecesse relações com a prática e aproveitasse o ambiente motivacional dos alunos. Desse modo, procurei os professores das turmas no período noturno em uma das reuniões do TDC (havia dificuldades de articulação com os outros professores das turmas que é dada pelas próprias condições de organização do trabalho docente, pois, mesmo com o cumprimento de duas horas de TDCs na jornada da semana, estes eram realizados para a articulação com as turmas da manhã dos trabalhos com a turma da manhã.

Na reunião com os professores encontrei boa vontade por parte de alguns em colocarem de alguma forma questões, textos e trabalhos que pudessem de algum modo subsidiar e fazer relações com a prática. Mas, também encontrei resistências e desesperança por outros, em argumentos que colocavam impossibilidades de

sensibilizar determinados alunos para a aprendizagem, alegando que alguns só queriam saber de dançar, pular e ouvir música na classe.

Conversava muito com os alunos sobre a importância da aprendizagem no contexto das outras disciplinas e ouvia deles também alguns desencantos em relação a dinâmica na abordagem das atividades escolares.

Um destes, que sempre me chamava para entrar na dinâmica da roda no hip hop, que não diferia muito a uma roda de capoeira no tocante à sua organização - sei por experiência como praticante de capoeira por sete anos - e também pelo hip hop incorporar alguns de seus gestos e elementos (movimentos). Ele falou muito sobre algumas de suas desilusões, quando em uma conversa, ao saber através de seus colegas que ele já tinha sido declarado reprovado (estávamos em meados do 2º bimestre).

Entre esses relatos ele descrevia um sentido arrogante na fala de um dos professores, ‘passado’ um desentendimento com o mesmo, e, ao solicitar um re-trabalho como forma de recuperar o momento de aprendizagem perdido. Segundo suas colocações, o professor passou o trabalho e disse: “até posso passar... mas sei que você não vai conseguir fazer...” e jogou o trabalho para ele. “Até poderia fazer... mas não quis”, disse o aluno.

O hip hop, resgatando o gosto pelo aprendizado...

Ao final do semestre o grupo do hip hop resolveu encaminhar um trabalho que serviria também como um pedido para os professores e a diretora para a oficialização do espaço do projeto hip hop para o segundo semestre. O trabalho foi apresentado na reunião de avaliação pedagógica do final do semestre, frente ao conjunto dos professores. Apresentaram um pequeno texto resumindo os estudos do grupo e falando da atividade, no formato digital de apresentação de quadros (Power Point). Apresentaram também alguns movimentos e fizeram uma tentativa de exposição oral sobre alguns dos elementos que constituem a atividade e de sua história.

A montagem do texto e da apresentação no formato digital foi realizada pelo conjunto dos alunos. A utilização do software ‘power point’ foi orientada pelo aluno então repetente. (Saber que alguns professores muitas vezes não apresentam).

Desse modo, o hip hop:

[...] que representa bem mais do que um estilo musical, se concretizou como tal na década de 1960, na Jamaica. Nessa época, a população carente começou a utilizar a música como meio de expressão através dos Sound systems. As canções eram embaladas pelos chamados toastes, pessoas que exerciam papel semelhante ao

do MC atual.

O tema das letras se relacionava principalmente aos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos jamaicanos. Essa população de origem afro, trazia consigo a cultura das tradições orais africanas e sua musicalidade ancestral. Tendo seus antepassados sidos seqüestrados na África, foram levados para diversas partes do continente americano, inclusive, para o Brasil, onde, mesmo antes de se tornar moda no mundo, o canto falado e versos rimados, já era conhecido por vários nomes, como: embolada, repente, coco, entre outros. Atendo-se apenas aos jamaicanos, sabe-se que muitos deles migraram para os Estados Unidos. E, foi nos guetos nova iorquinos que o rap no estilo jamaicano encontrou seu espaço, sendo acolhido pelos jovens dos guetos que buscavam um meio de expressar sua cultura e realidade para o resto da sociedade, O rap se integrou ao break, uma espécie de dança de protesto nascida em Porto Rico. Assim surgiu o hip hop – da fusão entre música jamaicana, a dança porto-riquenha e a vontade dos afro-americanos e latinos norte-americanos de denunciarem as mazelas da sociedade, (Richard, 2005, p. 23).

Trazer o hip hop para o espaço das aulas de educação física possibilitou que se abrisse uma porta de significação entre as práticas corporais do cotidiano desses alunos e os conhecimentos retratados nos textos e documentos escritos que envolviam temas e assuntos diversos relacionados aos momentos de prática e da atividade realizada pelos alunos. Aguçou o interesse por outros suportes e linguagens que tratam sobre as questões que lhe dizem respeito. Evidenciou alguns elos de compromisso da escola para com o cotidiano de vida e de seu desenvolvimento individual e social.

Minha Oração	
<i>Carlos</i>	
<i>Henrique</i>	
Todo cuidado é pouco, presta atenção O mundo ta louco ficando em extinção Guerras, mortes, estou cansado de ouvir Mas o que temos a fazer se quisermos existir A chapa tá quente, a batalha começou É a cena do crime, e a justiça não chegou Agora quem sofre é a comunidade, que não consegue distinguir aonde ta a verdade não sabe se é la dentro ou se é aqui fora moleque fuma pedra no portão da escola perdendo tempo, sofrendo ao relento ao invés disso podia estar vivendo	Pra mim o mundo já caminhou bastante mas, já desandou, tantos mares e rios se afogou Só faço uma oração ao meu Deus do céu Pra tirar toda maldade desse mundo cruel Muito mano por aí não entende o que é respeito Mais acaba com uma bala alvejada no peito, sem jeito, daquele jeito, mas era apenas um mano imperfeito Mais aí, ser humano perfeito nunca vão achar enquanto alguém procura vão decepcionar. Olha só, eu não confio em ninguém. Nós valemos apenas o que a gente tem, porém, quem tem, quem não tem, amem, mas por favor, não cresça os zói em quem tem.... 'Refrão'

<p>Agora vem em mim e vê se seu to errado</p> <p>Corpos encontrados no meio do mato</p> <p>Ninguém sabe qual que é a razão</p> <p>Eu já não tenho dúvida, não um papelão</p> <p>Essa história já passou da hora de acabar</p> <p>Mas quem pode interferir, minha parte é rimar</p> <p>Enquanto isso, mais uma mãe chora</p> <p>Vendo seu filho no portão da escola</p> <p>Essa história me fez lembrar de um certo amigo meu,</p> <p>que com treze anos de idade morreu...</p> <p>Esse lado da vida é triste, desnecessário,</p> <p>É um lado da vida que a gente tem que esquecer, não se iludir, porque pela educação que eu recebi, eu aprendi que esse caminho não tem volta, e é nessa hora que a gente sofre e chora..."</p> <p>Maldito é o homem, sim, que confia, enfim, em outro homem.</p> <p>Maldito é o homem, sim, por poucas coisas enfim, só se consome.</p> <p>Maldito é o homem, sim, sem esperança, enfim.</p> <p>Licença aí pra mim, não tem por onde.</p> <p>Peço a Deus sabedoria pra ser justo.</p> <p>Força e coragem pra pisar na cabeça do injusto, pois não agüento mais tanto sofrimento.</p> <p>Vítima, mãe que chora é só lamento</p> <p>Chega, não dá mais pra viver assim</p> <p>Sofrendo no começo, estando próximo do fim</p>	<p>As vezes acho que eu não sou capaz de talvez um som igual dos racionais, ou talvez eu não seja inteligente</p> <p>Mas o fato é que eu pareço como 50 cent.</p> <p>Mais aí o que eu não perco é a fé</p> <p>Só faço uma oração e seja o que Deus quiser</p> <p>Tenha fé, tenha fé e nunca desista</p> <p>Corre atrás, corre atrás, insista, persista</p> <p>Porque muitos não quer perceber,</p> <p>Não quer ver, e quem quer ver está sem vista</p> <p>Nada cai do céu na palma da sua mão</p> <p>Pois o céu pode ser grande, mais sua mão num é não.</p> <p>Então a chance é pouca ladrão</p> <p>A vida é traiçoeira mais temos que lutar</p> <p>Quanto mais sofrida , mais podemos expressar</p> <p>Eu vou parar por aqui sem ao menos estar cansado, e se conselho fosse bom eu já tava enjoado.mais pêra ai presta atenção, conselho é diferente de sugestão</p> <p>Refrão</p> <p>“O homem não quer paz, o homem quer liderança, abonância...</p> <p>Mas o homem com abonância, ele se esquece de Deus, então Deus, primeiro lugar Deus.”</p>
--	--

Letra de um RAP escrito por um dos alunos

O RAP, que do inglês representa rhythm and poetry (ritmo e poesia) surgiu na Jamaica na década de 1960. Este gênero musical foi levado pelos jamaicanos para os Estados Unidos, mais especificamente para os bairros pobres de Nova Iorque, no começo da década de 1970. Ele é um dos quatro elementos que constitui o hip hop.

Não deixa de ser um texto como se pode ver pela escrita de umas das várias músicas que me mostrou o aluno. Como tal, trata de assuntos que permeiam a sua realidade de vida e com referência a um posicionamento político diante dessa realidade. Mas, muitas vezes, isso não é considerado pela escola e é quando, muito também, quebra-se da oportunidade de um diálogo entre o professor, o aluno, o currículo e a abordagem pedagógica sobre os conteúdos. Durante todo o segundo semestre esse grupo trabalhou com a questão do hip hop e mesmo durante as férias, com a autorização da diretora, que permitiu que os alunos viessem para treinar.

Situá-lo na linha de sua história, contrapô-lo frente a outros estilos musicais, considerá-lo nas condições de sua prática, frente as resistências, nos pólos de seu desenvolvimento, são estratégias que podemos lançar para ampliar as possibilidades de aprendizagem, ainda mais se considerarmos o entrelaçamento de outras disciplinas e áreas de estudo.

A percussão corporal

O segundo recorte sobre a prática, trata de uma experiência com as batidas e movimentos de percussão corporal com as turmas do 2º ano do 2º ciclo de formação da 1ª etapa do ensino fundamental, antiga 4ª série, no ano de 2008. A proposição do tema surgiu numa situação muito peculiar.

Ao chegar na sala de aula da turma B para iniciar mais uma aula de educação física encontrei a professora da turma repreendendo um dos alunos por estar fazendo uma batucada durante a explanação da professora sobre o assunto que estava sendo tratado no momento.

Trata-se de um aluno que vem apresentando alguns problemas relativos a comportamento e atrapalhando todo o grupo diante de vários momentos das atividades. Tem um histórico comportamental muito comprometido desde os primeiros anos de estudo. Teve um avanço muito significativo a dois anos. No entanto, apesar dos avanços, por apresentar “atraso na questão da aprendizagem”, repetiu este último ano, ficando impedido de acompanhar os antigos amigos.. A partir de então teve uma piora muito grande nesse sentido.

Vendo aquela situação, e o constrangimento da professora, perguntei ao aluno: -
- O que você está fazendo?

Ele me respondeu: - estou batucando!

Aí perguntei: - E você sabe como se chama isso?

Ele disse: - Batuque

Eu disse: - Mas batuque é o ritmo, eu digo, o nome da atividade.

Ele parou pensativo!

Eu disse: - Mas, e essa coisa de bater no corpo para tirar o som, como se chama?

Ele levantou os ombros demonstrando não saber.

Eu disse: - Chama percussão corporal. No entanto, não é para ficar assim batendo no meio de uma aula.

Depois de vários diálogos e como os outros alunos da sala participaram em conjunto tive a idéia de uma proposta.

- O que vocês acham de fazermos uma oficina de percussão corporal?

O grupo se animou. Sugeri que quando fizéssemos as oficinas, depois de experimentar alguns movimentos, poderíamos assistir um filme com o show de um grupo que trabalha com percussão corporal, o Barbatuques.

Foi assim que marcamos algumas oficinas e começamos a vivenciá-las. Fizemos com outras turmas também.

A idéia foi, a partir do acolhimento e do trabalho com as oficinas, sensibilizá-los em relação a algumas possibilidades de trabalho com a pesquisa e relativos a seus interesses. Tomando como ponto de partida alguns elementos trazidos pelas dinâmicas das oficinas e da atividade com a percussão corporal. Também, como forma de trabalhar com a questão da auto-estima do aluno que batucava na sala de aula, criando espaços e tempos apropriados, valorizando seus saberes perante o grupo e criando possibilidades de trabalhar melhor com os sentimentos que carrega em função da defasagem de aprendizagem que apresenta.

O trabalho com a percussão corporal possibilitou apresentar vários ritmos de expressões musicais e de dança brasileiras, ou, pela prática de fazer soar o som do próprio corpo, aumentar a percepção e consciência corporal, construir ritmos e interagir com o meio e as pessoas. O estudo do show-filme do grupo Barbatuques²¹ possibilitou também experimentar e conhecer vários ritmos tais como o baião, o samba, o maracatu, o jongo, e outros. Os alunos sentiram-se estimulados a fazerem oficinas e estudos envolvendo cada um dos diferentes ritmos.

²¹ A cor do Som – DVD do grupo Barbatuques

Apesar do trabalho realizado, com o término do ano letivo e a pouca articulação do trabalho pedagógico no sentido de continuidade das propostas de trabalho, a mudança de professor e de proposta de trabalho não permitiram uma articulação para a continuidade do trabalho realizado para o ano seguinte.

O projeto ciência na escola na EMEF. Dr. João Alves dos Santos

O terceiro e último recorte, trata da experiência com o projeto “Ciência na Escola”. O modo como eu, enquanto professor, tenho vivenciado essa proposta de prática considerando as condições, o contexto e modo de organização escolar pelo viés da formação do professor e as possibilidades dadas pelo curso “A pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente”²², uma parceria entre a rede pública e a universidade.

Esse movimento, por si só, tem possibilitado preencher uma lacuna que a muito tempo tenho buscado, que é a possibilidades de discutir, à luz da academia; dirimir, aprofundar conhecimentos, discutir sobre diferentes linhas de pensamento, suas teorizações, instrumentos metodológicos e as possibilidades de práticas, de forma que o professor, e também a universidade, possam reunir informações e instrumentos que aprimorem suas relações, produções e práticas pessoais, institucionais, individuais e coletivas, a formação, e não só tirar um diploma de especialização, pós- graduação.

Há uma perspectiva no horizonte, de avanços no modo de gerir dessas instituições, pois, *“a instituição gere. Ela pode gerir de diversas formas, mas há uma constante: ela gere. Ora, a lógica da administração não é a da educação ou a do ensino”*, (Bernard Charlot, 2005, pg.78). Apesar de organizações singulares, próximas, interdependentes, pela partilha colocada no conhecimento e sua produção. Ainda haverá resistências a esta aproximação?

As dificuldades em articular os tempos do trabalho e dos estudos parecem algumas vezes nos fazer eximir diante das responsabilidades de acompanhar todas as atividades relativas ao curso e as possibilidades de crescer com a formação. No entanto só pelo fato da estada com o grupo, participando discutindo, muitas vezes só ouvindo, nos faz perceber o quanto nos transformamos e preparamos para responder e argumentar diante dos momentos de questionamentos surgidos no ambiente de trabalho, na escola, e da demarcação de espaços de novas práticas. As questões tratadas com os colegas de curso, com os professores e coordenadores vêm possibilitando uma argumentação mais

²² Oferecido pelo Laboratório de Informática Aplicada à Educação, da FE/UNICAMP0.

consistente no sentido de ocupação desses espaços, de organização de novas práticas e de perspectivas que vislumbrem alterações num plano mais macro.

Quanto a prática junto aos alunos no desenvolvimento do projeto de pesquisa envolvendo alunos e professores, no meu caso individual, têm demandado algumas preocupações, não pela impossibilidade de realizá-lo, ou pela falta de compromisso do grupo de professores envolvidos, inclusive a que me cabe. Mas, há dificuldades em relação à organização da escola, o sistema escolar, em relação à compartimentalização e organização das disciplinas, e que afetam a dinâmica do trabalho e que estão difíceis de serem vencidas. Como argumenta Gallo, para tal é preciso:

Que os professores construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participativa; trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente. (GALLO, 2001, p. 34).

Ainda que pelo apoio dado pela equipe de gestão, que colaborou para a inserção da proposta de trabalho e a destinação de algumas horas de trabalho para a reunião do trabalho pedagógico do grupo envolvido ou parte dele, pois minha condição naquele momento com jornada completa e participando já de outro curso que me fora designado, impossibilitou administrativamente a inclusão dessa carga de horas para o trabalho coletivo no total de horas de trabalho que poderia estar desenvolvendo, conforme os dispositivos legais do plano de cargos do professor na rede.

Dessa forma, são questões singulares que muitas vezes minam possibilidades de articular esforços com os professores para que possamos nos reunir e tratar das questões relativas ao projeto, trazendo prejuízos às ações coletivas. Tive problemas em me situar frente muitas das ações dos professores com o grupo de alunos em função da impossibilidade de me reunir com todos os pares e me dar conta dos detalhes da organização das atividades. Isso provocou um distanciamento do processo como um todo e uma defasagem relativa à visão macro que o grupo como um todo precisa diante de algumas ações e momentos práticos, na hora dos diálogos com os diferentes grupos sobre as ações já realizadas, ou sobre o modo de encaminhamento de algumas ações. Falha até, por possibilitar um contato mais sistemático apenas com uma pequena parte dos alunos, uma das turmas, entre as que compõem o projeto como um todo. Contrariamente aos outros professores, que compõem o trabalho com várias turmas, ou, a maior parte.

Nesse sentido, como ponto a ser tomado, e, ao vislumbrar ações práticas mais

positivas fica a busca de possibilidades de se flexibilizar determinados dispositivos de controle sobre a prática do professor e um investimento mais efetivo no seu trabalho, nas possibilidades de uma adequação do número de horas de trabalho que possibilitem um agir com maior autonomia.

No entanto, fica também a preocupação com o que poderia levar a uma superação das possibilidades de dissolução do grupo, ou parte dele, como trata Garcia ao considerar um conceito de Lapassade, quando coloca a tensão permanente vivida pelo grupo entre dois pólos extremos: da serialização e a totalização.

O autor usa o que considero uma metáfora, a do “juramento”, para mostrar que essa tensão da dissolução poderá ser superada, à medida que seus membros se comprometam (ou se liguem por um juramento) a lutar contra a serialidade. Em sua visão, só se luta contra a serialidade tendo consciência dela no grupo e introduzindo-a como primeira obrigação, (Lapassade, 2004, p. 228).

Pensar a questão da prática num processo dialógico faz refletir sobre os vários momentos em que estamos com os alunos e como esse diálogo se estabelece. Vem à tona, ao mesmo tempo, a história de nossa formação. De como e o quanto fomos ‘capacitados’ para sermos transmissores de saber (Demo), com referência à minha própria formação e prática, assim como, a de muitos professores.

Já os trabalhos durante o ano de 2009, apesar de ainda permanecerem muitas das mesmas dificuldades de organização de flexibilização sobre o trabalho do professor e a organização estrutural da instituição escolar, permitiu perceber que a dinâmica de um grupo grande em um trabalho comum, articulado, guarda esta possibilidade de complementaridade. Desse modo, alguns professores trabalham sobre questões mais específicas em que o próprio domínio de especialização o capacita, ou, que lhe compete no momento, e outros tecem as costuras que demandam dar o sentido de unicidade, de totalidade, entre os diferentes braços que compõem os esforços.

Assim, mesmo o que nos possa parecer uma pequena contribuição, dentro de um grande rol de entrelaçamentos ou teia de possibilidades, algo pequeno e ou insignificante, alcança efeitos inimagináveis ao se integrar ao esforço conjunto do grupo, que acaba por potencializar a multiplicação de vários trabalhos.

Dentro do estudo “ A escola, seu entorno e espacialidades” , tema do projeto para este ano de 2009, a possibilidade da visita com os alunos a espaços de manifestações culturais como parte de mapeamento desses espaços na região de abrangência da escola trouxe outras perspectivas.

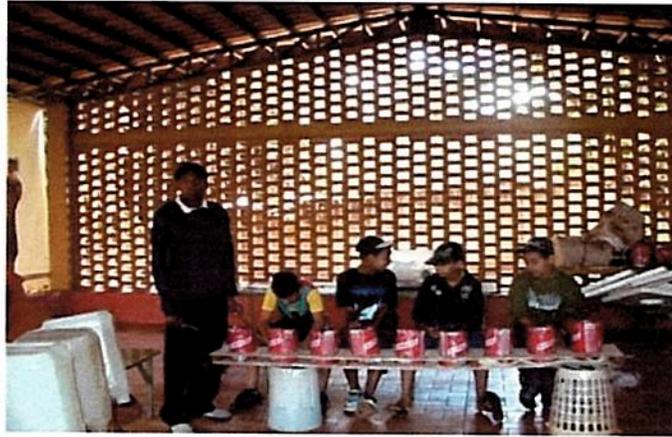


Foto 14

Visita dos alunos da EMEF Dr. João Albves dos Santos, do projeto Ciência na Escola, a oficina de percussão e cultura popular no Centro Promocional Tia Ileide – CPTI, do Bairro Boa Vista, cordenada pelo arte-educador Marcos Simplicio

Pelo fato de alguns alunos serem parte integrante dessas experiências (fazem parte das atividades nos espaços visitados) por um lado demonstra por parte da escola e do professor um reconhecimento e valorização de seus esforços, principalmente ao se proporem a reproduzir na feira de apresentação dos trabalhos a oficina de percussão e cultura popular de que participam (foto14). Mas também a nós professores ao nos integramos ao contexto de vida e das experiências dos alunos e a partir delas ampliarmos seu espaço de entendimento, construindo outros saberes e possibilidades de uma forma dialógica, e num processo de contextualização e ampliação vinculada as outras atividades e práticas do trabalho propostos através dos temas e subtemas.

Parte 3.

DESENHOS QUE SE INSCREVEM (CONCLUSÃO)

Ao olhar para o currículo, e o processo de estabelecimento de alguns de seu referenciais, sua relação com a formação do professor, a estrutura organizacional e física da escola, das várias instancias educacionais, o acolhimento ao aluno e seus saberes, é importante salientar reflexos e limites a serem considerados, e/ou mesmo, transpostos, para que se possa colocar uma outra prática, mais humana, menos fabril. O professor como criador de sua prática, e não apenas técnico reproduzidor de pacotes alheios.

Pensar e praticar uma educação nesse sentido é rever a visão subjacente de ser humano, de mundo, da prática pedagógica hegemônica vigente. Sem negá-la no seu todo, mas ampliá-la no sentido de uma prática que abarque o múltiplo e que seja formativa.

Cabe rever, reinventar os papéis, quer seja, do educador, do educando, das instituições educacionais, dos sistemas de ensino, de forma mais participativa e solidária sobre a apropriação dos saberes culturalmente produzidos. Trazer à visibilidade saberes subjacentes, colocando-os em discussão, propiciando a emergência de novos patamares de entendimento.

O próprio MEC coloca no documento - 'Indagações sobre o currículo, Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo', 2007, a necessidade de superação "da lógica do mercado, na visão sobre os nossos educandos":

O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos, (MEC, 2007).

Isso altera as posições com as quais o educador se coloca diante do aluno, de modo a suscitar de sua prática pedagógica um diálogo a partir de si mesmo, mas também, do pensamento do próprio aluno, no reconhecimento de sua experiência, de sua 'autoria' e em relação a outros saberes produzidos.

Há significações que se estabelecem nas entrelinhas dos relacionamentos, entre o confronto dos saberes dos alunos, com os dos professores, dos orientadores pedagógicos, dos diretores, dos funcionários, das instituições de ensino e os da educação de um modo mais amplo. Corroborar também nesse sentido, Maia:

Muitas vezes, os valores e os jovens são definidos pela ausência ou pela oposição aos valores dos docentes e da instituição escolar.

Mesmo os docentes mais preocupados e dispostos ao maior diálogo e conhecimento dos jovens e suas expressões culturais se mantinham presos a imagens negativas desses jovens com quem trabalhavam. A primeira dessas imagens é a do jovem rebelde, agressivo, “do contra”, indisposto ao diálogo, ou o contrário: disposto ao embate e ao confronto com a autoridade e valores dos docentes e instituição.

A segunda é a sobreposição entre imagens de jovens e alunos. O jovem, como aluno, está na escola na condição de aprendiz dos e com os professores. Essas imagens sobrepostas não permitem enxergá-los como participantes, interlocutores, ou – invertendo e brincando com Guimarães Rosa – como “de repente aquele que ensina” (2008, p. 145).

Não tenho a pretensão de propor que o melhor caminho pedagógico seja acolher a todos os saberes dos alunos incondicionalmente. Mas, que sejam vistos como um campo de possibilidades no sentido de abrir caminhos e contextualizar melhor os saberes produzidos no contexto da escola, de sua comunidade, no encontro com o território dos saberes científicos e na produção de novos saberes.

Para tanto, há a necessidade de se estabelecer uma dinâmica curricular, ou um currículo - ainda mais ao se pensar nas possibilidades do corpo e de movimento - que se coloque aberto a multiplicidade de manifestações e às culturas que as embasam. Não, sem que se tenha também em consideração os direitos humanos universais. Um currículo que garanta o espaço efetivo para as diversas expressões das atividades corporais. Que não tenha, ou, seja, o reflexo do braço político do mercado, ou, apenas dos valores esportivos.

Ao nos debruçarmos sobre esse processo dinâmico de elaboração de referenciais para o currículo, sobre essas suas questões, ficam ainda alguns pontos a serem melhor esclarecidos: como garantir ao educando, aos alunos, o atendimento de suas necessidades, inquietações e expectativas sobre os saberes com que chegam no ambiente escolar, frente a visão dos professores e das influências de sua formação sob a hierarquia das práticas hegemônicas já instauradas? Nesse cenário, como fica a questão da formação, no âmbito dos outros tipos de manifestações culturais, da expressão de diferentes modos de ser e ver mundo, da diversidade relativa às atividades corporais, tendo em vista o alcance e a participação da educação física nesse processo?

Assim sendo, proponho para o currículo voltado para a educação física, estabelecer uma cartografia para as atividades corporais e de movimento. Um espaço permanente de registro e diálogo sobre todas essas manifestações que abarque toda sua abertura, multiplicidade e diversidade. Que os ‘pacotes de formação’ voltados para os

professores da área, e dos sistemas de ensino, garantam essas possibilidades e que as reconheçam ao lado das questões do esporte, e não sob sua hierarquia.

Que a escola, a educação, e os sistemas de ensino, seus agentes e instituições venham a se despojar de seus preconceitos e reconheçam efetivamente as diferenças e diversidades que compõem nossa nação.

BIBLIOGRAFIA

BRACHT, Walter. Sociologia Crítica do Esporte: uma introdução. Vitória, UFES, centro de Educação Física e Desportos, 1997

BIG, Richard. Hip Hop: consciência e atitude. Ed. Livroponto, 2005

CANDAU, V.M. (org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje. Porto alegre: Artmed, 2005

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, ed. Cortez, 1992.

DAIOLO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas, SP. Ed. Papyrus, 1995.

DAMIN, M. A. S. *Olhares Nômades sobre o Aprendizado na Arte da Modelagem Matemática no "Projeto Ciência na Escola"*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: ed. Cortez, 2005

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: 25ª ed.. Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria de Fátima (2004). Ensino-aprendizagem por meio da pesquisa: A constituição do grupo como comunidade educacional

GALLO, Silvio. Deleuze & a Educação. Belo Horizonte: autêntica, 2003

GALLO, Silvio. Disciplinariedade e transversalidade. In Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. . Candau, V.M. (org). Rio de janeiro: DP&A Editora, 2001

GALLO, Silvio. In CAMARGO & MARIGUELA, Ana Maria Faccioli de & Márcio. Cotidiano Escolar: emergência e Invenção. Org(es). Piracicaba-SP, Ed. Jacintha, 2007

LARAIA, Roque de Barros. Cultura:um conceito antropológico, ed. Jorge Zahar, 22ª ed, 2008.

MAIA, Carla Linhares. Entre Gingas e Berimbaus: culturas juvenis e escola. Belo Horizonte; Autêntica, 2008.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz

MINAYO, M.C.S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 4ª edição, 1994

MOREIRA & SILVA, Antônio Flávio, & Tomaz Tadeu (org). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo,Cortez, 6ª ed., 2002.

MOREIRA & CANDAU. Antônio Flávio Barbosa & Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In Indagações Sobre o Currículo: Currículo MEC – SEB, 2008.

RICHARD, Big. Hip Hop: Consciência e Atitude, de Big da Livro Texto ed., de 2005.

SILVA, René Marc da Costa Silva(org). Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro. Brasília, DF. SEED/MEC, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na Sala de Aula. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995.

SKARMETA, Antônio. O Carteiro e o Poeta. São Paulo. Ed. Record, 1999.

TRINDADE, Solano.(1908 -1974) O Poeta do Povo. São Paulo, Editora Cantos e Prantos, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação, Belo Horizonte - MG, Autêntica, 2007.