

FORMAÇÃO NA PRÁTICA



**Luiz Gustavo Nicácio
Gabriel Ferreira Mendes
Bruno Silva Nigri
Eliene Lopes Faria
Luiza Aguiar dos Anjos**

FORMAÇÃO NA PRÁTICA

Autores:

Luiz Gustavo Nicácio
Luiza Aguiar dos Anjos
Eliene Lopes Faria
Bruno Silva Nigri
Gabriel Ferreira Mendes



Nicácio, Luiz Gustavo.

ISBN: 978-65-990403-3-7

N582

Formação na Prática/Luiz Gustavo Nicácio, Luiza Aguiar dos Anjos, Eliene Lopes Faria, Bruno Silva Nigri, Gabriel Ferreira Mendes: 2020.

200p.

1. Educação. 2. Educação Física. I. dos Anjos, Luiza Aguiar. II. Faria, Eliene Lopes. III. Nigri, Bruno Silva. IV. Mendes, Gabriel Ferreira.

CDD: 807

CDU: 796

O conteúdo deste livro, bem como nomes e lugares citados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Ficha técnica:

Capa:

Daniel William

Diagramação:

Daniel William

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Capítulo 1: Compartilhando saberes entre pares no Projeto Formação na Prática.....	13
Capítulo 2: “Por favor deixa eu passar”: Funk na Educação Física escolar ...	27
Capítulo 3: Construção de brinquedos e suas possibilidades na Escola – Os saberes docentes como referência para a formação de professores	49
Capítulo 4: Construção de materialidade para atletismo escolar	67
Capítulo 5: Danças da cultura popular na escola	85
Capítulo 6: Possibilidades para o trabalho com as lutas na Educação Física escolar	104
Capítulo 7: Fórro nas aulas de Educação Física.....	121
Capítulo 8: Práticas corporais de aventura na Educação Física escolar: compartilhando uma experiência de formação de professores	138
Capítulo 9: Partilhando bonitezas: um convite para tecer relações entre cultura popular e escola.....	156
Capítulo 10: “Futebóis” nas aulas de Educação Física: ainda faz sentido propor uma oficina de formação?.....	176

**UM LIVRO CONECTIVO:
O CONVITE PARA A LEITURA-PARTICIPANTE**Valdilene Nogueira¹

O educador Paulo Freire, em uma de suas últimas conferências, participou de um congresso acadêmico no estado do Espírito Santo. Nessa ocasião, ele foi questionado sobre qual era a epistemologia freiriana de fato, se marxista, fenomenológica, crítica ou pós-estruturalista. Ao responder, o patrono da Educação brasileira disse que se definia como um menino conectivo, pois na assunção de seu inacabamento se conectava com diferentes saberes na eterna busca de transformar a realidade. Pois bem, apresento-lhe uma obra conectiva.

Este não é mais um livro sobre Educação Física escolar ou sobre formação profissional. Este livro é a manifestação real e necessária de um pensamento esperançoso e acolhedor que conecta Escola, Universidade, Cultura Popular, Saber-fazer Pedagógico e Ciência. Tudo isso ao som das vozes daqueles que, em seus cotidianos, constroem Educação Física.

O livro nos mostra uma partilha verdadeira que se estabelece, lindamente, entre aqueles que escrevem e os que com eles, ao ler, também são acolhidos no diálogo. O livro nos faz conversar com os autores e autoras o tempo todo. Na leitura, a gente concorda, discorda, se pergunta o motivo, pensa na nossa escola e imagina como são ricas as reflexões que nascem da ação e que, quando partilhadas, ganham vida e nos fazem pensar juntos de maneira genuinamente coletiva.

Os educadores e educadoras autoras dos textos e, principalmente, autores de suas práticas nos contam suas histórias, nos explicam o contexto de suas atuações profissionais e compartilham conosco as oficinas e as reflexões de um projeto único. Neste movimento, nos conectamos com diferentes conhecimentos sem tentativa de hierarquização de saberes ou de presunção de certezas findadas.

Todos os professores ou professoras de Educação Física que partilham seus desejos, suas motivações, suas angústias e suas alegrias, atuam com gente, pensam em pessoas e almejam um mundo mais bonito ao realizar cada atividade docente. O livro, sem abdicar da criticidade e do rigor

¹ Professora de Educação Física e Pedagoga da Rede Municipal de São Paulo. Mestra em Educação Física.

científico, mantém a utopia de uma vida em um lugar mais justo, lapidado na partilha com os outros.

Vamos juntos ao diálogo. Esta é quase uma condição à leitura desta obra. Penso que seja impossível ler sem se envolver, sem pensar, sem sentir junto, sem se tornar um leitor-participante. Permaneça em uma posição atenta, despretensiosa e confortável. A conectividade é estabelecida na conversa e será tecida de saberes belos, profundos e generosos como uma boa prosa mineira costuma ser.

O olhar sensível sobre os espaços, os saberes, as pessoas, os professores e professoras e os contextos é anunciado já no título: *Formação na prática*, subvertendo-nos determinada ordem. A *Formação* de que se trata é a formação pedagógica, mas esta formação é ancorada, desde os seus fundamentos, em uma perspectiva humana, crítica e partilhada. Ela será, encantadoramente, explicada no primeiro capítulo do livro. Lá, você irá perceber como a intencionalidade desta construção acontece *na prática* diferindo-se dos entendimentos tradicionais dos programas de formação continuada de educadores.

O livro conecta, a partir desta proposta, diálogos entre professores e professoras da Educação Básica atuantes em escolas de Minas Gerais e que sentem a necessidade de compartilhar as experiências do cotidiano com os seus pares. Esse processo dá luz ao coletivo *Pensando a Educação Física escolar*. Nas ações desse coletivo, os educadores e as educadoras se sentem confortáveis para construir conhecimentos que nascem da autoria de suas práticas político-pedagógicas.

Nesse movimento, iremos admirar os saberes produzidos pelos educadores e educadoras. Saberes esses que, ao terem como ponto de partida a ação pedagógica, se legitimam como fonte fecunda de reflexões teóricas. A beleza dialética desta conectividade é o que faz da própria prática necessidade fundamental para qualquer teoria. Assim, as ações pedagógicas em formato de oficinas que, partilhadas nos capítulos posteriores, não estão presas por fundamentos teóricos escritos por especialistas da área, mas são iluminadas por eles ao ponto em que vão sendo construídas e novamente reconstruídas.

Imagino que vá gostar deste livro. Vai se apaixonar por ele, assim como aconteceu comigo. A obra apresenta qualidade e diversidade de temas e reflexões. Na leitura-participante dos capítulos que nos levam às oficinas é possível pensar dialeticamente em Educação Física, Construção de Brinquedos e Cultura Popular, Pensamento Crítico nas Danças Brasileiras e no Funk. Você irá mergulhar no universo das Práticas Corporais de

Aventura e vai repensar os Futebóis, se inquietar com o Forró e caminhar junto em uma experiência com as Lutas e com o Atletismo.

Essas são ações-reflexões-ações apuradas muito coerentes com quem as pensou, vivenciou, grafou e, generosamente, compartilhou. Em um contexto de desvalorização constante das políticas públicas educacionais e do trabalho docente, o livro é um alento. Ele evidencia a prática pedagógica enquanto dimensão social para a formação humana.

Assuma a leitura-participante desta obra, coloque em suas reflexões a sua história, seus desejos, suas expectativas, seus anseios. Tudo isso fará com que os escritos sejam traduzidos para o seu próprio saber. Se conecte, pois este processo deixa o livro vivo na mente de quem se entrega ao diálogo.

Conto-lhe que fui acolhida por uma grande e alegre satisfação ao ser convidada a prefaciar esta obra e é nesse sentido que lhe convido a partilhar também de olhares encantados com a sua leitura. Não sei qual o contexto que você, agora um leitor-participante, atua. Não sei se está na Educação Básica ou na Universidade. Se é um militante das quadras ou uma pesquisadora que saiu da Graduação e ingressou direto no Mestrado.

Eu sou uma professora, como tantas outras que constroem a Educação Física na luta diária das escolas brasileiras. Não sou uma acadêmica de carreira, ingressei no Mestrado depois de oito anos atuando na Educação Básica com Educação Física escolar. A busca pela pesquisa, por artigos, por revisões de literatura, por conhecer o saber construído por pesquisadores e pesquisadoras da nossa área, surgiu das minhas inquietações enquanto educadora. Talvez este também seja o seu caso e, é um ponto em comum que me conecta com a construção das oficinas.

Apesar de mineira, morando em São Paulo e atuando aqui na Rede Municipal, me aproximei do *Pensando a Educação Física escolar* no primeiro encontro que o coletivo organizou. Foi na cidade mineira de Ouro Preto e aconteceu no inverno do ano de 2017. Nessa ocasião, eu acabava de ingressar no Doutorado e fui uma participante de todo o Evento. Assisti ao diálogo entre professores do chão da escola e professores da Universidade, evidenciando a distância latente entre os dois mundos. Participei de uma oficina que tratava das questões de gênero e naquele momento, compreendi como o *Pensando* era uma ponte que conectava discursos, aparentemente, tão distantes.

Ao longo do Evento, que se tinha como provocação o subtítulo "*Entre o não mais e o ainda não: o que já acontece?*", fazendo referência a um

importante texto² publicado na Educação Física escolar brasileira, pude partilhar da compreensão coletiva de uma Educação Física crítica, intencional, muito além dos pressupostos esportivistas e desenvolvimentistas, ainda tão marcantes no componente curricular. Lá, assim como em revisões teóricas que ando produzindo com companheiros de inquietações, ficava evidente que muita coisa já acontece para além do “ainda não”.

Depois desta participação no Evento do *Pensando a Educação Física escolar*, continuei acompanhando os trabalhos e as ações do coletivo pelas mídias sociais. Percebi o seu amadurecimento e o aumento significativo de professores e professoras do Brasil conectando-se naqueles espaços de diálogo para refletir sobre a Educação Física.

No ano de 2019, ocorreu o II Encontro do Pensando a Educação Física escolar. Desta vez, convidei um companheiro de escrita, de luta e de reflexões sobre a prática para participar. Assim, o professor Daniel Maldonado e eu escrevemos a proposta de uma oficina, estimulados pela nossa recente obra. A oficina se chamaria “Professores e professoras de Educação Física como Intelectuais”, mesmo nome dado ao livro que havia organizado na época, juntamente com meus amigos Daniel e Uirá de Siqueira Farias. Nesta oficina, discutimos e realizamos atividades que nos envolviam na presunção de que, sim, todos e todas que ali estavam e, que também atuantes nas escolas, eram intelectuais transformadores de suas realidades.

Lembro-me que saímos radiantes desse Evento. O professor Daniel confidenciou-me que havia sido uma das melhores experiências de sua vida. Estávamos convencidos de que o caminho para a *formação* se dá, mais significativamente, na *prática*. Proposta esta que agora defendo ao prefaciá-lo este livro conectivo.

O livro conecta a *formação na prática* com importantes questões epistemológicas, ele se junta também a um projeto de extensão, estreitando o caminho da Escola com a Academia. O livro se estabelece enquanto possibilidade rica e formadora com estudantes da graduação, professores da Educação Básica e professores da Universidade. Acontece nele um diálogo verdadeiro. Pula-se a janela.

Janela, palavra linda.

Janela é o bater das asas da borboleta amarela.

² Para ler o artigo, procure pela referência: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”; pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009.

*Abre pra fora as duas folhas de madeira à-toa pintada,
janela jeca, de azul.
Eu pulo você pra dentro e pra fora, monto a cavalo em você,
meu pé esbarra no chão. Janela sobre o mundo aberta, por onde vi
o casamento da Anita esperando neném, a mãe
do Pedro Cisterna urinando na chuva, por onde vi
meu bem chegar de bicicleta e dizer a meu pai:
minhas intenções com sua filha são as melhores possíveis.
Ô janela com tramela, brincadeira de ladrão,
claraboia na minha alma,
olho no meu coração.*

Ao participar dos encontros no *Pensando a Educação Física escolar*, nas duas oportunidades lembrei-me destes versos³ da poetisa mineira, Adélia Prado. A primeira vez foi em Ouro Preto ao olhar as janelas azuis dos casarões históricos e depois em Belo Horizonte, ao presenciar um encontro tão rico entre pessoas que “pulavam a janela” e transitavam entre espaços antes demarcados.

Ao ser agora, assim como você, uma leitora-participante desta obra, me atrevo a citar esses versos na expectativa de anunciar um livro que é poético sem deixar, em momento algum, de ser crítico. Um livro que nasce da prática, mas não se torna ativista. Um livro que conversa com a Escola, sem negar a Universidade. Um livro que reconhece a Ciência, mas não abandona o Saber Popular.

Desse modo, ao participar da leitura, você também vai conectar-se com grandes autores da Educação. Não há uma negação da teoria. Há uma apropriação consciente, pensada, partilhada. Ao participar da leitura dos capítulos, você irá conversar, para citar alguns, com Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Antônio Nóvoa e Boaventura de Sousa Santos. Você vai pensar em como Valter Bracht, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho ou Marcos Garcia Neira estão presentes em nossas aulas e nas oficinas.

Aqui não há espaço para a prescrição, para a receita, para a fórmula. Todos os espaços foram ocupados pelos relatos, pelas trocas, pela partilha e pelo diálogo. O protagonismo do *Pensando* se reafirma. Reafirmo, cada vez mais, que o futuro da Educação Física está nos coletivos. Que a luta pela Educação pública de qualidade precisa ser construída na Escola e é isto que este livro nos mostra.

O coletivo *Pensando a Educação Física escolar* conseguiu, de maneira pioneira na Educação Física brasileira, mobilizar professores e estudantes

³ Refiro-me ao belo poema “Janela” da poetisa mineira, Adélia Prado.

para um debate crítico na escola, tendo como ponto de partida a realidade nela vivida.

Neste livro, a Educação Física é pensada, escrita e vai para o papel. As oficinas ganham vida novamente e você delas pode participar. As experiências são compartilhadas por gente que tem construído e tecido a Educação na quadra, no morro, na sala de aula, nos afetos, no diálogo, nas fissuras. A obra torna-se resultado do envolvimento de educadores e educadoras na formação que acontece com os seus pares. Ela evidencia a formação engajada na prática social cotidiana. O livro tem barulho de escola!

As teorias curriculares da Educação Física estão neste livro traduzidas, reescritas, personificadas, conectadas e sem por isso, tornarem-se receitas de bolo ou uma mistura epistemológica que faça o bolo “perder a liga”. Na obra, as teorias educacionais não são amarras, elas são asas que nos conectam durante o voo coletivo. O livro me faz pensar nas palavras de Eduardo Galeano⁴ que nos diz que:

Nossa autêntica identidade coletiva nasce do passado e se nutre dele – pegadas sobre as quais caminham nossos pés, passos que representem nossas andanças de agora – mas não cristaliza na nostalgia. Somos o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser.

Para um “até logo” deste modesto convite, sugiro que ao ser uma leitora-participante ou um leitor-participante deste livro, você recrie a sua prática político-pedagógica, “pule a janela” e denuncie tudo aquilo que nos impede de ser o que podemos ser!

Valdilene Nogueira
São Paulo, agosto de 2020.

Denunciando, tristemente, a de morte de 100.000 pessoas brasileiras pela Pandemia do Novo Corona Vírus.

⁴ O texto se chama “Em defesa da palavra” e pode ser lido no livro publicado em 1976 “A descoberta da América (que ainda não houve)”.

COMPARTILHANDO SABERES ENTRE PARES NO PROJETO FORMAÇÃO NA PRÁTICA

Luiz Gustavo Nicácio¹
Gabriel Ferreira Mendes²
Bruno Silva Nigri³
Eliene Lopes Faria⁴
Luiza Aguiar dos Anjos⁵

Iniciando as trocas

É com muita alegria que assumimos a escrita do artigo de abertura do livro *Formação na Prática!* Afinal, a obra traduz esforços coletivos de publicação dos modos de aprender em um projeto de extensão (com o mesmo nome), ou seja, apresenta os meandros dos processos de aprendizagens compartilhadas por professores e professoras em oficinas de formação promovidas por meio desse projeto.

Antes de desdobrar os múltiplos aspectos que envolvem a constituição da obra (os princípios orientadores, as práticas e praticantes, o contexto de produção das oficinas), é necessário sinalizar que o livro resulta do envolvimento de professores e professoras de Educação Física da Educação Básica na formação de seus pares. Trata-se, portanto, de uma obra que ecoa o cotidiano escolar em cada detalhe (seus fazeres, conhecimentos, sujeitos e práticas) e em ações que, ao transcender os limites das palavras, traduzem políticas de conhecimento. Generosidade e gosto pelo exercício da docência são características que qualificam aqueles/as que se dedicaram a colocar seus conhecimentos – constituídos ao longo de muitas idas e vindas e do exercício de relação indissociável entre teoria e prática – em diálogo com os pares nas oficinas e nos artigos aqui presentes.

¹ Professor de Educação Física do Centro Pedagógico/UFMG e coordenador do projeto *Formação na Prática*.

² Estudante de Educação Física da UFMG e integrante do projeto *Formação na Prática*.

³ Professor de Educação Física do Centro Pedagógico/UFMG e co-coordenador do projeto *Formação na Prática*.

⁴ Professora de Educação Física do Colégio Técnico/UFMG e co-líder do *Grupo de Estudo e Pesquisa Pensando a Educação Física Escolar*.

⁵ Professora de Educação Física do IFMG – campus Formiga e co-líder do *Grupo de Estudo e Pesquisa Pensando a Educação Física Escolar*.

Tal como afirma Nóvoa (2009, p.3) “através da troca de experiências” é “possível dar origem a uma atitude reflexiva”, fazendo com que esses momentos desempenhem um papel importante no processo formativo de docentes. O pedagogo português parte da ideia de que, se os/as professores/as tiverem mais tempos para trocar experiências entre pares, isso poderá resultar em diversidade de reflexões e aprendizados sobre suas próprias práticas.

Este livro se constitui do entrelaçamento de, pelo menos, quatro pilares: a) a estruturação de um coletivo de professores/as denominado *Pensando a Educação Física Escolar*⁶ como espaço de reflexão sobre a formação docente; b) a materialização da perspectiva de formação entre pares proposta pelo coletivo através de oficinas; c) a formalização do projeto *Formação na Prática* no âmbito da extensão universitária d) o produto que vislumbramos ao propor e produzir este livro. É sobre cada um desses aspectos que esse artigo discorre. O seu objetivo é, assim, desvelar as práticas e praticantes que dão suporte ao livro *Formação na Prática*.

Sobre o coletivo de professores/as *Pensando a Educação Física Escolar*

Ao anunciar um coletivo é importante explicitar o que entendemos por coletivo. Em um artigo disponível na EcuRed⁷, uma plataforma de enciclopédia colaborativa acadêmica cubana, seu conceito é definido como:

a comunidade de pessoas, na qual suas relações e interrelações são mediadas pelo conteúdo social e pessoalmente importante da atividade conjunta, seus objetivos, tarefas e avaliações, os quais são tomadas... na vida social (Tradução dos autores).

Essa definição nos ajuda a pensar, entretanto, que há um conjunto de outras características que precisam ser explicitadas. Segundo Escossia e Kastrup (2005), existe uma dicotomia posta entre indivíduo e sociedade que deve ser desfeita ao compreender a noção de coletivo. Na concepção das autoras (2005, p.296), um coletivo é um “plano de co-engendramento e de criação. Indicando um caminho peculiar e fecundo para a superação da referida dicotomia”. Elas complementam assinalando que:

ele não se reduz ao social totalizado e que seu funcionamento não pode ser apreendido através das dinâmicas das relações interindividuais ou

⁶ Com frequência, iremos nos referir ao coletivo apenas como *Pensando*.

⁷ http://www.ecured.cu/Colectivo#cite_note-3

grupais, uma vez que estas acontecem entre seres já individuados (ESCOSSIA e KATRUP, 2005, p.303).

Em concordância, reiteramos que um coletivo se configura em uma ação contínua de criação em que nem há determinações exclusivas vindas do indivíduo, nem da dimensão social. Ele se coloca no entremeio dessas esferas, sem, no entanto, contrapô-las.

É interessante pensar que todas as coisas a que atribuímos nomes possuem uma existência que antecede e excede sua nomeação. Desse modo, a constituição do *Pensando* é anterior à sua identificação como coletivo e, desde então, seu modo de entender-se – e de atuar – como tal se modifica. O *Pensando a Educação Física Escolar* surge em setembro de 2012, a partir das ações de um grupo de professores/as, cujos desejos de uma formação pessoal e coletiva, baseada em crenças fundamentadas em uma determinada visão de mundo, reinterpretava as possibilidades de olhar para seus pares.

Fruto de uma iniciativa de professoras e professores recém-formados, o *Pensando* tem na sua origem duas ações ancoradas em uma perspectiva de aprendizagem distinta daquilo que Vincent, Lahire e Thin (2001) chamam de forma escolar. Os autores tratam a forma escolar como um modelo que está colocado na sociedade, em que as relações são postas de forma assimétrica, demarcando quem sabe e quem não sabe, em explícitas ou implícitas relações de poder (FARIA; NICÁCIO, 2020). A primeira das ações do grupo mencionadas eram encontros em que os temas debatidos emergiam dos diversos anseios e desafios do cotidiano dos/as docentes em suas escolas. Não havia palestrantes. Todas as pessoas falavam e eram ouvidas. Assim, o objetivo desses momentos era refletir sobre o seu próprio contexto a partir de reflexões, sugestões ou dificuldades de seus pares. Já a segunda ação, aquela que deu origem ao projeto de extensão que possibilitou a produção deste livro, reunia professoras e professores para compartilhar seus olhares e experiências sobre o trato de determinados temas, no formato de oficinas. A proposta não caminhava para um “faça assim” ou “faça isso”, mas sim de “fiz assim, por esse conjunto de fundamentações, pensemos juntos outras formas de fazer”.

Arroyo (2007) ao falar dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas diz que

o ofício de mestre, de pedagogo vai encontrando seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. (...) Daí que a escola é um processo programado de ensino-aprendizagem, mas não

apenas porque cada mestre esperado na sala de aula chegará para passar matéria, mas porque é um tempo-espaço programado do encontro de gerações. (ARROYO, 2007, p.54)

A reflexão acerca da escola como tempo-espaço do encontro pode ser ampliada a uma condição humana. Strathern (2017) afirma que é preciso perceber que as pessoas têm um potencial para se relacionar e estão, ao mesmo tempo, sempre incorporadas em uma matriz de relações com outros. Para a autora, as relações sociais são intrínsecas à existência humana. A partir disso, em uma reflexão baseada nas questões apontadas por Strathern sobre a sociedade, pensamos que as relações que são estabelecidas nesse tempo-espaço da escola permitem processos de aprendizagem.

Inicialmente os encontros promovidos pelo *Pensando* atraíam pessoas que se conheciam. Um/a professor/a convidava outro/a que chamava alguém que esse/a segundo/a conhecia. Ao registrar um grupo na rede social Facebook, entretanto, os/as participantes começaram a exceder os limites destas redes de socialidade⁸, o que, aparentemente, se deu por uma ampla demanda por trocas, vinda do sentimento de isolamento comum entre docentes, assim descrito por Wittizorecki e Molina Neto:

às dificuldades de não disporem de tempo para trocar experiências, avaliar suas práticas mais detidamente e articulá-las às ações de outros professores (pelo fato de possuírem muitas turmas, ministrando aula a estas, uma após a outra); pela sobrecarga de atividades, inclusive em mais de uma escola e, por vezes, em outros ramos de trabalho; além do cansaço físico e, sobretudo, emocional das jornadas diárias de ensino (WITTIZORECKI E MOLINA NETO, 2005, p.48).

Ainda que sem uma vinculação institucional, o *Pensando* conseguia, em alguma medida, atrair o interesse para participação em suas atividades em função de algo que estava além de títulos e estruturas tradicionais. O movimento produzido na direção do encontro, da socialidade, como tempo e espaço de aprendizagem reverberou e ampliou o alcance deste coletivo. Como dito por Nóvoa (2019), tornar-se professor demanda a reflexão de dimensões pessoais e também coletivas do professorado. Para ele, não é possível aprender a profissão sem a presença, apoio e colaboração de outros/as professores/as.

Em 2012, quando da sua criação, os primeiros encontros reuniam 15 a 20 professoras e professores. No mesmo ano, em uma oficina ofertada em

⁸ Socialidade pode ser definida “como a matriz relacional que constitui a vida das pessoas” (STRATHERN, 2017, p.197).

uma escola privada da região metropolitana de Belo Horizonte, mais de 50 docentes se reuniram para participar – o que significa aprender entre pares. Essa ampliação, aliada a uma demanda crescente fez com que, entre 2012 e 2014, o coletivo acolhesse a todas e todos os/as interessados/as em “estar juntos/as”. Ao longo desses dois anos, os encontros do *Pensando* foram ganhando volume e incorporando mais pessoas. Nesse novo cenário, o grupo teve dificuldade em planejar suas atividades, definir os textos a serem debatidos, encontrar espaços que comportassem o número de pessoas, articular outras ações que foram surgindo. Em função, assim, de um crescimento exacerbado do coletivo, sem proporcional adequação na organização de suas ações e no grupo que o coordenava, ocorre, no primeiro semestre de 2014, uma pausa em suas atividades presenciais.

Mas o grupo não demorou a voltar. Em 2015, ao final do primeiro semestre, o *Pensando* retomou suas ações, sob novas propostas de organização que pudessem dar conta de promover os encontros (suas diferentes ações), contemplando os anseios das pessoas que participavam e mantendo os princípios do coletivo. Entre estes princípios está o entendimento que a escola é lugar de formação de professores/as, do encontro entre pares como fundamental para formação docente - que é contínua e não se encerra ao término das licenciaturas. Realizar as ações do coletivo em escolas, institutos e universidades, com o desejo de criar pontes entre os diferentes espaços e sujeitos da produção do conhecimento, sem hierarquizá-los, nem desconsiderando suas especificidades.

Ao longo do tempo, o *Pensando* estruturou três ações principais: a) as oficinas de formação; b) as reuniões ampliadas⁹; c) o evento bianual: *Encontro Pensando a Educação Física Escolar*¹⁰. Sendo a primeira delas, a ação que permite desdobramentos que convergem na produção desse livro. Sobre ela, colocaremos foco no item que segue.

Sobre as oficinas de formação

Desde a sua criação, um dos focos de atenção do *Pensando* é constituir práticas e/ou ações coletivas que atendam às demandas dos membros por ações formativas relacionadas ao cotidiano escolar, em especial voltada

⁹ Reuniões ampliadas são encontros temáticos para debate de questões do cotidiano escolar. Nela, há um/a (ou mais) professor/a anfitrião que seleciona o tema, local e material de apoio (com o suporte do *Pensando*) e faz a mediação da discussão. O formato, contudo, não pressupõe um/a palestrante, sendo um espaço de debate horizontalizado.

¹⁰ As duas primeiras edições do *Encontro Pensando a Educação Física Escolar* aconteceram nos anos de 2017 e 2019.

ao trabalho dos diferentes conteúdos da Educação Física. Assim, com essa intenção e empregando esforços para não reproduzir dicotomias entre teoria e prática, esta proposta ganhou forma nas oficinas de formação.

Elas se configuram como os primeiros empreendimentos do coletivo, ainda em 2012. A organização delas partiu, inicialmente, de contatos diretos entre os/as integrantes, possibilitados por conversas originadas pessoalmente, por contatos telefônicos ou por listas e-mails. Posteriormente, esta mobilização foi potencializada pelo uso das redes sociais nas quais o grupo se manteve inserido.

Atualmente, as oficinas de formação estão institucionalmente formalizadas como uma ação extensionista do projeto *Formação na Prática*, registrado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O projeto integra quatro bolsistas e voluntários que são alunos da graduação do curso de Educação Física da UFMG, sob orientação de dois professores do Centro Pedagógico, onde o projeto está vinculado. Assim, além das oficinas, faz parte do cotidiano do projeto, a realização de reuniões regulares com essa equipe, que proporcionam mais um espaço de reflexão e aprendizado para esse grupo. Elas envolvem uma série de atividades como leituras, estudos e discussões. Os estudantes também se tornaram membros do *Pensando a Educação Física Escolar*, tendo uma participação efetiva e reconhecida pelo coletivo.

A operacionalização das oficinas de formação no projeto se deu, a partir de 2018, por meio de um questionário disponibilizado na comunidade digital do grupo no Facebook, também nomeada como *Pensando a Educação Física Escolar*¹¹. Nele, professores/as manifestam temas de interesse e indicam possibilidades de docentes para ministrar tais formações. Após esse mapeamento, são abertas inscrições para que interessados/as proponham suas oficinas de formação. As oficinas ofertadas, assim, tem sido provenientes, tanto dessas inscrições, quanto de convites feitos pela coordenação do projeto a determinados professores/as.

Os encontros de formação, desde o princípio e ainda hoje, acontecem em uma escola, geralmente aquela em que o/a professor/a atuante trabalha, mas não obrigatoriamente. A decisão do local fica a cargo do/a docente ofertante. Muitas vezes, disponibilidade, espaço, materiais e outras questões influenciam na impossibilidade de realizar a oficina na escola do/a professor/a, fazendo com que boa parte delas ocorra, como alternativa, no Centro Pedagógico.

¹¹ Disponível em: < <https://www.facebook.com/groups/293259760779127/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Data, horário, local e materiais necessários para que a oficina aconteça são definidos, providenciados e organizados pelo/a professor/a ofertante em apoio e diálogo com a coordenação do projeto. A maior parte das formações têm ocorrido aos sábados, geralmente na parte da manhã. Mesmo que o sábado seja com frequência um dia de “descanso” para docentes, ou que, por vezes, aconteçam nele dias letivos e reposição de aulas, há um entendimento predominante que esse é o melhor momento para que os professores/as consigam participar.

As oficinas são abertas, gratuitas e amplamente divulgadas nas redes sociais do *Pensando*. As inscrições de participantes são organizadas por meio de um site, o Sympla. No dia da formação, uma lista de presença é disponibilizada para assinatura de todos/as e posterior emissão de certificado, enviado via e-mail. Essa certificação – tanto para participantes quanto para o/a professor/a ofertante – demonstrou ser um instrumento importante para possibilitar a participação daqueles/as que têm compromissos profissionais na data da oficina. São também registros do engajamento dos/as docentes em atividades de formação continuada, eventualmente úteis em situação de seleções de emprego, promoções, progressão de carreira, concursos públicos etc.

As formações não são exclusivas para professores e estudantes de Educação Física. Diversas delas contaram com pedagogos e professores/as de outras disciplinas como história, artes e outros. Uma das oficinas contou com graduandos do curso de Teatro da Universidade Federal de Ouro Preto.

Temos, seja como membros do coletivo ou como articuladores/as das ações do *Formação na Prática*, o vislumbre de que as nossas ações possam tomar, cada vez mais, uma maior proporção, de modo a inspirar e mobilizar outras iniciativas, como outros projetos, pesquisas e políticas públicas, para que esse formato de formação, que valoriza o conhecimento produzido por professores/as no “chão da escola”, atinja mais educadores/as.

No âmbito das políticas públicas, este projeto tem o intuito de articular-se como subsídio para elaboração de políticas de formação continuada de docentes da Educação Básica que valorizem o conhecimento, a experiência e a inovação pedagógica produzidas na escola. Principalmente como possibilidade de estabelecimento de diálogos com as prefeituras, de modo que isso contribua na formação dos/as professores/as dessas redes.

No âmbito da pesquisa, já temos um projeto em andamento e que está em fase de registro e formalização. Este trabalho lança olhares sobre o projeto *Formação na Prática* e seus/suas participantes, no qual

entrevistamos professores/as que participaram de algumas formações, ou que as ofertaram. O foco da investigação gira em torno da possibilidade desses sujeitos verem seus pares como formadores/as. Resultados preliminares desse trabalho foram apresentados em um pôster no XVIII CONBRACE, realizado em 2019 em Natal (RN), (LOURES *et al.*, 2019).

O projeto *Formação na Prática* como extensão universitária

Mesmo continuando fundamentalmente como ação do coletivo *Pensando a Educação Física Escolar*, desde 2018 o projeto *Formação na Prática* se configura como um projeto de extensão registrado no SIEX – UFMG, como parte do Programa de Extensão *Práticas Corporais e Educação*, do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico.

A formalização das ações do projeto como prática extensionista promoveu e qualificou novas possibilidades de intervenção na sociedade e em suas políticas de conhecimento. Com a vinculação e institucionalização do projeto, pudemos ainda:

- a) obter bolsas de graduação, disponibilizadas pelo Programa de Extensão, oferecidas a alunos que já participavam de outros projetos do CP e, também do Projeto *Formação na Prática*.
- b) concorrer no edital 05/2020 – que permitiu compartilhar as experiências promovidas nas oficinas nesta obra, conforme explicaremos adiante.

Tudo isso acabou por ampliar os espaços de formação/aprendizagem de licenciandos/as do curso de Educação Física da UFMG e dos professores e professoras da Educação Básica. Esse processo, conforme dito anteriormente, envolve uma ampla participação, desde a escolha dos temas, a elaboração das oficinas, passando por sua vivência prática e a produção material a partir dela, até a produção e acesso aos seus registros reflexivos – contidos nos vários capítulos desse livro. Nesse processo, que não se caracteriza por relações de ensino (ou do modo escolar clássico mestre/aprendiz), a aprendizagem converge do engajamento na prática social cotidiana (LAVE; WENGER, 1991).

É importante ressaltar que as ações produzidas pelo projeto sob os princípios da Extensão se revelam como práticas de interlocução entre a universidade e um setor específico da sociedade, composto por docentes de Educação Física atuantes no Ensino Básico. Ao trazer para o diálogo o coletivo de professores, buscamos não apenas promover, no contexto universitário, a valorização e promoção dos saberes produzidos no chão da escola. Nos lançamos a um desafio mais audacioso. Ao colocar o cotidiano

docente (com suas “bonitezas” e mazelas) em pauta nas oficinas de formação como conhecimentos legítimos e passíveis de serem compartilhados entre pares, buscamos tencionar as hierarquias que, por vezes, podem coabitar as relações entre universidade e escola, entre poder e conhecimento. Tal feito almeja, então, situar e legitimar os saberes cotidianos (fruto de relações e aprendizagens de professores e professoras engajados em seu ofício na escola e em diálogo com as teorias) como significativamente importantes na composição de processos formativos referentes à atuação docente. De outro modo, é importante sinalizar que os conhecimentos partilhados nas oficinas de formação não são assumidos como superiores, nem como inferiores que outras formas de conhecer no âmbito da universidade: são, portanto, conhecimentos diferentes. Parafraseando Viveiros de Castro (2002), o projeto se coloca como uma alternativa que caminha no sentido de “levar a sério” o que dizem os professores sobre o cotidiano escolar e sobre o ensino e aprendizagem nesse complexo contexto.

Destacamos aqui, portanto, a importância da relação dos entes mencionados, professoras e professores, com o contexto da Educação Básica, com o chão da Escola, entendendo este como um ambiente marcado por singulares modos de produção do conhecimento que devem, portanto, receber a devida valorização.

Usualmente, em nossa cultura, muito se valoriza a ciência moderna e, conseqüentemente, seus locais de produção. No campo da educação, não é diferente. Assim, o saber pedagógico produzido por pesquisadores no âmbito da universidade, em muitos momentos, acaba por se sobrepor ao saber docente constituído nas relações cotidianos nas escolas. Tal processo pode ser percebido, por exemplo, na forma como são constituídos alguns contextos de formação continuada: muitos dos quais o/a professor/a é abordado como aquele a quem deve se transmitir o conhecimento.

O movimento apresentado neste livro aponta em outra direção. Visa reconhecer como fundamentais ambas as formas de conhecer, ou seja, almeja o estabelecimento de uma relação respeitosa entre os saberes pedagógicos científicos e os saberes docentes cotidianos. Objetiva, portanto, também reconhecer as relações cotidianas entre pares como práticas fundamentais de formação docente. Em outras palavras: não é nossa intenção desqualificar o potencial dos saberes científicos acadêmicos no âmbito da formação docente. A ideia é reforçar a necessidade do diálogo e da valorização de outros modos de conhecer produzidos fora deste ambiente. Trata-se, assim, de uma tentativa de

instaurar um movimento que permita acertar os passos da história para que seja possível pegar uma via na qual as práticas cotidianas não sejam relegadas ao estatuto de desconhecimento, inferior, senso comum, ou qualquer coisa de menor valia. O nosso esforço é de realização de um exercício que possa se aproximar do que Santos (2009) denomina de ecologia de saberes¹².

De forma complementar, Pimenta (2005) destaca a necessidade de uma superação do entendimento dos saberes docentes como fragmentados. Assim,

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação de professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui (PIMENTA, 2005, p. 25-26).

É importante destacar que o fato de cursar uma disciplina ou conhecer determinada técnica de ensino não garante que o professor obterá êxito em organizar significativos processos de aprendizagem. Uma vez que a didática passa por um conjunto de construções que podem torná-la eficaz ou não. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2005, p.25).

Neste sentido, as oficinas de formação são organizadas a partir de alguns princípios orientadores como, a *relação professor/tema* de oferta, a *formação por pares* e as trocas possibilitadas por *experiências de autoria própria*. É a partir deles que buscamos promover os encontros de formação.

Sobre a *relação professor/tema* de oferta, o projeto atua com a ideia de que cada professor/a apropria-se com mais ou menos facilidade de alguns dos vários conteúdos e temas a serem tratados em aulas de Educação

¹² “Boaventura de Sousa Santos defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base das necessidades de dominação colonial e assenta na ideia de um pensamento abissal. Esse pensamento opera pela definição unilateral de linhas que dividem as experiências, os saberes e os atores sociais entre os que são úteis, inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado de cá da linha) e os que são inúteis ou perigosos, ininteligíveis, objeto de supressão ou esquecimento (os que ficam do lado de lá da linha). Segundo o autor, o pensamento abissal continua a vigorar hoje, muito além do fim do colonialismo político. Para o combater, propõe uma iniciativa epistemológica que assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural” (SANTOS, 2009, p.13). Segundo o autor: “É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p.44-45).

Física, seja por uma aproximação decorrente de vivências da sua prática pedagógica, de práticas pessoais ou ainda por possuir relações de pesquisa com este conteúdo. Entendemos que estas relações que aproximam ou distanciam o/a professor/a com as temáticas acerca do ensino da Educação Física carregam em si a potência para a promoção de processos de formação por via de nossas oficinas, entendendo que, tanto demandas de dificuldades de acesso a determinado tema, quanto possíveis movimentos de grande proximidade, servem como elemento para a promoção de encontros entre diferentes professores/as. Neste sentido, docentes que buscam os encontros de formação o fazem seja por uma relação próxima com a temática oferecida, ou por um movimento de busca de conhecimento acerca de temas de pouco acesso, numa ação mais desafiadora de formação pessoal (LOURES *et al.*, 2019).

Já a *formação por pares* se apresenta como um princípio que considera que os/as professores/as sejam mobilizados a se reconhecerem, sem uma perspectiva hierárquica, como iguais em processos de formação. Seguindo essa premissa, o projeto busca fazer com que os/as professores/as se sensibilizem em relação às possibilidades de aprenderem com seus pares e, do mesmo modo, também se sintem empoderados a promover processos de aprendizagens junto a eles/as. Esta proposição é uma condição que muitas vezes não é permitida, devido à lógica de poder que estrutura os processos tradicionais da “forma escolar”. Assim, reproduz-se a dificuldade de se colocarem em um lugar de destaque, por não possuírem certos títulos acadêmicos e status que são demandados pela estrutura tradicional de formação profissional. Fazer com que esses/as professores/as de Educação Básica ocupem esse lugar é, de fato, muito desafiador. Muitos/as professores/as se sentem inibidos a desempenhar esse papel, e a proposta de oficinas de formação envolve mobilizá-los e estimulá-los a se posicionarem como tal.

Quanto às *experiências de autoria própria*, nos referimos ao reconhecimento do/a formador/a como produtor daquele saber partilhado. Há ali um arranjo singular de experiências, métodos, teorias. Os seus modos de dar respostas ao como organizar determinado conhecimento da Educação Física, constituídos por suas vivências, situados no contexto da(s) escola(s) em que atua.

Entendemos, assim, que as formações são produzidas sob uma ótica que compreende a prática social da educação. No contexto da formação, um outro espaço de produção de conhecimentos se estabelece pautado na troca. Esta condição carrega a potência de promover processos de aproximação entre os pares. Mesmo que um/a professor/a esteja

desempenhando um papel de formador/a, espera-se que todos/as compartilhem suas experiências, relatem percepções e opiniões, podendo enriquecer os aprendizados de todos/as os/as docentes presentes nas formações.

Sobre o livro que foi produzido a muitas mãos

A oportunidade oferecida pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (PROEX/UFMG), ao promover um edital voltado a produtos que se direcionassem à Educação Básica, foi um incentivo e alento em tempos de tamanha incerteza social e ataques à Educação.

O caminho até a produção dos textos que compõem este livro foi fruto de um longo processo, envolvendo muitos encontros. Em que pese as oficinas aqui retratadas terem ocorrido em anos recentes, elas são desdobramentos do que se iniciou em 2012. Como já mencionado neste texto, foi lá que nasceu a ideia de construir um coletivo docente que pudesse promover encontros formativos baseados na troca, valorizando os saberes docentes ancorados no cotidiano. Aquela intenção original permanece. O que muda é a presença de mais professores e professoras compondo nossa rede e o amadurecimento de nossa capacidade de organização das ações. Este livro é então um trabalho de muitas mãos. Além de nós, organizadores/as, e dos/as autores/as dos capítulos, há uma parcela de contribuição de cada pessoa que ofertou ou participou de todas as oficinas promovidas, assim como das demais ações produzidas pelo *Pensando*, todas de algum modo conectadas com o que se passa no projeto *Formação na Prática*.

Sabendo da riqueza e valor de cada uma das oficinas oferecidas ao longo de quase oito anos de projeto, decidir quais delas seriam retratadas nesse livro não foi fácil. Primeiramente, visando respeitar o edital voltado a produtos de projetos de extensão, consideramos apenas as oficinas ofertadas a partir de 2018, período no qual o *Formação na Prática* estava registrado junto à PROEX/UFMG¹³. Em seguida, discussões nos levaram a algumas referências para orientar as escolhas. Buscamos diversificar os temas das oficinas abordadas. Priorizamos oficinas voltadas a conteúdos da Educação Física, em relação a temas transversais ou outros focos, os quais

¹³ Uma oficina foge a essa regra, a de Futebóis. Tal formação foi oferecida em dois momentos. No primeiro, em 2017, foi ministrada pelos/as professores/as Eliene, Luiz e Thiago. No segundo, em 2018 (já com o projeto registrado na PROEX), a professora Eliene não participou e a proposta foi desenvolvida apenas pelos demais professores. Entendendo que havia uma relação entre as duas oficinas, optamos pelo convite contemplando a professora Eliene, valorizando o lugar de uma mulher em uma formação que tematiza o futebol.

aparecem em articulação com as práticas narradas. Buscamos ainda fazer com que os/as autores/as representassem a heterogeneidade que visamos contemplar nas ações do *Formação na Prática* e do coletivo como um todo.

No momento do convite, apontamos aos/às autores/as o desejo de que o texto compartilhasse não apenas uma descrição da oficina, como também uma apresentação deles/as próprios/as, de sua relação com o conteúdo abordado e suas motivações para ocupar o lugar de formador/a. Sugerimos a inclusão de registros referentes a: memória do dia da oficina (o clima, a recepção de participantes e dos/as organizadores/as); seus objetivos; seu desenvolvimento; uma avaliação pessoal da experiência (de que modo ela mexeu com você, se identifica aprendizagens pessoais, como se sentiu no lugar de formador/a); inspirações e referenciais para seu modo de pensar e desenvolver o tema enquanto professor/a, para além da oficina e também nela. Apesar das indicações, buscamos respeitar a liberdade dos/as autores. No resultado, vemos diferentes enfoques e formatos. O que é bem-vindo à pluralidade que perspetivamos.

O grupo de organizadores/as também apostou em uma forma atípica na produção dos capítulos. Baseado em nosso desejo de otimizar trocas e aprendizagens, definimos que todo/as autor/a teria um de nós como colaborador/a, alguém com quem dialogaria ao longo da produção. A ideia não era estabelecer uma coautoria, nem censurar ou direcionar o conteúdo produzido a partir de intenções nossas, e sim ter um outro olhar que acompanharia aquele de quem escreve, oferecendo sugestões que, quem sabe, pudessem contribuir com o texto. De nossa parte, há uma satisfação com a opção, mesmo reconhecendo que, por ter sido uma primeira experiência, houve dificuldades e equívocos. Experiências, aprendizagens e trocas, é disso que este livro trata. Do projeto que lhe dá origem, passando pelo processo de produção até seu conteúdo.

Desejamos a todos/as uma boa leitura!

Referências

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9.Edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

ESCOSSIA, L.; KASTRUP, V. **O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade**. Psicologia em estudo, Maringá, v.10, n.2, p.295-304, mai/ago. 2005.

FARIA, E. L; NICÁCIO, L. G. Sobre o processo coletivo de produção do I

Pensando a Educação Física Escolar: um evento produzido para e por professores de Educação Física. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-16, janeiro/março, 2020.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LOURES, C. L; MENDES, G. F; RAFAEL, L. A; NIGRI, B. S; NICACIO, L. G. FORMAÇÃO NA PRÁTICA – POSSIBILIDADES PARA DISSEMINAÇÃO DO CONHECIMENTO. In: XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/ VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte. 2019. Natal - RN. **Anais** (online). Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/viewFile/12285/6635>>.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, S.G.(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. Editora Cortez. São Paulo. 4^o edição. 2005

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**. Vol.44.n.3. Porto Alegre. 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. IN: SANTOS, Boaventura Sousa. & MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra. Edições Almedina SA. 532p. 2009.

STRATHERN, M. O conceito de sociedade está teoricamente obsoleto? In: STRATHERN, M. **O efeito etnográfico**. Ubu Editora – São Paulo. 544p. 2017.

TOLFO, S.R.B. **Docência e a crise de identidade**: reflexões necessárias. In: BRANCHER, V.R; OLIVEIRA, V.F(Org). Formação de professores em tempos de incerteza; imaginários, narrativas e processos autoformadores. Jundiaí, Paco Editorial. 2017.

VINCENT, G.; LAHIRE, B; THIN, D. **Sobre a história e teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

WITTIZORECKI, E. S; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.47-70, janeiro/abril 2005.

“POR FAVOR DEIXA EU PASSAR”: FUNK NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Izaú Veras Gomes¹
Eduardo Vinícius Moreira²

*Eu sou funkeiro sim, por favor deixa eu passar
Sou discriminado, mas também sou educado
Minha mãe me deu educação
E me botou pra estudar*

*Descruze os braços vá em frente
Não espere nada cair do céu
Porque de lá só cai chuva fiel
Pois o nosso funk já levou soco nas costas e tapa no peito*

*Sabe aquelas coisas que acontece que tu fica putô
Tipo assim querendo gritar eu tô maluco
Pra eu não revidar você não pode me agredir
Tem que me dar respeito*

*Não venha me chamar de favelado, de mau elemento
Sou batalhador e o funk é o meu sustento
Fé em Deus acreditei no meu talento
E mergulhei no movimento
(OS HAWAIIANOS, 200-)*

Caro/a professor/a. Tudo bem?

Antes de continuarmos vamos lançar algumas reflexões:

Quem define as nossas práticas na escola?

Por que é comum trabalharmos com alguns conteúdos durante todos anos letivos, ou quase todos, e em alguns nunca sequer pensamos?

Trabalhamos mais as orientações curriculares, conteúdos com os quais temos mais afinidade ou com aquilo que tem mais afinidade com a cultura estudantil?

Dentre esses conteúdos o funk já foi uma dessas escolhas?

Ao final do texto traremos algumas reflexões acerca desse questionamento: o funk já foi uma de nossas escolhas pedagógicas?

Mas guardemos as reflexões por ora. Buscamos aqui compartilhar

¹ Professor da Escola Municipal Pedro Aleixo (Belo Horizonte), Mestre em Educação e Docência (MG).

² Dançarino há mais de uma década, integrante dos grupos de dança Favelinha Dance e Fissura. Criador do projeto de dança Híbrido.

experiências sobre possibilidades de práticas pedagógicas com o *funk* na educação física escolar por meio de um relato de oficina ministrada para professoras/es durante o *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*³ que desvelam saberes de experiência⁴ (BONDÍA, 2002) buscando estimular reflexões sobre novas possibilidades de uma educação física escolar pautada na educação para as relações étnico-raciais.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, trazemos apontamentos acerca do funk como manifestação cultural, alguns marcos históricos do movimento e de sua diversidade, bem como indicações de materiais pedagógicos que tratam sobre o mesmo. Na sequência, contamos um pouco dos motivos pelos quais a oficina foi proposta, como ocorreu e apresentamos, por meio de uma entrevista, uma narrativa sobre o momento. Por fim, trazemos breves reflexões acerca do funk, educação para as relações étnico-raciais e a educação física escolar.

O Funk

Não pretendemos esboçar aqui maiores reflexões acerca do funk enquanto movimento histórico-cultural brasileiro, nosso objetivo já citado é o de compartilhar experiências para que você professor/a possa ter mais elementos em seu trabalho docente. Mas cabe nos questionarmos: em nossas escolas, quantos de nós já fomos ou presenciamos uma cena de preconceito ou repulsa ao funk?

O funk é atualmente uma das principais manifestações culturais brasileiras, mobilizando dançarinos e dançarinas entre vários estilos diferentes regionalizados: do passinho malado de BH ao passinho do Recife. Mobiliza artistas diversos, DJ's, bailes, produções audiovisuais, possibilita ascensões nas periferias e movimenta o mercado. Ainda assim, é um universo paradoxal que vive entre a criminalização e a exaltação com seus vários estilos de música, do consciente ao erótico, do Miami ao 150.

Dois dos estudos clássicos sobre a história do funk no Brasil talvez sejam os de Herschmann (2005) e Vianna (1997). Entretanto, apesar da organização estruturada que os dois autores trouxeram e que serviram de embasamento para pesquisadoras e pesquisadores que os sucederam,

³ O *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar* foi organizado pelo coletivo *Pensando a Educação Física Escolar* e realizado em junho de 2019, na Escola Municipal Belo Horizonte.

⁴ Para Bondía (2002) o saber de experiência é diferente de saber coisas, não está no campo de possuir informações. Mas se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana mediada pela experiência. Experiência, por sua vez, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." Quantas coisas são tratadas como saber na escola? Quantas coisas realmente se transformam em saberes de experiência? O que nos toca?

muito do conhecimento histórico circula também por meio da oralidade e dos *saberes de experiência* de quem convive e/ou vive a cultura. Então aqui faremos um resumo histórico baseado em nossas experiências construídas em centenas, cantando clássicos do funk ou tentando aprender aquela música nova; assistindo horas e horas de vídeos de coreografias, clipes e documentários; muitas outras horas treinando passinhos e dançando nas festas.

O conhecimento que aqui traremos coincide em muita coisa com a perspectiva histórica trazida pelos dois autores citados e isso talvez valde o conhecimento para aqueles/as ainda presos/as ao sistema ocidental de produção de conhecimento. Modo de produção que não deslegitimamos, entretanto traremos um pouco dessa história por leituras do cotidiano ao longo de muitas horas respirando o funk, pelos nossos *saberes de experiências*.

Optamos por essa perspectiva em contraposição aos modelos hegemônicos de produção de conhecimento, reforçando a necessidade de também trilharmos por outros caminhos. Após uma breve exposição, traremos um quadro sintético de caráter informativo sobre diferentes estilos do universo funkeiro que poderão auxiliar na leitura.

Desde a década de 70, tal qual na Jamaica ou nos EUA que foram berço do HIP-HOP, os bailes funk já respiravam no Brasil (principalmente no Rio de Janeiro) com os paredões e equipes de som. A famosa Furacão 2000 era uma dessas equipes. Os bailes cresceram nas periferias e foram se espalhando, até que já na década de 80 começam a receber influências do HIP-HOP com a chegada das músicas norte-americanas, principalmente o Miami Bass.

Destacamos aqui que a chegada da cultura no Brasil se deu em dois polos: São Paulo e Rio de Janeiro. No estado paulista houve crescimento do HIP-HOP em si, com surgimento do RAP nacional, o crescimento de dançarinos de break e dos grafiteiros. Nelson Triunfo, Thaíde e DJ Hum, Racionais MC's são alguns nomes bem conhecidos desse momento. Mas não vamos adentrar nesse texto sobre esse movimento.

Voltemos então para o contexto carioca.

A batida eletrônica do Miami Bass foi sendo incorporada nos bailes de outra forma. DJ's⁵ mixavam as músicas e MC's⁶ faziam letras em outra

⁵ DJ ou disc jockey é o artista que seleciona e reproduz ou mixa músicas para apresentações em diferentes contextos. Desde rádios à festas. No hip-hop os primeiros grandes nomes foram de DJ's Jamaicanos que emigraram para os EUA.

⁶ MC é a representação de mestre de cerimônias. Figura responsável por se comunicar e agitar o público. No contexto jamaicano alguns MC's também ocupavam papel de lideranças políticas fazendo discursos de conscientização e mais tarde, dentro do hip-hop, surgiu a figura do MC mais voltado para compor e cantar suas rimas.

pegada. O principal nome conhecido é o de DJ Marlboro, muito embora não fosse o único responsável pelo crescimento do funk. Na década de 90 o movimento começa a crescer. As letras, no geral, tinham cunho erótico ou tratavam sobre desigualdade social, racial. Também havia o funk proibidão que perdura até hoje e o funk melody.

Esse último, com suas letras românticas, foi o mais aceito pela mídia e responsável pela expansão nacional do estilo. Ainda que artistas como Mc's Cidinho e Doca tenham marcado o funk com suas letras críticas, foram nomes como Mc Marcinho e Claudinho e Buchecha que estouraram nas paradas de sucesso. O mercado não dava atenção para o RAP, que já havia se expandido em São Paulo, com suas críticas sociais ou para o funk consciente. Seria um tiro no pé querer vender um produto que criticava direta ou indiretamente a classe média branca brasileira.

Foi então por meio do estilo romântico que o funk continuou ganhando forças no mercado. Reparem também que citamos apenas nomes masculinos nessa história, porque somente a partir de 2000 que começamos a ter uma maior inserção das mulheres como MC's. Muito embora a discrepância ainda seja enorme.

Bom, é no início dos anos 2000 que artistas como Bonde do Tigrão, Deise e Tati Quebra Barraco começam a despontar. A Furacão 2000 lança nessa década diversos DVD's com os "bondes" e MC's. Daí continuam surgindo nomes como Os Hawaianos e Gaiola das Popozudas, dentre uma infinidade de outros e outras artistas que você mesma/o pode pesquisar em plataformas de vídeo como o YouTube. A presença de artistas como Deise e Tati foi fundamental para o crescimento feminino no funk e hoje temos nomes reconhecidos nacionalmente como MC Carol e Valesca, Anitta e Ludmilla. Curioso notar que as três últimas adentraram mais no universo Pop e, para romperem com barreiras discriminatórias do mercado, retiraram MC de seus nomes, assim como outros homens do cenário mais atual. Acerca dessas e outras questões, recomendamos o documentário "Sou Feia, Mas Tô na Moda"⁷ de 2005.

Ainda nessa década surgem dois grandes marcos. O primeiro é o crescimento dos passinhos, e do passinho foda surgido no Rio de Janeiro, que se expandiu através de vídeos na internet. O segundo foi o funk Ostentação surgido em São Paulo. O estilo, como o próprio nome diz, exaltava a ostentação material, muito semelhante a uma das cenas do RAP norte-americano da década. Esse movimento foi responsável pelo

⁷Documentário: Sou Feia Mas Tô na Moda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TEGmeETANE>

lançamento de muitos artistas e do canal Kondzilla, um dos maiores canais de música no mundo e responsável por lançar inúmeros artistas e gerar receita com a produção audiovisual para a periferia.

Muitos outros canais e selos musicais surgiram a partir desse momento vendo o grande potencial do funk, movimento semelhante aos selos de RAP norte-americano que crescem entre a década de 70 e 80.

Já no início de 2010 crescem as/os artistas mais vinculados com o universo pop e se mantém as produções dos diversos estilos: consciente, proibidão, melody, putaria, pop e até mesmo o gospel. O papel dos produtores musicais se expande e cidades como Belo Horizonte e Recife começam a criar seus próprios estilos que vão desde o estilo de dança com o Passinho Malado e o Brega Funk, até os beats completamente diferentes. Em São Paulo temos o Passinho do Romano e mais recentemente o Passinho dos Malokas, no Rio de Janeiro surge o funk 150bpm que também implica em novos estilos de dança.

Deixamos abaixo um quadro sintético acerca de alguns elementos dos diferentes estilos de música e danças como orientação para pesquisas pessoais. Ressaltamos para quem possui mais vivência dentro do funk que muitos nomes de artistas não aparecem no quadro, a seleção foi feita com nomes de maior repercussão nacional e, em casos específicos, nomes de Belo Horizonte, contexto geográfico no qual esse texto é produzido. Mas sugerimos que interessadas/os façam suas próprias buscas em outras fontes de conhecimento. Busquem vídeos, ouçam músicas e conversem com seus estudantes.

Estilo	Características principais	Artistas/Músicas
Miami	As primeiras músicas do funk nacional se caracterizavam pela batida norte-americana do HIP-HOP, com montagens, boa parte das letras eram caracterizadas pelas “melôs” que traziam humor e outras letras eram erotizadas. Período também caracterizado por danças baseadas no Miami norte-americano com passos coreografados dançados por grande número de pessoas.	Furacão 2000; DJ Marlboro <i>Planet Rock;</i> <i>Coletâneas Furacão</i>

Funk Melody	Derivado do Miami era o funk com letras românticas. Popularmente os nomes Melody, Charme, Miami e RAP são usados em alguns momentos como sinônimos, embora sejam diferentes. É um estilo que perdura até a atualidade.	90: Mc Marcinho, Claudinho e Buchecha, Latino, 2000: Perlla, Mc Leozinho <i>Nosso Sonho, Rap do Solitário, Tremendo Vacilão</i>
Proibidão	Letras que retratam a realidade do tráfico de droga, da criminalidade e confrontos com a polícia. Normalmente são feitas menções a grupos como PCC, CV, ADA e outros. Alguns artistas comumente também cantam outros estilos como o consciente.	2000: Mc Frank, Mc Smith, Menor do Chapa, Mc Chuck 22 <i>Tipo Colombia, ADA do Chuck</i>
Ousadia/Putaria	Importante ressaltar que a origem do funk se dá pelo Miami Bass que já tinha muito conteúdo de sexo explícito. Muito embora não tenha um nome do estilo definido, se refere as letras que falam de "putaria", palavra utilizada em muitas letras. O estilo sempre existiu, mas cresceu no início dos anos 2000. Diferente dos estilos comerciais que aparecem nas grandes mídias, são normalmente as músicas que mais tocam nos bailes. Muitas/os artistas cresceram nesse estilo dentro de suas comunidades e depois migraram para estilos mais comerciais. As batidas são muito diversas de acordo com o período histórico ou regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Recife.	2000: Deize, Valeska, Hawaianos, Tati Quebra Barraco, Mr Catra 2010: Mc Livinho, Mc Carol, Mc Rick, Mc Dricka, Mc L da Vinte <i>Injeção, ABCdário da putaria, Liga pra Samu, Nada mudou</i>
Consciente	Funk que carrega letra com críticas sociais e de exaltação das favelas. É comum que artistas migrem entre esse e outros	90: Cidinho e Doca 2000: Neguinho do Kaxeta,

	estilos. A maioria não é tão conhecida pelo público de massa, com raras exceções que produziram grandes hits na década de 90.	Romeu, Mc Dodô, Mc Carol, Mc Pablo <i>RAP da Felicidade, Falam que é nós, Não foi Cabral</i>
Ostentação	Talvez o primeiro estilo que tenha surgido e crescido fora do RJ. O funk ostentação surge em SP com letras que exaltam a ostentação material. Deu origem também ao boom na produção de clipes. Embora seja criticado pelo conteúdo, reflete o contexto capitalista da grande metrópole e a hiperestimulação ao consumo que atinge também a periferia. Curiosamente entrou em declínio com a crise econômica de 2014.	Mc Guime, MC Boy do Charmes, Mc Gui, Mc Pocahontas <i>Plaque de cem, Megane, Mulher no poder</i>
Pop	O crescimento do mercado nacional do funk fez com que artistas migrassem para um estilo mais pop, próximo ao melody, para atingir maiores públicos, até mesmo gravando com artistas de outros países e em outras línguas como inglês e espanhol. Além da mudança temática em suas letras, é comum retirarem até o cunho "Mc" dos nomes. A Kondzilla dominou esse mercado com seus artistas, majoritariamente paulistas.	Livinho, Anitta, Ludmila, Nego do Borel, <i>Bola Rebola, Verdinha, Você partiu meu coração</i>
150 BPM	Criação do DJ Polyvox na Nova Holanda (RJ), em 2017, que acelerou as "batidas por minuto" do funk carioca, reacendendo o mercado do funk no RJ. Esse mercado estava sendo monopolizado pela produtora Kondzilla em SP e com a virada	DJ Polyvox, DJ FP do Trem Bala, DJ Iasmin Turbininha, DJ Renan da Penha, Kevin o Chris <i>Vamos pra Gaiola</i>

	<p>permitiu o crescimento de inúmeros DJ's e abrindo muitas portas para produção de novos artistas. Vale ressaltar também que o crescimento do estilo se deu com a grande retomada dos bailes no RJ após a queda de uma resolução que permitia aos comandos das "UPP's" limitar eventos nas comunidades. Uma das bases mais presentes é a "macumbinha" com atabaques acelerados.</p>	
Brega Funk	<p>O funk foi mesclado com o brega no nordeste, principalmente nas favelas do Recife. Artistas do sudeste também começaram a investir no estilo. Junto da música também surgiu o passinho dos maloka de Recife.</p>	<p>MC Loma, Dada Boladão, Shevchenko e El Loco <i>Envolvimento, Tome na Pepeka</i></p>
Passinho Foda	<p>Passinho que surgiu nas favelas cariocas e começou a se expandir por vídeos na plataforma Youtube a partir de 2008, muito embora alguns de seus elementos estivessem presentes nas danças dos Bondes (grupos de dançarinos) desde o início dos anos 2000. São características as músicas com toques de atabaques inseridos pelos DJ's brasileiros no início dos anos 2000.</p>	<p>Imperadores da Dança (IDD), Dream Team do Passinho, Favelinha Dance, Celly IDD⁸</p>
Quadrado	<p>Movimento padronizado de quadril que virou tendência a partir do grupo Bonde das Maravilhas. É interessante notar que esse é o principal movimento que cresceu</p>	<p>Bonde das Maravilhas</p>

⁸ Vale observar que há um predomínio masculino nos movimentos da dança. Praticamente todas referências dos estilos consolidados são configuradas por homens. Há uma divisão de gênero muito forte na configuração das danças no funk, muito embora possa ser dançado por todos e todas. Destacamos o nome de Celly que é uma das principais referências em passinho foda no Brasil.

	<p>em decorrência de um grupo feminino. A partir dele foram adotadas muitas outras movimentações de quadril, principalmente pelas mulheres. Debates sobre sexualização ou liberdade do corpo feminino são recorrentes com esses movimentos.</p>	
<p>Passinho do Romano</p>	<p>Movimento surgido no Jardim Romano, bairro de São Paulo. O Mc Bruno IP fez uma música em homenagem a um dos moradores do bairro que dançava de forma desengonçada: Magrão. A dança cresceu por volta de 2014 e se caracteriza por movimentos “desengonçados”.</p>	<p>Fezinho Pataty, Dynho Alves</p>
<p>Passinho dos Maloka</p>	<p>Movimento surgido em SP que ganhou visibilidade com o grupo NGKS. A estética da dança une elementos de outras danças urbanas e as vestimentas são mais próximas do HIP-HOP. Vale ressaltar também a estética dos cabelos crespos volumosos que ganhou muita força com o movimento. As músicas também ganham nova roupagem nos beats.</p>	<p>NGKS</p>
<p>Passinho Malado</p>	<p>Movimento de Belo Horizonte que ganhou força com um vídeo na internet de jovens dançando de forma muito sincronizada. Os passos são uma mescla do antigo Miami com muita movimentação de quadril e movimentos coreografados. As músicas normalmente têm um beat característico da cidade e com andamento mais lento.</p>	<p>Weezy, MV Oliveira</p>

Passinho dos Maloka de Recife	Movimento de dança surgido em Recife que se populariza com o brega funk. Consiste basicamente em movimentos de quadril e braços. A estética das roupas e cabelos é bem diferente do estilo paulista.	As do Passinho, Os Magnatas do Passinho S.A
Dancinha	Embora também continue sendo chamada de Passinho, a partir do 150 bpm são inseridos novos movimentos com muitas semelhanças à dança afro-brasileiras e o movimento passa também a ser chamado de dancinhas.	Wendell Acerola, Imperadores da Dança (IDD), Favelinha Dance

A Oficina

Se preparar e estudar exige essa imersão que apenas a leitura de um artigo não dá conta. Assim como é necessário quando vamos ensinar qualquer outra prática corporal, seja uma luta ou esporte, é preciso imergir. É preciso ser atravessado pela experiência.

Talvez para alguns de nós esse processo careça de uma grande abertura e revisão de preconceitos. O funk é um movimento carregado de tensões, mas um elemento central em comum esteve sempre caminhando ao seu lado, a discriminação:

O Funk sofre com tentativas de cerceamento desde a década de 80, enquadrado como crime ou com sanções aos bailes. Como exemplo, no início dos anos 90, o baile funk foi noticiado no mundo inteiro como o “clube da luta brasileiro”, por causa dos chamados bailes de corredor. Na cidade do Rio de Janeiro, foi instaurada, em 1995, uma CPI para investigar uma suposta ligação do Funk com o tráfico, sem nenhuma prova encontrada. Em 1999, foi a vez do estado abrir uma CPI para investigar sobre violência, drogas e interferência negativa na vida de crianças e adolescentes, novamente sem provas. Porém, dessa CPI surgiu a Lei Estadual 3.410/2000, que apresenta uma série de regulações e obrigações aos organizadores dos bailes, como o artigo 3º, que determina que “só será permitida a realização de bailes Funk em todo o território do Estado do Rio de Janeiro com a presença de policiais militares, do início ao encerramento do evento”. Em São Paulo, já no ano de 2013, foi apresentado um Projeto de Lei que proibia a realização de bailes funk em vias públicas de São Paulo, os chamados “fluxos”. Esses

são só alguns dos inúmeros acontecimentos legislativos que tentam criminalizar o Funk. (GOMES, 2018, p.54)

A despeito de toda a sua diversidade, o funk é também movimento de tensões dialéticas. De um lado valoriza a periferia, permite a ascensão social de muitos/as artistas, gera renda para as mais diversas comunidades, possui letras carregadas de críticas sociais semelhantes ao RAP e supre uma das muitas ausências do estado nas periferias: o direito constitucional ao Lazer. (GOMES, 2018)

Do outro lado reproduz as diversas opressões estruturais, principalmente o machismo, tal qual outras instituições como o poder legislativo, judiciário e executivo majoritariamente representados por homens brancos que fazem cumprir a manutenção dessas desigualdades, ou mesmo como instituições como a Polícia Militar ou nossas escolas. Não queremos aqui justificar os problemas da cultura do funk, porém:

[...] no comodismo de uma crítica rasa e racista, a sociedade entende ser preferível menosprezar o Funk apenas por esses fatores, sem se dar ao trabalho de conhecer toda sua riqueza e diversidade rítmica, de composições e estéticas. É fato a se considerar, também, que essa estrutura de opressão recai sobre diversos outros estilos musicais que não sofrem, entretanto, a mesma repulsa social destinada ao Funk. Diferente de outros estilos que também reproduzem essa estrutura de opressão, o Funk incomoda porque é cultura de resistência, é periférico e é negro e, assim como aconteceu com o Samba ou com a Capoeira, será criminalizado em um país que carrega um passado escravocrata. (GOMES, 2018, p.55)

Dito isso, é preciso encarar que o funk dialoga com uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, prevista em lei, e faz parte do universo de muitas/os estudantes brasileiros. Diante de tanta potência porque ainda resistimos? Preconceitos? Falta de conhecimento histórico? Falta de experiência com a dança?

Durante a organização do *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*, em 2018, eram pensadas possibilidades de oficinas e surgiram inúmeras propostas, algumas dessas distantes das realidades das escolas em que atuamos, principalmente dentro da realidade das escolas públicas. Por que então não propor uma experiência com o funk sabendo de todo seu potencial?

Essa foi uma reflexão interna feita por mim, Izaú, como um dos participantes do coletivo e da organização do referido evento. Comecei a pensar sobre minha própria história.

Desde criança estive em contato com o funk, e a relação se intensificou com o boom do início dos anos 2000. Mas já durante o ensino médio em uma escola pública federal, passei por um processo de negar parte de minha identidade cultural para me adequar àquela escola embranquecida. Passei então a ouvir mais rock e criticar o funk. Lá passei por um grande apagamento cultural, passei a ter vergonha de várias coisas que faziam parte de minha história. Estudando em uma escola pública de elite e predominantemente branca, passei a ter vergonha de gostar de funk, de samba, de dançar, e comecei a gostar de rock, fingir conhecer bandas que não conhecia, tentar ser cult; passei a ter vergonha de falar fora da norma culta como falava, passei a ter vergonha do lugar onde morava, me afastei de vizinhos e amigos, comecei a falar de forma mais polida; passei a ter vergonha de muita coisa que era, e por muito tempo tentei ser aceito naquele nicho. Não tinha nenhuma outra referência de proximidade que valorizasse minhas referências culturais.

Felizmente esse foi um caminho que teve volta e passei a me dedicar à dança de maneira informal. Aprendia passinhos pela internet, comecei com o passinho foda e em qualquer oportunidade queria exibir que sabia um pouco, além de sempre admirar as pessoas dançando. Ainda hoje assistir vídeos ou parar para ver as pessoas dançando em algum rolê é um hábito. Gosto da nostalgia de cantar funks antigos e de descobrir as novidades, ouvir aquele consciente ou viajar na batida das músicas. Tem também os que não gosto, tem os que busco escutar porque sei que meus estudantes estão ouvindo. Às vezes preciso me inteirar de referências que ainda não conhecia: “professor, cê tá parecendo o FP do Trem Bala”.

Agora, como professor e com orgulho de minhas referências culturais, busco ser uma referência de proximidade para outros estudantes e, ainda que não sejam representativas a todas e todos, minimamente uma referência de respeito à diversidade cultural!

E desde então são muitas lembranças. Lembro-me de um querido estudante no período em que lecionei no sistema socioeducativo e da experiência que tivemos gravando seu funk em um estúdio, do baile na outra escola, do flashmob, da batalha de passinhos.

Lembrando do meu passado, me esforço para que nenhuma e nenhum estudante precisem ter vergonha de si, de seus cabelos, de sua fala, de gostar de ler, de suas referências culturais, de seus corpos... afinal de contas, é do corpo que a educação física trata. Lembrando-me de tantas coisas não poderia deixar de propor a oficina.

Uma dessas muitas lembranças foi conhecer o Dudu durante uma batalha de passinhos com músicas baseadas nas poesias de Drummond e

admirar geral dançando. Foi lá, assistindo à batalha, o primeiro contato com ele que viria a ministrar a oficina posteriormente.

A oficina foi ministrada principalmente por, Eduardo Moreira, conhecido como Dudu Sorriso. Dudu tem 24 anos e estuda danças urbanas desde 2007, é modelo, integra grupos de dança como o Favelinha Dance e Fissura, participa de batalhas de passinho, participou de clipes de artistas regionais, é criador do Projeto Híbrido no qual são ofertadas aulas gratuitas de danças urbanas no centro de Belo Horizonte, também já se apresentou na Inglaterra e França, além de ter ministrado inúmeros cursos e aulas.

Dividida em três etapas a oficina, com duração de duas horas, se concentrou em abordar a perspectiva histórica dos diferentes movimentos da dança no funk, passando pelo Miami, Passinho Foda, Passinho do Romano, Passinho dos Maloka, Passinho Malado de BH e do Recife. Nesse primeiro momento nós dois estivemos trocando ideias com as pessoas presentes acerca dessas diferentes vertentes. A segunda etapa se concentrou na execução de uma coreografia com elementos de todos esses diferentes estilos de dança criada pelo Dudu, logo após realizamos um debate de avaliação da oficina mediado por Izaú e, por fim, proposto por participantes, fizemos uma apresentação da coreografia no pátio central da escola para todas/os participantes do encontro.

Durante o debate foram discutidas outras possibilidades de trabalho e elencamos pontos como: apresentação da perspectiva histórica e diferentes movimentos por meio de vídeos e documentários; apreciação de músicas e debate sobre letras; criação de músicas; pesquisas sobre artistas (cantoras/es, dançarinas/os, DJ'S); atividades de encenação como júri simulado para debater temas como a criminalização do funk ou gênero; execução de coreografias tendo vídeos da internet como alternativa para quem não domina a gestualidade técnica; criação coreográfica com as/os estudantes; mostras de dança ou batalhas de passinho comuns na cultura do funk.

Além disso, destacamos a fala de um professor que se questionou sobre a prática comum de convidar artistas para darem aula e não ter recursos financeiros na escola para pagar por essas aulas. O mesmo destacou inclusive a experiência de Dudu se questionando em “como chamar uma pessoa com tanta experiência e estudo de anos” e não reconhecer que esse é seu trabalho. Esse é um debate da valorização do trabalho e saberes artísticos/populares é extremamente importante, sendo atravessado inclusive por questões raciais e de gênero. Quem remunera essas pessoas que tem muitas vezes investimentos em estudos e experiência ao longo de anos?

Um exemplo clássico acontece nos meses de novembro em que inúmeras escolas, do ensino básico ao superior, convidam militantes e/ou educadoras/es do movimento negro em condições precárias de remuneração de seu tempo ou mesmo para custear transporte, para palestrarem e preencherem lacunas de formação que deveriam ser responsabilidade de toda categoria docente.

Findamos essa seção do texto com uma breve avaliação da oficina. A avaliação se deu por meio de uma proposta de entrevista entre nós dois que iniciou com perguntas formais semiestruturadas e, felizmente, acabou se tornando uma troca de ideias muito mais fluida durante o processo de construção desse texto, um ano depois da oficina:

IZAÚ: Estava muito ansioso no dia. Organizar um evento nos consome muito. Estávamos há pelo menos um ano organizando e planejando tudo, há muito tempo eu estava organizando a oficina e desde o início já tinha em mente que iria convidar você. Conversamos muito antes dela acontecer. Não sabia como as pessoas iriam reagir e fiquei feliz de saber que as inscrições estavam esgotadas, sinal de que havia interesse pelo funk. Foram mais de 30 pessoas em nossa oficina. Ainda assim estava ansioso e querendo fazer tudo da melhor forma possível e só me tranquilizei quando você começou com a aula que foi maravilhosa. E você, quais são suas principais memórias do dia da oficina?

DUDU: Alguns dias antes da oficina eu fiz e refiz minha aula umas 20 vezes, queria que ficasse perfeito (eu sou muito exigente comigo mesmo)! Eu cheguei no local já muito bem recebido, e estava ansioso pra começar logo, mão suando, coração disparado e cheio de alegria querendo ensinar. Quando entrei pra sala e vi cada um entrando. Conseguia ver mais ou menos a personalidade de cada um e dançando mais ainda. Isso é lindo, nosso corpo fala muito por nós mesmo! Eu consegui conhecer tanto sem nem saber os nomes! O clima estava leve e isso me deixava mais à vontade! Ver pessoas que realmente querem aprender algo de você é lindo e revigorante!

IZAÚ: Quando propus a oficina pensei principalmente no preconceito que muitas/os professoras/es com quem já trabalhei tem com o funk. Na maioria das vezes por falta de conhecimento. Então queria dar uma oportunidade para que outras pessoas ampliassem sua visão, conhecer um pouco mais desse universo e ressignificar sobre suas próprias construções a respeito dessa cultura. Principalmente porque estão ou estarão em ambientes que podem multiplicar esse saber, seja com as/os estudantes e

demais funcionárias/os das escolas ou locais em que trabalham. Acredito que o objetivo foi muito bem cumprido pela reação das pessoas durante a aula e no debate. Quais eram os seus objetivos?

DUDU: Meu maior objetivo com a aula era mostrar que o funk tem várias caras, várias visões, assim como o pagode, o funk pode ser de amor e também pode ser safado. Pode ser de ostentação ou pode ser um protesto. Pode ser putaria e pode ser pop... Eu cheguei com a esperança de mudar o pensamento de quem não gosta do funk e só vê um lado do mesmo! A minha principal ideia é mostrar que o funk é formado de "n" vertentes. Tinha muita gente que eu senti que não tinha tanto interesse sobre funk e eu senti que mudei bastante isso ao final.

IZAÚ: Fiquei muito feliz, de verdade, vendo tanta gente aprendendo e reconhecendo principalmente que por trás daquilo tudo que você trouxe na aula tem muita experiência, e o principal: as pessoas perceberam que precisam aprender muito mais, e existe muita coisa para se aprender sobre o funk. Talvez isso seja o mais difícil, tentar fazer com que alguém aprenda. De que modo a oficina mexeu com você, como se sentiu no lugar de formador?

DUDU: A oficina me fez entender muita coisa que acontece na área da oficina mesmo! Que o aprendizado de vocês é além de teoria! E que muita gente não faz ideia, mas dançar também é praticar um esporte, o funk além de também ser dança é um esporte. Eu aprendi muita coisa na aula, eu sempre aprendo muita coisa dando aula, e é muito bom conseguir aprender me comportar e me adequar com cada pessoa diferente! E isso me deixa cada vez mais confiante

IZAÚ: Sobre esporte existe muita coisa para se conversar. Mas a dança é tão importante quanto, e faz parte das nossas vidas, principalmente o funk, né?! Isso que você falou é sensacional. Sempre aprendemos muito dando aulas e nos aperfeiçoamos, o Dudu ou o Izaú que dá uma aula hoje não é o mesmo que dava aulas há dois anos atrás. A gente muda, vai aprendendo a lidar com diferentes públicos e ganhando confiança. Só não podemos achar que estamos prontos, estamos sempre aprendendo. Mano, não sei se se lembra de todos os detalhes da oficina, mas teve um professor que comentou sobre valorização do trabalho de artistas como no seu caso na dança, ou de fotógrafos, enfim, e que são convidados direto para as escolas. Às vezes é uma pessoa que não passou pela faculdade, mas está na

caminhada há muitos anos, tem um conhecimento absurdo, está contribuindo com a escola e não é minimamente valorizada. O que você acha disso?

DUDU: Mano, o que eu acho é que não só na escola, mas muitas pessoas não veem o nosso trabalho como um trabalho ou veem apenas como uma via de mão única, né?! Tipo assim, só vem a nós que importa. É só a gente ir até eles às vezes dar uma entrevista ou então às vezes “vem aqui na escola dá uma aula para os meus alunos que eles vão gostar muito”, mas não oferece nada em troca sabe?! E ainda mais por ser escola pública, não só eu, mas muitos artistas que eu conheço e outros profissionais, topariam por ser escola pública. Oferecendo, pelo menos, um mínimo em troca sabe?! “Ah eu consigo pagar sua passagem e dar uma alimentação” coisas que são básicas mesmo que a gente aceitaria fácil por saber das condições e também por muitos de nós termos vindo da escola pública e não ter isso na nossa época. Se na nossa época tivesse uma aula de dança, talvez eu teria me interessado pela dança muito antes. Não que eu não dançava, mas comecei a querer fazer aula e tudo mais com 12 anos. Eu poderia ter dançado a partir dos 6 anos de idade, imagina?! Minha vida talvez seria completamente diferente. Vamos supor que com 10 anos de idade eu teria uma oportunidade surpreendente e que não tivesse como recusar e minha vida hoje em dia estivesse completamente diferente sabe?! São coisas muito pequenas que fazem uma diferença muito grande, mano.

IZAÚ: Boto fé demais! Tenho uma amiga de Betim que fala que todo mundo tem que contribuir com a escola pública pelo menos uma vez na vida, porque a gente bebeu da fonte. Aí eu falo com ela que às vezes fico sem graça porque é o mínimo que a escola deveria oferecer também. Já convidei muita gente pra escola e paguei coisas do meu bolso. Esse papo de “vai dar visibilidade” é um ou outro caso, não ajuda tanto a maioria dos artistas. Fico até sem graça de ficar cobrando de você pra gente fazer entrevista também sabe. As vezes rola comigo também. A galera me chama. Já dei aula muitas vezes em faculdades. Quanto é a hora aula de um/a professor/a universitário/a? E me retribuem com o que? Nada! Ajuda mais a quem? Diretamente não me ajuda em nada, apenas indiretamente. Uma das perguntas seria porque aceitou o convite, e essa conversa tá relacionada a isso. Eu sei que deve chover convites pra você e sequer sabia se iria aceitar participar da oficina. A gente não tinha muitos recursos, por isso te agradeço de novo.

DUDU: Pois é! Tem muito lugar que a gente vai e vai dar aula no lugar do professor. Tem muito lugar que fica assim "ah, faz mais de uma aula porque tem muita turma". Às vezes o professor vai dar três aulas por dia. Se ele oferecesse pelo menos o valor dessa diária, porque você vai estar dando no lugar dele e a pessoa não quer dar nada. Mano, aceitei porque te achei sincero e quis abraçar a causa. E como a gente já tinha trocado muita ideia. Eu gosto de me desafiar cada dia mais! E gosto de poder ensinar e saber que esse ensinamento vai ser passado pra frente.

IZAÚ: Até hoje, eu nem acreditei, apenas uma vez uma professora me chamou para dar aula numa turma numa faculdade particular e me pagou o valor do dia dela, dizendo que eu havia planejado e dado a aula. Combinou tudo antes comigo e fiquei até sem graça de aceitar, mas foi a única vez. E o foda é que quando oportunidades melhores surgem, normalmente são sempre as mesmas pessoas que ocupam esses cargos. Por isso precisamos de mais referências em todos espaços de poder e mudança. E aí, falando de referências, quem te inspira e o que te motiva a ser professor?

DUDU: Eu sempre me inspiro em "pessoas reais" quando digo pessoas reais, são pessoas que eu realmente conheço, e além de saber do seu dom, sei da personalidade... Pra mim não adianta a pessoa ter um dom e ter uma péssima personalidade, um caráter horrível... Vitinho do Passinho é uma real inspiração pra mim Kdu dos anjos, Gleise Bugah. São pessoas que me inspiram além de fazer o que fazem, tem uma ótima personalidade e um caráter lindo. Não me motivam só a ser professor, mas também a ser uma pessoa cada vez melhor.

IZAÚ: Se ainda pudesse dar uma dica para todas professoras e professores de educação física que buscam trabalhar com o funk nas escolas, qual seria?

DUDU: A maior dica é, além de tentar aprender o máximo possível, tentar vivenciar algumas coisas! Estar presente também onde tudo começou, que é nas favelas. E sempre escutar os alunos. A maioria deles tem muito domínio e podem ensinar muita coisa com suas vivências! Tem muita coisa que na prática é completamente diferente da teoria. E ensinar acredito ser uma via de mão dupla. Os dois podem ensinar e os dois podem aprender. Isso que é o mais lindo!

Considerações

Quando continuamos ensinando, majoritariamente, práticas europeizadas, masculinizadas e brancas, continuamos retirando oportunidades para a maioria das/os estudantes de se reconhecerem em práticas culturais muito mais próximas de seu contexto, de terem seus saberes valorizados, perpetuando as práticas discriminatórias da sociedade. Por isso evocamos aqui a perspectiva de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA E CANDAU, 2010) para superar os padrões culturais hegemônicos e construir uma nova práxis que nos permita romper com todas essas representações. A educação física, mesmo após a intensa produção teórica no campo crítico, pouco refletiu sobre a cultura hegemônica em nossas aulas. É preciso mudar.

Entretanto, mudar ou abraçar a mudança produz medo, como compartilho conosco a professora Bell Hooks (2017). Afinal de contas, “a maioria de nós frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência” (hooks, 2017, p.51) e carregamos essa experiência também no trabalho docente. O medo de que nossa aula se torne um ambiente incontrolável e fora da nossa zona de conforto é o que, muitas vezes, nos tira a disposição de ter uma prática educativa que inclua questões raciais, de gênero e classe. É também difícil para as/os estudantes se abrirem ao novo, mas estão muito mais dispostos do que nós a se permitirem uma outra perspectiva:

os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. (Hooks, 2017, p.63)

É realmente difícil mudar essa lógica e abraçar uma perspectiva multicultural. Além das nossas dificuldades individuais no processo de formação, também é preciso lutar contra a hierarquia de saberes que comumente coloca a educação física como componente curricular de pouca importância e com uma identidade muito bem enraizada no Brasil na monocultura esportiva, com ênfase no futebol para os meninos.

Não foi à toa que uma das principais pautas do movimento negro no Brasil foi a luta pelo acesso à educação e reconhecimento de sua própria história. Tais lutas fizeram emergir as recentes alterações na legislação

brasileira para ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, presentes na lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Além do caráter legalista é preciso considerar os históricos de negação da escola (GOMES, 2003; IPEA, 2016) e da Educação Física escolar (MATTOS, 2007) para com a cultura negra, é necessário que repensemos e modifiquemos nossas práticas pedagógicas para um ensino que, para além do cumprimento de uma lei, promova a igualdade racial e dialogue com a diversidade cultural estudantil.

Sendo um espaço social de representações negativas e exclusão do negro, a escola é por isso mesmo, como afirma Gomes (2003), um importante local para superação dessas representações. Retomando o percurso histórico que direcionou as práticas pedagógicas da educação física, compreende-se que a mesma esteve diretamente ligada à discriminação do corpo negro e de sua cultura, vinculada à ideia de uma superioridade branca, idealizado a partir da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco. (MATTOS, 2007)

Dessa forma, pensar práticas pedagógicas que saiam do eixo esportivo tradicional e demais práticas pautadas na perspectiva biológica na Educação Física escolar ainda é um enorme desafio. Trazer para o diálogo outras práticas pertencentes à cultura negra, por vezes, parece ser um desafio maior ainda. Porém, muitas das vezes, deixamos de olhar e dialogar com as culturas próximas de nossas/os estudantes nas quais residem riquíssimas possibilidades.

Compreendemos que educar, principalmente quando se pensa numa educação antirracista, está muito além do plano cognitivo e desse conhecimento regular. Nossa função está muito além de dar notas e transmitir conteúdos, nossa função na busca por uma educação emancipatória e antirracista perpassa também um novo olhar para o cotidiano escolar.

Correlacionamos ainda, pensando na perspectiva de um conhecimento emancipatório para o corpo negro (GOMES, 2017), e a partir de nossas vivências enquanto professores, que a ruptura desse modelo regulador de escola é também uma possibilidade para uma educação antirracista.

É quebrar um ciclo de uma forma de conhecimento científico hegemônico europeu e também regulador que desfavorece a população negra e seus saberes políticos, estético-corporais e identitários que se diferem desse conhecimento e permitem uma produção e reprodução da existência. Ainda nos valendo das ideias da professora Nilma Lino Gomes, pensamos que romper com esse modelo educacional regulador é possibilitar novas possibilidades de emancipação para o povo negro, uma

vez que “a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre o corpo negro” (GOMES, 2017, p.95).

Por isso, dialogar com as distintas tradições que chegam até a escola, sem buscar combatê-las, mas entendê-las e apresentá-las para todos e todas é uma potente possibilidade para uma nova educação (ALMEIDA; BRACHT e GOMES, 2009) e não se distanciam de uma lógica freireana do diálogo (FREIRE, 1996 e 2014) ou de uma educação para transgredir essa lógica (hooks, 2017), na qual torna-se relevante abraçar o multiculturalismo e a mudança, substituindo o foco em segurança pela sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que une pessoas e sujeitos.

Portanto, considerando a Educação Física escolar como uma área do conhecimento que carrega consigo um patrimônio cultural humano, e fazendo uma transposição das ideias de González e Fensterseifer (2010):

se não for oferecida ao estudante a chance de experimentar boa parte do leque de possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo de vários anos, ele estará perdendo parte do acervo cultural da humanidade e uma possibilidade singular de perceber o mundo e de perceber-se. (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p.17)

Não é possível pensar na sociedade brasileira uma chance de experimentar tal leque de possibilidades sem perpassar o acervo cultural afro-brasileiro e africano (e também indígena, ao qual o texto não se propõe a discutir) como possibilidade de perceber o mundo e se reconhecer nesse mundo. Recentemente começou-se a utilizar o conceito de cultura corporal afro brasileira⁹ a partir do trabalho de Sabino e Lody (2011).

Nesse caminho, considerar o peso da cultura corporal afro brasileira na formação da sociedade é fundamental, pois a mesma se demarca fortemente em todo contexto escolar brasileiro. Trabalhar com sua representatividade vai além de inserir conteúdos fechados, muitas vezes folclorizados, perpassa um caminho de atenção para o uso autorreflexivo dessa cultura, sobre como pessoas negras vivem as mesmas em seu cotidiano (GOMES, 2003).

Caminhando nesse sentido, o funk, como conteúdo legítimo da educação física, tem grande potencialidade de educar para as relações

⁹ Basicamente o conceito se refere às práticas corporais e culturais africanas que são ressignificadas em território brasileiro e comportam boa parte de nosso acervo cultural.

étnico-raciais e ressaltamos que tais temáticas não se limitam a um determinado grupo étnico-racial, mas a toda sociedade. É nosso dever, enquanto educadoras/es, dar acesso a estudantes negras/os, brancas/os, orientais e indígenas a esse acervo cultural, e reconhecer a contribuição do povo negro na formação de nossas bases culturais, com ênfase na nossa especificidade no trato com o corpo.

Referências

ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M; BRACHT, V. **Bauman e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

BRASIL. **Lei 10.639/b, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, jan 2003

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 50 ed., 2014.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação**. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro: n. 23, mai./ago., p.75-85, 2003.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, I. V. **PODER ME ORGULHAR: Funk e Educação Física escolar na Educação para as relações étnico-raciais**. In: SANTANA, P. M.de S; ROCHA, R. M. de C. **AFRICANIDADES E BRASILIDADES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Compartilhando reflexões, vivências, experiências e práticas**. Ribeirão Gráfica e Editora. 2018

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010.

HERSCHMANN, M. **O funk e o hip-hop invadem a cena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MEC. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** BRASIL: IPEA, 2016.

MATTOS, I. G. de. **A Negação do Corpo Negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física**' 01/03/2007 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Luiz Henrique Dias Tavares OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26. n.01, abr. 2010, p. 15-40.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26. n.01, abr. 2010, p. 15-40.

OS HAWAIANOS. Sou Brasileiro. **DVD OS HAWAIANOS.** Furacão 2000. [200-]

SABINO, J; LODY, R. **DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA: Antropologia do Movimento.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SOU Feia Mas Tô na Moda. Direção de Denise Garcia. Brasil, 2005 Documentário - 61 min.

VIANNA, H. **O mundo funk carioca.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS E SUAS POSSIBILIDADES NA ESCOLA – OS SABERES DOCENTES COMO REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Bruno Silva Nigri¹

“Nas histórias que conto, por prazer ou ofício, não cabem grandes batalhas, feitos extraordinários, líderes políticos, gênios da humanidade, efemérides da pátria e similares. Esclareço, portanto, para abrir a gira.”

“Eu sou maravilhado pelas pedrinhas miudinhas, nelas me vejo e delas faço pertencimento.”

Luiz Simas²

Era uma tarde de sábado, tempo de inverno, céu limpo e sem nuvens, com aquela luminosidade típica dos meses de junho e julho. Ventava bastante, e no quintal de uma casa na periferia de Belo Horizonte encontrava-se um menino e sua mãe.

- Ô mãe, faz um papagaio pra mim?

A mãe, ao ouvir a solicitação do filho, devolveu-lhe uma má notícia:

- Meu filho, eu não sei fazer papagaio.

A fala da mãe despertou no menino um conjunto de sentimentos. Insegurança, frustração, desespero, raiva... e com isso, inúmeras perguntas começaram a surgir em sua cabeça: “E agora? O que vou fazer para soltar meu papagaio?”, “Se minha mãe não sabe fazer, quem irá fazer o papagaio pra mim?”, “Será que eu corro o risco de ficar sem soltar papagaio?”.

Diante da situação de intensa preocupação do menino, a mãe, que em nada podia ajudar por não saber fazer o “bendito” papagaio, sugeriu que ele mesmo o fizesse, apontando para um canto do quintal onde se encontravam os materiais necessários para a fabricação do brinquedo. Bambu, saco plástico, linha, tesoura e faca.

Num primeiro instante ele hesitou, mas em seguida, engoliu seu choro e encarou a empreitada. Mãos à obra! Ficou ali um bom tempo pelejando

¹ Professor de Educação Física do Centro Pedagógico/UFMG e co-coordenador do projeto *Formação na Prática*.

² SIMAS, Luiz Antonio. *Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

entre os desafios infringidos pela manipulação dos materiais e a sua tão desejada meta de soltar papagaio.

Vale apontar que o interesse e desejo do menino por poder soltar papagaio não surgiu naquele momento. Ele já tinha alguma experiência com a brincadeira – experiência esta que foi desenvolvida com seus tios que soltavam papagaio com ele sempre que ia visitá-los. Era do seu costume fazer estas visitas, sempre aos finais de semana. Este foi um dos poucos sábados da temporada de papagaios em que ele não as fez e ficou em sua própria casa. Dá para imaginar um pouco da falta que o papagaio estava fazendo neste momento, não?

A investida do menino no processo de fabricação do seu próprio papagaio se revelou como uma tarefa muito árdua. Ele ficou ali, entre o afinar taquaras e perceber que não ficaram numa boa condição, tortas, finas demais; entre fazer o corte de plástico e ver que ficou torto ou fora do tamanho ideal; entre tentar amarrar a taquara no plástico e vê-la se soltar na hora de armar o papagaio; entre se esforçar para cumprir sua meta e desistir dela para “pensar” em outra brincadeira... ficou assim por um bom tempo. Mas no fim o menino teve seu regozijo. Conseguiu, a duras penas, fazer seu tão precioso papagaio. Para o menino este foi um dos momentos mais felizes de sua vida.

Assim, ele pegou sua lata de linha, fez as últimas amarrações e se preparou para “aprumar” sua criação. Aprumou lindamente... e o agarrou na primeira árvore que encontrou. Mas aí já é outra história.

Sobre o relato apresentado penso ser importante apontar dois aspectos. O primeiro, se refere ao encontro entre o conteúdo da experiência relatada com a temática da oficina por mim ofertada no projeto *Formação na Prática*. Entendo que este conteúdo viabiliza a extração de significativos processos da relação pessoa-objetos-brincar, entendendo-os como referências balizadoras no desenvolvimento de trabalhos sobre a construção de brinquedos nas escolas. Já o segundo aspecto trata da relação entre personagem e emissor do relato, que no caso é a pessoa que aqui se apresenta como autor deste texto. Sim, o relato apresentado é verídico e o menino da história sou eu. Esta experiência aqui compartilhada se faz viva não somente em memórias pessoais, mas também em outras dimensões da presença que demarco no mundo. Nos últimos anos, sempre que vou desenvolver um projeto ou atividade onde a construção de brinquedos seja objetivada, faço questão de compartilhar esta história.

Neste sentido, algumas possíveis capturas desta experiência de infância em articulação com as experiências pessoais como professor

servirão como referência no tratamento de temas como identidade, vínculos, processos e aprendizagem em relação com a prática docente, tomando como foco a produção da oficina “Construção de Brinquedos e suas possibilidades na Escola”.

O Eu-professor: identidade em torno da temática – brinquedo/brincadeira

O brincar, o brinquedo e a brincadeira são elementos que exercem grande potência nos meus processos pessoais de constituição de identidade. E como um significativo desenrolar deste processo, esta dimensão se apresenta com grande relevância no meu modo de ser professor. É algo que percebo como pulsante e vejo de forma indissociável do meu eu-professor.

Impossível deixar de referenciar aqui neste argumento o que Jorge Larrosa nos aponta, dizendo que *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”* (LARROSA, 2014, p. 18). Como consequência, o que o brincar, o brinquedo e a brincadeira me proporcionaram (e proporcionam) neste sentido de experiência, ou seja, as marcas provenientes destas práticas que carrego comigo têm implicações diretas com o modo como exerço a docência. Quero dizer com isso que esta dimensão tem centralidade e fundamental relevância nos modos como venho me constituindo como professor de Educação Física.

Venho compreendendo, tomando como referência minha experiência pessoal, que o movimento de constituição disso que estou aqui chamando de eu-professor parte da interlocução entre um processo de inserção no contexto, que no caso é o contexto da Educação Física, com um exercício de posicionamento identitário, este pautado pelos conhecimentos da área e pela relação com os pares neste contexto de inserção. É também uma condição coletiva, situada.

A minha entrada na graduação em Educação Física se deu por interesse despertado pelo acesso ao esporte, como acredito que seja para a grande maioria dos meus colegas, mas no desenvolvimento do curso tive a condição de descobrir, como diz um amigo, as “bonitezas” da brincadeira.

A propósito, é importante que seja destacado o modo como trago aqui neste texto a compreensão dos conceitos de brincar, brinquedo, brincadeira. Opto por não fazer uma distinção conceitual encerrada em

cada um deles³, preferindo, do mesmo modo como PEREIRA (2019) assinala, entender que eles podem em alguns momentos serem compreendidos como uma mesma coisa, ou em outros originar diferentes significados. Este uso diversificado do significado é condicionado ao contexto de aplicação da palavra. Desta forma, sua aplicabilidade pode ser entendida como

“(…) consequência de nossas experiências anteriores no decorrer da vida. Na relação com o outro aprendemos a nomear as vivências de jogo ou brincadeira. O contexto, as relações e o modo como lidamos com essas circunstâncias é que nos vão proporcionar essa nomeação.” (PEREIRA, 2019, p. 44)

A (re)descoberta do brincar como professor de Educação Física se relaciona, tanto com um movimento de encontro com aquele menino que conquistou o seu primeiro papagaio, quanto com o exercício de constituição de identidade na vida adulta em relação à brincadeira.

Do encontro com o menino, com o tempo de infância, vêm a referência da rua e do quintal de casa como espaço da brincadeira. Além do papagaio, muitas outras marcas do brincar ficaram em mim registradas. Esconde-esconde em construção e lote vago, futebol de derrubar lata, bolinha de gude, lanterna de lata e vela, arquinho, atiradeira de tampinha, caiu no poço, queimada, assustar transeuntes na quaresma, pinga-pinga, estrear o novo toco, ensaiar quadrilha para a quermesse, carrinho de guia, bente-altas, boi da manta, tico-tico fuzilado... no quintal de casa, subir nos pés de abacate e goiaba, fazer comidinha, acampamento, plantação de feijão e milho. São muitas miudezas, porém, com marcas inversamente proporcionais ao seu tamanho.

Sobre o exercício de constituição de uma identidade brincante na vida adulta, aponto importantes e significativos encontros que se desenrolaram nos percursos da graduação e no exercício profissional. Estes encontros, proporcionados por colegas, por professores e por acessos a projetos onde a brincadeira era um elemento principal (ou transversal) foram muito frutíferos. A participação em alguns projetos⁴ serviram como possibilidades de reconhecimento, vivência e reflexão da brincadeira

³ Não é desprezando a importância de uma qualificação de significados aos termos que apresento (junto aos quais acrescento também o termo jogo), acho ela uma questão importante de ser compreendida pelos interessados no tema, mas, no caso deste capítulo, esta discussão deslocaria o foco principal. Para interessados indico BROUGÈRE (1998) e HUIZINGA (2012).

⁴ Destaco o Projeto Brincar e o Grupo Sarandeiros. Ambas as experiências são ações vinculadas à Extensão da UFMG e foram vivenciadas principalmente durante a minha graduação em Educação Física.

enquanto linguagem, prática social e modo de marcar presença no mundo. No âmbito da atuação tive a oportunidade de compor a equipe de um projeto da Fundação Municipal de Cultura, oferecendo oficina de “Brinquedos e Brincadeiras” nos Centros de Apoio Comunitários de Belo Horizonte e, como professor do Ensino Básico em uma das escolas que atuei, tive a oportunidade de lecionar, além da disciplina Educação Física, oficinas com temáticas que circulavam entre brinquedos, brincadeiras e cultura popular.

É claro que estes encontros (tanto com o “menino” quanto com os pares) não se encerram nos exemplos apresentados e, apesar de ser injusto não caber aqui a citação de todos eles, o que interessa ao presente relato é o destaque de que estes saberes, que emergem destas trocas e que tomo como referência identitária, são provenientes de processos de partilha no âmbito da coletividade.

Importante deixar aqui registrado que este percurso é parte componente e fundante de um modo de atuação docente, entendendo que este eu-professor, esta identidade docente, se constitui a partir de elementos que extrapolam a minha formação inicial (e continuada), enraizando-se, também em dimensões de experiências pessoais, como afirmam GIL e VALENZUELA (2013):

“(…) a forma de entender a educação e a aprendizagem, e a maneira de colocá-la em prática não estão relacionadas somente com o que foi aprendido na formação inicial e permanente, mas estão enraizadas em sua bagagem cultural e biográfica” (p. 31)

Desta forma, seguindo a compreensão de que nossa identidade reflete as ações que produzimos, ou seja, que ela ganha delineamento a partir das marcas que deixamos no mundo e das marcas que o mundo registra em nós, que situo o brincar, o brinquedo e a brincadeira como elementos constituintes do meu modo de existir como professor. Neste sentido, ser professor é um exercício de mobilização de saberes que nos marcam em nossa existência, seja em nossa trajetória acadêmica ou além dela, e que estes saberes, apesar de serem traduzidos por uma única pessoa, o professor, são produzidos por uma coletividade que engloba seu entorno relacional.

Diante desta contextualização, me arrisco a dizer que sou um professor que é atento ao brincar, ao brinquedo e à brincadeira. Será que os professores se dão conta da importância deste reconhecimento acerca de seus processos identitários? Como será que eles mobilizam no exercício docente os saberes que marcam sua existência?

Os saberes e os vínculos – o coletivo e o projeto

Os saberes produzidos e expressos pelos modos de atuação dos professores se constituem a partir de processos de espelhamento entre pares, de aprendizagens compartilhadas. Essas aprendizagens são proporcionadas de modo relacional pelo contexto de inserção social dos professores, suas escolas, seus colegas, grupos de estudo/pesquisa/extensão/participação social, coletivos, dentre outros.

O projeto *Formação na Prática* e o coletivo *Pensando a Educação Física Escolar* constituem o contexto a partir do qual a oficina “Construção de Brinquedos e suas possibilidades na Escola” pôde acontecer.

Meu acesso a este contexto se deu, inicialmente, pelo acompanhamento de ações do coletivo *Pensando*. A participação nas redes sociais do coletivo e no evento *I Encontro Pensando a Educação Física Escolar*⁵ foram as portas de entrada neste campo de relações. Tempos adiante, cerca de um ano após o evento, participei da minha primeira reunião do coletivo, uma reunião de planejamento do *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*⁶, da qual fui um dos membros organizadores.

As ações do coletivo *Pensando* direcionam-se para a produção de diálogos acerca da temática Educação Física e Educação. Dentre essas ações destacam-se as oficinas de formação, onde os professores oferecem encontros de formação para seus pares sobre temáticas em que se sentem seguros e que apresentam, de alguma forma, compreensão de modo suficiente para que estes saberes sejam compartilhados. Posteriormente, a partir do ano de 2018, estas oficinas de formação são registradas institucionalmente como projeto de extensão da UFMG. Surge aí o projeto *Formação na Prática*, que envolve atualmente docentes da UFMG e discentes da graduação em Educação Física da UFMG.

O envolvimento direto com o projeto *Formação na Prática* se dá a partir da minha entrada como professor do Centro Pedagógico, atuando como coordenador do projeto. Aponto aqui que, antes deste engajamento no projeto e do ingresso como docente do Centro Pedagógico, ao acompanhar as redes sociais do *Pensando*, tive a oportunidade de participar de uma das oficinas organizadas pelo projeto. Ao fazer isso, me senti motivado também a oferecer um encontro de formação, entretanto, a concretização desta oficina ocorre posteriormente.

⁵ Evento foi realizado em 2017, no IFMG de Ouro Preto. Sobre este evento e o processo de produção de ações de formação de professores e por professores, ver FARIA e NICÁCIO (2020).

⁶ Evento realizado em 2019, sediado pela Escola Municipal Belo Horizonte, na capital mineira.

Dito isso, vale ressaltar que como contexto de participação nestas ações, especificamente sobre as oficinas do *Formação na Prática*, me vejo atuando na organização (coordenando ações), na promoção da formação (oferecendo oficinas) e na participação com processo formativo pessoal, este último, num lugar privilegiado pois consigo, pela atuação de coordenação, participar de muitas oficinas.

Estes vínculos apontados, o *Pensando a Educação Física Escolar* e o *Formação na Prática*, trazem em sua essência uma proposta horizontalizada de partilha de saberes, num movimento coletivo de aprendizagens entre pares. Ações promovidas por professores e para professores. Uma ruptura de uma lógica pautada por relações assimétricas onde as pessoas que se colocam no lugar dos que “sabem” detém o poder sobre as pessoas que ocupam o lugar dos que “não sabem”. Deste modo, estas ações, como apontam os professores Eliene Faria e Luiz Nicácio,

têm mostrado a necessidade não só de aprender outras formas de agir no campo da prática educativa na escola, mas, também, a importância de desaprender modelos incorporados e inconscientes – como é o caso do modelo ou forma escolar. (FARIA e NICÁCIO, 2020, p. 5)

Acompanhando o tom crítico ao modelo ou forma escolar⁷ registrados por FARIA e NICÁCIO (2020) acerca das ações do coletivo *Pensando*, me arrisco a dizer que esta ruptura promovida, sobretudo pelo formato das oficinas de formação, ao equalizar as pessoas e os processos de aprendizagem, movimenta e potencializa o campo de relações que possibilita as aprendizagens referentes à docência. Digo isso a partir de minha experiência pessoal que, de um lugar de insegurança sobre o potencial pessoal de saberes, ao ver colegas, iguais, partilhando seus sabores e dissabores, suas conquistas e arranjos para o exercício cotidiano da docência, me vejo, ao mesmo tempo que com a possibilidade de me apropriar das singularidades partilhadas por colegas, inspirado pelos seus modos, a construir os meus próprios, também como me permitir a um processo de empoderamento que me situa na possibilidade de dividir com colegas minhas singularidades e arranjos próprios.

Entendo que esta horizontalização das relações, de certa forma, apresenta um potencial de enfrentamento à lógica de relação de poder da

⁷ Para maiores informações consultar VINCENT, LAHIRE e THIN (2001).

forma escolar, uma vez que, com este arranjo, novos vínculos podem se estruturar, e é neste sentido que acredito que vale a pena lançarmos esforços para a compreensão de que os saberes da prática docente são saberes produzidos coletivamente.

Curiosamente, o significado etimológico da palavra brincar, se associa ao termo vínculo, que foi discutido nesta seção. A seguir vamos tratar sobre a oficina “Construção de brinquedos e suas possibilidades na escola” e os vínculos e aprendizagens que dela emergiram.

A oficina – saberes, processos e aprendizagens

Dando sequência à apresentação acerca dos processos identitários e os vínculos contextuais por onde eles se revelam, vou agora abordar diretamente a oficina que foi oferecida junto ao projeto *Formação na Prática*.

As motivações e expectativas da oferta, a preparação, a realização da oficina e as percepções pessoais sobre o processo compõem esta seção.

Afinando taquaras

Como dito na seção anterior, a motivação para a oferta de uma oficina era existente desde o primeiro engajamento como participante das ações do projeto. O curioso é que esta participação se deu em uma oficina, também, sobre a temática do brincar. “Brincadeiras cantadas da cultura popular”, oferecido pelo professor Gregório Pimenta. É a brincadeira sempre me capturando!

Recordo-me que esta oficina foi realizada num meio de semana, à noite, no Centro Pedagógico, e contava com cerca de vinte participantes, professores de diferentes áreas e estudantes de Educação Física. Partilhar aqueles momentos, brincando e percebendo como colegas (professores e professores em formação) brincam e, especialmente, como um colega, o ofertante, partilha os seus modos e suas sistematizações sobre o brincar, foi de extrema importância para a minha percepção sobre a valorização dos saberes que emergem do meu cotidiano como docente, da minha prática no chão da escola.

Pouco tempo após, já em exercício na escola em que hoje atuo, me encontrei envolvido com o projeto *Formação na Prática* e recebendo um convite dos colegas que ali trabalhavam para oferecer uma formação. Como eu já havia sido anteriormente capturado pelos encantos do projeto, não foi difícil dar o aceite e me organizar para tal empreitada.

Ao propor a oficina cuja temática era a produção de ações sobre a construção de brinquedos na escola, me senti na responsabilidade de não só compartilhar com os participantes algum repertório de brinquedos, mas também, de trocar com eles as questões que compõem meus processos de elaboração deste tipo de trabalho.

Neste sentido, questões tais, “Como o professor pode organizar um trabalho sobre construção de brinquedos considerando a complexidade das tarefas?”; “Para a construção de brinquedos na escola, como devemos considerar a relação entre tempo de aula, dificuldade das tarefas e a sua realização em grupos frente à diversidade?”; “Em que medida construir brinquedo é um conhecimento que se constitui como conhecimento da Educação Física?”. São questões como estas que enfrento no meu cotidiano quando penso em propor ações sobre a construção de brinquedos na escola. Compartilhar este tipo de questão com colegas foi um elemento considerado para a organização da oficina.

Construir brinquedo é um processo que se inicia com uma grande expectativa, principalmente quando vamos fazê-lo em uma primeira vez, numa primeira experiência de construção de um brinquedo que você só viu, ou até já manipulou, mas não o construiu. O encanto de um brinquedo manualmente construído funcionando é uma sensação de muita singularidade, e penso ser este o motivo pelo qual os desafios do processo, do aprender a manipular a construção até o aprender a manipular o constructo, são menosprezados. Ainda bem. Assim, penso que há um aumento nas possibilidades de concretização de esforços na criação de brinquedos. Graças a isso temos hoje um patrimônio de riqueza sem igual, produzido por pessoas, em sua grande parte por crianças, que toparam embarcar neste tipo de jornada.

Do construir ao brincar é uma longa jornada com um percurso pautado por muitos desafios até o exercício da brincadeira de uma forma plena. De um modo geral, não é uma tarefa fácil, dos quais aponto dois grandes grupos de habilidades a serem desenvolvidas: o domínio dos materiais e processos exigidos pela construção do brinquedo; e o domínio técnico do brinquedo em si. Por mais diferentes que sejam os brinquedos, podemos perceber que, para construir e brincar com um brinquedo, a pessoa terá que, obrigatoriamente, enfrentar estas etapas. A depender do brinquedo, uma etapa pode ser mais exigente do que outra, ou as duas comportam o mesmo nível de desafio. Minha história com o papagaio está aí como exemplo destes desafios, venci a duras penas o processo de construção e, na hora de brincar, fui derrotado pelo brinquedo.

Penso que o professor deva considerar as características deste tipo de processo ao propor a construção de um brinquedo, especialmente quando se tratar de trabalho desenvolvido com crianças menores. No caso, administrar frustrações dos alunos é uma demanda recorrente e, num movimento de precaução, recorro à história apresentada no início deste capítulo. Ao expor aos estudantes a minha experiência pessoal de aprendizagem sobre o papagaio como uma ação pedagógica, espero com isso poder antecipar possíveis adversidades que emergem dos processos de construção de brinquedos nas aulas. Não tenho certeza sobre a efetividade da redução de frustrações, mas sigo expondo minha história com os alunos. Ao fazê-lo, e isso me arrisco a afirmar, se não obtenho uma efetiva ação de precaução quanto às frustrações, pelo menos acredito estabelecer ali um vínculo de maior confiança.

O tempo é outra importante variável a ser considerada pelo professor que se propõe a construir brinquedos na escola. Aprender a brincar exige dedicação, e construir um brinquedo para brincar amplifica a dedicação a ser empreendida. Desta forma, as amarras do espaço e da lógica escolar, representadas nos tempos fragmentados das aulas ou a não existência de locais onde se possam armazenar materiais que demandam um tempo maior para que fiquem “prontos”, se apresentam como fatores que essencialmente limitam a possibilidade de exploração de um repertório de brinquedos mais amplo.

Esta condição de tempo e, em algumas ocasiões, de espaço, implica nas escolhas sobre o repertório de brinquedos definidos para as aulas. Se a escola oferece um espaço de armazenamento de materiais em processamento e ferramentas, ou se o professor consegue se organizar para tal, ampliam-se as possibilidades de exploração de processos mais longos a partir dos quais um brinquedo pode ser construído em várias etapas, ou várias aulas. Entretanto, e este tem sido o lugar das minhas vivências, os brinquedos de mais simples elaboração, com materiais fáceis de se preparar, se apresentam como opções bem palpáveis para serem administradas pelo professor. É um recurso que lanço mão para conseguir produzir este tipo de trabalho de forma menos conflituosa com a lógica da escola. Vale destacar que mesmo este repertório de mais fácil acesso é, do mesmo modo como qualquer outro tipo de brinquedo, constituído pelos desafios tanto de domínio dos processos de construção, quanto de domínio do objeto ao brincar.

Intimamente nunca tive dúvidas que sim, mas sempre me indaguei sobre a construção de brinquedos como objeto de ensino nas aulas de Educação Física. Em minha história como professor, nunca fui questionado

por isso, mas, também, o “grosso” da minha experiência prática com a construção de brinquedos, quando na escola, se deu em tempos escolares diferentes dos das aulas de Educação Física. Apesar desta condição, sempre atuei de modo a considerar os processos acerca do manipular materiais e construir brinquedos como um conhecimento, não exclusivo, mas muito adequado à disciplina que leciono. Neste sentido, sempre fiz questão de incluir estes processos às aulas de Educação Física sob minha responsabilidade, num movimento de sua valorização neste espaço. Este arranjo de entendimento se dá, menos pelo reconhecimento de práticas corporais associadas aos brinquedos, e mais pela função primordial a eles associada, que é o brincar, a brincadeira.

Sendo as brincadeiras um elemento enquadrado no que chamamos de práticas corporais, sobre o construir os brinquedos, entendo que estes são os processos necessários para que “este tipo” de brincadeira se revele, do mesmo modo que cada outro tipo de brincadeira também demanda seus processos para que ela aconteça, como divisão de equipes, preparação de materiais e espaços, etc. Enfim, carrego comigo estes questionamentos e, mesmo na certeza de que a produção de trabalhos com a construção de brinquedos nas aulas de Educação Física seja algo que deva ser cada vez mais explorado, é de desejo pessoal partilhar essa prosa com colegas.

Concluindo, a ação do professor no chão da escola demanda dele um contínuo processo de interpretação de sua realidade. Como recurso pessoal no sentido de obter sucesso acerca da interpretação da realidade à qual estou inserido, lanço mão de uma lista de perguntas que está em constante processo de transformação. São estas as questões pelas quais ando atualmente interpelando ou enfrentando ao pensar e propor a prática de construção de brinquedos na escola.

Aprumando o papagaio

Após apresentar as principais questões que norteiam o modo como penso a construção de brinquedos, vou então me dedicar à forma como foi organizada a oficina. Para isso apresento aqui o texto enviado como proposta para a coordenação do projeto:

A oficina propõe, num primeiro movimento, uma partilha espontânea e informal entre as experiências de construção de brinquedos do professor proponente e as experiências pessoais dos participantes. Busca-se com este diálogo, tanto reviver, quanto construir relações de afeto no ato partilhado de produção destes objetos. Em um segundo movimento propõe-se a partilha das experiências de produção de brinquedos dos

participantes quando estes estão na posição de professor/orientador de um grupo de alunos. Como foram estas experiências? Quais são os desafios para construção de brinquedos na Escola ou com um grupo de crianças? E finalizando, em um terceiro movimento, será lançado um desafio coletivo de problematização dos limites curriculares da Educação Física em relação às práticas de construção de brinquedo. É ou não é conteúdo da EF? Quais são as nossas justificativas para a abordagem destas vivências nas nossas aulas?⁸

Percebe-se que o texto de apresentação aponta três movimentos a compor o processo de desenvolvimento da oficina. Um primeiro de *troca de repertório* de brinquedos, um segundo de *escuta e partilha* de experiência dos participantes, e um terceiro de *problematização* acerca da construção de brinquedos como conhecimento da Educação Física.

Compondo o mesmo documento de planejamento, foi também apresentado um quadro com os brinquedos e materiais que iriam ser partilhados com os participantes:

Brinquedo	Material
1 – Pião de palito	Palitos variados (de fósforo, dente, churrasco), revista, cola branca.
2 – Dardo de alfinete	Alfinete, palito de fósforo, folha de caderno, linha (costura ou papagaio), cola branca, estilete, caixa de papelão.
3 – Paraquedas	Jornal, barbante ou linha, fitas adesivas (crepe e durex grande), tesoura.
4 – Corrupio	Tampinha de metal, barbante encerado, prego, martelo, tesoura.
5 – Helicóptero de papel	Folha de papel.
6 – Estalinho de papel	Folha de papel A4 ou de caderno.
7 – Bicudas e Caixotinhos	Folha A4 e linha de papagaio.
8 – Estoque	Bambu verde fino, arco de serra, faca, papel, água.
9 – Atiradeira de tampinhas	Ripa de madeira, elástico, pregador de madeira, pregos pequenos e martelo.
10 – Pião de detergente	Tampinha de detergente, barbante fino ou linha, CD velho, lápis velho, tampinhas de refrigerante (de plástico), tesoura.

⁸ O texto citado é componente do arquivo de oferta da oficina que foi enviado à coordenação do projeto *Formação na Prática* no dia 31/10/2018.

11 – Mini papagaio	Papel de seda, fiapos de piaçava, tesoura, cola branca, saco plástico, linha de papagaio.
12 – Corneta de pente	Garrafa PET, pente de plástico, saco plástico, fita colorida, tesoura.

Os brinquedos que compuseram este quadro fazem parte do meu repertório pessoal. Tive acesso à grande maioria deles ainda na infância, por isso, uma importante carga afetiva vem junto. Quatro destes brinquedos fui aprender na vida adulta, a saber: Bicuda, Estoque, Pião de detergente e Corneta de pente. As aprendizagens sobre estes últimos foram proporcionadas por outras pessoas, adultos e crianças, com as quais tive a oportunidade de compartilhar vivências dos brinquedos. A grande maioria dos brinquedos do quadro foi registrada em ADELSIN (1997).

Na proposta encaminhada havia a sugestão de duração para três horas, o limite de vinte participantes, e o requerimento de uso do espaço do Centro Pedagógico/UFMG para a realização.

A organização de divisão de tempo para a realização da oficina foi algo que deixei, digamos que de uma forma intencionalmente displicente, de ser considerada para dar vazão aos três movimentos propostos. Fiz isso para não ser incoerente com a lógica do brincar, que tem um tempo e um espaço próprios do qual emerge, mas que não se constrange às lógicas do tempo de relógio. Neste sentido, entendo que nunca um planejamento de uma atividade que faz referência ao brincar poderia sobrepor-se à sua lógica. Uma brincadeira deve durar o tempo que a ela for necessário, e este tempo não pode ser um tempo a ela externo. Este é um dilema que vivo como professor e que gostaria de deixar aqui registrado, uma vez que a lógica escolar⁹ é uma força que constrange a brincadeira em sua essência.

De acordo com as minhas expectativas, o que deveria pautar os três movimentos propostos seria, essencialmente, o processo de partilha do repertório de brinquedos e dos relatos, as experiências que dali emergissem e as relações de afeto ali constituídas. O destaque dado ao afeto justifica-se por uma compreensão pessoal acerca do brincar, ao qual, principalmente sob um olhar adulto, não consigo observar de forma

⁹ Apesar da escolha de um posicionamento crítico quanto aos modos como a Escola enquanto espaço institucional vêm se produzindo, não tenho a intenção de discutir aqui neste texto possíveis soluções ou caminhos quanto às questões que apresento. Do mesmo modo, também não me sinto habilitado a discorrer com propriedade sobre a questão, o que, também, não me impede de me sentir afetado por ela. É deste lugar que me manifesto. Neste sentido, mesmo não estando na condição de aqui o fazer, penso ser justo poder apontar uma outra possibilidade de experiência em educação na qual o brincar não é ponto de conflito com a lógica da escola. Para interessados, consultar PEREIRA (2013).

desvinculada. Assim, entendo que os afetos que fluem do brincar, no caso de adultos, professores, carregam o potencial de conectá-los consigo mesmos, com suas histórias pessoais, e esta conexão é fundamental para se operacionalizar trabalhos acerca do brincar.

Neste sentido, as tarefas de construir, brincar e trocar informações sobre o repertório de brinquedos oferecido foram as balizas para que os três movimentos fossem contemplados na oficina.

Recolhendo a linha

Como sempre, o primeiro grande desafio de se fazer um brinquedo é conseguir os materiais e as ferramentas necessárias. No caso de uma oficina sobre construção de brinquedos para professores onde estava pretendida a elaboração de uma grande quantidade de brinquedos, este desafio é potencializado. Essa condição adversa aponta para uma possibilidade muito bem-vinda para que este tipo de trabalho se concretize – o estabelecimento de uma rede de suporte/apoio ao trabalho do professor. Aliás, ela sempre é bem-vinda em tudo que se faz no chão da escola. Em relação a esta oficina, meu suporte foram os colegas do projeto *Formação na Prática*, em destaque, os estudantes. Consegui, com a ajuda deles, a grande maioria do material necessário para os doze brinquedos apontados na proposta.

Dentro disso, um destaque importante é a escolha dos materiais. Obter os materiais mais adequados para a produção de cada brinquedo é uma tarefa que exige, ou alguma experiência com o brinquedo a se fazer, ou uma boa dose de experimentação. Estas escolhas, baseadas em espessuras de linhas, modelos de saco plástico, ou formatos de tampinhas de detergente, são fundamentais para que o brinquedo “funcione bem” quando estiver pronto, ou para que os processos de uma aula para um grupo grande sejam possíveis de se concretizar em tempo adequado.

Como todo professor enfrenta suas adversidades, no meu caso não foi diferente quando não consegui todos os materiais necessários. Neste caso, o material que não foi acessado foi o bambu para fabricar o Estoque. O tipo necessário para fazer este brinquedo deveria estar ainda verde e, por isso, ser colhido no dia anterior do encontro. Cheguei até a conseguir onde pudesse adquirir o material, mas com os preparativos da oficina, faltou tempo para que fosse colhido. Já cheguei no dia sabendo este brinquedo não faria parte daquela oficina. Uma baixa antecipada.

Sobre as adversidades vividas neste processo, houve algumas outras, inclusive mais tensas. Como professor de Educação Física, que organiza

suas aulas na maioria das vezes em locais abertos, no “tempo”, eu já aprendi que lidar com as intempéries meteorológicas é algo cotidiano. Mesmo sabendo disso, sempre me sinto contrariado quando tenho que readequar o planejamento por este motivo. No caso, as dificuldades advindas do tempo se somaram com dificuldades acerca do local de realização. Foi uma semana de chuvas muito fortes, e a oficina estava marcada para se realizar nas dependências do Centro Pedagógico/UFMG, que possui tanto espaços cobertos quanto espaços abertos possíveis de serem utilizados. Mas o que ocorreu foi que, na semana da oficina, descobrimos que as instalações da escola estariam ocupadas e que a oficina não poderia ser realizada lá. Dupla falha minha, pois deveria, tanto como responsável pelo projeto quanto como professor da mesma escola, me atentar a esta impossibilidade. Devido a isso conseguimos, de última hora, reorganizar o local da oficina. Assim, nosso encontro ocorreu na entrada do prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, onde é coberto e tem um espaço que possibilitaria a exploração dos brinquedos de modo bastante proveitoso. Apesar da quantidade de sujeira no local, foi um ótimo rearranjo.

A realização desta oficina proporcionou-me, do mesmo modo como tantas outras experiências como professor, aprender que dificilmente uma aula se concretiza do mesmo modo como foi planejada. Isso é recorrente na minha prática docente, e neste trabalho não foi diferente. Não sei me posicionar sobre os prós e contras deste tipo de situação, mas o fato de uma “prosa” não ocorrer exatamente dentro do planejado aponta para complexidade da relação que pode ser estabelecida com o conhecimento. Se não houve tempo para se tratar sobre tudo que foi planejado significa que o tema não foi esgotado e que outros momentos poderão vir para se explorar. Se o tratamento do assunto foi para caminhos distintos do que era pretendido, significa que um novo horizonte acerca do tema está se apresentando. Um professor deve sempre olhar isso com bons olhos e se sentir motivado com este tipo de situação.

Adiciono a este desencontro entre o planejado e o ocorrido o princípio de se dar vazão à brincadeira como prioridade. Por isso, dos doze brinquedos que constam no planejamento, somente seis foram produzidos na oficina: Pião de palito, Dardo de Alfinete, Paraquedas, Helicóptero de papel, Bicudas/Caixotinho e Atiradeira de tampinhas. As brincadeiras do dia circularam em torno deles.

Como dito anteriormente, construir e brincar leva tempo, e é este tempo de experiência, de aprendizagem dos professores com seus respectivos brinquedos é que vão dar sentido à suas práticas com seus alunos. Cada

desafio experimentado para além das formas compartilhadas entre as pessoas que sabem mais e as que sabem menos, cada dificuldade e conquista individual no processo, como a descoberta de um modo de se rasgar um pedaço de papel, ou furar um pequeno pedaço de madeira, deve ser visto como uma aprendizagem do professor que pode servir como baliza para a produção do seu trabalho no chão da escola. Para tal apontamento, me inspiro nas discussões sobre aprendizagem como/na prática LAVE (2015), e sobre habilidade e educação da atenção INGOLD (2000, 2010).

Este tipo de aprendizagem do engajamento com o material, que se revela com os exercícios de manipulação dos materiais, é fundamental que seja percebida pelo professor e que ele se atente às dos seus alunos quando for construir brinquedos com eles.

No nosso encontro, uma dessas aprendizagens me chamou a atenção quando estávamos construindo a Bicuda. A Bicuda é um brinquedo que comecei a fazer com meus alunos depois que assisti o registro feito pelo Território do Brincar¹⁰. Entretanto, o ato de construir este brinquedo ainda não era em mim muito consolidado, diferentemente das minhas experiências com os brinquedos que acessei, e brinquei muito, ainda na infância. No caso, ao compartilhar o processo de manufatura da Bicuda com os professores percebi que algo estava errado, pois o brinquedo, que é um brinquedo de voar, um tipo de papagaio, não estava funcionando do modo como deveria. Enquanto alguns professores estavam pensando que a dificuldade do funcionamento poderia estar associada à manipulação do brinquedo, que ainda deveria ser aprendida, outros colegas desconfiaram sobre o modo como uma amarração de linha estava sendo feita. Foi aí que uma professora, penso que de modo inesperado, fez a mesma amarração de uma forma diferente da que eu havia indicado e a Bicuda funcionou perfeitamente. Outro furo feito no papel de modo diferente resolveu o problema. Assim que percebi o que havia ocorrido tratei de estimular que esta nova amarração se tornasse a nossa nova tarefa do momento a fim de consertar as Bicudas. Por este motivo hoje sei fazer a Bicuda melhor do que quando preparei a oficina.

No fluir da oficina, com o processo de produção dos brinquedos e o desenrolar das brincadeiras, muitas dessas aprendizagens foram por mim percebidas e cada participante ali presente também teve a oportunidade de se encontrar com elas. São modos de se enrolar e lançar o Paraquedas,

¹⁰ TERRITÓRIO DO BRINCAR. Bicudas. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UC4jPi-xDVA&t=194s> Acesso em 02 junho de 2020.

formas de se pregar o pregador sem que ele se parta na madeira da Atiradeira, técnicas de se girar o Pião de palito, e muitas outras situações que foram ali proporcionadas e que compõem a complexidade deste tipo de prática.

Vale destacar que a oficina, que todos estes processos partilhados e vivenciados nas suas mais singulares miudezas também foram apresentados por presenças pautadas pela diversidade. O projeto *Formação na Prática*, apesar de ter como público alvo os professores de Educação Física, organiza seu trabalho de modo que também professores de outras áreas, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, possam participar, também como interessados nos temas oferecidos nas oficinas. No caso do presente relato, destaco que no dia do nosso encontro, além dos professores formados e em formação em Educação Física, também marcaram presença uma criança, meu filho, algumas Pedagogas e um professor de Arte. Estas participações também deixaram importantes marcas nos vínculos estabelecidos em nosso encontro.

E para finalizar este texto, penso ser importante deixar registrado mais um aprendizado pessoal que foi reforçado na oficina – também aprendi que tenho dificuldades de terminar algumas coisas. E com a oficina não foi diferente. Não me incomodo com isso, pelo contrário, percebo isso como uma boa sensação. Significa que, por a experiência não caber no tempo, precisamos organizar outra. Assim, é motivador. Por isso, e tentando ser ético com o meu desejo de partilha e investigação sobre os brinquedos, penso ser importante deixar registrado neste texto o que não foi feito no dia. Faço isso num movimento de compromisso e convite a se revelar em outra oficina. Assim, o Corrupio, o Estalinho de papel, o Estoque, o Pião de detergente, o Mini-papagaio e a Corneta de pente, também como todas as possíveis histórias e vivências, minhas e dos colegas sobre estes brinquedos, juntamente com possibilidade de problematizações sobre modos como podemos dar vida a eles nas escolas estão já convocados a marcar presença em um novo encontro.

Referências

ADELSIN. **Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos**. Belo Horizonte: Adelsin, 1997.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FARIA, E. L.; NICÁCIO, L. G. Sobre o processo coletivo de produção I Pensando a Educação Física Escolar: um evento produzido para e por professores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-16, janeiro/março 2020.

GIL, J. M. S.; VALENZUELA, B. B. As decisões educativas e profissionais que influenciam o aprender a ser docente. IN: GIL, Juana M. Sancho & HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. **Professores na incerteza – aprender a docência no mundo atual**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2012.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.

INGOLD, T. Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.1, p. 6 – 25, jan/abr, 2010.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. IN: LAROSSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 15 - 34.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, julho/dezembro 2015.

PEREIRA, E. T. A experiência de brincadeira. IN: GOMES, C. L.; DEBORTOLI; J. A. O.; SILVA; L. P. **Lazer, práticas sociais e mediação cultural**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 43 - 54.

PEREIRA, M. A. P. **Casa Redonda: uma experiência em educação**. 1ª ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.

SIMAS, L. A. **Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

CONSTRUÇÃO DE MATERIALIDADE PARA ATLETISMO ESCOLAR

Gizele Aparecida Pereira de Castro¹
Emerson Eustáquio de Melo²

Introdução

Este texto tem como objetivo descrever o processo de produção da oficina “Construção de Materialidade para Atletismo Escolar”, ministrada no *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*. O trabalho que compartilhamos reflete nuances quanto às ações docentes voltadas especialmente para o atletismo desenvolvido na escola, o nosso agir e o nosso modo de perceber o cotidiano, bem como os percursos/inspirações que nos motivaram à constituição da oficina. O texto foi escrito em alguns momentos na primeira pessoa do singular, em outros do plural, por ambos os autores, em especial na descrição das atividades desenvolvidas. Usamos essa estratégia considerando o que a oficina provocou em cada um, sentimentos singulares que não podem ser vividos e descritos com a mesma percepção.

Para falar da oficina, teremos, entretanto, que nos remeter primeiramente às ações desenvolvidas e inspiradoras do/no ambiente escolar durante a nossa trajetória profissional que antecede a oficina. Primeiramente, de maneira singular, com apontamentos individuais, já que na linha do tempo e de trabalho, é no ano de 2019 que há nosso primeiro contato para a organização do trabalho de forma conjunta: com trocas de experiências e motivações para a construção compartilhada da oficina de materialidade para atletismo. Desse modo, daremos destaque às imersões cotidianas, especificamente os trabalhos desenvolvidos com o atletismo na escola, tendo em vista a nossa crença no potencial desta unidade temática. De acordo com Charlot (2000), o saber sempre alude uma atividade, implicando relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, pois “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p.63).

Optamos por iniciar o texto refletindo sobre nossa prática demarcando experiências oportunas e de muitos aprendizados que foram

¹ Professora da Rede Municipal de Contagem (MG).

² Professor da Rede Municipal de Contagem (MG).

extremamente importantes para subsidiar/inspirar as nossas ações futuras. Em um segundo momento, destacaremos o processo de construção da oficina: as inquietações que fomentaram a organização e incursão das propostas.

A Educação Física escolar como propulsora da construção de uma oficina de formação docente

Por tempos a Educação Física (EF) permaneceu sem reconhecimento social enquanto fazer docente de relevância, bem como recebeu de docentes de áreas distintas várias denominações ou funções de menor importância dentro da escola. Um exemplo clássico é: se os alunos se comportam bem, ganham como “prêmio” a aula de EF (FEDERICI, 2004). Tal fato é um dos elementos que pode ter contribuído para sermos sujeitos/professores “invisíveis” e/ou pouco valorizados dentro do contexto escolar. Como professores de EF enfrentamos situações adversas (políticas, sociais, culturais, históricas, etc.). Mas afinal, ao longo da escolarização, em vários momentos, vivíamos apenas com a finalidade de apagar incêndios? O que nos faz mover, direcionar e ressignificar a nossa prática diária?

Há de se perceber, como afirma Miranda (2007, p.169), que: “transformar a ação docente, exige uma combinação de fatores: desejo de que a realidade seja diferente; respaldo no contexto de atuação; trabalho de parceria; superação do ideal de transposição linear, dentre outros”. Tal afirmação, imediatamente, nos faz refletir sobre as nossas práticas. Afinal, para além dos problemas, há criação dentro das escolas que dificilmente paramos para contemplar: pelo *modus operandi* do cotidiano, pela complexidade da rotina escolar, pelas expectativas que cada um de nós carrega consigo (em si próprio e, de certo modo no(s) outro(s)). Tudo passa/perpassa tão “batido”, tão automático, que perdemos o grande espetáculo: o despertar de sonhos em realidade, mediante momentos vividos de partilhas, de angústias, de dores, de perdas, de alegrias, de conquistas, de reconstrução. Trata-se do tempo de recordar, o que cada sujeito guarda para si como experiência, sendo essas transformadas a partir de possibilidades criativas em suas vivências, que, de certo, têm forma e sentido únicos (VENÂNCIO, 2019).

Para Bondía (2002, p.25), “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, pois percebe que, a “experiência é a passagem da existência. Aproximando destas reflexões, podemos ampliar o diálogo com o processo de ensino e aprendizagem

imersos em nossas vivências, no contexto escolar, bem como, com o nosso processo de autoformação.

Por meio da busca por novas propostas pedagógicas, instigados por reflexões sobre questões/fatos que iam surgindo na rotina escolar e, especialmente, a partir do que presenciávamos quanto ao desinteresse de uma parcela dos educandos/"aprendentes" (à medida que iam se afastando da infância), formulamos questões: Como agir? Como fazer Educação Física neste tempo-espaço?

Trabalhamos com o Ensino Fundamental. Assim, mais do que nunca, entender a infância, seu rompimento e seu desabrochar dentro de tamanha diversidade existente se colocou como desafio e meta. Sabendo que não existe um só caminho a seguir, é fundamental optar por certas escolhas e óbvio abdicar de outras. Este é um movimento de construção e fortalecimento das relações dos diversos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem – na tentativa de que se permitam acolher e serem acolhidos. Não há uma só receita. Seria, portanto, intuição? Acreditamos que não exatamente. O fazer pedagógico é de tamanha completude e pode ser tão libertador que se torna perseguido, oprimido, tanto quanto aqueles que o evocam (mediante o conhecimento).

Mas, afinal, qual é a direção certa? Discorrer sobre ação docente nos remete à uma primeira necessidade: refletir sobre o contexto escolar. Este, marcado por múltiplas diferenças culturais e sociais, vividas por nossos educandos e por docentes, momentos de muitas adversidades e conflitos que contribuem de tal modo para uma intensa carga emocional e de aprendizados nas relações pedagógicas. Tudo isso implica em cada sujeito doses diferentes de imersão, que o próprio exercício da docência nos permite e nos exige de fato.

Aproximações com o Atletismo: relatos da professora Gizele

As dinâmicas realizadas que serão comentadas aqui são, de fato, decisivas e fundamentais para alavancar os estudos e trabalhos apresentados neste texto. A preocupação de que as crianças³ conhecessem as modalidades do atletismo de uma forma geral, a intenção de lidar com o gesto sem preocupar com as demarcações rígidas e com a técnica padrão (sendo esta ensinada geralmente para evitar algum risco), me levou a investir na produção de uma unidade de ensino de maneira mais

³ Inicialmente a referência será na condução com as turmas do 4° e 5° anos do fundamental I, e posterior com as turmas de 8° e 9° anos.

ampla e interativa, não somente com os alunos. Alguns materiais foram ensinados/produzidos nas aulas e, também, em casa para que as famílias tivessem alguma participação no processo. O objetivo era adaptar materialidade, espaço e tempo de acordo com as necessidades dos alunos. As bolas de meias, por exemplo, foram confeccionadas usando areia. Foi assim que me deparei no decorrer das atividades, não só com o fascínio das crianças, mas com questões sobre o que e como fazer. Elas aprendem e a gente aprende ainda mais! Dois momentos marcaram esse processo: a) a Feira do Conhecimento; b) a visita técnica ao Centro de Treinamento Esportivo, da Universidade Federal de Minas Gerais (CTE/UFMG).

A Feira do Conhecimento O projeto com alunos de 8º ano (divididos em grupos por temáticas relacionadas à evolução do esporte) desenvolvido para esse evento em 2016, teve como base o “Atletismo”, proporcionando desdobramentos em outros conteúdos, como “Trajetória da Mulher no Esporte” e “Inclusão dos Deficientes no Esporte e na Sociedade”. Mediante pesquisas e conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física, os alunos foram orientados a organizar seus trabalhos e apresentações. O bom resultado das atividades desenvolvidas com o atletismo e com as apresentações da Feira me motivou a incentivá-los cada vez mais a entenderem sobre o contexto do atletismo e suas possibilidades dentro da escola, inclusive o de inserí-lo no Festival de Jogos Escolares.

A visita técnica ao Centro de Treinamento Esportivo da UFMG Outra experiência bem sucedida em 2017 foi essa visita feita pelas quatro turmas de 9º ano. Vale ressaltar que mesmo o CTE tendo como lócus o treinamento, que se contrapõe à linha de trabalho desenvolvida no âmbito escolar, ainda assim é um espaço muito rico, produtor de conhecimentos e de muita aprendizagem. À experiência dentro deste Centro (reconhecimento geral do local, e em específico dos setores de cada prova de atletismo e sua materialidade, incluindo vivência prática de algumas das modalidades do atletismo), somaram-se os conhecimentos adquiridos nas aulas de EF, além dos alunos presenciarem o treinamento de alguns atletas e entenderem um pouco de sua rotina. As discussões/reflexões/debates nas aulas seguintes geraram bons trabalhos. Alguns alunos relataram sobre a experiência: os meninos disseram que havia sido a melhor “excursão” da vida deles; a maioria das meninas ficaram felizes em ter participado das atividades, especialmente de corrida. Aqueles que não quiseram participar acabaram por se arrepender ao ouvir os relatos dos colegas. A visita permitiu aos alunos compreender vários aspectos introduzidos em aula. O texto produzido por uma aluna, que descreveu sobre a precariedade da escola e dos materiais e a falta de investimento na escola pública,

permitiu uma discussão oportuna e muito madura, cujo nível de reflexão nos leva a crer que subestimamos demais as crianças.

Aproximações com o Atletismo: relatos do professor Emerson

No período de 2013 a 2016, atuei como coordenador de núcleo do Programa Segundo Tempo de Belo Horizonte: programa em que se trabalhava esportes de modo geral (de forma lúdica, mas sem deixar de apresentar o desenvolvimento técnico básico para sua execução), dentro da Escola Integrada.

As atividades desenvolvidas com os alunos eram propostas em reuniões entre os coordenadores, na qual selecionava-se (por votação) todos os conteúdos a serem lecionados por cada coordenador em seu núcleo. A organização geral do Programa Segundo Tempo fornecia, contudo, cursos de formação e materiais didáticos de orientação acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Dentre as formações ofertadas, uma foi de atletismo – o que se abriu como um leque de possibilidades e ideias de execução. Até aquele momento eu pensava (aliás como parece acontecer com a maioria dos professores de EF) que o atletismo necessitava de espaços e materiais específicos para seu desenvolvimento, ou seja, que havia muitos empecilhos para sua realização na escola. No entanto, naquele curso de formação pude perceber que a modalidade pode ser desenvolvida facilmente em qualquer espaço e com materiais alternativos – o que não retira dos alunos da escola o direito de acesso aos espaços e equipamentos formais dessa prática. Desde então, me apaixonei pelo atletismo e, em todos os ciclos do Ensino Fundamental, venho desenvolvendo algumas modalidades desse eixo temático.

Aproximações com o Atletismo: relatos de práticas compartilhada

No ano de 2019, trabalhamos juntos (Emerson e Gizele) em uma escola da Rede Municipal de Contagem - MG. Apresentávamos inquietações semelhantes em se tratando das problemáticas e ações pedagógicas no espaço escolar. Atuávamos nos Anos Iniciais: um com o 1º e 2º anos e o outro com o 3º e 4º anos (ainda havia uma professora que compartilhava conosco estes anos, com outras turmas). Fazíamos os planejamentos de aula, na maior parte, juntos. Trocávamos “figurinhas” e, de vez em quando, a outra professora também desenvolvia a mesma atividade. O ponto

preponderante foi que, por meio de debates quanto a nossa prática pedagógica, análises e avaliações (quanto aos materiais e as possibilidades dos mesmos em nosso ambiente escolar) questionamos: quais as atividades e desafios podíamos desenvolver nas aulas? Eis que o professor Emerson, certo dia, nos apresentou um material que tinha feito para trabalhar com o arco e flecha. O desejo de aprender a fazer nos levou a investir na produção de materiais para o salto em altura e com obstáculos – afinal assim, não precisaríamos mais usar *steps* para os saltos na escola.

Diante da possibilidade de confeccionar outros artefatos para atletismo, tendo em vista a praticidade de confecção e de armazenamento, ficamos motivados a buscar novas dinâmicas nas aulas. Porque sempre estamos em busca de novos instrumentos do Saber propriamente dito, e do como fazer, na expectativa do como será. Como afirma Charlot (2000, p. 60).

Adquirir saber permite assegurar-se certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

O ensino do Atletismo nas aulas de Educação Física

Tendo como base a investigação do nosso ambiente escolar e a busca por aporte teórico que fundamentassem nossas indagações/inquietações, decidimos pela inclusão do atletismo mais cedo na vida dos estudantes. O objetivo era que os alunos pudessem se motivar mediante as novas práticas e conquistas através das ações realizadas e que, porventura, desenvolvessem a expectativa de uma nova maneira de ver/sentir as aulas de Educação Física. Tal constatação pode ser guiada pela afirmação de Oviedo, 2013.

Um dos esportes mais importantes para o desenvolvimento de habilidades esportivas é o Atletismo. Muitos autores apresentam esta modalidade como base para o desenvolvimento de todas as demais modalidades, porém em nossas escolas este esporte é discriminado, sendo deixado de lado na sua prática, com justificativas de falta de implementos ou espaço físico para o seu desenvolvimento. O Atletismo pode ser desenvolvido em qualquer lugar e de várias maneiras,

utilizando-se de materiais de sucatas ou implementos sofisticados. (OVIEDO, 2013, p. 6).

Essa afirmativa nos leva a crer que o modo como o docente transita junto ao conhecimento será motivador para que construa novas possibilidades em seu fazer pedagógico, abrindo um leque para maior interação com seus estudantes, ou seja, quanto mais este puder “mergulhar” em novos saberes, maior a chance de realizar boas práticas⁴ – ponto este que é propulsor para o engajamento mútuo entre professor e alunos, proporcionando momentos de descobertas e construção para novas formas de fazer/aprender.

Para Cappelli (2014, p. 9):

O Atletismo é uma modalidade esportiva que, historicamente, se colocou e foi considerada a base de todas as demais, ou seja, por meio de suas exigências e trabalhos motores e físicos, possibilita que seus praticantes adquiram vivências que os preparam para os desafios cotidianos e também para as vivências junto às demais modalidades e manifestações da cultura corporal de forma geral.

Com base nestas considerações, percebe-se que muitos profissionais ainda seguem o caminho da esportivização, basicamente com os esportes coletivos (“quarteto fantástico”), ou seja, exploram pouco ou nada do atletismo. Contudo, cabe aqui uma ressalva: é necessário refletir sobre o fluxo vicioso e a conseqüente falta de políticas públicas voltadas para valorização profissional e de investimento estrutural nas escolas (espaço e suporte à materialidade) para a produção do atletismo.

É importante sinalizar que devido à rotina de trabalho, muitos professores não conseguem encontrar, também, tempo para realizar uma formação - o que os impossibilita, pelo automatismo corriqueiro, que possam vislumbrar novas formas de criar estratégias que sejam simples de serem executadas na EF escolar. Sendo este um momento oportuno e propulsor para as questões imbricadas no contexto de aprendizagem e formação.

⁴ Neste texto, entendemos como **boas práticas** o modo de gerenciamento das ações docentes. Desde o planejamento de ensino, à maneira ao intermediar as dinâmicas escolhidas, aqui vista como estratégias de ensino (metodologias), conseqüentemente estas influenciando no resultado do processo de aprendizagem. De certo, podemos perceber o quanto o fazer docente é composto por intencionalidades, e nossas crenças e maneiras distintas de sentir e significar as coisas implicam objetivos e práticas distintas. Reconhecemos que essa expressão carrega certa subjetividade, pois a positividade se vincula ao nosso modo de compreendê-la. Tendo isso em vista, boas práticas serão vistas como boas atitudes, bons processos, bons resultados docentes.

Ao observar (como meta diagnóstica) as turmas nas duas primeiras semanas do início do ano letivo, percebemos inúmeras dificuldades dos estudantes/aprendentes na realização de práticas que consideramos de simples execução – além dos níveis baixos de atenção e concentração. Tomando isso como referência, as atividades desenvolvidas passaram por um replanejamento que buscava propiciar o trabalho com elementos rudimentares do atletismo, para desenvolver principalmente a confiança dos alunos. A ideia era explorar capacidades de saltar, correr, lançar, equilibrar, de maneira que fossem exigidos movimentos que envolvessem as capacidades motoras básicas. Buscando respeitar as limitações/diferenças e o tempo de aprendizagem, as atividades lúdicas motivavam a participação e interação em coletividade.

Enquanto discutíamos os pontos de incômodo em nosso ambiente escolar (profissional-geral) e compartilhávamos ideias, inquietações, estudos e propostas de trabalho, tentando sanar as dificuldades presentes em nosso dia a dia, elencamos alguns pontos. Além dos problemas familiares que muitos alunos expressavam nas aulas, a observação quanto às mudanças contínuas no modo de viver, de sentir, de interagir dos diversos sujeitos (que refletem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar) nos chamou atenção. Percebemos diversos fatores que recentemente passaram a impactar nossas vidas, advindas da interação com as tecnologias, especialmente as crianças e jovens imersos nas redes sociais, favorecendo cada vez mais o sedentarismo.

As novas gerações já não brincam tanto mais, não interagem tanto como deveriam – questão que põe em xeque a noção de coletividade, solidariedade e percepção de si mesmo. Seguindo este raciocínio e ainda mediante observações e enquetes realizadas durante as aulas, mapeamos o tempo que os estudantes passavam fora da escola. Avaliamos que a maioria destes aprendentes se encontravam cada vez mais sem envolver-se com qualquer prática corporal fora do ambiente escolar. Que viviam, portanto, imersos nas redes sociais ou na própria televisão, portanto, ampliando o quadro do sedentarismo. Tudo isso nos ajudou com a ideia de ampliar o leque e as possibilidades das aulas de educação física com recursos alternativos para a aplicação do atletismo. É fundamental ressaltar a importância de desenvolver atividades/brincadeiras que se aproximem dos gestos das diferentes modalidades do atletismo em aula: a) trabalhando, na maioria das vezes, antecedendo, a realização destas modalidades; b) garantindo maior aceitação da modalidade pelos alunos (o que resulta no desenvolvimento de pessoas mais conscientes, tolerantes

ao próximo e que respeitem as diferenças, gerando conhecimentos e valores ao longo da vida). Tais reflexões estão em acordo com Oviedo e Peres (2013, p. 3), ao afirmarem que: “no ambiente escolar, uma atividade de atletismo deve ser predominantemente lúdica, que motive e de prazer ao aluno durante sua execução”.

Nesse processo, nos apoiamos nas orientações de Matthiese, 2014:

Ensinar o atletismo perpassa diferentes desafios que devem ser superados, tendo em vista ser uma das modalidades esportivas mais acessíveis e propícias para o ensino, dada a facilidade de inserção de crianças e jovens em sua prática. Portanto, para além do que se conhece do atletismo em termos competitivos, deve-se explorá-lo como conhecimento a ser veiculado pela Educação física, abrangendo não apenas procedimentos, mas conceitos e atitudes (MATTHIESE, 2014, p.23).



Sobre porque oferecer uma oficina de formação para professores de Educação Física

Em consonância às aulas de EF, organizamos algumas possibilidades (incluindo a motivação docente/discente) que resultaram em boas práticas e discussões importantes durante o processo de ensino. A partir da experiência escolar e dos estudos realizados, desenvolvemos ações que

intensificaram a presença do atletismo na escola – compreendendo ser esse um momento valioso.

Acreditamos, entretanto, na perspectiva de que estamos em contínua formação. Assim, tal como foi gratificante aprender a construir alguns artefatos, passamos a refletir sobre o valor dessa conquista. Aprender possibilita soltar as amarras de um sistema que nos imobiliza, tenta nos parar e que nos convence de que nada podemos fazer neste formato social – o que Freire (1996, p. 11), denomina como “ideologia fatalista”.

Na lógica docente, partilhar experiências é enriquecedor tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Sabemos, contudo, que existem muitos professores que trabalham sozinhos em seus ambientes escolares, sem alguém com quem possam compartilhar as “boas práticas” e, também, os limites e fracassos – porque nem tudo são flores. Tudo isso despertou a professora Gizele sobre a possibilidade de estruturarmos juntos uma oficina sobre o tema da construção de materiais para as aulas de atletismo. O objetivo era oferecê-la no evento *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar* com intuito de motivar outros docentes a desenvolver o atletismo nos seus espaços escolares.

Ao contrário do que possa parecer, é fundamental ressaltar que nem sempre atingimos os objetivos estabelecidos do planejamento de ensino. Tivemos alguns insucessos. Mas o convívio com outros professores de EF resulta, a maioria das vezes, em momentos de alento para prosseguir no dia a dia – o que acreditamos também justificar a oferta da oficina.

“Construção de Materialidade para atletismo escolar”: relatos de uma oficina de formação I

Apresentar possibilidades acessíveis para o ensino do atletismo na escola, de certa forma, é: a) apresentar reflexões imbricadas em nossas reais impossibilidades do fazer docente; b) narrar sobre as condições materiais (ou falta delas) em nossas estruturas educacionais e sobre as influências em nossas condições pedagógicas; c) relatar o lugar de pertencimento que ocupamos, de onde partimos e para onde estamos indo, enfim, refletindo sobre qual caminho seguir.

Estávamos ali na escola, outro dia, conversando sobre a possibilidade de organizar uma oficina, agora já estamos do outro lado, escrevendo sobre ela, sobre os passos e as sensações daquele instante, até chegar aqui. É muito ambíguo, pois chega a ser engraçado e estranho ao mesmo tempo. Como a vida voa. Tudo se passa e perpassa por momentos tão exclusivos que mesmo que queiramos que eles se reproduzam em outro

momento, nada será igual. As nossas aulas não são as mesmas. Mesmo se repetirmos os conteúdos na mesma turma, os indivíduos já não serão os mesmos. Os nossos enfrentamentos já não serão os mesmos. A docência já não será a mesma.

Decidimos por ofertar a oficina após muitas conversas e debates. Assim, usamos alguns horários de planejamento que possuíamos em comum para alinharmos as ideias. Em outros momentos, conversávamos por mensagens, já que na maior parte do tempo em comum na escola, estávamos ocupados ministrando nossas aulas. Algumas vezes decidíamos questões no decorrer do próprio recreio.

À princípio pensamos em levar boa parte dos materiais para serem confeccionados durante a realização da oficina. Para tanto, levantamos algumas possibilidades e avaliamos não ser tão apropriado, já que havia o risco de alguém, na utilização do corte do material (cano PVC), se machucar. Marcamos então uma reunião na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, algumas semanas antes do evento para deixar todos os materiais cortados e ajustados conforme o nosso planejamento.

O objetivo da oficina foi planejado com o intuito de incentivar professores de EF (e alunos de licenciatura em EF) a criarem em suas aulas recursos alternativos e novas estratégias de ensino, ou seja, intencionávamos possibilitar outras maneiras de desenvolver as modalidades do atletismo na escola. Para além disso, também buscávamos ampliar as trocas de experiências entre professores das escolas e, por isso, foi uma grande surpresa para nós, a oficina incluir três professores universitários do Rio Grande do Sul. Tal fato inicialmente nos fez sentir um aumento de responsabilidade, ao entendermos que estes sujeitos se encontram em patamares diferentes daqueles que atuam na Educação Básica. Tivemos, portanto, como preocupação no decorrer da oficina, o atendimento das expectativas também daqueles professores universitários que estavam ali querendo aprender.

Uma pergunta central organizou/estruturou a oficina: Por que usar de uma nova materialidade para desenvolver o atletismo? A partir de evidências observadas ao longo de nossos estudos e algumas formações realizadas (sobre alguns aspectos quanto à precariedade, falta de materiais para EF no ambiente escolar e, conseqüentemente, a ausência de desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas) exploramos o tema. Acreditamos ser fundamental usar uma nova materialidade para desenvolver o atletismo, fomentando novas práticas através do poder criativo, inovador e motivador, potencializando as boas e novas maneiras

na/para aula de EF escolar. Convencidos, portanto, de que ele deva ser amplamente divulgado em espaços de formação de modo que estas novas propostas possam integrar e colaborar com o fazer docente.

Momentos como o *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar* resultam em boas práticas entre pares ao contribuir com elementos norteadores a uma caminhada que possa subsidiar vivências docentes mais ativas/participativas e transformadoras. Com a oficina, tivemos a intenção de proporcionar situações reflexivas sobre assuntos pertinentes as nossas atividades cotidianas e que, embora, não fossem o tema central, são fatores de extrema importância para garantir o aprendizado dos estudantes e, conseguinte, de nós mesmos em nosso ofício.

Aqui, ressaltamos o processo de escolha pela materialidade para o ensino de atletismo. Mas, há outros pontos importantes, como em qualquer unidade temática que estejamos trabalhando de forma prática. Assim, reforçamos:

- Explorar as capacidades físicas básicas dos estudantes desde as séries iniciais – o que o atletismo permite (por sua riqueza) atingir. Especialmente quanto ao saltar, correr e lançar.
- Explorar e estimular o trabalho lúdico. Sabendo do poder da ludicidade para os sujeitos em formação (quanto ao desenvolvimento de seres mais criativos, proativos e autônomos), tentamos assegurar e inserir tal tipo de atividades em períodos anteriores a aplicação das modalidades do atletismo. Garantindo, de tal forma, a participação mais efetiva dos aprendentes.

Essas são reflexões fundamentais que norteiam nossas estratégias de ensino e que perpassam várias questões nas aulas, como é caso do fator **segurança**, tanto na hora da **escolha do material**, quanto na **execução** das atividades. Trabalhar a **gestão de riscos** – embora eles estejam sempre presentes nas aulas (recorrer ao uso de colchonetes, tapetes emborrachados, limpeza do ambiente) – com a presença do professor ao fim da execução do estudante etc. Arelado a isto, delimitar o espaço para o momento do deslocamento (por exemplo: usar cones, cordas no chão, fitas, etc...) tendem a auxiliar nesse processo. Outro fator que favorece a segurança é ensinar aos alunos algumas estratégias que possam levar ao sucesso na realização dos movimentos na execução das práticas corporais. Interligado a essa questão, nossa proposta de trabalho na escola vislumbrou o desenvolvimento do lúdico. Esse fator, que não requer totalmente o gesto técnico, também não o despreza. A técnica é também aquela necessária à diminuição de riscos e danos durante a execução dos movimentos.

Outro aspecto que defendemos e exploramos na oficina é o quanto utilizar de diferentes estímulos durante a realização das atividades. Assim, a ideia é usar menos o apito e ampliar o uso de músicas (capacidade auditiva), signos e gestos, tecidos caindo ao chão (visão), enfim, permitindo explorar os vários sentidos humanos, tendo em vista o cuidado com algum aluno com alguma dificuldade.

Na oficina pretendíamos também chamar atenção sobre outro ponto de grande relevância: criar possibilidades para a participação de **alunos com deficiência**. No cotidiano escolar, esses estudantes permanecem, às vezes, com pouca ou nenhuma interação nas atividades desenvolvidas com a turma, ou até mesmo sem vivenciar nem mesmo alguma versão adaptada. Não entraremos em detalhes quanto às referências no que concerne ao assunto citado. Porém, enfatizamos a reflexão oportuna, para que haja um olhar diferenciado de docentes para estes educandos. Com o intuito de contribuir para uma sociedade mais consciente e inclusiva, de fato, não podemos nos eximir de tal responsabilidade.

“Construção de Materialidade para atletismo escolar”: relatos de uma oficina de formação II

O *II Encontro do Pensando a Educação Física Escolar* aconteceu em junho de 2019, em um feriado prolongado – o que permitiu a participação de muitos professores. O evento aconteceu em uma escola municipal de Belo Horizonte/MG, cujo funcionamento no contraturno e nos finais de semana acolhe práticas da comunidade. Durante o Encontro, então, convivemos com essas criança e adolescentes, o que permitiu partilhas e despertou nossa atenção pelo respeito e zelo com a escola.

Foi um período de muitas atividades “para todos os gostos” A alegria contagiante estava no ar e uma leve ansiedade (sobretudo, no início da abertura). Ouvir as pessoas e participar das trocas era, de fato, um conforto. Afinal, ao mesmo tempo que o grupo organizador acolhia os participantes, esses também nos acolhiam. É obvio que para cada indivíduo ali, ressoa um sentimento diferente, um sentido e significado único. Porém, foi possível notar, dentro de uma perspectiva coletiva, o que este evento proporcionou para todos: o extravasamento de angústias (não apenas de lutas históricas e dos tempos atuais em prol da Educação) soou como valor de resistência, força, interação, respiro, crescimento e coletividade. Para além das mesas, oficinas e reuniões, aconteceram nos momentos de intervalos manifestações corporais (cantos, danças, coros no atabaque, rodas de conversas, dentre outros) que expressavam

aspirações/inspirações, anseios, angústias, dores, conquistas advindas e representadas por todas as esferas da docência.

A organização do evento dividiu o cronograma das oficinas em dois dias. Isso permitiu aosicineiros, também, a condição de vivenciar uma outra na condição de participante. A nossa ficou escalada para o primeiro dia, após a abertura do evento.

A idealização desta oficina alavancou alguns projetos, inspirando a construção de novas materialidades, inclusive, para outras práticas de ensino na EF. Isso potencializou a estruturação de novas estratégias e estudos sobre a “aprendizagem e o fazer docente”, o que possibilitou, em especial, está escrita. Era um momento/sentimento de muitas expectativas e estávamos ansiosos, pois para a oficina havia muitas inscrições, sobretudo de professores. Isso não excluiu a importância de graduandos que ali pudessem estar. Pelo contrário, até aumentava a nossa responsabilidade – tendo em vista a necessidade de fazer da oficina um espaço de formação, de trocas de experiências relevantes e, ao mesmo tempo, manter o tom de encorajamento para o desenvolvimento de atividades e a buscar soluções para novos desafios. É importante ressaltar, ainda, que estávamos muito felizes com o acolhimento da oficina no evento, com a possibilidade de ocupar o papel de formadores de professores, bem como com a grande procura.

A oficina foi organizada da seguinte maneira: primeiramente, fizemos uma apresentação individual enfatizando nosso percurso profissional e uma síntese quanto ao nosso interesse pelo atletismo em nossas aulas, enfatizando os objetivos com o mesmo. Incentivamos os participantes a falarem também de si, ou seja, fazer um breve relato de sua trajetória profissional, sobre alguma experiência com o atletismo escolar (caso tivessem) e quais eram suas expectativas com a oficina. No segundo momento, realizamos a demonstração dos materiais, expondo o formato e descrevendo algumas atividades que tínhamos tido sucesso e aquelas que nem tanto. Assim, debatemos sobre formas distintas de utilizar os mesmos recursos, o que proporcionou, portanto, novas possibilidades/aprendizagens. No terceiro momento, fizemos a montagem dos materiais, especialmente para o salto em altura e corrida com obstáculo. Nessa hora, também, demos explicações quanto a confecção de outros artefatos (bola de iniciação com areia, bolas de meia, cones e coletes, pratos de papelão para a criação do disco, etc) e explicamos seus respectivos usos nas aulas. Tínhamos o desejo de explorar a aplicação prática, mas o tempo gasto com as trocas de ideias/experiências, fez com que esta etapa não fosse desenvolvida. Por fim, avaliamos a experiência de

ter ofertado a oficina, como um momento de muito aprendizado, gratificante por termos alcançado os nossos objetivos. Aplicamos, ao final da mesma, um questionário como instrumento avaliativo. Aqueles que se sentiram à vontade, explicitaram sobre suas expectativas com a formação. No levantamento de dados desse instrumento tivemos como incentivo, elogios e sugestões para a parte prática. O tempo (utilizado para os questionamentos, para a demonstração da montagem da materialidade⁵, para as trocas sobre a utilização dos mesmos e de outras ideias compartilhadas pelos participantes) teceu uma outra trajetória.

Não conseguimos realizar a vivência prática na oficina, embora saibamos o quão importante é o aprendizado pela prática. Tínhamos dividido um tempo para realizar atividades na sala de aula e, logo após, a ideia era descer para o pátio da escola para realizar uma prática (já que o espaço privilegiado dessa escola permitia experimentar o atletismo em uma minipista). A rica estrutura que essa escola possui nos surpreendeu, especialmente por se tratar de uma escola pública. Estruturas educacionais de qualidade são fatores, também, que influenciam a produção de boas práticas escolares.

Mesmo que não tenhamos conseguido seguir todas as etapas do planejamento é oportuno salientar que isso não prejudicou o desenvolvimento dos objetivos elencados, nem a interação entre os formadores e os participantes. De outro modo, nos ajudou a perceber elementos importantes para a elaboração e realização de uma oficina, além de sinalizar o nosso constante aprender: não estamos nunca prontos, e sim em inteira prontidão.

Considerações finais

As proposições deste texto, apresentam reflexões sobre o fazer pedagógico em consonância/partilha com as trocas vividas/sentidas por sujeitos distintos - que implicam outras formas de se fazer, de se constituir, de “experenciar” em diferentes contextos, reverberando novas possibilidades docentes.

Ministrar uma oficina em um evento de extremo gabarito, como foi o *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*, significou uma missão na qual tentamos adequar e desvelar o papel de formadores. Intencionalmente, focamos na importância de todos os participantes (de graduando a professores universitários) constituírem um espaço de/para trocas de vivências e de experiências: momento que nos desloca do lugar

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=eUEEz62WteY&t=15s>

ocupado pela escola no diálogo com o campo acadêmico. Fomos a ponte entre estes dois lugares.

Avaliamos após a oficina que, mesmo com grande conhecimento no assunto, os professores universitários interagiram, aprenderam coisas importantes, ao mesmo tempo em que acrescentaram outras possibilidades à nossa proposta. Isso culminou em uma rica troca de experiência para todos os presentes, inclusive para nós. Muitas vezes, o docente de escola básica tem poucas oportunidades para tal encontro. Devido à carga horária extenuante nas escolas (ou por falta de oportunidade), muitas vezes, ele não se aventura a se aproximar da Academia. Ou ainda, por não conhecer seu potencial, reproduz com isso as amarras de um sistema que nos aprisiona e nos sufoca.

Entendemos que somos, além de formadores, formados também nas diversas relações humanas e com o saber propriamente dito (FREIRE, 1996). Entendemos isso porque somos e temos o nosso fazer no/do chão da escola, e ainda, nos constituímos mediante o aprender nesses contextos. Porque ensinar “não é transferir conhecimento”, como afirma Freire (1996, p. 21). Ensinar é criar possibilidades para a “própria construção”. Segundo o autor, devíamos estar envolvidos é nessa construção (já “envolvendo os alunos”), neste processo de aprendizagem.

Patrono, mestre eterno e interino na/para a Educação brasileira, Paulo Freire reflete que não estamos e nunca estaremos prontos – porque vivemos o processo do inacabamento, “porque onde há vida, há inacabamento”, ou seja, essa incompletude é própria “da experiência vital” (FREIRE, 1996, p.23). Reconhecer isso – se perceber docente/humano e tornar-se consciente ao inacabamento – nos permite apropriar e saber que podemos ir além. Além dos nossos fazeres corriqueiros, cotidianos.

Nas palavras de Brandão (2019) é importante que:

Saibamos retomar a educação a uma vocação de fato mais culturalmente “natural”. Em um tempo em que as telas e as conexões eletrônicas parecem deslocar a realidade do mundo da vida do vivencial para o virtual, ousemos aprender a retomar os caminhos de genuínas experiências-de-partilha-da-natureza. (BRANDÃO, 2019, p. 26)

Sobre a oficina, destacamos a relevância de compartilhar experiências entre pares, o significado e a força gerada pelo constante aprendizado, a descoberta de novas maneiras de criar o fazer pedagógico e humano, ou seja, nos tornando mais criativos e reflexivos, o que resulta em novos sentidos e significados para nossa vida profissional. Avaliamos, portanto, que aprendemos mais do que ensinamos (embora o ensinar, aqui, também

signifique o encontrar com colegas e mostrar-lhes novas oportunidades). Quem aprendeu fomos nós, fomos juntos: formadores, alunos, e agora autores de nossas próprias e compartilhadas experiências.



Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>, acesso em 16/07/2019.

BRANDÃO, C. R. Alguns Passos no Caminho de uma Outra Educação. In: FRANZIN, R; LOVATO, A. S; BASSI, F. (ORG). **Criatividade-Mudar o Mundo, Transformar a Educação** -1ª ed - SP. Ashoka/Instituto Alana. 2019. Disponível em<https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2019/06/CRIATIVIDADE_mudar_a_educacao-compactado_compressed.pdf> Acesso em 16/04/2020.

CAPPELLI, R. G. Prefácio. In: MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola** – Maringá: Eduem, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FEDERICI, C.A.G. O que não é educação física. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

MATTHIESEN, S. Q. **Atletismo na escola** – Maringá: Eduem, 2014.

MIRANDA, M. I. A Formação Continuada e o Processo de (Des)construção da Cultura Escolar, dos Saberes e das Práticas Docentes. In: FONSECA, S.G. (Org.). **Currículos, Saberes e culturas escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

OVIEDO, S. A; PERES, L. S. **Apostila de Atletismo**, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, 2006. Vol I.

OVIEDO, S. A. **Atletismo: Iniciação Desportiva no Ambiente Escolar Através de Atividades Lúdicas**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013. Vol II.

VENÂNCIO, L. A Relação com o saber e Tempo Pedagogicamente Necessário. **Revista de Estudos de Cultura** - São Cristóvão -SE, v. 5, n. 14, Mai. Ago./2019, p. 89-102. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revec>> Acesso em 20/04/2020.

DANÇAS DA CULTURA POPULAR NA ESCOLA

Amanda Fonseca Soares Freitas¹

Eu preciso ser Outros

A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros, 2013).

Aceitei o desafio de escrever esse capítulo porque sei da minha incompletude. Assim como Manoel de Barros diz sabiamente: *Eu preciso ser Outros*. Fui convidada a falar sobre a minha experiência de ministrar a oficina intitulada “Danças da Cultura Popular na escola”. Ela foi oferecida no dia 01 de junho de 2019, juntamente com o professor Bruno Silva Nigri, para docentes que atuam em escolas de Educação Básica e também estudantes de graduação em Educação Física.

Nosso objetivo com a oficina era compartilhar nossas experiências, discutindo e vivenciando processos pedagógicos que se produzem a partir da construção de danças da cultura popular brasileira. Nossa intenção era de possibilitar reflexões sobre a presença dessas danças na escola, como conteúdo de ensino possível em diferentes áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, e sua relação com os ciclos festivos populares, em destaque o que acontece nos meses de junho e julho. Apesar de nossa proposta ter sido aberta a professores e professoras das diferentes áreas, tivemos 23 inscrições somente da Educação Física. Com isso, nossas discussões acabaram direcionando-se para essa disciplina. Todavia, buscamos junto aos/às participantes sempre levantar possibilidades de

¹ Professora de Educação Física do Centro Pedagógico/UFMG.

projetos interdisciplinares que envolvam o tema *Cultura Popular* na escola.

Sendo a dança um dos conteúdos de ensino da Educação Física², e como professora dessa disciplina no Ensino Fundamental do Centro Pedagógico/EBAP/UFMG³, sinto-me desafiada e ao mesmo tempo responsável por, através dela, oportunizar aos estudantes vivências de diferentes experiências de movimentos. Assim como nos outros conteúdos, o principal desafio é buscar incluir todos os estudantes nas aulas de dança, considerando os limites e as possibilidades de cada um e toda a diversidade cultural envolvida.

Sou uma professora que não é bailarina, e nunca fui. Uma professora que não tem uma formação específica em dança e nunca participou de nenhum grupo de dança. A minha formação referente à tal conteúdo foi especificamente em duas disciplinas na graduação: uma sobre danças contemporâneas e outra sobre danças folclóricas. Imagino que essa seja a experiência da maioria dos professores e professoras de Educação Física que atuam em escolas. Todavia, sou uma pessoa que dança, que já experimentou e ainda experimenta a dança em diferentes momentos da vida; ou seja, a dança é parte da cultura ao qual estou inserida, a dança é parte da comunidade em que convivo.

Vivo e convivo na escola desde os 5 anos de idade e nunca saí dela. Antes como aluna, agora como professora. Qual o lugar em que mais dancei na vida? Na escola, sem dúvidas. A dança fez parte do meu Ensino Fundamental, na escola SESI “Alvimar Carneiro de Rezende”, em muitas apresentações comemorativas, com coreografias e músicas que me lembro até hoje. Posso me esquecer de alguns saberes matemáticos ou das análises sintáticas, mas recordo que dancei a música ‘Maria’, do amado Milton Nascimento, em uma homenagem às mães; dentre tantas outras lembranças de músicas e apresentações que poderia citar aqui.

A dança traz significados e sentidos para aquele que dança. E aquele que dança está imerso em cultura e história. Como professora que escreve esse texto hoje, estudei e continuo estudando muito sobre escola, sobre a construção do conhecimento, sobre corpo e linguagem e elejo a **Cultura**

² Segundo a BNCC - Base Nacional Curricular Comum (MEC) cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. São elas: Jogos e brincadeiras, Esportes, Danças, Ginásticas, Lutas e Práticas corporais de aventura. Consulta disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>

³ O Centro Pedagógico é uma escola que faz parte da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais – EBAP/UFMG. A EBAP é composta por três centros: Centro Pedagógico (Ensino Fundamental), Colégio Técnico (Ensino Médio e Profissionalizante), Teatro Universitário (Ensino Profissionalizante).

como fundamento teórico e metodológico para todas essas minhas discussões⁴. É por isso que consigo ‘olhar’ para as minhas experiências e analisá-las a partir dessa lente, interpretando-as e conscientizando-me de que, enquanto ser cultural, histórico, estou em constante mudança. Carrego em meu corpo todas as minhas vivências com a dança, seja como aluna ou como professora. O exercício de escrever sobre a oficina “Danças da Cultura Popular na Escola” parte então desse lugar honestamente apresentado, desse lugar inacabado e de onde *‘Eu preciso ser outros’*, preciso estar com outros. Além de Manoel de Barros, trazido nas minhas primeiras linhas, cito agora Paulo Freire,

Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (Freire, Paulo. 1999, p.55)

Sigo em frente descrevendo e analisando três momentos desse processo de realização da oficina: **o “Antes”**, em que interpreto o planejamento das ações (juntamente com o professor Bruno) e as expectativas ao propô-las; **o “durante”**, em que relembro as interações, que ousar falar sobre coletividade, sobre festas e rituais na escola; **o “depois”**, em que faço considerações sobre o que me transformou nesse processo de realização da oficina, o que aprendi e sobre a importância da escrita e registro das aprendizagens.

O “Antes”

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (Freire, Paulo. 1999, p.58-59)

⁴ Geertz (2012) me ajuda a compreender a cultura como teoria e método, assumindo que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais, sejam elas dentro ou fora da escola, a partir das diferentes interações sociais, tecidas de sentidos e significados diversos. Ao mesmo tempo em que a cultura revela uma concepção teórica sobre a organização, a estrutura e o funcionamento dos sistemas simbólicos e de significados produzidos socialmente; ela também representa um modo de conhecimento, uma espécie de método de pensamento, na medida em que garante a coerência e produz sentido para as ações sociais desenvolvidas no âmbito fenomenológico da vida cotidiana. Por isso, a cultura é, ao mesmo tempo, teoria e método, apresentando uma significativa importância cognitiva e epistemológica.

No exercício de começar a escrever sobre a oficina, sobre o 'antes', o 'durante' e o 'depois', sobre as trocas e as aprendizagens entre pares; deparo-me com algumas fotografias tiradas naquele dia. Uma foto especificamente me chama atenção, até porque me lembro exatamente que fui eu mesma que a tirei.



O 'Boi' ali parado, observando as pessoas dançando com os arcos. Cores e corpos envolvidos na aprendizagem de movimentos, interagindo ao mesmo tempo com a música, com o outro, com os objetos e deslocando-se no espaço em diferentes direções. Aquelas professoras e professores estavam engajados/as naquelas aprendizagens, experimentando, se desafiando, incorporando uma vivência de dança popular. Pela lente da câmera, eu olho para o boi; e o boi parece olhar para as pessoas e eu olho para as pessoas através dele. Como chegamos nesse momento tão rico de interações entre docentes, imersos naquelas experiências?

Então, começo a me lembrar do 'antes' dessa oficina. O que nos fez pensar na proposta foi justamente um projeto interdisciplinar de ensino e extensão que estava sendo desenvolvido no Centro Pedagógico de maio a julho de 2019, denominado "*Os Bois na Cultura Popular Brasileira: música, dança, poesia e história*". A construção desse projeto trazia em sua bagagem muito mais do que o desejo de um momento presente, remetia-

se a uma história de 10 anos de insistência na presença das Festas Populares dentro do Centro Pedagógico, que aos poucos, ano a ano, foi transformando a tradicional Festa Junina em um projeto interdisciplinar, envolvendo processos de ensino e aprendizagem que valorizam a cultura brasileira, em suas muitas formas de linguagem: música, dança, poesia, arte, literatura, culinária, dentre outras.

Essa história começa no ano de 2009, quando coordenei o primeiro projeto de ensino relacionado à Festa Junina, trabalhando com os estudantes diferentes danças brasileiras: a Catira, o Calango, o Xaxado, o Baião, o Cacuriá e o Boi-Bumbá. Dentre essas, a dança do Boi foi aquela que os alunos e alunas mais gostaram, querendo vivenciá-la novamente nos anos seguintes. Desde então, todas as festas juninas tiveram essa dança como um destaque, com toda a comunidade se envolvendo de forma empolgante com a música e a coreografia.

No caso do Centro Pedagógico, o 'Boi' é também um símbolo dessa transformação. Ele traz consigo o renascimento da cultura popular dentro da escola, mostrando sua riqueza, seu valor, contagiando os corpos.

Como explicitarei anteriormente, essa oficina foi planejada e desenvolvida em parceria com o professor de Educação Física Bruno Silva Nigri, que tinha acabado de entrar para o corpo docente da instituição. Com suas experiências e histórias vividas em outras escolas, com outras crianças, ele também manifestava um encantamento pelas danças populares e, naquele momento, compartilhou comigo o desafio de pensar tanto o projeto de ensino "*Os Bois na Cultura Popular Brasileira: música, dança, poesia e história*", quanto o planejamento da oficina.

Entre as danças relacionadas aos festejos de Boi pelo Brasil, estávamos realizando pesquisas que nos apontaram para diferentes manifestações: o Boi-bumbá de Parintins, o Bumba-meu-boi do Maranhão, o Boi Calemba no Rio Grande do Norte, o Boi de mamão de Santa Catarina e o Boi da Manta de Minas Gerais. Nosso projeto de ensino buscava contemplar todos eles. Como eu já tinha experiência com a dança do Boi-bumbá de Parintins (realizada ao longo dos 10 anos de Festa Junina do CP) e o professor Bruno estava desenvolvendo um trabalho com o Boi de Mamão nas suas turmas do 2º ano, elegemos essas duas para compartilharmos com os participantes na oficina do dia 01 de junho. Além dos festejos de boi, decidimos também incluir: o Cacuriá, a dança do Pau de Fitas e a dança dos Arcos. Por que fizemos essas escolhas? Porque consideramos naquele momento que eram danças que envolviam diferentes regionalidades, culturas diferentes dentro de um mesmo país: Cacuriá – região nordeste; Pau-de-fitas – tem mais representatividade na região Sul, mas também se

manifesta em diferentes localidades do país; Dança dos arcos (Inspirado em cena que compõe o folguedo do Cavalo Marinho) – presente em diferentes regiões do país, centro-oeste, sudeste e até nordeste.

Ao mesmo tempo em que uma história de 10 anos perpassava meu corpo e me motivava para o planejamento da oficina, eu também tive a oportunidade de compartilhar minhas ideias com outro professor, aprendendo através de outras interações e trocas de conhecimento. Bruno já tinha experimentado a Dança dos Arcos com estudantes de outras escolas e grupos de adultos, em oficinas de formação de professores. Segundo ele, essa dança provoca em seus participantes a sensação do desafio, da coletividade, processos de aprendizagem muito significativos. Apesar da minha pouca experiência e conhecimento em relação a ela, também considerei uma ótima oportunidade para aprender junto com o grupo.

Decidimos as danças e nossos objetivos. Faltava pensar no título da oficina. Durante nossas conversas, eu sempre falava “Danças Brasileiras” e Bruno expressava-se dizendo “Danças da Cultura Popular”? Então, qual será o nome da oficina? Qual a diferença? Isso acabou virando um debate. Debate muito bom. Decidimos ter a expressão *Cultura Popular* no título. E essa decisão não foi ao acaso. Como explicitado na introdução, as palavras partem de escolhas teóricas e metodológicas que precisam ser explicadas, num exercício de conscientização de nossa própria prática, um processo de formação, reflexão e ação contínuo. E para isso vamos precisar da ajuda de um grande antropólogo brasileiro, Carlos Rodrigues Brandão, que no seu livro “A Educação como Cultura” (1985) traz uma discussão sobre o que significa historicamente optar pela expressão *cultura popular*.

Ao longo de seus estudos históricos, Carlos Brandão (1985) procura apresentar e contextualizar o desenvolvimento dos primeiros movimentos de cultura popular, que se iniciam no Brasil a partir da década de 1960. Os documentos analisados pelo autor indicam uma ação cultural através da educação (mas não apenas dela) nesse período, incentivando e instrumentalizando o povo, de modo conscientizador, para que ele se reorganize em torno dos elementos originais de sua própria cultura. Segundo Brandão, uma educação que, “*em termos caros a Paulo Freire, para além de ensinar pessoas a lerem e repetirem palavras, as co-ensine a lerem criticamente o seu mundo.*” (Brandão, 2014, p.59.)

Quando optamos por nomear nossa oficina de “Danças da Cultura Popular na escola”, isso pode historicamente ser justificado. Os documentos apresentados por Brandão (2014), em seu artigo sobre Cultura Popular – os fundamentos do Sistema Paulo Freire, indicam que

as ações culturais desenvolvidas a partir da década de 1960⁵ deveriam partir dos símbolos e dos significados das próprias raízes culturais populares: a arte, os saberes, as diferentes tradições em todas as suas dimensões. Repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a consciência de uma missão histórica, de reflexão coletiva, de possibilidade de transformação.

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, ele se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade em que o homem se converte em um ser humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age é também uma construção social que constitui e realiza a história o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo. (Brandão, C. R. 2014.)

Planejamos o projeto interdisciplinar e a oficina porque acreditamos nessa transformação. Para nós, compartilhar algumas danças da cultura popular brasileira nessas experiências quer dizer: conhecer as origens e histórias de cada dança, experimentar os movimentos, conhecer as músicas, fazer uma coreografia. Mas, acima de tudo, significa uma ação de democratização das práticas que advém da cultura popular, que muitas vezes estão distanciadas da escola. As práticas precisam ser conhecidas e vivenciadas pelos professores e professoras para poderem chegar aos estudantes. Sabiamente, o professor Jarbas Maciel, em 1983, desenvolveu um projeto de extensão Universitária na região nordeste, baseado no Método Paulo Freire⁶. Ele escreveu sobre como compreendia a *Cultura Popular*, de acordo com seus estudos sobre esse sistema. As palavras

⁵ Segundo Brandão (2014, p.58), "No ano de 1960, o início da "década que não acabou", esboços de novas ideias e propostas de ação social, através da cultura e da educação junto às classes populares, emergem no Brasil e se difundem pela América Latina." Nos primeiros documentos de Paulo Freire, nesta época, por exemplo, a ideia de uma nova cultura popular irrompe como uma alternativa pedagógica de um trabalho político que parte da cultura e se realiza através da cultura.

⁶ Muitos pesquisadores atuais também tem se dedicado a retomada dos ideais de Paulo Freire, principalmente para discutirem sobre o projeto 'Escola sem partido'. Um exemplo é o artigo publicado por ALBUQUERQUE, A. et al. **A Contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire no contexto de discussão da escola sem partido**, da revista Teias, v.18, n.49, 2017. No artigo, as autoras enfatizam que as teorias pedagógicas de Paulo Freire trazem reflexões contemporâneas, situando-as no campo da resistência política. Segundo elas, esses ideais precisam urgentemente ser retomados com jovens professores e professoras deste século. As lutas travadas por Paulo Freire contra uma sociedade elitista, excludente e perversa, ainda se fazem, infelizmente presentes e cada dia mais necessárias.

desse autor resumem essa ideia:

Cultura Popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível “anormal” e antinatural entre duas “culturas” através da abertura a todos os homens - independentemente da raça, credo, cor, profissão, origem, etc. - todos os canais de comunicação. [...] “fazer” cultura popular é, assim, democratizar a cultura. É antes de tudo, um ato de amor. [...] A relação entre educação e cultura popular salta clara, também à luz desta análise. [...] O homem “fazendo” cultura, comunica e transmite conhecimento de geração em geração. Radica aí, precisamente, o caráter fundamental de todo processo educativo. (MACIEL, Jarbas. 1983).

1. O “Durante”



Assim como uma fotografia me inspirou a começar a escrita do “antes”, escolho outra para iniciar a conversa sobre “o durante”. A imagem retrata nossa primeira vivência: o Cacuriá. Esta é uma dança típica do estado do Maranhão, uma das tradições juninas, muito ligada às Festas do Divino. A dança geralmente é feita em roda e acompanhada por caixas (pequenos tambores), sempre há uma pessoa que introduz a ladainha⁷ e as outras

⁷ Versos repetidos, com letras simples, de domínio popular. Uma importante referência é Cacuriá de Dona Teté. As músicas podem ser encontradas pelo link <https://www.letras.com.br/cacuria-de-dona-tete>

peças respondem ao coro. O professor Bruno levou sua caixa, tocou, cantou e demonstrou o passo característico da dança. Os participantes foram se movimentando, buscando seguir o ritmo da batida, ao mesmo tempo em que respondiam ao coro. Assim como acontece nas aulas de Educação Física, também observamos diferentes corpos se expressando de formas diversas: alguns com movimentos mais contidos, outros com movimentos mais amplos; alguns com dificuldade para acompanhar o ritmo e cantar ao mesmo tempo, outros se sentindo à vontade até para criar movimentos. O Cacuriá permite várias expressões de movimento, contanto que sejam respeitados seus princípios básicos: as formações coletivas, o 'puxador' cantando, o 'coro' respondendo, buscando acompanhar o ritmo da batida. Existe um ritual que acompanha essa expressão popular e que a caracteriza.

Após essa primeira vivência, conversamos com o grupo sobre a importância de preservar, em cada dança, o que a caracteriza, sua história, regionalidade e, principalmente, quais são os elementos que a identificam⁸.



⁸ Se fizermos o Cacuriá nas aulas de Educação Física, por exemplo, não precisamos ficar preocupados se os estudantes vão ou não conseguir realizar o passo/movimentação da forma que demonstramos, eles podem realizar o movimento da forma que conseguirem. Entretanto, é importante que eles compreendam os elementos essenciais dessa manifestação cultural: a roda, o ritmo, o puxador, a resposta em coro.

A segunda experiência compartilhada foi a Dança dos Arcos. Esta expressão existe em diferentes manifestações da cultura popular, geralmente associada às homenagens ao São Gonçalo. Fizemos com os participantes a dança dos Arcos que compõe o chamado Cavalo Marinho. Proponho a observação de uma fotografia desse segundo momento (Imagem 3). Segundo Sylvia Caiuby Novaes (2014), as imagens trazem sensações visuais que nos chegam como um todo, pois elas são um 'modo de presença', misturando aquilo que representam com o que cada um de nós sente ao observá-las. Para Novaes (2014), a fotografia é também narrativa, pois acaba acolhendo a experiência de quem a contempla, provocando outras reflexões.

Ao observar esse registro, a imagem 'congelada' acaba despertando sentimentos, lembranças e sensações sobre as quais escrevo. Os participantes da oficina ali na imagem aprendendo/experimentando a dança, sendo orientados pelo professor Bruno, que está compenetrado nas instruções. Um grupo realiza coletivamente o passo enquanto outro grupo observa. Essa dança é essencialmente coletiva, um dependendo do outro para que aconteça de forma harmoniosa e ritmada a coreografia. Cada pessoa segura a ponta de dois arcos, criando uma corrente que circula entre si, em movimentos alternados de braços que sobem e descem. E tudo isso acompanhando o ritmo da música, com passo a passo bem demarcado. O desejo de que a coreografia desse certo provoca no grupo envolvimento, atenção e muita alegria quando conseguem realizá-la.

Compreendo os processos de formação de professores em seu movimento contínuo, ao mesmo tempo individual e coletivo, como desta dança. Cada um, com sua história, com seu corpo e suas experiências, vai 'sentindo' e aprendendo de uma forma diferente, mas em algum ponto convergem para que os projetos aconteçam, para que tenham princípios em comum. Maurice Tardif (2004) situa o saber do professor nessa interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, buscando através de muitos fios condutores a integralidade entre os dois.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que social não quer dizer "supra-individual": quer dizer relação e interação entre *Ego* e *Álter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo. (TARDIF, 2004, p.15)

Sou professora de Educação Física há 20 anos. São vinte anos dando aulas de Educação Física em escolas, públicas e particulares, de educação infantil e ensino fundamental, interagindo com estudantes de 1 a 14 anos. Meus saberes docentes estão essencialmente ligados ao trabalho e às interações que tive com os outros (estudantes, colegas, pais, familiares, etc.), saberes também ancorados numa tarefa complexa (ensinar), situada num espaço específico de atuação (a escola, a universidade, a sala de aula, o pátio, a quadra, o campo, etc), saberes enraizados também numa instituição, numa sociedade, levando em consideração diferentes aspectos sociais, históricos e culturais.

A primeira vez que dei uma aula com o tema 'Dança do Boi-Bumbá', numa escola pública estadual, eu contei a lenda do Boi⁹ para crianças de 7 e 8 anos. As crianças ficaram encantadas com a história e queriam interpretá-la. Então, a lenda acabou virando uma brincadeira de pegador: uma criança deitada no meio da roda fingia ser o boi 'morto'; as outras rodavam e batiam palmas para o boi 'ressuscitar' e gritavam 'levanta boi!'; de repente, o boi levantava e saía correndo tentando pegar alguém. A partir dessa experiência, até hoje, em todas as aulas em que eu vou ensinar a dança, eu também conto a história e realizamos a brincadeira. Não foi diferente na oficina. A nossa terceira vivência foi exatamente essa. A fotografia a seguir (Imagem 4) demonstra um dos professores embaixo do boi correndo para tentar pegar os outros participantes.



⁹ Existem muitos festejos de boi em diversas regiões do Brasil, mas a maioria deles se inspira nesta lenda, que é uma 'narrativa mítica' do bumba-meu-boi. A lenda pode ser encontrada em sites pesquisa, como por exemplo: <https://www.todamateria.com.br/bumba-meu-boi/>

Em nossas pesquisas sobre festejos de Boi, para o projeto interdisciplinar desenvolvido em 2019, aprendemos também sobre o Boi de Mamão, realizado em Santa Catarina. Descobrimos que esta manifestação cultural regional, além do boi, possui outro ser ‘fantástico e imaginário’ denominado ‘Bernunça’¹⁰. A Bernunça é uma mistura de cobra gigante com cara de dragão que, segundo a lenda, ‘engole’ as crianças desobedientes. Em todo o estado, a brincadeira da Bernunça faz muito sucesso entre crianças e adultos. A brincadeira consiste em dançar e cantar a música, enquanto alguém vestido de Bernunça se movimenta e tenta “engolir” as crianças (a criança entra pela boca do bicho, que é feita de papelão e pano, e começa a fazer parte do seu corpo, embaixo de um pano). Resolvemos, então, fazer a brincadeira da Bernunça durante a quarta parte de nossa oficina. O professor Bruno cantou a música, tocando o ritmo no tambor, enquanto eu era a Bernunça, utilizando um pedaço grande de chita para ficar embaixo. Quando eu escolhia alguém, essa pessoa era ‘engolida’ (passava por baixo da minha perna) e ficava embaixo do pano junto comigo. Assim, o corpo da Bernunça foi crescendo na medida em que mais e mais participantes eram “engolidos”.

A última dança vivenciada na oficina foi a Dança do Pau de Fitas. A fotografia a seguir (Imagem 5) demonstra a beleza desta dança, que encanta pelo colorido das fitas se movimentando no ar, exigindo uma destreza dos participantes para entrelaçarem as faixas de modo a produzir trançados diferentes. Aprendemos dois tipos de trança, uma mais simples (em que um grupo gira para um lado e outro gira para o outro até se encontrarem novamente) e uma trança mais complicada (feita em duplas, uma pessoa da dupla gira para direita e a outra para esquerda). Assim, como a Dança dos Arcos- Cavalinho, essa vivência exigiu trabalho coletivo e muita concentração para que a trama desse certo. E depois de trançar, também aprendemos a destrançar! Quando vamos destrançar é que conseguimos comprovar se a trança foi realmente feita da forma correta, pois, se tiver algum erro, aparecem vários nós, surgem tropeços e a dança perde em harmonia.

¹⁰ Existem diferentes modos de pronúncia do personagem. Bernunça também é Bernúncia, Abrenunça, Bernunza, Abrenunza... A brincadeira e a música podem ser vistos no site: <https://www.boidemamao.com.br/bernunca>



Após as experiências, fizemos uma roda de conversa para compartilharmos sentimentos, dúvidas, observações sobre a oficina e sobre a temática. Uma questão que pareceu bem incômoda para o grupo participante da oficina foi: “o professor/professora de Educação Física é sempre aquele solicitado/a para ensaiar as danças para a Festa Junina da escola”.

Durante meus primeiros anos de trabalho em escolas (públicas e particulares) fui demandada por ensaiar danças para a Festa Junina. O que começou a me incomodar nesse processo era que existia apenas uma preocupação com o que seria apresentado para as famílias no dia da Festa, que deveria seguir uma expectativa de passos, com coreografias bem organizadas - eu, como professora dizendo o que seria feito e os estudantes como meros executores. Então comecei, desde as minhas primeiras festas na escola (e foram todas festas juninas) a pensar sobre o sentido desses eventos, sobre o significado para as crianças e adolescentes, para a comunidade, e qual seria meu papel como professora de Educação Física diante de tantas variáveis. Pesquisar sobre as *Festas* e sobre a *Cultura Popular* passou desde essas primeiras vivências, a fazer parte do meu exercício cotidiano de ‘ser professora de Educação Física’. Além disso, o estudo sobre a pedagogia de projetos, que me acompanha desde a graduação¹¹, embasou a construção de projetos interdisciplinares,

¹¹ Foi publicado um artigo referente ao meu trabalho de conclusão de Curso, que trata especificamente dos projetos de ensino, a saber: FREITAS, A. F. S. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. Pensar a Prática (UFG), v.5, p.15 - 38, 2001.

envolvendo temas de pesquisa advindos das Festas Populares brasileiras, principalmente as realizadas em junho e julho, procurando envolver os diferentes sujeitos na construção dos conhecimentos – professores, estudantes, funcionários, toda a comunidade escolar. Assim, o processo de desenvolvimento do projeto (conhecimento sobre as músicas, sobre as danças, sobre as comidas típicas de cada região, sobre a literatura, pinturas, vestimentas, etc) seria tão importante quanto o seu produto (Festa Junina da escola). Também comecei a perceber que a própria escola precisava valorizar mais o elemento *Festa* como possibilidade para muitas aprendizagens significativas. Elas eram vistas com descrédito por alguns professores, como se não ensinassem nada e ainda provocassem “bagunça” na escola.

A partir dos estudos sobre *Rituais*, encontrei muitos argumentos que me possibilitaram justificar sua importância, valorizando seus símbolos e signos culturais, fortalecendo a história e a memória coletiva. Um desses estudos é de Martine Segalen (2002)¹², que trata sobre Ritos e Rituais contemporâneos. Faço uma análise a partir das reflexões dessa autora, mas relacionando-as com a escola.

Segundo Segalen (2002), a festa é evidentemente um ato coletivo. Ela está cercada de representações, de imagens materiais ou mentais, mas figuram como acompanhamento para o elemento ativo. Existem materiais diversos, decoração, comidas, adereços, roupas, instrumentos musicais e etc.; envolvendo muitos registros da vida social. A ação própria da festa é a simbolização e para que os símbolos sejam reconhecíveis é preciso que estejam relativamente fixados e isso envolve formas rituais para sua transmissão. A Festa Junina na escola, por exemplo, possui simbologias que já estão adsorvidas, que foram sendo constituídas ao longo da história de inserção desses elementos na cultura escolar; essa transmissão de simbologias envolve formas rituais. Os ensaios, a apresentação, a decoração, a preparação dos adereços, as músicas escolhidas são elementos desse ritual dentro da escola. A autora ainda nos chama a atenção para o fato de que os ritos presentes nas festas não têm necessariamente que ter caráter religioso e nem a obrigação de um valor moral.

Segalen (2002, p.31) afirma que o ritual não é a simples repetição de

¹² Parto de uma conceituação de 'rito/ritual' como aquele que ordena o universo cotidiano, mas que também possui uma plasticidade e uma capacidade de ser polissêmico e de acomodar-se à mudança social. Sendo assim, concordo com Martine Segalen (2002) quando ela diz que é difícil conceituar ritos e rituais, pois eles reafirmam-se, podendo ser renovados e revisitados. Para esta autora, todo rito é sempre contemporâneo, já que existe uma constante recomposição das suas formas simbólicas.

um comportamento. Se assim fosse, poderíamos afirmar que os animais têm comportamentos rituais. Segundo a etnóloga, o rito ou ritual é um conjunto de atos formalizados, expressivos, portadores de uma dimensão simbólica. Além disso, ela destaca algumas características presentes nos rituais e que devem ser observados. Analiso essas características demonstrando que todas elas estão presentes nas Festas e eventos na escola, deixando claro que elas se constituem como rituais:

a) **Dimensão coletiva:** os ritos/rituais tem sentido para todos que dele compartilham. Todas as pessoas da escola que, de alguma forma, são envolvidas no planejamento, desenvolvimento, execução, apreciação da Festa, acabam compartilhando seus sentidos e símbolos.

b) **Rupturas e descontinuidades:** o momento da festa é o momento de rupturas e descontinuidades, em que existe sentido para o acidental e o incompreensível. Nem tudo precisa sair exatamente como foi planejado, os passos não precisam ser 'perfeitos'. O ritual ordena a desordem e atribui sentido ao que ocorre espontaneamente.

c) **Mistura entre o tempo individual e o tempo coletivo:** a festa, desde sua preparação (planejamento e desenvolvimento do projeto) envolve o individual e o coletivo, ou seja, os sentidos e significados que cada um dos envolvidos vai estabelecendo partem das suas interações com os outros, das experiências que compartilham, naquele tempo e espaços específicos.

d) **Caráter repetitivo com forte carga simbólica para os atores e testemunhas:** para que a festa aconteça, alguns elementos ganham forte caráter repetitivo, como por exemplo, as danças, as músicas; sendo necessário inclusive o chamado 'ensaio' dos passos, para que eles estejam completamente aprendidos pelos participantes. Observa-se que a repetição com carga simbólica é compreendida por seus atores, tornando-se significativa de um processo importante de transmissão dos conhecimentos.

Observo ao longo da minha experiência docente que, um dos maiores desafios da escola e podemos até dizer, da vida social, seja estabelecer o encontro entre o individual e o coletivo, entre a necessidade e a liberdade, entre o conhecimento tido como científico e o conhecimento cotidiano. McLaren (1992) nos sugere que este encontro comece com a compreensão da importância dos processos ritualísticos na constituição da coletividade e fortalecimento da comunidade escolar:

[...] as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais; [...] os rituais representam um papel crucial e inerradicável no conjunto da

existência do estudante [...] as dimensões variadas do processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da cultura da escola. (MCLAREN, 1992, p. 29).

Então, esses estudos fortaleceram ainda mais a perspectiva da importância da Festa na escola, como um ritual, como esse encontro, ao mesmo tempo individual e coletivo, que faz parte da constituição da cultura escolar. O maior exemplo que temos dessa importância, é que, ao longo de 10 anos de trabalho e persistência, a Festa Junina do Centro Pedagógico foi transformando-se no maior projeto interdisciplinar da instituição, sempre planejado e desenvolvido por uma comissão ao longo dos meses de abril a julho, envolvendo professores de diferentes áreas do conhecimento, estudantes, funcionários e familiares.

No ano de 2019, tanto o desenvolvimento dessa oficina quanto outras ações faziam parte de um projeto maior, também interdisciplinar, denominado “*Os bois na Cultura Popular Brasileira: música, dança, poesia e história*”, como explicado anteriormente. Deixo então, uma última fotografia, que representa o momento de culminância do projeto: *a Festa*. A imagem traz símbolos e signos sociais próprias da constituição desse ritual na escola, que são significados pelas pessoas de toda a comunidade em interação.



Este momento da *Festa* pode ser considerado como “*depois*” se levarmos em consideração somente o momento específico de

desenvolvimento dessa oficina relatada. Entretanto, como a discussão sobre Festas na escola foi mobilizadora, tanto do “antes” como do “durante”, considere oportuno trazer essa imagem agora, como uma espécie de “suspensão” do tempo cronológico a que estamos habituados. Roberto Damatta (1997, p.18), em seu estudo sobre ‘Carnavais, malandros e heróis: o dilema brasileiro’, destaca as festas como um tempo suspenso do cotidiano, em que uma nova rotina poderá ser repetida ou inovada, onde os problemas podem ser esquecidos ou enfrentados. Sendo assim, a festa permite suspender uma rotina automática, um tempo que não é presente, nem passado, nem futuro, tocando “o reino da liberdade e do essencialmente humano”.

O “Depois”...

O processo de escrita sobre as experiências compartilhadas na oficina “*Danças da Cultura Popular na escola*” exigiu um complexo processo organizador do pensamento sobre a ação, mobilizando teoria e prática, um exercício de autoconhecimento, um processo reconstrutivo do saber através da escrita. Roberto Cardoso de Oliveira (2000) explicita que “o olhar, ouvir e escrever” são faculdades cognitivas integradas que se dispõem ao entendimento da realidade social. Com efeito, o olhar não é independente do ouvir; ambos se completam em busca da percepção da realidade focalizada. Além disso, o escrever – registrar o olhar e o ouvir, é que proporciona o exercício da reflexão, da conscientização do que foi aprendido. O ato de escrever não está dissociado do ato de pensar, sendo, portanto, um dos momentos privilegiados para registrar o processo de produção do conhecimento.

Perez Gómez (2000), diz que a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. Para o autor, a prática docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor e ao refletir sobre sua própria intervenção exerce e desenvolve sua compreensão.

A escrita deste capítulo foi um processo de autoformação. Foi necessário um movimento dinâmico, dialético entre o que ‘foi feito’ e o ‘pensar sobre o que foi feito’. Penso que ensinar exige essa reflexão crítica sobre a prática o tempo todo. Tenho feito pouco esse exercício de escrever sobre minha prática e reconheço nas palavras desse texto uma conscientização de minhas opções, teóricas, metodológicas e como elas

vão tecendo o meu cotidiano como professora de Educação Física escolar. Para escrita desse texto fiz algumas escolhas, que direcionaram meu 'olhar' para determinadas questões que para mim ganharam sentido ao longo da minha história. Quem participou da oficina ou de seu planejamento, como é o caso do professor Bruno, pode ter tido outra visão, pode ter aprendido outras coisas. Cada um/uma observa uma imagem, lê um texto, experimenta uma dança, com suas histórias, suas próprias lembranças, com o que já vivenciou.

Não desejo colocar um ponto final nesse texto. O "Depois" vem acompanhado de reticências, já que pode ser contínuo. Que possamos continuar nossas conversas, nossas trocas de experiências, pois, como nos disse Paulo Freire (1999, p.85): *"É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo."*

Referências

ALBUQUERQUE, A. et al. **A Contemporaneidade do pensamento de Paulo Freire no contexto de discussão da escola sem partido**, da revista Teias, v.18, n.49, 2017

BARROS, M. de. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BRANDÃO, C.R. **A Educação como Cultura**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.

BRANDÃO, C. R. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. Memória de uma história de cinquenta anos atrás. EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014, disponível em <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>> acesso em 25 de junho de 2020.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 12ª ed, 1999.

FREITAS, A. F. S. **Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil**. Pensar a Prática (UFG). v.5, p.15 - 38, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GÓMEZ, P. **A função e formação do professor/a no ensino para a**

- compreensão: diferentes perspectivas.** In: SACRISTÁN, J.G;
GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino.** Editora Artmed, Porto Alegre, 2000.
- MACIEL, J. **Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação.** In: FAVERO, Osmar. Cultura popular, educação popular: memória dos anos sessenta. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1992.
- NOVAES, S. C. O silêncio eloquente das imagens fotográficas e sua importância na etnografia. **Cadernos de Arte e Antropologia**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <<http://cadernosaa.revues.org/245?file=1>>. Acesso em: 02 de junho de 2020.
- OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do antropólogo.** 2. ed. São Paulo: Paralelo 15, 2000.
- SEGALEN, M. **Ritos e rituais contemporâneos.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO COM AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rodrigo Gavioli de Assis¹

Prezados(as) colegas!

Meu nome é Rodrigo Gavioli de Assis. Sou professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte desde 2005. Trabalho também em uma escola da rede particular, na mesma cidade, desde 2006. A minha graduação aconteceu na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais, com término em 2004. No ano de 2012 concluí uma especialização em Educação Física Escolar. Dando continuidade aos meus estudos, ingressei, em 2018, no Programa de Mestrado Profissional – PROMESTRE da Faculdade de Educação da UFMG.

Ao tematizar as lutas em minha pesquisa de mestrado, busquei apresentar, em diálogo com professoras e professores que já se aventuraram a trabalhar com o tema em suas aulas, possibilidades para o ensino das lutas nas aulas regulares de Educação Física. A pesquisa se deu por meio do diálogo, discussões e reflexões com um coletivo de docentes que socializou narrativas acerca de suas experiências com o ensino das lutas e com autores e autoras da área que tratam da temática.

As narrativas se caracterizaram como uma estratégia de construção autoral e socialização de experiências docentes. Compreendo que as narrativas apresentam saberes provenientes da reflexão sobre a prática, ou seja, a produção e a socialização das narrativas foram entendidas como um processo de socialização dos conhecimentos e experiências entre pares.

O processo se desenvolveu a partir da escrita e reescrita de textos. A reescrita de cada versão do relato dos professores e das professoras foi mediada por leituras, interpretações, comentários e conversas com os pares. Ao utilizar as narrativas, consideramos o protagonismo docente na construção de interpretações sobre o ser e o fazer docente a partir da troca de sentidos que o grupo construiu e reconstruiu.

Através da escrita e socialização de narrativas de experiências pedagógicas, foi criado um espaço para que os docentes compartilhassem suas concepções, convicções e dúvidas relativas ao ensino das lutas. A

¹ Professor de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG).

proposta foi legitimar saberes e processos pedagógicos vividos no cotidiano escolar, tornando públicas as experiências.

A publicação das experiências se materializou através da produção de um livro contendo uma síntese dos meus relatos e narrativas, os quais articulam o meu movimento pessoal – professor, pesquisador e lutador – com o conjunto de narrativas dos docentes. O livro, denominado “Dos professores de papel às lutas na escola”, estará disponível nos repositórios de objetos educacionais da UFMG e da CAPES, para que docentes da educação básica, superior e pós-graduação possam consultar.

Mas por que essa inquietação? Qual a relação construída com as lutas ao longo da minha história de vida? Qual a minha relação com a Educação Física Escolar enquanto aluno de uma escola particular e posteriormente enquanto aluno de uma escola pública? Qual a minha relação com a Educação Física Escolar hoje, atuando como professor desta área de conhecimento em uma escola pública e em uma escola particular?

Comecei a praticar lutas influenciado pelos filmes do Bruce Lee e pelo filme Karatê Kid, lançado em 1984. Minhas primeiras experiências se deram por meio de livros e revistas que pretendiam ensinar alguma luta específica. Em 1991, fui matriculado pela primeira vez em uma academia de Artes Marciais. Já experimentei Judô, Capoeira, Kickboxing, Karatê, Boxe, Boxe Chinês, Jiu-Jitsu, MMA e Kung Fu.

Recordando das aulas de Educação Física, um episódio me marcou profundamente. Na ocasião, estava cursando a 5ª ou 6ª série (corresponde atualmente ao 6º ou 7º ano) em um colégio particular. O acontecimento pronunciado foi uma aula em que o professor propôs que aprendêssemos os movimentos de Capoeira. Na época, predominavam nas aulas os jogos e brincadeiras. Talvez pela experiência do professor com a Capoeira, esse conteúdo surgiu. Infelizmente em poucas aulas. Em nenhuma outra oportunidade, tive contato com as lutas na Educação Física Escolar.

Durante a graduação em Educação Física (2000 a 2004), na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, houve o primeiro contato com discussões teóricas referentes ao tema Lutas na Educação Física Escolar. Entretanto, somente a disciplina de Judô foi ministrada. Além de ser a única a tratar do tema, ofereceu poucos recursos metodológicos para o ensino das lutas na Escola.

Concluí a Licenciatura em agosto de 2004 e em dezembro deste mesmo ano a Prefeitura de Belo Horizonte realizou um concurso público para professor municipal. Realizei as provas e fui aprovado. Em abril de 2005 fui nomeado e iniciei minha trajetória como professor de Educação Física Escolar. As primeiras semanas na escola me fizeram constatar que a

contribuição do curso de licenciatura poderia ter sido mais significativa para minha formação inicial. Não me sentia capaz de tratar pedagogicamente os conhecimentos adquiridos na graduação e desenvolvê-los em minhas aulas.

No primeiro ano de docência, passei por uma dificuldade que quase me fez desistir da escola: a falta de motivação dos alunos e alunas em conhecerem outras práticas para além do futebol. Hoje, percebo que a pouca experiência docente foi decisiva para que essa situação me incomodasse tanto. No ano seguinte à minha entrada na Rede Municipal de Ensino, fui contratado por uma escola da Rede Particular. Nesta instituição, tive a oportunidade de trabalhar por um ano com uma professora com muito mais experiência e que foi referência em alguns estudos teóricos que eu havia feito na graduação. Um fato importante nessa escola foi a possibilidade de desenvolver outros temas para além dos esportes.

O início da carreira docente foi um desafio muito grande para mim. Avalio que os estágios curriculares vivenciados durante a minha graduação não foram planejados de maneira que pudessem me ajudar a construir uma visão crítica e sensível das realidades do contexto escolar. Não foi um estágio que se caracterizou como um tempo e um espaço de pesquisa e reflexão. Além disso, muitas disciplinas do curso de Licenciatura discutiram pouco o que deveria ser o foco principal: o contexto escolar. Isto posto, dividir as turmas com uma professora mais experiente foi importante no início da minha carreira docente.

Essa professora estava sempre disponível para partilhar seus saberes, dialogar e estudar coletivamente. Em nossas conversas, discutíamos sobre planejamentos, concepções de Educação Física e formas de avaliação dos estudantes. Esse contexto foi importante para a minha formação profissional, pois discutíamos e refletíamos sobre a prática real, concreta. Por meio do diálogo com essa professora, fui conseguindo estruturar melhor as aulas e atuar com mais tranquilidade na mediação de conflitos.

Na escola pública, no meu primeiro ano atuando como professor, a possibilidade de trabalhar com as lutas foi totalmente descartada. Fui lotado na Escola Municipal Professor Paulo Freire, situada no bairro Ribeiro de Abreu, periferia da regional nordeste de Belo Horizonte. A região é considerada uma das mais pobres da capital e com maior índice de criminalidade. Ao chegar na escola, encontrei alunos e alunas com falta de motivação para conhecer outras práticas para além do futebol. Nenhuma aula que era proposta por mim, diferente do futebol, era aceita pelos

estudantes. Em certa ocasião, cheguei na quadra carregando uma bola de basquete e decidido a não deixar o futebol ser mais uma vez o conteúdo da aula. Como eu já estava prevendo, foi gerado um momento de muita tensão na aula. Os meninos se exaltaram muito e algumas meninas gostaram da ideia, porém não questionavam a vontade dos meninos. Como eu não estava aceitando o pedido dos meninos naquele dia, um aluno retirou uma arma da mochila, apontou para a bola de basquete que estava no chão e disse: “aqui não vai ter basquete, a aula vai ser futebol”. Não é objetivo deste texto apresentar os desdobramentos desse acontecimento, mas ele foi suficiente para que eu desistisse de propor outros conteúdos para os estudantes naquele ano.

Já na escola particular consegui experimentar alguns planejamentos referentes ao tema. Isso se deu porque no currículo de Educação Física dessa escola, apesar dos esportes ainda serem o conteúdo hegemônico, os estudantes já estavam acostumados a vivenciarem práticas de danças, lutas, ginásticas e brincadeiras. Ou seja, a organização curricular apontava como objetivo oferecer aos estudantes o estudo de uma pluralidade de prática corporais sistematizadas.

Recordo que meus primeiros planejamentos tinham como objetivo oferecer aos alunos uma vivência prática com o Jiu-Jitsu. Utilizei a palavra “aluno” e não as palavras “alunos e alunas” porque nesta escola as aulas de Educação Física são separadas: sou professor dos meninos e as meninas ficam sob a responsabilidade de uma professora.

Na ocasião dos meus primeiros planejamentos com a temática das lutas, não realizei um trabalho de contextualização histórica, de conceituação das lutas, artes marciais e esportes de combate, de reflexão sobre a relação das lutas com a violência, da diversidade de lutas, etc. Na época, nem me preocupava com essas questões. Já estava satisfeito em conseguir trabalhar com um tema diferente dos esportes. Em função da minha experiência (grande experiência como lutador e pouca experiência como professor), fiquei restrito ao ensino das técnicas de Jiu-Jitsu.

As aulas eram divididas em dois momentos: no primeiro momento eu ensinava as técnicas básicas que conhecia e os alunos tentavam reproduzir os movimentos. No segundo momento, realizávamos lutas, respeitando as regras do Jiu-Jitsu esportivo. Percebo hoje, que os meus planejamentos eram totalmente baseados em minhas experiências pessoais com as lutas. As aulas eram praticamente uma reprodução do que eu aprendia nas academias. Não existia um tratamento pedagógico das lutas para que elas pudessem atender aos objetivos da Educação Física Escolar.

Fiquei surpreso ao lembrar dessas aulas, pois mesmo tendo convicção de que a Educação Física deve se caracterizar como uma área do conhecimento responsável por dar tratamento pedagógico a conteúdos culturais, fiquei preso apenas ao ensino das técnicas. Entendo que tratar pedagogicamente práticas corporais culturais implica proporcionar momentos em que os alunos e as alunas possam acessar os conhecimentos advindos da experimentação prática, os conhecimentos conceituais a respeito da dinâmica e estrutura de funcionamento e problematizar os significados sociais atribuídos àquela manifestação cultural ao longo da história. Mesmo tentando me apropriar dos pressupostos teóricos e metodológicos das abordagens críticas da Educação Física, quando fui planejar o ensino das lutas mobilizei principalmente os conhecimentos construídos através da minha experiência como lutador.

Em 2012, concluí uma especialização no curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar. No que diz respeito à temática das lutas, me deparei com uma carência de discussões sobre as possibilidades do seu ensino nas aulas regulares de Educação Física. Em vista disso, procurei observar com mais atenção o dia a dia das escolas em que eu trabalho, na tentativa de compreender como os(as) docentes estavam planejando o ensino das lutas. Na escola municipal, no turno da tarde, o grupo de Educação Física era composto por dois professores e uma professora. Na escola particular, a equipe de Educação Física era composta por três professores e três professoras. Contudo, analisando o tempo e espaço das aulas de Educação Física, identifiquei que o trabalho com as lutas era praticamente inexistente.

A verificação da ausência das lutas nas propostas pedagógicas de Educação Física e a necessidade de ressignificar os meus planejamentos aumentaram meu desejo de compreender as possíveis relações das lutas com a Educação Física Escolar. Procurei por produções que tratassem de estratégias metodológicas para o ensino das lutas nas aulas de Educação Física Escolar. Encontrei alguns trabalhos que criticam o ensino técnico e propõem o ensino de forma mais ampla, considerando aspectos históricos, culturais e pedagógicos.

Alguns autores (ALMEIDA, 2010; GOMES, 2008; NASCIMENTO, 2008; RUFINO, DARIDO, 2012) sugerem que ensiná-las por meio de jogos seria uma opção viável nas aulas de Educação Física, uma vez que é difícil, por questão de tempo e formação, ensinar cada uma das modalidades existentes. Dessa forma, professores e professoras de Educação Física poderiam, em suas aulas, abordar o ensino das lutas de maneira não

centralizada nos gestos técnicos, o que as legitimam como conhecimento da Educação Física quando a formação do professor, em uma modalidade de luta específica, não é exigida.

A quase totalidade dos trabalhos consultados apresentam como proposta central o desenvolvimento das lutas nas aulas de Educação Física através da construção de jogos que se adaptem às características similares de diversas lutas institucionalizadas. Além disso, tais propostas seguem a lógica de que os jogos de oposição ou jogos de lutas são atividades facilitadoras para o aprendizado de técnicas específicas de modalidades de lutas. Reconheci as produções acadêmicas como um avanço na área, ao apontar a necessidade de sistematização do tema Lutas, inclusive com algumas sugestões de sistematização. Procurei desenvolver em novas unidades didáticas as ideias que eu estava construindo durante o estudo dos trabalhos.

No desenvolvimento de muitas dessas unidades didáticas, uma questão passou a me preocupar. Ao explicar para os estudantes que trabalharíamos com as lutas em forma de jogos, muitos não gostaram da ideia e me pediram para que a aula fosse de Jiu-jitsu. Por várias vezes fui confrontado por alunos e alunas que afirmavam que aqueles jogos não eram lutas. “Cabo de guerra não é luta professor”! Os enunciados dos estudantes fomentavam a necessidade de ampliar a compreensão da relação entre as lutas e a Educação Física Escolar.

Passei a conversar mais com professores e professoras sobre o ensino das lutas e fui percebendo que tínhamos ainda muitas incertezas sobre quais seriam os saberes, relacionadas às lutas, que devem ser efetivamente selecionados para as aulas de Educação Física na escola. O fato de ser faixa preta em Jiu-Jitsu e praticante de outras lutas me aproximava ainda mais dessas discussões. Para tentar encontrar pistas que ajudassem a responder as minhas indagações, procurei estudar o tema no mestrado.

Ao ingressar no programa de mestrado profissional, tinha em mente a elaboração de um produto cujo objetivo seria contribuir com a formação docente. Não tinha muita clareza de como esse produto se materializaria, mas sabia que o sentido atribuído a ele estava bem próximo dos “cursos de capacitação”. Estava pensando naquele lugar comum e hegemônico em que sempre se discutiu e definiu a formação continuada de professores e professoras, ou seja, uma formação que inviabiliza e nega os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar, na atividade docente, desconsiderando suas experiências e sua trajetória profissional.

O percurso no mestrado foi determinante para que eu pudesse repensar minha concepção de formação docente. A primeira ideia de realizar um “curso de capacitação” desapareceu e deu lugar a uma outra lógica: formação enquanto produção de saberes relacionados ao ensino das lutas e não apenas como consumo de informações levadas por um “especialista”, faixa preta de Jiu-Jitsu.

O percurso metodológico construído permitiu a realização de seis encontros com um coletivo constituído por professores e professoras de Educação Física da educação básica, que em algum momento da docência, já haviam experimentado trabalhar com as lutas. Participar desses encontros me trouxe a clareza de que a troca de saberes entre professoras e professores é extremamente importante para a nossa formação. Não me restam dúvidas de que precisamos nos organizar para construirmos redes de formação, de trocas de experiências.

O Pensando a Educação Física Escolar é um desses espaços de reflexão sobre a prática e de produção de saberes, constituindo-se em um espaço de formação para e por docentes. Tive a oportunidade de participar por duas vezes desses encontros. Na primeira oportunidade, participei de uma formação que recebeu o nome de “Danças da cultura popular na escola”. Já na segunda, participei como o professor que estava conduzindo o encontro e o tema foi “Possibilidades de trabalho com as lutas na educação física escolar”. Foram dois momentos muito ricos, de muitas trocas de experiência e de muito aprendizado.

Fiquei muito feliz com o convite foi feito em 2019, por dois motivos. Primeiro porque amo conversar sobre o ensino das lutas na escola. Segundo, porque mudei, ao longo do mestrado, minha forma de entender a formação continuada e a produção dos saberes docentes. No encontro em que fiquei responsável pela condução, tentei viver uma experiência - aquela mesma de que fala Larrosa (2002). Fui inspirado por ele a me “expor” (pág. 25). Fui para o encontro para falar, mas principalmente para ouvir. Se não entendi de maneira equivocada, essa abertura para ouvir caracteriza o sujeito da experiência, que segundo Larrosa (2002) é definido por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade e por sua abertura. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” (pág. 25). E nesta exposição, ao ouvir os professores e professoras, ao ser tocado, afetado e ameaçado saí transformado.

Estabeleci como objetivo para o encontro, destacar e compartilhar como a prática pedagógica com as lutas tem se estabelecido em minhas aulas. O evento aconteceu no Centro Pedagógico da Universidade Federal

de Minas Gerais e foi uma experiência muito rica, pois as professoras e os professores que se disponibilizaram a participar estavam muito motivados.

Iniciei com um breve relato da minha trajetória pessoal e profissional, destacando a minha relação com as lutas enquanto praticante de artes marciais e evidenciando como venho construindo a minha compreensão da relação das lutas com a Educação Física.

Ao narrar as minhas experiências com o ensino das lutas na escola, tentei contextualizá-las relatando as características das escolas em que as atividades aconteceram e o perfil dos(as) alunos(as). Em seguida, procurei refletir com o coletivo sobre três terminologias que estão presentes na literatura especializada, quando se trata do trabalho com as lutas. São elas: artes marciais, lutas e esportes de combate.

A minha experiência como praticante de artes marciais me faz pensar que devemos ficar atentos a essa questão, pois as três nomenclaturas apresentadas referem-se a práticas com características diferentes entre si. Correia e Franchini (2010) apud Rufino (2012) admitem que

O termo "luta" possui um investimento diversificado de representações e significados, o que lhe confere uma dimensão polissêmica. Em relação ao contexto dos embates físicos/corporais, o termo "luta" é circunscrito por intenções de subjugações entre os sujeitos a partir de conflitos interpessoais e, algumas vezes, por conteúdos humanos contraditórios e ambivalentes. Já o termo "arte marcial", configura o contexto das práticas corporais a partir da noção de "metáfora da guerra", pois estas práticas derivam de técnicas de guerra.". (CORREIA e FRANCHINI, 2010 apud RUFINO, 2012, p.34).

Sobre as Modalidades Esportivas de Combate, Correia e Franchini (2010) apud Rufino (2012) as definem como uma configuração das práticas de lutas, artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas pela instituição esportiva.

Entendo que podemos conceituar as lutas como um conjunto de técnicas que são utilizadas em situações específicas de ataque e defesa. Já as artes marciais, além de possuírem em sua estrutura o ensino de técnicas de ataque e defesa, carregam uma noção de que são práticas vinculadas a determinados valores morais, os quais produzem uma conduta específica, um estilo de vida dentro e fora dos tatames. Ou seja, toda arte marcial contém uma luta, mas nem toda luta se configura em uma arte marcial. Já os esportes de combate são lutas formalizadas por regras rígidas, federações e confederações. Diferente dos meus

planejamentos de aula do início da minha carreira, como exemplificado anteriormente, expliquei para os(as) docentes que, hoje em dia, começo o estudo das lutas mostrando para os alunos e alunas a diferença entre esses três conceitos.

Acredito que nós podemos e devemos realizar um trabalho nas aulas de Educação Física que ajude na compreensão conceitual das práticas culturais denominadas de lutas, artes marciais e esportes de combate. Acredito ser importante que os alunos e alunas percebam a transformação das funções originais das artes marciais, que se baseavam exclusivamente em aspectos militares, de defesa e de ataque e de proteção de um determinado grupo social, e agora são marcadas por um processo de esportivização. A prática de artes marciais, que em sua origem eram extremamente violentas e agressivas, passam por um processo de ressignificação e de novos usos na atualidade: esporte, lazer, educação e saúde. Tal entendimento é fundamental para que os alunos e alunas possam fazer um estudo ampliado do tema. Finalizei essa parte explicando para o grupo que há uma substancial diferença em tomarmos as artes marciais como objeto de investigação da Educação Física Escolar e, em outra situação, afirmar que estamos praticando artes marciais nas aulas.

Outra reflexão que realizamos diz respeito à vinculação, no imaginário social, das lutas com a violência. Coloquei para o grupo que em minha experiência nas aulas de Educação Física, nunca havia presenciado atitudes de violência quando abordava a temática das lutas. A minha experiência docente e como praticante de artes marciais me levam a sustentar que a associação entre violência e lutas é construída em função de uma visão superficial sobre o campo das lutas. Barreira (2010), me ajuda a pensar sobre a questão da relação entre violência e lutas através de uma análise fenomenológica a respeito da essência da luta corporal. Para o autor, “a comparação da briga com a luta, nos leva a explicá-la pelo aspecto institucional” (pág. 02) e este aspecto seria “aparentemente responsável por tirar o confronto da ‘barbárie’ (pág. 02) e o elevar a um modo civilizado”. Ou seja, “a institucionalidade da luta é frequentemente assumida como marcadora de sua distinção com a briga” (pág.02).

Concordo, como Barreira (2010), que “na luta há uma disposição mútua para o enfrentamento corporal nos indivíduos que se confrontam” (pág.02) e na briga o “outro é alvo de hostilidade” (pág.02). Na luta não existe “relação com alguma hostilidade anterior” (pág.03), mas “é a efetivação de um mútuo desafio corporalmente empenhado de sobrepor-se ao outro” (pág. 03). O que diferencia a luta da briga é “a intenção prevalente” (pág. 03). A luta pode servir para materializar uma “intenção prevalente” de

brigar, mas isso está relacionado às disposições subjetivas e não a uma característica inerente ao ato de lutar. Dito de outra forma, a luta pode ser tomada como meio em que se realiza alguma intenção violenta, de hostilidade. Assim como acontece com o futebol ou qualquer outra prática corporal.

A diferença entre luta e briga não pode ser justificada apenas por um suposto controle externo, por exemplo, pelas regras institucionalizadas ou criadas pelo professor em uma atividade de luta nas aulas de Educação Física. Não estou dizendo com isso, que as considero de menor valor. Apenas quero ressaltar, em concordância com Barreira (2010), que as ações numa luta “são reciprocamente aceitas como o desafio mutuamente proposto” (pág.04). Compreendo que diferenciar luta e briga passa pela reflexão sobre o uso que se faz da mesma e pelo reconhecimento do aspecto central da luta, qual seja, o desafio aceito pelos lutadores.

Logo após as reflexões iniciais, sugeri que o grupo experimentasse uma dinâmica que venho realizando com meus alunos e minhas alunas. Formamos três grupos e o objetivo era que cada grupo construísse uma “Forma” a partir de suas experiências prévias com as lutas. As experiências poderiam ser de vivências práticas, desenhos, filmes, jogos de videogame, brincadeiras, etc.

Para Gomes (2008), as “Formas” são

[...] elementos presentes nas manifestações de Luta, porém, não entram nessas classificações e definições apresentadas, pois se acredita que não possuem os mesmos objetivos e lógica interna inerentes às Lutas, já que podem ser ensaiados como uma coreografia. Porém, há necessidade de se reforçar, inclusive, que as Formas também se caracterizam como uma maneira de manifestação esportiva, através de competições de alto rendimento ou de ensaios esportivos no processo de ensino-aprendizagem para o aperfeiçoamento de lutas entre oponentes (GOMES, 2008, p. 49).

Sou praticante de Karatê e tenho que realizar diferentes katas (Formas). Os katas envolvem uma sequência de ações preestabelecidas contra um adversário imaginário. Quem não conhece determinadas características do Karatê, acredita que as “Formas” apresentam apenas um caráter de demonstração. No entanto, os movimentos dos katas escondem técnicas que apenas as pessoas que estudam o karatê enquanto arte marcial conhecem. A execução das técnicas escondidas, quando nos relacionamos com alguém numa luta, é distinta do movimento executado no kata. O nível de previsibilidade das ações estabelecem lógicas internas

específicas e ações motoras também particulares quando tratamos das “Formas”.

Expliquei para o grupo que uma estratégia que tenho utilizado para tentar motivar a participação dos estudantes é iniciar o tema Lutas com os movimentos previsíveis. É interessante perceber que as “Formas” se distanciam de algumas maneiras de compreender as lutas, por exemplo, o entendimento orientado pelos princípios condicionais (Gomes, 2008). Esse distanciamento pode levar algumas pessoas a não conceberem as “Formas” como lutas, mas apenas como uma coreografia.

Apreendi com meu Sensei de karatê que as “Formas” foram criadas com a finalidade de simplificar o ensino. Alguns mestres tradicionais acreditam no valor dos katas para a aquisição de técnicas de defesa pessoal. Existem outros que os consideram como “perda de tempo”. Circula nas academias que eles foram criados para preservar os conhecimentos ou as técnicas especiais de combate, ou seja, que para que os conhecimentos fossem passados de geração a geração. Considero os katas muito importantes, pois me ajudam no aprendizado do Karatê como arte marcial, em oposição ao karatê esportivo. Quem os estuda e pratica sabe que eles apresentam métodos combativos letais para situações reais de lutas e defesa pessoal. Através deles temos acesso a uma variedade de golpes, tais como cabeçadas, rasgos nos olhos, manobra de combate no solo, estrangulamentos, luxações, quebra de ossos e tantos outros elementos que tornam o Karatê um sistema de autodefesa muito eficiente.

Os katas ganham sentido quando estudamos as possíveis aplicações com um companheiro de treino. É inegável que os mestres antigos acreditavam que eles tinham um propósito útil, ou ao contrário, não os teriam criado. Digo isso para sustentar que as “Formas” em geral, fazem parte do universo simbólico das lutas. E por isso não podem ser negligenciadas quando formos trabalhar com as lutas nas aulas. Se formos considerar como luta apenas as práticas que obedecem aos “princípios condicionais” apresentados na literatura especializada, penso que estaríamos limitando a compreensão do objeto cultural.

Ao iniciar as atividades práticas de uma unidade didática de lutas pelas “Formas”, percebo frequentemente pouca resistência dos alunos e das alunas. Claro que esse não é o único fator, mas todos os estudantes participaram ativamente das aulas. Já em outra unidade didática, quando iniciei as atividades práticas pelos confrontos com oponente, a resistência dos estudantes foi muito maior, tendo inclusive um número expressivo deles que não quiseram participar das aulas.

Sobre a dinâmica, pedi aos grupos que criassem, a partir de suas experiências prévias, uma sequência de 25 movimentos relacionados ao universo das lutas. Foi dado um tempo para a criação das sequências e ao final os grupos se apresentaram. Foi muito interessante ver que as sequências revelavam experiências com filmes, jogos de videogame e conhecimentos de lutas institucionalizadas. Coloquei para o grupo que todos esses aspectos poderiam servir de ponto de entrada para o trabalho com as lutas. Por que não iniciar a problematização das lutas pelo filme Karatê Kid? Pelo jogo Street Fighter? Pelas brincadeiras de “lutinha”? A entradas são múltiplas.

No dia do evento não realizamos o que chamo de “lutas combinadas”, mas expliquei para o grupo que após a apresentação das “Formas” é muito interessante solicitar para os estudantes que, em duplas, combinem os movimentos de ataque e defesa que foram usados por eles na criação da sequência de movimentos. Essa é uma outra atividade que não necessita de contato direto e por isso deixa os alunos e as alunas bastantes seguros para participarem. Além disso, favorece uma reflexão por parte dos discentes a respeito dos movimentos escolhidos por eles para a construção das “Formas”.

Na segunda dinâmica, apresentei para o grupo outra atividade que já havia realizado e que foi muito bem aceita pelos estudantes, pois não envolvia ainda o confronto direto. A atividade era uma adaptação do jogo de mímica. Dividi os docentes em dois grupos. Levei para esta atividade um conjunto de cartas com palavras relacionadas ao universo das lutas. Um integrante de cada grupo deveria pegar uma carta e, através de mímicas, e em um determinado tempo, ajudar ao seu grupo descobrir qual era a palavra. Esta atividade também foi muito bem aceita nos contextos em que foram desenvolvidas porque não colocava os alunos e as alunas em situações de enfrentamento direto logo no início. Percebi que depois dessas dinâmicas, os estudantes ficaram muito mais seguros para participarem das atividades de interação efetiva.

Na sequência, propus ao grupo a realização de alguns jogos de oposição. Após a realização dos mesmos, frisei a necessidade de refletirmos sobre o que vem sendo apresentado na literatura sobre o ensino das lutas. Realcei a importância de se trabalhar com os chamados jogos de oposição, mas acentuei que, no meu entendimento, trabalhar com a temática apenas por meio dos jogos de oposição seria empobrecedor na formação cultural que as lutas podem oferecer para nossos estudantes.

Nesse momento da conversa com o grupo, recordei das várias aulas em que fui questionado pelos alunos e pelas alunas se aqueles jogos poderiam

ser considerados ou não como lutas. Refletindo sobre os questionamentos dos estudantes, percebemos que existem incertezas sobre o reconhecimento das lutas apenas pelas categorias conceituais que a literatura nos apresenta. Será que no universo cultural dos nossos estudantes a operacionalização simbólica acontece da mesma forma como está apresentada pelos autores? Ponderei com os professores e com as professoras a necessidade de sempre darmos a devida importância para a cultura experiencial e os processos de significação construídos pelos estudantes.

Reforcei ainda, que não estava considerando erradas as categorias conceituais apresentadas pelos autores. Por exemplo, minha pesquisa no mestrado apontou que alguns docentes utilizam e se sentem seguros em desenvolver o trabalho com as lutas a partir dessas categorias. Apenas estava destacando que esta não poderia ser a única forma de se conceber o ensino das lutas nas aulas de Educação Física. Corremos um risco muito grande de reduzir o objeto caso fiquemos limitados ao ensino das lutas apenas pelos jogos que trabalham com as chamadas “ações comuns”. Trabalhar com as lutas na escola é muito mais do que proporcionar momentos para que os estudantes experimentem ações de agarrar, derrubar, imobilizar, etc., ou seja, extrapola os movimentos e os gestos.

Ainda sobre os jogos de oposição, recordei com o grupo uma passagem em Kunz (2004) quando ele afirma que “ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que se-movimenta” (pág. 78). Ou seja, não podemos desmerecer o sentido/significado do movimento. Apenas propor jogos de oposição garante que eu estou levando em consideração o aluno ou a aluna que se movimenta? Ou continuo tendo como foco a aprendizagem de movimentos característicos das lutas, apenas de uma forma diferente, talvez incidental? Por aprendizagem incidental “se consideram as formas de aprendizagem nas quais não existe a intenção de aprender, mas que o aprendizado se apresenta por meio de processos automatizados” (Greco et al, 2018, pág. 167).

Ao estudar o que a literatura apresenta sobre os jogos de oposição, concluí que eles estavam sendo entendidos como pré-requisitos ou facilitadores para uma aprendizagem posterior das técnicas das lutas específicas. Reforcei para o grupo que utilizo os jogos de oposição quando considero oportuno. Todavia, não os considero jogos preparatórios para aquisição de habilidades gerais das lutas, para posterior aprendizado técnico das lutas institucionalizadas. Mas os tenho como lutas com fim nelas mesmas, ou seja, é a própria ação de lutar e não como jogos subservientes às lutas institucionalizadas.

Os jogos de oposição podem promover uma verdadeira luta simbólica com o universo cultural dos estudantes. Mais uma vez, Kunz (2004) me ajuda a pensar a respeito dos jogos de oposição ao expressar o seu pensamento sobre o se-movimentar. Ao considerar o movimento como “relação intencional de ações significativas” (pág. 80), devemos interpretá-lo “sempre em uma totalidade de relações que envolvem situações concretas e sentidos/significados” (pág. 103) para quem o pratica e, portanto, “não pode se localizar somente do lado do sujeito, ou somente no lado do objeto, mas justamente na mediação de sujeitos e objetos” (pág. 104). Dessa forma, entendo que os jogos de oposição podem ou não dialogar com o universo simbólico e cultural dos estudantes e, diante disso, não devem ser tomados como única ou melhor estratégia para se trabalhar com as lutas nas escolas.

Finalizamos o encontro com uma roda de conversa sobre as experiências vividas naquele dia. Durante todo o encontro, foi gerado um ambiente bastante acolhedor para que os participantes pudessem questionar, criticar e sugerir. Falas sugerindo diferentes formas de organizar as atividades e de como abordar aspectos culturais das lutas foram muito enriquecedoras para mim e acredito que para os demais participantes também.

As atividades foram muito proveitosas, pois geravam reflexões interessantes. É possível realizar essa atividade com meninos e meninas se enfrentando? Como não expor negativamente os estudantes? Como diminuir o risco de lesões nessa atividade? Como motivar os alunos e as alunas a participarem? Como pensar em atividades em um contexto de pouca ou nenhuma materialidade? Perguntas como essas alimentavam as discussões.

Algumas falas sinalizavam a importância de vivenciar as atividades práticas, pois davam pistas de como os estudantes se sentiam durante a aula. Tais sentimentos nos fizeram pensar em maneiras de planejar as atividades zelando para que os estudantes não cansassem exaustivamente e cuidando também para aumentar a motivação deles em participar. De uma maneira geral, os participantes concordaram que momentos de trocas de experiências são fundamentais para a nossa formação, principalmente quando se trata de um tema pouco trabalhado nas escolas.

Participar deste encontro com outros docentes reforçou a minha compreensão de que estamos sempre nos formando professores e professoras. Ficou evidente nas reflexões realizadas, que as formas de ensinar lutas na escola são plurais, não cabendo uma única possibilidade. Alguns preconceitos foram vencidos, principalmente aquele que se refere

à necessidade de ser praticante ou ex-praticante de alguma modalidade de luta institucionalizada para poder trabalhar com a temática nas aulas de Educação Física. Ao refletirmos no grupo, concluímos que os docentes são mediadores da relação entre as lutas, as artes marciais, os esportes de combate e os estudantes, todos colocados em interação no momento da aula.

Os saberes gerados no encontro validam ainda mais esta possibilidade de formação continuada, rompendo com o modelo que concebe os docentes como “aplicadores” de metodologias pensadas por outras pessoas. Suárez (2015) nos esclarece que esse modelo compreende os professores como receptores passivos de modelos de práticas pedagógicas pensados por outras pessoas, geralmente não pertencentes ao contexto escolar. Os modelos dominantes de formação continuada dos docentes pensam as relações apenas como capacitação, aperfeiçoamento e reciclagem. Buscam resolver os “desvios” da performance docente a respeito dos parâmetros curriculares mediante o treinamento dos docentes em competências técnicas, além de dotá-los de materiais didáticos elaborados por especialistas. Em outras palavras, o professor deve sempre se “ajustar” a orientações externas para possibilitar ações educativas eficazes.

A troca entre pares se contrapõe ao modelo de formação hegemônico que considera o professor e a professora como técnicos que aplicam o conhecimento produzido no espaço acadêmico. Este modelo já se mostrou ineficaz. Em função da complexidade dos problemas que emergem do cotidiano, o conhecimento acadêmico muitas vezes não consegue ajudar os docentes a responderem aos desafios do cotidiano escolar.

Momentos de trocas de experiências, como esses idealizados no projeto *Formação na Prática*, possibilitam a problematização da prática e consequente construção de pistas para a elaboração de metodologias que busquem solucionar problemas do dia a dia das escolas. Acredito que essas dinâmicas formativas nos deixam mais sensíveis aos contextos de nossas aulas e mais críticos quanto a algumas questões que interferem diretamente no nosso trabalho docente. Por exemplo, questões como políticas públicas de educação foram levantadas nas nossas reflexões. Ficou transparente para todos nós que a construção dos saberes se faz pela ação mediada pela reflexão da prática.

Fui para o encontro certo de que os participantes não seriam “consumidores” das minhas ideias, mas que iríamos construir coletivamente possibilidades de trabalhar com as lutas. Ou seja, não tive a intenção de apresentar algo pronto e acabado. Tentei criar um ambiente

em que os docentes pudessem contribuir com suas opiniões, seus conceitos sobre o ensino das lutas e também com seus sentimentos.

Saí do encontro convicto que esses momentos de trocas de experiências são fundamentais para a nossa prática. Neles podemos acessar diversas possibilidades de atividades, podemos praticar, trocar ideias, problematizar e, dessa forma, ampliar nossa visão sobre o ensino da Educação Física na escola. Participar do encontro fortaleceu a minha vontade de estudar mais e buscar planejar aulas que realmente tenham sentido e significado para os estudantes.

Os saberes da prática profissional precisam estar no centro dos processos de formação inicial e continuada. Apresentar a minha experiência com o ensino das lutas revelou, em certa medida, aspectos da realidade escolar. Estes, por sua vez, são constituídos por uma variedade e riqueza de situações que permitiram aos presentes a construção de uma série de reflexões e possibilidades de ação para responder aos desafios de se trabalhar com as lutas nas aulas de Educação Física Escolar.

O projeto *Formação na Prática* reconhece os docentes como sujeitos que produzem uma riqueza de saberes, os quais precisam ser assumidos como ponto de partida para os processos de aperfeiçoamento do trabalho docente.

Todos saímos sabendo um pouco mais.

Referências

ALMEIDA, J. J. G. **Ensino das lutas: dos princípios condicionais aos grupos situacionais**. Movimento, v.16, n.2, p. 207-227, Abr/Jun. 2010, Porto Alegre

BARREIRA, C. R. A. **Fenomenologia da luta corporal e da arte marcial**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS (SIPEQ), 4. 2010. Anais... Rio Claro, 2010. p. 1-8. Disponível em <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/OBS3.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 14 out. 2019.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

NASCIMENTO, P. R. B. **Organização e Trato Pedagógico do Conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar**. Motrivivência, n.31, p. 36-49, Dez. 2008.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283 300, abr./ jun. 2012.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Departamento de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GRECO, P. J; SILVA, C. J. A; PRAÇA, Gibson Moreira; MORALES, Juan C. P.; ABURACHID, Layla Campos; SILVA, Schelyne Ribas. **O Ensino-aprendizado-treinamento dos jogos esportivos:aprendizado incidental, ensino intencional**. In: REMONTE, Jarbas Gomes; POLITO, Luis FelipeTubagi. Educação Física Escolar e esporte de alto rendimento: dá jogo? Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2018.

SUÁREZ, D. H. **Documentación narrativa e investigación-formación-acción en Educación**. In: SOUZA, E. C.(org.). (Auto)biografias e documentação narrativa: Redes de Pesquisa e Formação. Salvador: EDUFBA, p. 63-85, 2015.

FORRÓ NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Raphael Alves Coelho¹

Veio do Nordeste e tem como principais instrumentos zabumba, sanfona e triângulo. Ganhou o coração de todo o Brasil na voz de Luiz Gonzaga, um dos seus principais, se não o principal nome. Popularmente conhecido e frequentado por públicos de diferentes idades. Com essas características, muitas pessoas já entenderam que estou falando do forró.

A origem da palavra forró possui duas explicações, ambas que vão ao encontro da cultura dos locais onde se faziam bailes de dança, como podemos ver no texto de Samantha Cardoso Rebelo:

(...) a primeira, adotada na Enciclopédia da Música Brasileira (1998, p. 301), afirma que se trata de uma derivação do termo africano *Forrobodó* que, de acordo com o Dicionário Aurélio, significa “arrasta-pé (1), 2. farra, troça, 3. confusão, desordem, v. rolo (16). [F. red: forró.] (FERREIRA: 1999, p. 932).” A segunda teoria diz que *forró* deriva do anglicismo *for all*, introduzida no Brasil no início do século XX, quando engenheiros britânicos se instalaram em Pernambuco para construir a ferrovia Great Western. Tais ingleses promoviam bailes e colocavam placas indicando que a entrada era permitida para todos (*for all*). O que se escutava nestas festas eram ritmos que prenunciavam o *forró* atual. (RABELO, 2007, p. 1).

E segundo Junior e Volp:

Forró é a festa onde se toca gêneros musicais nordestinos, tais como o baião, o xote, o xaxado, o côco e a quadrilha, e se dança o baião, o xote, o xaxado, o côco e a quadrilha. Porém, é importante atentarmos que, popularmente, o termo forró é usado para designar tanto as “danças nordestinas” quanto as “músicas nordestinas”, por isso é comum as expressões “*Vamos dançar um forró*” ou “*Vamos tocar um forró*”. (JUNIOR E VOLP, 2005, p. 3)

A partir da leitura sobre cultura corporal presente no livro Metodologia do Ensino de Educação Física (SOARES *et al.*, 1992, p. 39) que pressupõe que “(...) existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade

¹ Integrante do coletivo *Pensando a Educação Física Escolar*.

que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.", entendo a Educação Física Escolar (EFE) como uma disciplina que, para além do movimento, tem um compromisso com a construção histórico-cultural de suas práticas. Nesse sentido, é importante que ela apresente, discuta a trajetória e proponha reflexões sobre as práticas corporais. Ao final do texto espero ter contribuído de alguma maneira com possibilidades de construção de conhecimento para o planejamento e desenvolvimento desse conteúdo.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a experiência compartilhada na oficina "*Fórró nas aulas de Educação Física*", que por sua vez foi desenvolvida a partir da experiência do trabalho desse conteúdo com alunas e alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. Com isso em vista, o texto será apresentado em quatro momentos, a saber: 1) minha experiência e relação com o forró; 2) como desenvolvi o conteúdo de forró nas aulas de Educação Física; 3) a experiência da oficina; 4) algumas palavras sobre a importância do movimento de construção coletiva no qual essa ação formativa se insere e do desafio da escrita do presente capítulo.

Minha Experiência e Relação com o Forró

Antes de começar a aprender a dançar forró, eu já conhecia algumas músicas, principalmente do grupo de forró universitário Falamansa, e já tinha ouvido que para dançar bastava fazer o famoso "dois pra lá, dois pra cá". Nas festas de família sempre havia pessoas dançando forró, na maioria das vezes em músicas sertanejas antigas como Gino e Geno, Teodoro e Sampaio e Rio Negro e Solimões.

Pouco antes de eu completar dezoito anos, minha mãe começou a fazer aulas em uma escola de forró. Ela costumava perguntar se meu irmão e eu queríamos ir com ela. Sempre recusávamos com a desculpa que forró é "coisa de velho". Porém, quando estava no início da graduação, com vinte e um anos, em uma festa junina com o pessoal da faculdade, fiquei encantado ao ver um amigo, também da Educação Física, dançando forró. Aquele momento despertou em mim uma vontade de aprender. Era muito diferente do que minhas tias dançavam nas festas de família. Tinham muitos giros, vários movimentos sincronizados de deslocamentos e também momentos de dançar abraçado que pareciam muito aconchegantes. Alguns dias depois, aquele mesmo colega começou a ensinar forró nos corredores da Universidade. Prontamente me inscrevi.

Após alguns meses, também comecei a fazer aulas no projeto Forral, no bairro Guarani, em Belo Horizonte. Foi onde conheci uma das pessoas que mais me influenciou na forma de pensar e ensinar forró da maneira como foi feita na oficina, a professora Luiza Machado. Ela foi a professora da minha aula experimental. Convivemos semanalmente por cerca de cinco anos no projeto, e nossa amizade cresceu para além do âmbito da dança. Mais adiante, tornei-me professor e, ainda no Forral, tivemos a oportunidade de compartilhar experiências de ensino em turmas coletivas e aulas particulares.

Uma das coisas mais valiosas que pude aprender convivendo com a Luiza, foi como respeitar e incluir pessoas com diferentes corpos e desejos. O forró e o Forral eram/são para ela muito mais que um espaço de dança, como também um espaço de reconhecimento, aceitação, prestígio e respeito. A Luiza me ensinou a ver que a dança pode e deve romper as barreiras dos estereótipos e preconceitos de gênero, raça, orientação sexual, entre outros.

Antes de completar um ano como aluno, comecei a dar aulas coletivas e particulares para iniciantes. A partir daí, durante cinco anos eu fui professor de forró. Comecei nos corredores da faculdade, lugar onde aprendi os primeiros passos, depois atuei também no Forral, dei aulas particulares e participei de projetos de extensão.

Ao longo da minha trajetória, das festas de família até a realização da oficina, pude vivenciá-lo em diversas formas de dançar e em diferentes ambientes: dois pra lá, dois pra cá; forró de escola de forró; e como uma vertente da dança de salão. Além disso, encontrei pessoas que buscavam as aulas por diferentes motivos: procuravam na dança uma forma de se distrair da rotina do trabalho, fazer amigas/os, socializar, ou que estavam ali só para acompanhar sua/eu parceira/o. Lembro de um aluno que fez aula por mais de dois anos, todos os dias da semana, que sempre dizia que o forró era a melhor terapia que poderia encontrar.

O forró foi uma ferramenta social que elevou minha autoestima, influenciou minha formação pessoal e como professor de Educação Física. No âmbito profissional, promoveu o meu contato com o mercado de trabalho em programas como Escola Integrada e Segundo Tempo. Me sentia confiante para desenvolver o conteúdo e fazia disso o meu diferencial. Antes de aprender a dançar e dar aulas de forró, não me via motivado e preparado para atuar com professor de Educação Física. Na esfera pessoal, pude conhecer muitas pessoas de realidades diferentes da minha, muitas dessas presentes no meu círculo social até hoje. O que me levou a ter relações mais plurais.

Aprender o forró como uma cultura multifacetada me fez refletir sobre seu desenvolvimento como conteúdo da EFE, como uma cultura diversa, que permite vários olhares. Estimulando o desenvolvimento do conteúdo, levando em consideração diferentes possibilidades de ensiná-lo.

Aulas de Forró no Centro Pedagógico

As aulas de forró que embasaram a oficina aconteceram no Centro Pedagógico (CP). O CP é uma escola de Educação Básica, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A instituição atua com os três ciclos do ensino fundamental em tempo integral. Por ser um colégio aplicação dentro da universidade, as/os professoras/es atuam também com desenvolvimento de pesquisas, experimentação de novas práticas pedagógicas, formação de professores, projetos de extensão, criação, implementação e avaliação de novos currículos, e capacitação de docentes.

Desenvolvi o conteúdo em três turmas, duas do oitavo e uma do sétimo ano, em 2019. Todas com média de 22 estudantes, com número aproximado de meninos e meninas, com idade entre 12 e 14 anos. Era o terceiro ano consecutivo que eu atuava como professor de Educação Física daquelas/es alunas/os, então, eu já os conhecia relativamente bem, sabia das potencialidades, dificuldades e da relação de amor e ódio com a dança.

Planejei a unidade a partir das minhas vivências como aluno/professor de forró e das experiências que tive durante a formação na graduação, em contato com disciplinas e projetos de dança. Desenvolvi as dinâmicas que serão descritas neste texto e suas variações durante minha participação no programa Dança Experimental² da UFMG, ensinando dança de salão através da dança experimental, com a intenção de desconstruir a maneira rotineira de ensinar dança a dois, criando possibilidades do aprendizado que se diferenciavam da repetição de movimentos realizados pelo/a professor por parte das/os alunas/os.

A parte histórica e cultural foi planejada de modo a apresentar para as/os estudantes possibilidades de conhecer e refletir sobre o forró como conteúdo construído em determinado tempo e lugar, presente na nossa

² Em síntese, a proposta da Dança Experimental tem como pano de fundo a experiência de movimentos corporais em dança, fundamentada na construção de movimentos aprendidos, criados, recriados e transformados de acordo com os caminhos trilhados no processo de experimentação tendo em vista a problematização de temas e/ou movimentos aliada à construção de textos dançados. Disponível em: <<https://dancaexperimental.wordpress.com/2019/05/20/programa-de-danca-experimental-um-dialogo-entre-a-danca-e-a-educacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

sociedade, sendo este passível de outras construções e reflexões em relação ao seu surgimento. Mantendo a coerência com a perspectiva da cultura corporal no âmbito da Educação Física proposta pelo Coletivo de Autores, busquei:

(...) desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (SOARES *et al*, 1992, p. 39)

Visava apresentar e dialogar sobre a história e a cultura do forró e, também, ensinar movimentos da dança. Porém, esse objetivo permite um leque grande de possibilidades. Conhecendo as características das turmas, decidi por trazer discussões importantes para uma desconstrução de aspectos que atravessam essa e também outras práticas corporais.

Uma delas foi a presença forte do machismo nas letras das músicas que seriam utilizadas nas aulas, para refletirmos como ele se manifesta na construção da dança, considerando o momento histórico e social em que foram compostas. É comum nos ambientes de forró serem reproduzidos costumes como o homem ser sempre quem conduz a dança, a mulher ficar esperando ser chamada para dançar e ser a responsável pelos enfeites ou floreios³ durante a dança. Logo, se faz importante, problematizar tais práticas e como se relacionam a desigualdades de gênero presentes em outros contextos sociais.

Aos poucos, o questionamento dessas tradições também se verifica nos bailes. Mulheres conduzindo, homens dançando entre si e explorando momentos das músicas com floreios. Isto é um avanço muito importante e acredito que as aulas são lugares que também precisam apropriar dessas mudanças e discussões.

No CP as turmas têm duas aulas de Educação Física por semana, com duração de uma hora e vinte cada encontro. O conteúdo foi desenvolvido em dezesseis aulas, ao longo de dois meses.

Na primeira parte, aprofundávamos sobre os aspectos históricos e culturais do forró através de letras das músicas de baião, xaxado e xote. Escutávamos as músicas e depois conversávamos sobre as gírias, os

³ Enfeites ou floreios são movimentos que não são conduzidos, que normalmente são executados com os braços, mãos, dedos e/ou com as pernas e pés.

regionalismos, a cultura que estava sendo apresentada, etc. Para isso, podemos utilizar de outras possibilidades como levar a letra da música impressa, pedir para que escutassem a música em casa e fizessem anotações.

Lembro de três ocasiões que a produtividade da discussão nos levou a extrapolar os minutos destinados à atividade. A primeira quando discutimos sobre a relação com a natureza:

Sol vermelho é bonito de se ver
Lua nova no alto, que beleza
Céu de azul bem limpinho, é natureza
Em visão que tem muito de prazer

Mas o lindo prá mim é céu cinzento
Com clarão entoando o seu refrão
Prenúncio que vem trazendo alento
Da chegada das chuvas no sertão
Ver a terra rachada amolecendo
A terra antes pobre enriquecendo
O milho pro céu apontando
O feijão pelo chão enramando

E depois pela safra que alegria
Ver o povo todinho no vulcão
A negrada caindo na folia
Esquecendo das mágoas sem lundun
Belo é o recife pegando fogo
Na pisada do maracatu

Festa
Luiz Gonzaga

Conversamos sobre as características climáticas e o quanto elas interferem na cultura das diferentes regiões do país, sobre os dias ensolarados com o céu azul serem os nossos dias bonitos, que remetem a felicidade e bem-estar, e a diferença que podíamos perceber pela música na qual os dias nublados, cinzentos, são os que remetem a esperança e felicidade do povo nordestino. Também conversamos sobre alguns termos que não são muito utilizadas no nosso dia a dia, por exemplo: alento, prenúncio, entre outros. Finalizamos evidenciando a características forte dessa e de várias outras músicas de forró que relacionam o clima, trabalho e cultura do Nordeste.

Na segunda ocasião discutimos a construção machista da música “Ana Maria” cantada pelo cantor e compositor Santanna, o Cantador. Determinado trecho diz “Ana Maria tinha dono e eu não sabia” ao explicar que quase entrava numa fria por tê-la beijado. O fato de a música relacionar uma mulher como posse de um homem, reforça sua objetificação. Conversamos sobre o quanto é perigoso e violento esse sentimento. Citamos exemplos de parceiros que não aceitam termos, que querem determinar as roupas a serem usadas por elas, que as proíbem de frequentar certos lugares ou conviver com determinadas pessoas, entre outros comportamentos que representam violência física, psicológica e/ou sexual.

Na última situação, fizemos algumas relações com a vida dos trabalhadores do campo, que dependem da plantação e do cultivo de animais para alimentação e renda. Utilizamos a música Asa Branca, também de Luiz Gonzaga, que retrata a partir do trecho “*Até mesmo a asa branca bateu asas do sertão*”, a migração dos nordestinos, fugindo da seca, situando-os em determinado contexto histórico.

Após as conversas, a segunda parte destas aulas era voltada para o aprendizado de movimentos, deslocamentos, passos, abraço, ritmo entre outras técnicas importantes para que as/os alunas/os conseguissem dançar o forró conduzindo e sendo conduzidas/os. Alguns/algumas estudantes já conheciam os passos básicos e foram meus/minhas ajudantes, dançando e compartilhando o que já sabiam com as/os que estavam aprendendo. Em uma ocasião tive a companhia de uma estagiária que sabia dançar muito bem, o que possibilitou ilustrar os diferentes ritmos com passos diversos, muitos deles complexos. Essa demonstração com certeza ajudou muito a criar interesse em muitas/os alunas/os. Mas, na impossibilidade de ser realizada pelo/a próprio/a professor/a, também pode ser realizada a partir de vídeos ou por alunos/as que sabem dançar.

A terceira parte das aulas era o momento para que as/os estudantes treinassem os movimentos técnicos do forró que eram ensinados/compartilhados na segunda parte, de forma livre entre elas/es. Era permitido também que fizessem ou treinassem outros passos ou deslocamentos que já sabiam. Nas primeiras aulas, neste momento, a adesão era baixa. Muitos alunos e alunas ficavam sentados apenas observando. Porém, com o passar do tempo foram aumentando o número de participantes em todos os três momentos, alcançando sua totalidade na terceira semana.

No decorrer das aulas, combinamos de utilizar os termos condutoras/es e conduzidas/os ao invés de dama e cavalheiro, como é comum.

Conversamos muito sobre a natureza dos termos dama e cavalheiro, as ligações com a figura da mulher cordial, que é sempre dependente na relação com o homem, e do homem como gentil, mas dominador. São termos que simbolicamente definem os lugares a serem ocupados por meninos e meninas na dança.

Outra questão importante, foi nunca ter estipulado casais de meninos com meninas. Eu sempre usava o termo dupla, e não definia quem iria dançar com quem, nem aquela/e que conduziria ou seria conduzida/o. E também pedia para que todas/os experimentassem as duas situações em todos os movimentos ensinados nas aulas.

Por fim, a avaliação considerou três perspectivas, utilizando três instrumentos, explicitados para todas/os na primeira aula, a saber: O envolvimento com as aulas; O aprendizado dos movimentos que foram ensinados nas aulas; Sistematização do conhecimento produzido sobre história, cultura e técnicas dos movimentos na forma escrita.

Para avaliar o envolvimento, realizei anotações sobre a participação nos três momentos das aulas. Procurei registrar informações como fazer ou responder perguntas, prestar atenção na fala dos/as colegas e do professor, contribuir com respostas para os questionamentos ou auxiliar as/os demais estudantes no aprendizado dos movimentos. A avaliação do aprendizado dos movimentos ocorreu por meio de uma apresentação que poderia ser realizada em pares ou em grupos de quatro pessoas.

No dia da avaliação do aprendizado dos movimentos, os primeiros vinte minutos foram separados para explicação, para que pudessem se organizar e treinar. Depois eu passei observando/avaliando as duplas, trios e quartetos, com a intenção de perceber como absorveram o conteúdo e dar dicas para melhorar a execução dos movimentos. Todos fizeram ao mesmo tempo, para otimizar o tempo. E, por fim, a sistematização do conhecimento por meio da escrita foi avaliada através de uma prova com perguntas abertas e fechadas, feita no laboratório de informática, utilizando uma plataforma online.

A Oficina “O Forró nas Aulas de Educação Física”

Desde a primeira vez que pensei em ofertar a oficina, o que mais me motivava era a oportunidade de compartilhar o conteúdo com professoras e professores de Educação Física. Porém, o que isso tem de tão importante?

Para além da oportunidade de apresentar o caminho que percorremos, as/os estudantes e eu, durante o trabalho realizado naquela unidade

didática, eu teria a possibilidade de expor as dificuldades que apareceram durante a minha prática pedagógica, tanto no desenvolvimento do conteúdo quanto no planejamento. O objetivo de compartilhar este momento por meio da oficina foi que todos/as os/as participantes pudessem construir novos olhares e novas estratégias para o ensino de forró, inclusive eu.

Busquei estruturar a oficina de forma similar ao desenvolvimento do conteúdo nas minhas aulas, levando para a formação algumas dinâmicas, atividades e escolhas metodológicas. Dadas as diferenças entre os dois momentos, alguns ajustes foram necessários. As explicações das dinâmicas e brincadeiras foram feitas de forma mais objetiva e técnica e as atividades tiveram tempo menor de duração na formação. A conversa sobre as letras das músicas teve apenas uma música tocando, somente para apresentar a ideia desenvolvida com as turmas; entre outros ajustes.

Algo muito importante para a formação, porém não necessário nas aulas, foi a reflexão sobre a ação de ensinar o conteúdo. Os objetivos do desenvolvimento das aulas e a realização da oficina são diferentes e precisam de um trato pedagógico que os atendam como tal. Nos momentos de construção coletiva com os pares, as formações, apontar, discutir, refletir e construir possibilidades de como e porque desenvolver o/s conteúdo/s são ações essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica das/os professoras/es.

A oficina teve duração de três horas e contou com a participação de vinte e sete pessoas, sendo oito homens e dezenove mulheres.

O objetivo proposto era compartilhar uma possibilidade por mim experimentada de desenvolvimento do forró com alunas/os do terceiro ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para isso, a oficina foi sistematizada em quatro partes: 1) cultura e história, 2) o ritmo enquanto dança, 3) movimentos básicos; 4) dinâmicas para desenvolver esse conteúdo. Apesar de terem sido tratadas dessa forma, cada unidade está imbricada às demais na constituição do forró. Por este motivo, várias vezes, mesmo separando-as didaticamente, percebemos interseções entre duas ou mais unidades.

Utilizei para a oficina uma caixa de som, uma extensão elétrica, um *Ipod*⁴, um cabo P10 para P2 para conexão desse aparelho na caixa e balões de festa. O espaço utilizado foi uma quadra de vôlei coberta.

Enfim, começamos com as pessoas presentes sentadas na escada da quadra. Me apresentei, falei das minhas expectativas e expliquei sobre o

⁴ *IPod* é uma marca de uma série de media players portáteis projetados e vendidos pela Apple.

desenvolvimento da oficina. Feito isto, cada pessoa fez uma breve apresentação, passando pela formação, atuação profissional e motivo/s para participar daquela experiência. A maioria era graduada em Educação Física e atuava na rede pública de ensino de Belo Horizonte, principalmente no Ensino Fundamental. Havia também profissionais da rede particular e alunos em formação em Educação Física e em outros cursos, como Geografia.

Pude perceber que uma parte das/os professoras/es, tinha preocupação com o fato de não saber dançar forró e procuraram a oficina como mais uma ferramenta para a elaboração e desenvolvimento do conteúdo nas suas aulas. Outra parte tinha essa experiência, mas procuravam agregar outras perspectivas para o ensino desse tema. Um último grupo sabia dançar outros ritmos, mas encontravam dificuldades para ministrarem o conteúdo de forró.

A preocupação em não dominar a prática de determinado conteúdo é muito comum no campo da Educação Física Escolar, e, por isso, frequentemente a seguinte pergunta vem à tona: Eu preciso saber fazer para poder ensinar? Acredito que não. A demonstração do movimento ou técnica é uma das ferramentas possíveis, porém podemos e devemos ensinar conteúdos que não dominamos, buscando como alternativa recursos como vídeos, explicação verbal dos movimentos/gestos, demonstração por parte das/os alunas/os que sabem o conteúdo, entre outros. Além disso, não podemos esquecer que o ensino na Educação Física não se restringe ao movimento.

A oficina não tinha como objetivo ensinar a dançar forró, mas, durante as dinâmicas e as atividades foram apresentados e vivenciados alguns passos e movimentos básicos. Destaquei que o envolvimento de todas/os era muito importante para a construção coletiva de conhecimentos, trazendo mais pontos de vista diferentes a partir das vivências de cada um/a. Inclusive, esta ação vai ao encontro da perspectiva do coletivo *Pensando a Educação Física Escolar*, onde o projeto *Formação na Prática* se insere. Como indicam Eliene Faria e Luiz Nicácio,

O reconhecimento da aprendizagem entre pares: ganha foco no grupo a noção de conhecimento como partilha. Ainda que nele (como em qualquer contexto) exista relações de poder, a lógica predominante de aprendizagem é a construção coletiva com horizontalização das relações. (FARIA e NICÁCIO, 2020, p. 6)

Ao longo das atividades, priorizei a distribuição das pessoas em roda, tanto nas explicações como nas práticas, tal qual fiz em minhas aulas.

Relatei que utilizar a formação em círculo para ensinar os movimentos tinha pontos positivos e negativos. Por exemplo, quando a intenção era começar algum movimento com a perna direita, os/as alunos/as que estavam do outro lado do círculo, de frente para mim, muitas vezes começavam com a perna esquerda. Então, eu precisava reforçar que todos deveriam prestar atenção nas explicações verbais, não apenas me seguir, esse formato permitia que todos conseguissem me ver e vice-versa. Com a formação em colunas e filas atrás do professor, como normalmente é feito em aulas coletivas de dança, alguns/algumas estudantes poderiam não me enxergar e ou ficar conversando “escondidas/os”, o que na roda era mais difícil de passarem despercebidas/os.



Iniciei a abordagem sobre o ritmo dando ênfase ao fato que a estrutura musical é construída em oitavas, ou seja, baseada em uma contagem de oito tempos. Explicitizei o uso de músicas antigas, mais conhecidas como forró raiz ou pé de serra, e que utilizavam de apenas três instrumentos, triangulo, zabumba e sanfona. Orientei para seguirmos o som da zabumba, pois seu som é mais cadenciado, em relação aos outros dois.

Realizamos, então, um exercício de marcar o tempo forte da música com palmas em TEMPO-TEMPO de forma sincronizada com a marcação da zabumba. Fizemos também com os pés, variando a marcação entre as duas pernas. Enfatizei a importância da transferência de peso, para manter o equilíbrio, com o objetivo de controlar o ritmo entre as marcações.

Em seguida, enquanto as/os participantes realizavam o exercício ainda em roda, marcando o TEMPO-TEMPO com os pés, orientei-os a deslocar para o lado, girando em sentido horário e anti-horário. Depois que se deslocassem pela quadra, em qualquer direção, mas mantendo o ritmo e a

transferência de peso. Uma dica importante para executar a movimentação durante o exercício é todas/os começarem a marcação no mesmo tempo e com a mesma perna, para isso a/o professor/a pode realizar uma contagem ou dar um sinal para todas/os começarem juntas/os.

Ao final da atividade, expliquei a importância de manter o ritmo durante a dança a dois, para que seja possível executarem passos e deslocamentos juntos, seguindo o ritmo da música e evitando que pisassem nos pés uns dos outros. Sempre ressaltando que o erro não deve ser visto como um problema, afinal, ele faz parte do processo de aprendizagem.

Expliquei que uma dupla dançando no mesmo ritmo tem a possibilidade de deslocar separadas/os. E que, mantendo o mesmo ritmo e a mesma transferência de peso, quando voltassem a dançar juntas/os, a chance de pisarem no pé⁵ ou desencontrarem no ritmo seria menor. Após a explicação, fiz a demonstração com uma das participantes.

Passamos aos movimentos técnicos do forró, os passos e deslocamentos básicos. Iniciei a explicação da marcação do ritmo em CON-TRA-TEMPO, ou 1-2-3. Repetimos o exercício anterior, realizando marcação com palmas, depois somadas ao movimento com transferência de peso. Mas alteramos as batidas que antes eram TEMPO-TEMPO, para COM-TRA-TEMPO.

Durante as aulas, para certificar que as/os estudantes tinham compreendido o ritmo, eu os desafiava a encontrar a marcação CON-TRA-TEMPO com palmas em uma música. Também pedia para que fizessem isso de outras maneiras, por exemplo: abrir e fechar as mãos, balançar a cabeça, entre outros.

Passamos, em seguida, para os passos básicos, conhecidos como “dois pra lá, dois pra cá” e “pra frente e pra trás”, também conhecidos como base e base um, respectivamente. Neles o movimento para quem conduz e quem é conduzida/o são os mesmos, mudando apenas a direção. Importante dizer que os nomes dos passos de forró sofrem variações de acordo com as escolas de dança.

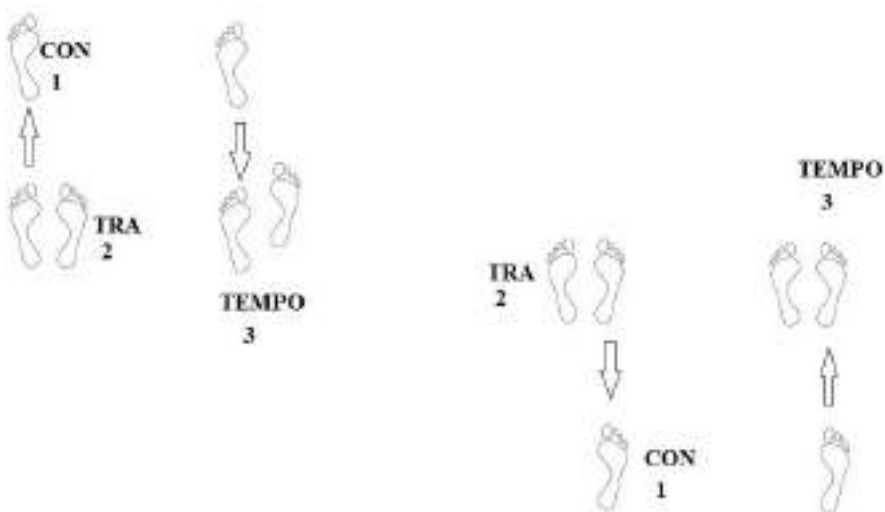
Em roda e todas/os começando com a perna direita, ou seja, com o peso do corpo na perna esquerda, pisaríamos direita, esquerda e direita deslocando para o lado direito e para continuar o movimento, faríamos três marcações (esquerda direita, e esquerda), deslocando para a esquerda. Repetimos essa sequência de CON-TRA-TEMPO.

⁵ Ainda que outros fatores como direção dos movimentos e posicionamento dos pés também influenciem para acontecer ou não as pisadas nos pés.



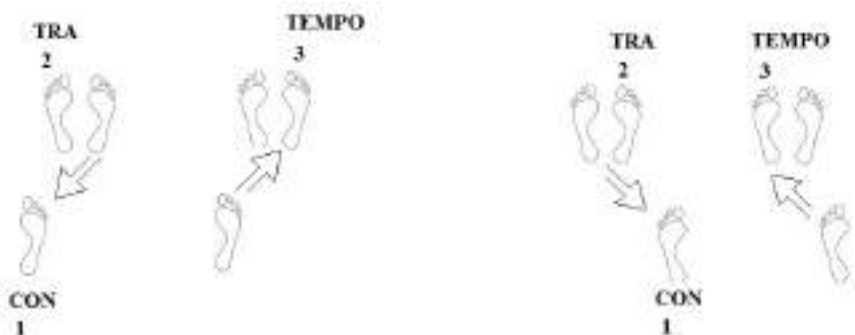
Marcação da base – “dois pra lá, dois pra cá”

No mesmo ritmo e com a mesma sequência de marcação, fizemos o “pra frente e pra trás”, mudando apenas o sentido da movimentação. Realizamos sempre os deslocamentos primeiramente sem música, depois inserindo-a para treinar o movimento e o ritmo.



Marcação da base um – “pra frente e pra trás”.

Comecei a passar o terceiro movimento, base dois ou abertura. Também na estrutura rítmica de CON-TRA-TEMPO, porém, com o deslocamento diferente. O movimento consiste em estar dançando de frente com a/o parceira/o com as mãos dadas, marcando atrás e voltando. Neste movimento o quadril e o tronco das duas pessoas realizam uma abertura lateral, ora para a direita e ora para esquerda. Por isso, também conhecido como abertura.



Marcação da base dois – abertura

Propus, então, que praticássemos os passos aprendidos por meio de uma brincadeira de pega-pega, na qual, ao som de uma música, todas/os só poderiam se deslocar utilizando-os. Para iniciar, solicitei que todas/os se espalhassem pela quadra, coloquei uma música para tocar, avisei que contaria até três e começaria a me deslocar para pegar alguém. A pessoa que eu encostasse, viraria o/a pegador/a e teria que pegar alguém e sempre que alguém fosse pego, precisava gritar “eu sou o/a pegador/a” bem alto para que todas/os pudessem ouvir.

O próximo momento da oficina, voltou-se à dança a dois. O que, para além do que já tínhamos trabalhado, envolve conduzir e ser conduzido, e estar abraçados. Em todas as atividades, as duplas alternavam a função de condutor/a e conduzido/a.

Começamos realizando deslocamentos em duplas, no qual os pares deveriam segurar nos cotovelos um/a do/a outro/a, para experimentarem conduzir e serem conduzidos/as com mais espaço do que na situação do abraço, com menos chance de pisarem nos pés uns/umas dos/as outros/as. Em seguida, passamos à dança com eles/as abraçados/as.



Seguindo com a condução, demonstrei e expliquei como abraçar o par. O abraço é responsável por conectar os dois corpos e permitir que exista a troca de informações sobre deslocamentos, passos e enfeites. Estabelecer uma conexão efetiva durante a dança começa aí.

Reforcei alguns detalhes, como posicionamento dos pés, mãos na altura da escápula, posicionamento do tronco, entre outros, alternando entre condutoras/es e conduzidas/os. Compartilhei algumas técnicas para melhorar a eficiência da condução como manter a mão direita do/a condutor/a na região da escapula da/o conduzida/o e a movimentação do tronco nos momentos de conduzir as trocas de passos.

Para treinar/desenvolver técnicas de condução propus outra brincadeira. Ela consistia nas duplas se deslocarem em diferentes sentidos e velocidades, apoiando um balão cheio entre seus corpos, na região do peito, sem deixá-lo cair. Com apenas duas regras: os movimentos não podiam ser combinados ou avisados e as duplas não podiam dar as mãos e nem abraçarem. Em seguida, inseri como variação a utilização do abraço da dança.

Essa atividade envolve a criação de estratégias para a assimilação do movimento do corpo em contato/conexão com o par, uma vez que, responsáveis por não deixar o balão cair, é preciso que demonstrem a sua intenção de movimentar e ou perceba a movimentação da outra pessoa.

A fim de consolidar os aprendizados dos três passos básicos, trabalhamos a troca do “dois pra lá, dois pra cá” para (base) a abertura (base dois) e ou para o “pra frente e pra trás” (base um), por meio de uma sequência de movimentos que contemplava todos os passos.

Por fim, ainda em duplas, praticamos um último passo: o giro ou passagem. O movimento consiste, basicamente, em uma troca de lugar com o par. Primeiro realiza a passagem quem está sendo conduzido/a, depois o/a condutor/a.

Após algumas músicas para que dançassem e treinassem a passagem, sugeri que fizéssemos uma sequência com todos os passos aprendidos. Assim fizemos: base, base um, base dois e passagem.



Finalizei as práticas propostas com outra variação do pega-pega. Em duplas, os pegadores tinham que encostar em outra dupla com os braços que ficam estendidos e de mãos dadas – que é o braço esquerdo de quem está conduzindo e o direito da/o conduzida/o – sem poder desfazer a técnica do abraço. No início, houve maior dificuldade de fazer o deslocamento e manter o ritmo em relação à primeira variação da brincadeira, por terem que conduzir e serem conduzidas/os ao mesmo tempo em que precisam manter o ritmo e decidirem os melhores momentos para mudar de passo ou direção.

Finalizadas as atividades da oficina, nos reunimos para uma reflexão coletiva sobre a formação realizada, abrindo espaço para dúvidas e críticas. Foi destacada a importância da movimentação do/a professor/a em meio à turma, para constante observação, correção dos movimentos ao longo das atividades e a ajuda das/os que já sabiam dançar. Ressaltaram o impacto positivo que tais atitudes podem ter como a possibilidade de mapear e entender as dúvidas dos/as estudantes e quais passos e métodos se mostram mais eficientes. A ajuda dos mais experientes também foi apontada como útil para motivar as/os que não sabem dançar a aprender. Professores/as disseram perceber que as/os estudantes às vezes ficam mais à vontade com um amigo/a os corrigindo, do que com o/a professor/a.

O grupo valorizou a diversidade de maneiras de apresentar e desenvolver o conteúdo de dança utilizando de dinâmicas e brincadeiras, que superam a mera reprodução do gesto do/a professor/a, comum em academias de dança. Consideramos que estas estratégias não impedem a concretização da aprendizagem dos passos característicos do forró.

Muitas pessoas falaram sobre a abordagem do ritmo, explicando a diferença entre xote, xaxado e baião. Também trazendo outras possibilidades de visualizar a diferença na dança com vídeos. Sugeriram ainda a realização de parcerias com projetos de forró que podem existir perto das escolas.

A apresentação histórica e cultural do forró através das letras das músicas foi elogiada. Muitas/os professoras/es relataram conhecer e até cantar as músicas, mas nunca tinham reparado o quanto é forte a presença do regionalismo nordestino nas mesmas.

Pelo retorno, acredito que a formação alcançou seu objetivo de compartilhar a minha experiência em ensinar forró nas aulas de Educação Física e construir conhecimentos em conjunto com os participantes.

Para encerrar deixo duas falas de participantes sobre a oficina *“Forró nas aulas de Educação Física”*.

“A oficina possibilitou essa diversidade de conteúdos base sobre o forró que podem ser desmembrados, de acordo com o objetivo do professor, em diferentes aulas e projetos sobre essa prática”.

“Um exercício que tenho que destacar é o pega-pega. Pra mim aquilo já valeu a oficina toda. Na hora eu já me via ensinando a atividade pras turmas que tenho. Com certeza as aulas seriam mais atrativas.”

Referências

CANTADOR, S. o. **Ana Maria**. Manaus: Special Discos: 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hz2MjgyIpL4>. Acesso em 30 de junho de 2020.

FARIA, E. L.; NICÁCIO, L. G. Sobre o processo coletivo de produção I Pensando a Educação Física Escolar: um evento produzido para e por professores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-16, janeiro/março 2020.

GONZAGA, L. **Asa branca**. Recife: RCA: 1975. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nQm4uJn0090>. Acesso em 30 de junho de 2020.

GONZAGA, L. **A festa**. Recife: RCA: 1968. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_nVT7QgXK7d1HsGDgX_yjcj4nHdDLaF7fQ. Acesso em 30 de junho de 2020.

QUADROS JUNIOR, A. C; VOLP, C. M. Forró Universitário: a tradução de forró nordestino no sudeste brasileiro. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p. 117-120,2005.

REBELO, S. C. As conexões do forró com diferentes realidades na sua trajetória. Trabalho apresentado no Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, III ENECULT, realizados entre os dias 23 a 25 de maio de 2007, na Faculdade de Comunicação/UfBa, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/SamanthaCardosoRebelo.pdf>. Acessado 20 de maio de 2020.

SOARES, C. L; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, E; CASTELLANI FILHO, L; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: COMPARTILHANDO UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Laura Fernanda Rodrigues da Rocha¹

“Checando os equipamentos...”

Para início de conversa.

Este texto pretende trazer como tema a constante formação docente. Para isso, será apresentada uma das vivências mais ricas que uma professora pode ter: a experiência de sistematizar sua prática pedagógica para apresentar aos seus pares e proporcionar uma possibilidade de formação a quem se propõe ao diálogo. Sendo assim, a partir das minhas experiências pessoais como professora, pretendo relatar os processos de elaboração, execução e avaliação da oficina ministrada por mim junto ao projeto *Formação na Prática*, que foi intitulada de “Práticas Corporais de Aventura na Educação Física escolar”.

No entanto, não posso iniciar qualquer conversa sobre minhas experiências profissionais, sem antes contextualizar o local de trabalho, que no dia a dia me forma enquanto docente: a Coordenadoria de Educação Física e Desportos do IFMG – Campus Ouro Preto. Recém formada em 2008, tive a oportunidade de iniciar minha atuação profissional na instituição, que ainda se chamava CEFET – Ouro Preto². Desde o início, sabia que minha trajetória docente seria diferenciada em função da equipe de trabalho. Ter a oportunidade de atuar junto a uma equipe diversificada, e que valoriza essa diversidade, é um privilégio, principalmente se tratando do trabalho docente que tem a peculiaridade de se enriquecer a cada troca e compartilhamento de experiências.

Junto aos meus colegas de trabalho construímos uma proposta pedagógica para a Educação Física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais lecionamos. Este Plano de Curso não está finalizado, afinal, ele passa por constantes reavaliações, mas posso dizer que, inclusive em função da recorrente avaliação que o documento recebe, somos muito orgulhosos dele e do seu processo de construção, a várias

¹ Professora de Educação Física do IFMG – campus Ouro Preto.

² O antigo CEFET – Ouro Preto aderiu a Chamada Pública SETEC/MEC 002/2007 para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, transformando-se, em 2008, no Campus Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

mãos. Aliás, não só mãos, mas cabeças, corações e corpos, nesta rica experiência de produção em conjunto. Como dito por Arroyo, é dever dos docentes visitar e abrir os currículos “para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 37).

A área de Educação Física no IFMG – campus Ouro Preto possui atualmente seis professores efetivos, sendo três professoras e três professores. Além dos seis que ocupam as vagas atualmente, o Plano de Curso também recebeu contribuições de diferentes professores substitutos que passaram pela instituição, e por professores efetivos da rede que aposentaram ou permutaram para outras cidades. Podemos dizer que o Plano de Curso foi trabalhado por, pelo menos, onze docentes, com diferentes formações, histórias de vidas e perspectivas educacionais, apresentando, portanto, uma rica sistematização.

Temos como base a compreensão de que a Educação Física tem, como conteúdo de suas aulas, práticas corporais recheadas de sentidos e significados, construídas historicamente, em diversos contextos políticos, ideológicos e sociais.

Propomos que tais práticas sejam experimentadas, vivenciadas, sentidas, transmitidas, trocadas, (re)criadas, apropriadas, transformadas, verbalizadas, questionadas, em um contexto escolar que tenha como objetivo a formação dos(as) estudantes, buscando diversidade de conhecimentos, autonomia e empoderamento como pilares desta formação (CODAFID, 2016, p. 03).

Desta forma, a proposta pedagógica da Educação Física na instituição sustenta-se em três pilares: sedução, diversidade e autonomia/empoderamento. Se faz necessário explicitar nosso entendimento acerca de cada uma destes pilares.

Ao tratar a sedução como um pilar pensamos no exercício de seduzir para o interesse, a busca, a curiosidade, a reflexão acerca da Educação Física e seus diálogos com o estar no mundo. Compreendendo isto, como um papel da instituição escolar como um todo. Quanto à diversidade, a ressaltamos como pilar a partir de diferentes possibilidades: diversidade de conteúdos; diversidade de pessoas; diversidade de equipamentos, espaços e materiais; diversidade de abordagens e métodos. Por fim, ao dizer de autonomia e empoderamento entendemos ser a capacidade dos estudantes de intervirem com coerência, praticidade, objetividade e participação coletiva no que tangência os conteúdos, ressaltando a

apropriação, o entendimento, a relação com seu curso e transformação social.

Estes pilares recebem foco ao longo de cada um dos três anos dos cursos, sendo a base para a distribuição dos conteúdos e das metodologias. Ou seja, os primeiros anos trabalham de maneira focada na sedução, abordando conteúdos mais próximos dos estudantes como o “quarteto mais que fantástico”³, os jogos brinquedos e brincadeiras e as atividades naturais. Nos segundos anos enfocamos a diversidade, trabalhando temas como atividades rítmicas, lutas e capoeira, e esportes não convencionais e paralímpicos. Já os terceiros e últimos anos, pensando na autonomia/empoderamento, definimos como conteúdos o lazer e práticas corporais de aventura. Neste contexto, a temática do lazer e das práticas corporais de aventura são abordadas tendo como pilar a autonomia e o empoderamento das alunas e alunos.

Compreendemos o lazer como “uma necessidade humana e como dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (GOMES, 2014, p. 13) e as práticas corporais de aventuras são entendidas a partir de Inácio *et al* (2005)

Decidimos utilizar a expressão Práticas Corporais ao invés de atividade física, porque esta última nos remete a uma compreensão restrita de humano, limitada a uma concepção biologicista; enquanto a primeira possibilita um entendimento mais ampliado das múltiplas dimensões humanas. Ana Márcia Silva (2004) nos ajuda neste pensar ao dizer que as práticas que se difundiram pelo mundo sob denominações como Educação Física e/ou Atividade Física, originadas do conceito grego de *physis*, assumiram de maneira restrita (por sua concepção biologicista) a dimensão corporal (INÁCIO *et al*, 2005, p. 69-70)

Encontram-se no Plano de Curso da Educação Física do IFMG – Campus Ouro Preto as seguintes definições:

O Lazer é um tema que remete a um direito constitucional no Brasil. Historicamente as reflexões acerca do Lazer estão intimamente relacionadas ao trabalho. Em consonância com a proposta do terceiro ano, em que se destaca o desejo de reforçar as ações voltadas ao

³ Tendo em vista uma experiência das(os) alunas(os) no ensino fundamental muito focada no conjunto de modalidades esportivas que muitas vezes é chamado de quarteto fantástico: futsal, voleibol, handebol e basquetebol, trabalhamos na perspectiva de abordar o esporte de maneira ampla e inclusiva, com a finalidade de multiplicarmos as possibilidades de vivências, experiências, (re)criações e inúmeras interpretações ou intervenções que esses conteúdos nos permitem, perpassando tanto no aspecto esportivo quanto no aspecto lúdico ou de lazer, denominando “quarteto mais que fantástico”.

empoderamento dos estudantes, mostra-se importante a abordagem do **Estudo do Lazer** como conteúdo para trazer elementos de reflexão e vivências.

As **Práticas Corporais de Aventura** passaram a fazer parte da linguagem e do imaginário dos estudantes. A escolha deste conteúdo, além de sua contemporaneidade, os (as) levam a experienciar atividades em que a aventura, a adrenalina e o risco calculado propiciam sensações e emoções pautadas nos princípios da segurança, confiança, sustentabilidade e trabalho em equipe. Levando-os (as) à conscientização para realizar as mudanças necessárias, dando-lhes o poder, a liberdade e a informação que lhes permitam tomar decisões e participar ativamente da vida em sociedade. E a partir de suas escolhas optarem por tais práticas enquanto uma possibilidade de vivência do Lazer. (CODAFID, 2016, p. 23)

Tendo em vista a concepção do nosso documento orientador, o trabalho com as práticas corporais de aventura almeja como objetivos: possibilitar uma reflexão sobre as tais práticas desenvolvidas em harmonia com o meio ambiente, de forma a mobilizar os nossos estudantes a se envolverem no universo da cultura do movimento humano agindo de forma autônoma e crítica; experienciar possibilidades corporais com a temática, dentro de uma perspectiva de respeito, confiança e sustentabilidade, em que o trabalho em equipe torna-se fundamental para que os resultados sejam alcançados; estabelecer uma relação de respeito ao seu corpo e ao do colega, assim como a importância da cooperação enquanto processo de formação e transformação social; experimentar práticas corporais de aventura com potencial para o envolvimento em práticas de Lazer; formular e utilizar estratégias para resolver os desafios da realização, de forma autônoma, desenvolvendo atitudes de confiança e segurança, partindo do princípio do desafio do novo; identificar situações de risco presentes, observando as normas de segurança, fortalecendo as atitudes desenvolvidas nas aulas; realizar as práticas respeitando o patrimônio urbano e/ou natural, minimizando os impactos de degradação ambiental, estabelecendo uma relação de respeito e proteção à natureza.

No que diz respeito à temática do lazer, temos como objetivos: proporcionar aos estudantes a compreensão e a vivência deste como direito social; experimentar, fruir/desfrutar e apreciar a pluralidade dos conteúdos do Lazer; identificar e conhecer equipamentos específicos e espaços públicos e privados, permitindo a reflexão sobre seus usos; interferir na dinâmica da produção da cultura local em favor da fruição coletiva, bem como reivindicar condições adequadas para diferentes práticas; identificar a relação entre o Lazer, a vida e os demais conteúdos

tratados ao longo das aulas de Educação Física no IFMG; proporcionar a reflexão de relações entre Lazer e trabalho; apropriar de diversas práticas, de forma proficiente e autônoma.

Diante deste contexto, elaborado coletivamente, de definição das temáticas e organização dos objetivos, cada docente deve planejar, a partir das suas experiências e da sua avaliação diante das turmas, o conteúdo programático a ser ministrado. Sendo assim, nos últimos anos, me deparei com bastante frequência com o seguinte questionamento: “como trabalhar com Práticas Corporais de Aventura?”

Um dos fatores que mais pesavam para este questionamento era o fato de eu não ser praticante assídua de nenhuma prática vinculada a esse grupo de atividades. Apesar de “gostar de mato”, participar de algumas competições de enduro a pé e experimentar um pouco de escalada, definitivamente eu não sou o perfil do que poderíamos chamar de praticante. Sendo assim, posso dizer que toda a bagagem construída, que pretendo relatar, vem de uma experiência docente. Posso dizer também que, após três anos respondendo essa questão a mim mesma, ao mesmo tempo em que atuava junto às minhas turmas, consegui sistematizar alguns apontamentos.

Neste sentido, diferentes experiências vividas especialmente no ano de 2018 foram apresentadas na Mostra de Produções Pedagógicas do *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*, em junho de 2019 (ROCHA. 2019 a), e no XXI CONBRACE, em setembro do mesmo ano (ROCHA. 2019 b). Preparando minha participação nestes dois eventos, transformei minha prática pedagógica em texto, e durante os eventos, pude apresentar e debater. Estas experiências representam o que disse no início deste capítulo: uma das vivências mais ricas para uma professora.

Em seguida, tive ainda a oportunidade de oferecer a oficina “Práticas Corporais de Aventura na Educação Física escolar”, no dia 26 de outubro de 2019, no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, a qual pretendo aprofundar neste texto.

“Bateu a adrenalina...”

Mas afinal, como trabalhar com Práticas Corporais de Aventura?

Antes de aprofundar na oficina em si, cabe apresentar as experiências que desenvolvi em sala de aula (algumas até um pouco frustrantes), que me embasaram para organizar a proposta de formação. Afinal, o que construí como prática pedagógica foi ao encontro dos apontamentos que

encontrei para responder à pergunta de como trabalhar com as Práticas Corporais de Aventura.

A partir das experiências com diferentes turmas nos últimos anos, cheguei a uma proposta que tenho tentado concretizar ao longo dos trimestres letivos. Esta proposta apresenta um conteúdo programático para cada trimestre, culminando em uma atividade fora da instituição da seguinte forma:

- I) Corridas de orientação, enduros a pé e caminhada contemplativa, culminando na caminhada na Serra do Veloso e visita à Mina Du Veloso;
- II) Rapel, escalada e noções de risco calculado, fechando na visita ao Parque Municipal da Andorinhas;
- III) Acampamento, organização dos estudantes em comissões de logística, alimentação e barracas, encerrando o ano com a experiência de acampar.

Desta forma, a temática do lazer perpassa todo o trabalho, tendo alguns enfoques como: reflexão acerca do uso dos espaços públicos e privados; políticas públicas de lazer, considerando diferentes instâncias: municipais, estaduais e federais; e interesses culturais do lazer.

Cabe destacar que, as parcerias construídas, interna e externamente ao IFMG – campus Ouro Preto, foram imprescindíveis para o formato com que cada um destes conteúdos programáticos foi organizado e executado nesses anos de experiência. Ou seja, caso não tivesse a oportunidade das pontes construídas, o que foi realizado teria sido muito diferente.

Trabalhando as caminhadas contemplativas, pude contar com o apoio do Eduardo, idealizador da Mina Du Veloso, e com a Sidnéa, diretora de relações étnico-raciais da prefeitura de Ouro Preto. Ambos deram os devidos apoios logísticos à caminhada na Serra do Veloso, além de terem guiado as turmas pela mina, apresentando a contextualização histórica da mineração setecentista em Ouro Preto. Desta forma, consegui abordar em sala de aula aspectos históricos da cidade, temas relacionados à escravidão e às relações raciais, além da geologia, podendo ultrapassar e enriquecer as práticas pedagógicas para além da caminhada em si.

No que diz respeito ao conteúdo da escalada, as trocas e conversas com os escaladores Fábio e Ângela contribuíram inclusive para a construção pedagógica. Inicialmente, por inexperiência, eu pretendia trabalhar a modalidade Boulder com os estudantes. Esta modalidade utiliza menos equipamentos, se comparada à escalada esportiva, no entanto a exigência técnica é muito maior. Desta forma, fui orientada que seria mais proveitoso para as turmas trabalhar com a escalada esportiva, e ambos se

dispuseram a emprestar os equipamentos e oferecer oficinas teórico práticas.

Quanto ao acampamento, a parceria e os aprendizados construídos junto com o professor de Educação Física Luiz Gustavo Nicácio, que passou pela instituição de 2015 a 2017, foram imprescindíveis. Este professor, já tendo experiências docentes com acampamentos no Parque Nacional do Caparaó, me proporcionou meu primeiro contato com um trabalho como este, quando acompanhei como equipe de apoio uma turma que ele lecionava, em 2016. Esta primeira vivência é determinante para a construção de outras à frente das minhas turmas, pois o contato com um parque nacional, e a experiência da subida ao terceiro ponto mais alto do território brasileiro foram as escolhas que fiz para minhas turmas. Pensando nisso, também contribuí para que outros colegas vivessem essa experiência, como ocorreu em 2017, quando o professor Phillip, da rede estadual de Minas Gerais e municipal de Santa Luzia, participou de um acampamento com minha turma e depois realizou um em sua própria escola. Assim como a experiência de acompanhar o trabalho de outros professores foi importante para que eu me sentisse confiante e me encorajou para desenvolver o trabalho aqui relatado, receber e dialogar com um professor que estava em vias de desenvolver um trabalho com acampamento também se constitui como uma possibilidade formativa. Contar com a presença do professor Luiz em 2017 e 2018, como equipe de apoio dos acampamentos que organizei, também foi muito significativo para que eu sentisse segurança suficiente para a realização da atividade.

Aproveito para registrar aqui meus sinceros agradecimentos a todas(os) estas(es) colaboradoras(es), pois para a efetivação do planejamento citado foi imprescindível estas parcerias. Destaco também o apoio do Gabriel, ex-aluno e bombeiro socorrista, que em 2017 vivenciou a experiência junto com a escola como aluno, e em 2018 acompanhou outras turmas em diferentes atividades como apoiador.

Após compartilhar um pouco sobre os exercícios de diálogo realizados ao planejar e executar os trabalhos, busco agora apresentar, na medida do possível, aquilo que produzi junto aos estudantes e às parcerias. Lembrando que a elaboração desse conteúdo programático passou por constantes reelaborações considerando as características de cada uma das turmas que tive experiência de lecionar, principalmente nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Em 2017, lecionando para uma turma de terceiro ano, organizei este planejamento pela primeira vez, e consegui efetivar um trabalho muito satisfatório com as experiências de rapel, escalada e noções de risco

calculado, fechando na visita ao Parque Municipal da Andorinhas. Além do acampamento, com a organização dos estudantes em comissões de logística, alimentação e barracas, encerrando o ano com a experiência de acampar no Parque Nacional do Caparaó.

Posso dizer que esta turma foi meu “projeto piloto” com o tema, principalmente considerando toda a experiência anterior na instituição. No início da implementação do Plano de Curso que estávamos construindo, em 2008, as turmas chegavam ao terceiro ano com uma defasagem de trabalho da Educação Física do primeiro e segundo anos. De maneira que, até por volta do ano de 2012, trabalhávamos no terceiro ano com conteúdos que faltaram nos primeiros e segundos anos. Além disso, inicialmente, planejávamos para os terceiros anos um formato que dependia de uma organização institucional, que não foi possível. Desta forma, também por volta de 2012, o professor José Porfírio e a professora Ana Paula iniciaram o trabalho com práticas corporais de aventura e lazer, lecionando para turmas de terceiro ano que começavam a chegar sem defasagem, do ponto de vista do Plano de Curso. Como eu estava iniciando um processo de mestrado, optei por não lecionar para turmas de terceiro ano, tendo em vista que ainda não visualizava como iria planejar as aulas desses temas. Em 2015, quando retornei do mestrado, passei a acompanhar os trabalhos do professor Luiz e em 2017 lecionei para a minha primeira turma de terceiro ano com o tema das práticas corporais de aventura.

O ano de 2018 foi especialmente marcante, pois efetivei diferentes experiências pedagógicas com esta temática, junto a cinco turmas diferentes. Várias questões que fugiam ao planejamento tornaram peculiares as experiências de cada uma das turmas.

Duas destas turmas acompanharam o trabalho desde o início do ano, realizando a primeira e segunda propostas de conteúdos programáticos. Porém, para ser efetivada a proposta do acampamento seria necessária a liberação de recurso financeiro por parte da instituição, mas isso aconteceu parcialmente. Diante desta situação, os estudantes foram orientados a planejarem em grupo atividades de lazer que abordassem práticas corporais de aventura, e que fossem viáveis tendo em vistas possíveis barreiras (MARCELLINO, 1996) para sua realização. Após a apresentação dos diferentes planejamentos dos grupos, as turmas concretizaram a prática do arvorismo e tirolesa no Parque Canela de Ema, em Barão de Cocais.

Esta situação foi de um aprendizado enorme enquanto docente, pois entendi que o conteúdo, por mais atraente que fosse para mim, poderia não

ser para os jovens das turmas que eu lecionava. Cheguei a esta conclusão, pois, ao longo do trabalho senti uma desmobilização e um desinteresse dos estudantes, além de um foco excessivo na formatura e conclusão do curso. Tirando deles qualquer interesse de reflexão e prática do lazer. Estes questionamentos me fizeram qualificar minha prática pedagógica para o ano seguinte, tentando torná-la mais atraente e suscitando maiores reflexões sobre a importância do lazer para a vida.

As outras três turmas de 2018 tiveram contato com esse trabalho apenas no último trimestre. Isso ocorreu em função do afastamento por saúde da professora inicialmente responsável pelas turmas, de maneira que elas ficaram um período sem aulas e esta situação foi regularizada apenas na terceira etapa com a redistribuição de funções. Sendo assim, ficou evidente a necessidade de organizar um trabalho intenso e, a pedido dos estudantes, iniciamos o planejamento do acampamento. Infelizmente, apenas uma das três turmas conseguiu efetivar a ida ao Parque Nacional do Caparaó. Mas as outras duas turmas concretizaram o trabalho com as experiências de caminhada, rapel e escalada (visitamos a Serra do Veloso e o Parque Municipal das Andorinhas).

Em 2019, lecionando para quatro turmas diferentes desde o início do ano, consegui proporcionar aos estudantes experiências muito ricas. Realizamos de maneira satisfatória todo o planejamento previsto com o tema das corridas de orientação e enduro a pé, culminando com a caminhada contemplativa na Serra do Veloso. Sendo esta última atividade especialmente significativa, pois fomos todas as turmas juntas (130 estudantes), contando com a presença, inclusive, de alguns responsáveis e docentes de outras disciplinas. Como foi a primeira experiência “no mato” com as turmas, eu distribuí pontos para a presença dos estudantes, o que proporcionou a participação de todos, mesmo aquelas e aqueles que jamais imaginariam ter esta experiência. Por mais contraditória que esta estratégia de “convencimento” possa ser, neste caso, avaliei de forma satisfatória em função do retorno que os estudantes me deram, dizendo coisas do tipo: “Cansado, mas feliz!” ou “Vou voltar aqui, com certeza!”.

Com estas mesmas turmas, vivenciamos também o planejamento dos temas de rapel, escalada e noções de risco calculado, fechando na visita ao Parque Municipal da Andorinhas. Neste caso, distribuí pontos pela participação na visita ao parque, mas obviamente, não condicionei à disponibilidade de escalar, respeitando os limites de cada pessoa. Desta forma, tive um retorno dos estudantes extremamente positivo, os quais, em sua grande maioria, se dispuseram e confiaram para fazer a prática. E

aqueles que não quiseram realizar a escalada, curtiram o passeio no parque de outras formas.

Por fim, no ano de 2019, caminhei junto às turmas com a construção do acampamento, tendo bastante êxito na organização dos estudantes e na condução das aulas. No entanto, em função das condições climáticas, com excesso de chuvas, não conseguimos efetivar o acampamento, o que gerou muita frustração, e possibilitou uma série de reflexões sobre isso como parte do processo formativo dos estudantes. Na tentativa de minimizar este sentimento e para consolidar o trabalho realizado ao longo do ano, com três turmas conseguimos ir ao Parque Canela de Ema, vivenciar arborismo e tirolesa.

A avaliação desta última experiência frustrada de construção do acampamento em 2019, me fez organizar para o ano de 2020 a antecipação do planejamento do acampamento dentro do ano letivo, tentando fazer com que não coincida com o período chuvoso. Sendo assim, neste ano, escolhi lecionar para turmas de terceiro ano as quais já havia trabalhando no segundo ano, de maneira que, já conhecendo a turma, conseguiria a confiança necessária para a construção do acampamento antes dos outros trabalhos.

Todas estas experiências provocaram a produção de fotos e vídeos que contribuíram para a avaliação em relação à apropriação dos estudantes, bem como em relação aos alcances dos objetivos propostos. A partir do processo de avaliação, considero que as proposições pedagógicas apresentadas e as experiências vividas podem ser consideradas alternativas, e podem se constituir como referência para a reconstrução cotidiana do fazer pedagógico na Educação Física escolar.

No entanto, de certa forma, estes relatos não me fizeram conseguir responder diretamente à questão de como trabalhar com práticas pedagógicas de aventura. Afinal, diante de tantas incertezas, frustrações e necessidades de flexibilização do planejamento, quando fui convidada a ministrar a oficina pelos colegas do projeto *Formação na Prática*, me deparei com outras dúvidas: o que eu teria a acrescentar aos docentes que procurariam a oficina para sua formação? Mesmo que eu apresentasse um planejamento perfeitamente executado (o que seria impossível) como os colegas conseguiriam executar uma prática pedagógica com essa temática em realidades diferentes das encontradas no IFMG – Campus Ouro Preto? Como construiriam suas práticas em lugares diferentes dos parques de Ouro Preto? Sem atuarem com adolescentes encerrando o ensino médio? Sem uma equipe de apoio voluntária para atuar, como eu consegui contar?

Ao me deparar com tantos questionamentos, cheguei a um princípio que norteou minha organização para a oficina: procurei compartilhar um planejamento rigoroso, detalhado e embasado, para que a flexibilidade fosse bem-vinda e planejada por cada docente em sua realidade. Neste sentido, sistematizei a oficina com o detalhamento das minhas aulas, para que cada professor, diante de sua realidade, pudesse se inspirar e escolher seus caminhos.

“Risco calculado...”

Planejamento enrijecido para poder flexibilizar.

Respeitando o princípio que elenquei para orientar o planejamento para a oficina, sistematizei a mesma em dois momentos: o primeiro, no qual eu apresentaria as experiências que executei em sala de aula; e o segundo, no qual formaríamos pequenos grupos de discussão de acordo com as realidades institucionais e níveis de ensino, e os presentes apresentariam aos demais uma breve proposta de prática pedagógica com a temática das práticas corporais de aventura.

Na oficina mesmo, tive que colocar em prática o princípio da flexibilização do planejamento, já que a primeira parte tomou todo o tempo do trabalho, impossibilitando que construíssemos conjuntamente propostas pedagógicas. No entanto, isso não foi avaliado negativamente pelos presentes e nem por mim mesma, já que o motivo da extensão do tempo destinado ao primeiro momento da oficina foi o interesse e participação, quanto às experiências pedagógicas que desenvolvi.

Sendo assim, pretendo apresentar o relato daquilo que foi proporcionado na oficina, esperando que os leitores consigam se inspirar e construir práticas pedagógicas com a temática das práticas corporais de aventura, de acordo com suas diversas realidades.

É importante destacar também que não se pretende expor abaixo uma “receita de bolo” para o trabalho como os conteúdos programáticos de corridas de orientação, escalada e acampamento. No entanto, diante das inseguranças que enfrentamos para abordarmos estes temas em sala de aula (seja pelas in experiências pessoais, seja pelo risco inerente a estas práticas, ou até o risco imaginado), procurei até aqui, detalhar ao máximo o trabalho realizado, a fim de subsidiar e encorajar os docentes, principalmente tendo em vista os retornos positivos dos estudantes diante das propostas. Portanto, a leitura sobre a oficina deve ser um exercício de refletir sobre aquilo que já foi exposto.

Quanto ao tema das *corridas de orientação, enduros a pé e caminhada contemplativa, culminando na caminhada na Serra do Veloso e visita à Mina Du Veloso*, apresentei aos colegas presentes na oficina diferentes documentos, a partir dos quais, desenvolvi o relato e as reflexões na oficina, tais como:

1. Mapa da minha instituição, que utilizei para executar diferentes corridas de orientação. Neste momento, os presentes relataram estratégias de construção destes mapas via Google maps e outras ferramentas, inclusive desenhos manuais.
2. Planilhas das corridas executadas. Como exemplo citei a corrida relâmpago, no qual os alunos recebem o mapa e precisam tirar selfies nos locais sinalizados no mesmo, o mais rápido possível; e a corrida de orientação utilizando bússolas, parecida com a anterior, no entanto, os alunos deveriam marcar a planilha com as canetas existentes em cada um dos postos de controle da corrida, além de executar em cada ponto as solicitações da planilha, como aferir a bússola a 200° e tirar uma selfie;
3. Registros das corridas de orientação planejadas pelos próprios estudantes (a turma era dividida em dois grandes grupos que deveria organizar e executar uma corrida de orientação para o outro grupo correr e vice-versa). Lembro-me que os presentes na oficina gostaram muito desta sugestão e eu relatei as diferentes propostas que os estudantes já haviam construído;
4. Charadas do caça ao tesouro elaborado pelos colegas da instituição, que continham histórias e curiosidades. Neste momento destacamos possibilidades de planejamentos multi ou até interdisciplinares em cada realidade;
5. Planilha do Enduro a pé de regularidade. Na oficina foquei em orientar sobre a produção de suas próprias planilhas, sugerindo também pesquisar o site do Minas Trekking (<https://www.minastrekking.com.br/>), que apresenta algumas indicações;
6. Documento institucional entregue aos responsáveis para a autorização da participação dos estudantes na visita técnica à Serra do Veloso. Este documento continha os objetivos do trabalho, o conteúdo ministrado no trimestre, algumas orientações para a caminhada e o formulário de autorização;
7. Folder e divulgação da Mina Du Veloso. Espaço turístico visitado durante a caminhada, que apresenta o protagonismo e a inteligência africana na construção da cidade de Ouro Preto, possibilitando abordar

na caminhada aspectos relacionados a diferentes temáticas transdisciplinares. Neste momento, conversamos muito na oficina sobre o potencial que a temática das práticas corporais de aventura têm de envolver outros docentes.

No que diz respeito ao tema do *rapel, escalada e noções de risco calculado, culminando na visita ao Parque Municipal das Andorinhas*, problematizamos com os presentes a possibilidade de parcerias institucionais e/ou voluntárias para a execução das propostas. Esta problematização se deu principalmente neste tema, pois a forma com que o trabalho foi conduzido no IFMG somente foi possível em conjunto com escaladores da região, que disponibilizaram voluntariamente tempo e equipamentos para a realização de oficinas na própria instituição e para a visita ao Parque Municipal das Andorinhas.

É importante dizer que outras alternativas para o trabalho podem ser feitas, contudo, escolhi dar destaque a minha própria experiência, que poderia ampliar os olhares das pessoas que participavam da oficina para as parcerias. O diálogo com convidadas e convidados não é um exercício que retira a autoridade docente da professora, pelo contrário, ele destaca o exercício de busca pela qualificação das aulas. Ao ter pessoas voluntárias ao longo das aulas e trabalhos de campo é possível promover um diálogo entre realidades distintas em que, tanto estudantes quanto convidados, aprendem ao ter contato uns com os outros mediados pela ação docente.

Sendo assim, neste momento da oficina de formação de professores, foram apresentados os seguintes documentos, seguindo a mesma premissa anunciada para o momento anterior:

1. O material didático produzido pelos voluntários para a oficina teórica realizada com os alunos, a qual abordava noções de segurança e risco calculado, tipos de equipamentos e modalidades de escalada;
2. Registros iconográficos da oficina prática, na qual os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar o rapel no ginásio da escola;
3. Documento institucional entregue aos responsáveis para a autorização da participação dos estudantes na visita técnica ao Parque Municipal das Andorinhas.

Durante este momento, discutimos muito sobre como seria o trabalho de rapel e escalada caso não tivesse a participação das pessoas voluntárias, e esta foi a maior “pulga atrás da orelha” que ficou após este momento de troca, que foi a oficina. Como dito anteriormente, a experiência discutida na oficina é baseada em minha própria trajetória no trabalho com estes conteúdos. Realmente ainda não parei para imaginar como seria meu planejamento, caso não tivesse estes apoios. E esta

situação me faz pensar o quanto refletimos e vivenciamos nossa prática docente a partir das oportunidades concretas que nos aparecem.

Por fim, quanto à temática do *acampamento, organização dos estudantes em comissões de logística, alimentação e barracas, encerrando o ano com a experiência de acampar no Parque Nacional do Caparaó*, enfoquei na oficina a maior dificuldade que encontrei quando sistematizava este trabalho junto aos estudantes: como organizar as aulas deste tema. Portanto, neste momento relatei a parceria com o professor Luiz Nicácio, citada anteriormente, destacando os apoios recebidos para a elaboração das aulas e dos documentos. Em seguida, compartilhei e aprofundi com os colegas presentes os documentos listados abaixo.

1. Documento institucional entregue aos responsáveis para a autorização da participação dos estudantes na visita técnica ao Parque Nacional do Caparaó. Este documento apresenta os objetivos do trabalho, o conteúdo ministrado no trimestre, algumas orientações para a visita e o formulário de autorização;
2. Programação do acampamento. Destacando com os presentes na oficina que esta programação obviamente dependia do local a ser visitado. Neste momento também destaquei um dos motivos da escolha pelo Parque Nacional do Caparaó: a possibilidade de subida ao Pico da Bandeira durante a madrugada, para assistir o nascer do sol.
3. Ficha individual por estudante, a qual segue um modelo abaixo. No entanto, durante a oficina foi destacado o processo de alterações que essa ficha recebeu ao longo do tempo e que ela deve se adequar a cada proposta realizada. Destaquei, por exemplo, que senti a necessidade de acrescentar a pergunta "sabe nadar?" depois que uma mãe de aluno entrou em contato comigo, preocupada com a exposição do filho à cachoeira. Foi dito na oficina também a importância deste documento ser trabalhado com os estudantes com antecedência suficiente para uma elaboração de cardápio considerando as restrições alimentares, além da antecipação de possíveis questões de saúde que sejam contornáveis.

Ficha individual por estudante participante do acampamento.	
Informações pessoais	
Nome completo do estudante sem abreviações:	
Número do R.A.:	
Data de nascimento do estudante:	
Contato de emergência:	
Grau de parentesco do contato:	Tel contato: ()
	Cel contato: ()

Ficha básica de saúde	
Tem restrição a algum alimento? Qual?	
Tem qualquer tipo de alergia? (A insetos, respiratórias, etc... Por favor, relate todas)	
Em caso de dor de cabeça tem algum remédio preferencial? Qual?	
Tem intolerância à lactose? () Sim () Não	Tem intolerância ao glúten? () Sim () Não
Tem alergia a algum medicamento? Qual?	
Tem tomado algum remédio recentemente? Qual?	
Tipo sanguíneo e fator RH:	
Sente algum tipo de dor articular no dia a dia? (Se sim relate todas)	
Já sentiu algum desconforto respiratório? (Falta de ar, dor no peito, etc... Favor relatar todas as situações)	
Já fez alguma cirurgia? (Se sim relate todas)	
Prática algum tipo de atividade física periodicamente? (Cite todas, a quantidade de vezes na semana e tempo de atividade).	
Sabe nadar?	
Outras observações que julgar relevantes:	
_____	_____
Assinatura do(a) responsável	Assinatura do(a) estudante

4. Checklist de materiais individuais básicos para a organização das mochilas. Abaixo apresento um modelo desta listagem, mas cabe destacar também a importância do trabalho realizado com este documento em sala de aula, tendo em vista que, no planejamento pedagógico, uma aula inteira é destinada a apresentação dos materiais individuais básicos. Além disso, os estudantes ficam com esse documento para orientá-los até o dia da organização de suas bagagens e, no dia da visita técnica, a comissão de logística é responsável por conferir todas as mochilas. Este procedimento é imprescindível pois, os materiais individuais básicos acabam envolvendo a segurança de todo o grupo e isto acaba sendo uma boa oportunidade para trabalhar com os estudantes aspectos de convivência em sociedade;



EDUCAÇÃO FÍSICA

Laura Fernanda Rodrigues da Rocha

ESPORTES NA NATUREZA/ LAZER

Acampamento/ Visita ao Parque Nacional do Caparaó ou
Parque Estadual do Itacolomi

Checklist (marque os materiais que você possui ou conseguiu emprestado)

- Isolante térmico ou similar (tapete de yoga, ou mesmo papelão)
- Saco de dormir ou cobertor fino DE CASAL
- Lanterna (se possuir mais de uma disponível assinalar)
- Pilhas
- Mochila cargueira ou uma grande (a maior e mais confortável que conseguirem)
- Bolsa térmica para carregar alimentos (pequena ou média)
- Caneca com alça, preferencialmente de plástico (não muito grande por favor)
- Pote plástico ou cumбуquinha para colocar refeições
- Colher para alimentação
- Protetor solar
- Garrafinhas de água (ao menos duas de 500ml)
- Papel higiênico
- Toalha
- Chinelo
- Luva

Lembrete, atenção para as necessidades de roupas:

- Roupas para a subida ao pico (essa orientação ocorrerá em aula - calça leve com tecido respirável, agasalho tipo moletom, calçado adequado - tênis tipo "All Star" praticamente inviabiliza).
- Roupas de banho para quem quiser entrar na cachoeira e vales.
- Roupas confortáveis para o dia, as temperaturas devem estar altas.

Sugestões:

Boné, óculos de sol, travesseiro inflável (quem conseguir, quem não conseguir pode usar as próprias roupas como travesseiro para evitar peso desnecessário).

Todos estes os documentos foram trabalhados com os estudantes em sala de aula, abordando os seguintes temas: noções básicas de acampamento e risco calculado; constituição das comissões de logística, alimentação e barracas: noções básicas dos materiais individuais; montagem da barraca;

definição do cardápio; organização das mochilas; pesquisa sobre o local a ser visitado. Compartilhei os documentos referentes à organização do acampamento, pois, avalei durante a oficina, que os presentes gostaram e entenderam que podem ter um ponto de partida para seus próprios contextos. Avalio que o objetivo da oficina, de encorajar os colegas a trabalhar com o tema, foi facilitado com a exposição deles.

“Chegamos no cume, agora é aproveitar!”

Reflexões para encerramento

Caminho para encerrar este texto refletindo sobre os objetivos propostos para ele. O propósito era relatar a oficina que ministrei junto ao projeto *Formação na Prática*, com especial atenção à trajetória que produzi e me produziu até ela, buscando trazer a constante formação como necessária à atuação docente.

No que diz respeito a esse exercício, destaco que tanto a experiência da oficina em si, quanto a de escrita e sistematização, são importantes para minha formação enquanto professora. Reconhecer que meu trabalho pode ser compartilhado, trocado e potencializado, contribui imensamente para fortalecer a continuidade da caminhada. Digo isso, pois, em vários momentos do trabalho desenvolvido com as práticas corporais de aventura, que foi o pilar da oficina proposta, tive vontade de desistir do planejamento traçado, várias vezes me sentia louca e exagerada na proposta construída. Mas, o empoderamento que ministrar a oficina e escrever este capítulo me proporcionaram, me faz ver que estou em um caminho interessante e em um terreno fértil para contribuir com a formação dos meus estudantes.

Desta forma, aproveito para agradecer ao grupo de estudos e pesquisas *Pensando a Educação Física Escolar*, bem como as pessoas que coordenam o projeto *Formação na Prática*, por estes ricos momentos de empoderamento e formação continuada. Acredito que trocas de experiências docentes são muito importantes para tal formação.

Penso que, para além do relato sobre a oficina, procurei também atender neste texto alguns objetivos da própria oficina: compartilhar minha experiência docente (inclusive minhas angústias e questionamentos) a fim de subsidiar (e por que não dizer, encorajar) outros colegas a construírem possibilidades pedagógicas com a temática das práticas corporais de aventura em diferentes contextos, realidades institucionais e níveis de ensino. Atendendo desta forma o segundo objetivo apresentado.

Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes: Petrópolis. 2013.

CODAFID. *Plano de Curso*. 2016. (Acervo pessoal)

GOMES, C. L. **Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura**. Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Belo Horizonte, V.1, N.1, p.3-20, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/327/227>.

INÁCIO, H. L. de D.; PERETI, Éden Silva; SILVA, Ana Paula Salles e; LISENFELD, Patrícia Athaydes. Bastidores das práticas de aventura na natureza. In; DAMIANI, Iara Regina; SILVA, Ana Márcia. (Orgs). **Práticas corporais: Experiências em Educação Física para uma formação Humana**. Florianópolis: Naemblu Ciência e Arte, v3, p.69-88, 2005.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer uma introdução**. Autores associados. 1996.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. Terceiro ano do ensino médio: experiências pedagógicas com a temática do lazer e dos esportes de aventura. In: FARIA, E. L; CASTRO, G. A. P. de; NICACIO, L. G.; GOMES, R. de O. (Org.). **Anais do II Encontro Pensando a Educação Física: práticas de ensino e aprendizagem na educação física escolar**. IFMG e UFMG. Belo Horizonte: IFMG, UFMG, 2019 a. Disponível em:

ROCHA, L. F. R. da. A temática do lazer e dos esportes de aventura nas aulas de educação física: um relato de experiência com terceiros anos do ensino médio integrado. In: **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/> 2019 b.

PARTILHANDO BONITEZAS: UM CONVITE PARA TECER RELAÇÕES ENTRE CULTURA POPULAR E ESCOLA

Gregório Hernández Pimenta¹

Ricardo Ikier da Silva²

*Quem são esses homens de tez encardida e passos graciosos?
Quem são esses magos de magras figuras e riso na boca?
Quem são esses reis sem níquel no bolso, mas fartos de festa?
Deviam se maldizer e dançam
(BARROSO, 1996, p.3)*

Introdução

A Oficina “Partilhando Bonitezas: o que os procedimentos e princípios da cultura popular têm a ensinar para a escola” foi ofertada por Gregório Pimenta e Ricardo Ikier em 2019, sendo uma das ações do projeto de extensão *Formação na Prática* proposto por docentes do Centro Pedagógico - Universidade federal de Minas Gerais (CP-UFMG). O que aqui se apresenta é a descrição da construção e do desenvolvimento da oficina, considerando os caminhos teóricos, afetivos e práticos que a materializaram. Essa experiência não será apresentada como uma ação ideal e fechada, mas como algo real, com seus erros e acertos, confronto entre expectativas e realidade, além da reelaboração dos seus sentidos meses depois, no momento próprio da escrita deste capítulo.

A oficina foi pensada, inicialmente, por Gregório que então convida Ricardo para que criem e desenvolvam uma proposta conjunta. Para evidenciar esse diálogo e a perspectiva da construção em parceria, a estrutura do texto será dividida em dois momentos. No primeiro optou-se por explorar a alternância de textos individuais, para melhor apresentar o ponto de partida de cada autor. É um formato que possibilita a demarcação dos diferentes lugares que ocupam, marcados pelas suas próprias histórias, perspectivas e relações com a cultura popular. No início de cada texto, o autor será identificado por suas iniciais em negrito: **G.P.** (Gregório Pimenta) e **R.I.** (Ricardo Ikier). Já no segundo momento, quando se remetem especificamente à oficina, as considerações foram escritas a

¹ Professor de Educação Física do IFNMG- campus Diamantina.

² Bacharel em artes cênicas pela UNICAMP, batuqueiro e palhaço.

quatro mãos buscando expressar quais sentidos, dessa ampla e contínua experiência, foram elaborados de forma conjunta.

O Convite

G.P. A experiência que será alvo de nossas reflexões neste texto se inicia no coletivo *Pensando a Educação Física Escolar*. Ingressei no coletivo no final de 2016, por convite do professor Luiz Nicácio, pouco tempo depois de haver iniciado minha atuação como professor de Educação Física no Instituto Federal de Minas Gerais. A partir desse momento, participei do coletivo de diferentes formas e variadas frentes de atuação se abriram a partir das trocas com os colegas. Uma dessas frentes foi o projeto de extensão *Formação na Prática*, desenvolvido pelo *Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico - UFMG* no qual pude atuar como co-coordenador e como proponente de oficina.

Inicialmente ministrei a oficina “Brincadeiras Cantadas da Cultura Popular” que foi ofertada duas vezes em função da alta procura. Naquele momento, meu objetivo era contribuir com professores e professoras com atuação na Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando brincadeiras cantadas de diferentes regiões do Brasil e as possibilidades de intervenção pedagógica a partir desse repertório.

Essas primeiras oficinas foram um desdobramento da minha prática docente e artística. Já há algum tempo eu estabelecia diálogos com a cultura popular, tanto no Teatro, buscando referências estéticas presentes nas diferentes festas e manifestações tradicionais, quanto nas minhas aulas de Educação Física, trabalhando Danças Populares Brasileiras e Brincadeiras Cantadas.

Em 2019, fui convidado para ofertar outra oficina, ainda dentro do projeto *Formação na Prática*, mas que aconteceria como uma das atividades do *II Encontro Pensando a Educação Física Escolar*. Naquele momento, aceitei e defini que trabalharia novamente com cultura popular e escola, mas propondo uma outra aproximação.

Diferentemente das formações anteriores, me interessava naquele momento explorar outra forma de contato com a escola. Eram várias ideias soltas e sensações e, por isso, o impulso para oferecer a oficina veio da vontade de experimentar e de organizar essas percepções. Se nas primeiras experiências meu objetivo era apresentar as brincadeiras e as formas como eu já havia trabalhado com essas manifestações dentro da escola, na perspectiva de conteúdos, na segunda me interessava proporcionar, aos professores e às professoras, experiências fundadas na cultura popular,

provocando-o(a)s a inventar suas próprias formas de diálogo com o tema. E se o objetivo fosse apresentar elementos da cultura popular como potência para se repensar as práticas pedagógicas? Seria preciso criar, inventar outras formas de contato das práticas e das experiências inerentes à cultura popular com a escola. Mas por onde começar?

Foi nesse momento que me lembrei de Ricardo: amigo querido e pesquisador do campo da cultura popular que, depois de uma longa temporada em Campinas-SP, estava de volta a Belo Horizonte-MG. E com quem, há pouco tempo eu estivera brincando Cavalinho Marinho em uma praça do bairro Santa Tereza em Belo Horizonte.

R.I. O começo dessa história para mim se dá em uma conversa, quando Gregório compartilha algumas aspirações de continuidade de trabalho em cultura popular a partir dos vínculos institucionais que possuía, junto ao coletivo *Pensando a Educação Física Escolar* e ao IFMG.

Nossos caminhos já se cruzam faz um tempo, desde a escola de teatro, e em grupos teatrais por onde passamos cantando e dançando. A cultura popular sempre entrelaçava esses encontros, e foi onde acabamos desenvolvendo nossas pesquisas, nossas criações e compartilhando ideias.

O convite foi para ministrar uma oficina misturando Cavalinho Marinho, Folia de Reis e Vilão. Esta oportunidade reacendeu uma vontade que embasa o meu caminho e se constitui como ponto de referência no meu pensamento: Criar a partir de elementos da cultura popular.

No processo de construção dessa oficina percebi, assim como Gregório, que o caminho era juntar ideias soltas e materializar sensações, compartilhando vontades e buscando juntos soluções para nossas questões. Organizando tudo isso em princípios e diretrizes que orientam nossa forma de relacionamento com a cultura popular nos nossos diferentes campos de atuação.

É isso que a escrita desse texto me suscita. Assentar o pensamento após essa vivência, no contínuo da trajetória, criando pontos de apoio que trazemos como questionamentos para recheiar esse campo de pesquisa tão vasto.

Encontros para Prosear os Princípios

Contatos com a cultura popular

G.P. Definido o tema principal e um início de caminho para pensarmos a oficina, começamos a discutir sobre o que nos era caro e importante das

relações que se estabeleciam no contexto das festas e brinquedos³ da cultura popular. Em retrospecto percebo que algumas perguntas simples orientam, já há um tempo, minhas reflexões sobre essas práticas: Por que é tão prazeroso dançar e cantar em uma roda de Coco⁴? Brincar de Maguio⁵? Seguir na madrugada um cortejo de Folia de Reis⁶? Eu já havia sido tocado, afetado de diferentes formas ao participar das manifestações. Compreender o que gerou esses afetos em práticas tão múltiplas foi um dos desafios que propus para Ricardo. Se no campo das sensações eu conseguia perceber similaridades no que a participação nessas festas me causava, faltava compreender um pouco melhor o que elas tinham em comum para provocar afetos similares.

Um lugar que me ajudou muito a construir a forma como hoje compreendo essas diferentes manifestações foi o Instituto Brincante⁷. Fundado por Antônio Nóbrega e Rosane Almeida há mais de 20 anos, o Brincante é um espaço cultural onde são criados espetáculos, oferecidos cursos e aulas, com base no imaginário cultural popular brasileiro. É, sem dúvida, uma referência nacional de pesquisa e formação nas práticas e procedimentos da cultura popular. Lá, pelo período de um ano, frequentei o curso “A Arte do Brincante para Educadores” e fui apresentado a sua forma de olhar para as festas e brincadeiras tradicionais. Essas perspectivas embasam, em maior ou menor grau, as considerações que apresento no texto.

Algo importante de ser pontuado sobre o Instituto Brincante é que, apesar de dialogarem com diferentes autores (Mário de Andrade, Darcy Ribeiro, Eugênio Barba) e de o próprio Antônio Nóbrega ter sido um dos fundadores da disciplina de Danças Brasileiras na Universidade Estadual de Campinas, a forma de transmitir esses conhecimentos e sua longa pesquisa prática, não se dá em artigos e periódicos acadêmicos. Mas através de cursos, oficinas, aulas-espetáculos e suas produções artísticas. Nesse sentido, parte das considerações que hoje aponto neste texto foram aprendidas e compartilhadas nos momentos práticos das aulas. Um dos poucos registros escritos dessa produção de conhecimento é uma apostila complementar ao módulo de Danças Brasileiras, e que revisei para a

³ Brinquedo (e derivações como brincadeira, brincador, e brincante) são variações que as pessoas do Cavalo Marinho utilizam para designar a festa e os participantes da mesma. É utilizado no texto com essa referência.

⁴ O Coco é uma dança de roda e um ritmo da região Nordeste do Brasil

⁵ O Maguio também é chamado de Marguio ou Mergulhão, é uma das partes do Cavalo marinho.

⁶ Folia de Reis, também conhecida como Reisado ou Festa de Santos Reis no Brasil, é uma festa popular do ciclo natalino em homenagem aos três reis magos.

⁷ Para mais informações ver <http://www.institutobricante.org.br/>

escrita deste capítulo, onde os autores sistematizam parte dos padrões que podem ser percebidos e utilizados como referência para educadores:

- A maioria das brincadeiras envolve o corpo
- O corpo é um meio de comunicação, alfabetizado por todas as linguagens artísticas (música, dança, literatura, artes plásticas)
- Todas as brincadeiras têm espaço para a improvisação
- A criatividade é um processo cuja prática leva a um novo lugar.
- As brincadeiras se organizam através de duplas, filas, batalhões ou rodas - brincar em cada uma dessas situações requer um olhar e uma atenção diferente
- Existe, sempre, um compromisso com a beleza
- O espaço pode ser transformado a partir de adereços simples e fáceis de serem confeccionados
- Muitos materiais utilizados nas festas populares podem ser usados em aula: fitas, bastões, tecidos, arcos, adereços como chapéus, golas, máscaras... Mas a beleza maior é o entusiasmo com que fazemos as coisas. (ALMEIDA, 2015, p. 9)

São elaborações que apontam para a necessidade humana de cantar, de tocar, de encenar, de contar histórias, de criar figurinos e de improvisar. Por algum motivo, essas brincadeiras atravessaram o tempo e ainda são praticadas. Ao falar das brincadeiras tradicionais, como o Cavalo Marinho e o Coco, por exemplo, eles pontuam:

São brincadeiras que nos exigem uma presença física e mental para executá-las. Brincadeiras para entender o espaço físico, se relacionar criativamente com o outro. Brincadeiras que cobram uma repetição exaustiva e assim nos preparam para o improviso. (...) As brincadeiras das manifestações populares foram, um dia, grandes escolas. Construíram regras e desafios que mobilizam energia, educam (treinam) nossa escuta, nosso olhar. Essas antigas brincadeiras podem, hoje, ser uma ferramenta preciosa para nossa existência. (ALMEIDA, 2015, p.7)

Essa compreensão, que partilho com os autores, sintetiza grande parte da minha motivação para oferecer a oficina que aqui discutimos.

Finalizando esse relato inicial de minhas aproximações com as práticas da cultura popular é importante destacar que quando eu e Ricardo nos encontramos para pensar a oficina não nos preocupamos com a conceitualização e com as disputas ao redor do termo cultura popular. Essa não chegou a ser uma pauta de nossas conversas, pois ambos utilizamos o termo de forma similar. Quando falamos de cultura popular estamos falando de culturas tradicionais, de tradições populares, de

saberes tradicionais, de povos e comunidades tradicionais. E de como festas, danças, músicas, culinária, roupas, histórias, trabalho e tantas outras dimensões do social estão imbricadas, se atravessam e se constituem a todo momento. Como baliza conceitual, podemos dizer que nossa percepção se aproxima da definição apresentada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco) na conferência “Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular”, conforme citado por Ikeda (2013, p.174):

A cultura tradicional e popular é o conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressadas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os ritos, os costumes, o artesanato.

Exatamente por ser ampla, a definição consegue abarcar um pouco mais das múltiplas experiências que o termo evoca. Partindo dela, é válido pontuar que apesar de nossas propostas e discussões estarem fortemente marcadas pela música e pelas danças, elas não estão descoladas de todo o seu contexto de criação e produção.

R.I Sobre minha relação com a cultura popular posso distinguir quatro momentos: o arrebatamento, a tentativa de entendimento, a desconfiança e a vivência. O primeiro foi quando eu vi pela primeira vez uma roda de capoeira e não consegui mais esquecer daquele momento. Arrebatamento. Foi minha primeira golada nesse pote infinito que me apaixonou à primeira vista com o que considero minha ligação mais forte com o mundo: o tambor.

O segundo momento foi o teatro que me propiciou: a tentativa de entendimento. Desde o princípio, com a minha formação no Teatro Universitário (TU), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), meu contato com as artes cênicas foi convergindo para o teatro popular, de rua, circense. Com o ingresso na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), passei a estudar essas espetacularidades, tanto a partir de leituras, como de “idas a campo”. Nesse ponto, compreendi que o corpo era o foco que me interessava. Principalmente pelo encantamento das performances desempenhadas pelos brincadores que eu conhecia.

A desconfiança apareceu pela inquietação de ser um mero reprodutor vazio de significações. A dissolução desse sentimento foi caminhando junto com a vivência, quando entrei em maior contato com mestres e

brincadores, e entendi que o que faltava era vivenciar esses processos e abrir a escuta para eles. Persigo esse caminho tentando mapear os princípios fundamentais dos brinquedos.

Assim pude entender como conceitos tão caros ao teatro como o jogo e corporeidade, dentre outros, poderiam ser não só expandidos, como entendidos de outras formas ao se olhar para essas espetacularidades.

Passei a percorrer um caminho que foi o início do que continuo pesquisando: o estudo das corporeidades dos brincadores e as possibilidades de cruzamento entre as espetacularidades brasileiras e o trabalho de ator, baseado no que é comum entre as próprias brincadeiras tradicionais.

Ensinar e aprender no campo da cultura popular

R.I Um risco que corremos ao levar a cultura popular e suas brincadeiras para o ambiente da sala de aula é o esvaziamento do sentido da brincadeira. Pois esses brinquedos são muito mais do que os passos de dança, ou uma música de Folia. Então ao invés de procurar o específico de uma manifestação como o Maracatu, tentei enveredar pelo comum nas espetacularidades brasileiras, para então alcançar um estado criador ativo e não reprodutor passivo.

Dentro das espetacularidades brasileiras podemos observar alguns princípios comuns tanto formais, como também poéticos e temáticos. Nesse sentido, procuro trabalhar com estudantes/performers alguns desses princípios para fazê-los alcançar esse modo criador coletivo.

O aprendizado das espetacularidades pelos foliões e brincadores, normalmente se dá em ação na brincadeira, se colocando em jogo e/ou pela imitação dos mais velhos observados dentro do próprio brinquedo. Esse contato dá a esse aprendiz, além da técnica, a noção da relação de como agir na situação ritual que é a própria manifestação onde a performance se insere. Um contato que vai moldando o brincante já no universo em que ele performa. É o aprendizado em contexto experiencial, conforme nos confirma o pesquisador Rogério Lopes na citação a seguir sobre o aprendizado das máscaras da Folia de Reis:

Os ensinamentos são repassados para as crianças durante as jornadas dos foliões pelas casas. O que diverte e, muitas vezes, até emociona, é presenciar aquelas crianças dando os primeiros passos de dança, às vezes meio desengonçados, com uma evidente dificuldade de portar as máscaras no rosto, já que elas ficam normalmente maiores, por não serem feitas sob medida. Uma mesma máscara poderá ser utilizada por crianças de idade entre seis aos doze anos ou até um pouco mais velhos.

Trata-se de uma espécie de pedagogia, que pode ser observada também em outros contextos de máscaras tradicionais. (PAULINO, 2010, p.27).

Ressalto que essa “pedagogia popular” à qual Paulino se refere está profundamente ligada à prática: observar um folião na sua função, dançando. E isso envolve um aprendizado que vem agregado do entorno da festa. O contato se dá não somente com o momento em que “gira” a Folia pelas casas mas também no ato de preparar, no modo como cada um se relaciona com o que faz, a preparação da *farda* – conjunto máscara e roupa da Folia – e de cada parte do processo. É um aprendizado que se dá em ação. Quando se faz parte da brincadeira, logo coloca-se a máscara e, em ação na roda da Folia, aprende-se como fazer. Em alguns grupos temos até uma máscara mais iniciática e com menos responsabilidade em conduzir a Folia (a do Rei Menino nas Folias de Reis de Matozinhos- MG, por exemplo). A vivência e o contato com os outros foliões é assim parte fundamental do aprendizado.

Por isso, é importante destacar que mesmo se o intuito da oficina estivesse voltado para reproduzirmos uma Folia de Reis ou uma sambada de Cavalo Marinho, essa reprodução estaria vazia de significações que são o que as materializam e dão potência a essas espetacularidades.

Dessa forma, o contato com mestres e brincadores desse universo é fundamental. A oralidade é um dos elementos que se repetem nessas comunidades e, mesmo que transcritos, os ensinamentos, a forma de aprendizado está ligada ao encontro, à ancestralidade e à própria matéria de transmissão desse conhecimento em ação, muitas vezes de forma ritual.

Outro cuidado importante seria evitar a tentação pedagógica colonizadora de “traduzir o que os mestres querem dizer”, de observar aquele acontecimento com um olhar atravessado já por um discurso pronto que muitas vezes os pesquisadores trazem consigo. E assim, ao relatar as experiências, o pesquisador fica preso ao seu universo, modificando conceitos e superpondo a sua voz ao que fala aquela comunidade de brincadores.

Podemos, por exemplo, pensar na importância de nos debruçarmos sobre os termos e palavras que os mestres e brincadores utilizam ao invés de importar termos e conceitos eurocêntricos para descrever essas manifestações. Cabe lembrar que o vocabulário das comunidades muitas vezes é intrínseco à vivência, uma vez que o fato experienciado pode ressignificar um termo que, para outras regiões e localidades, possui conotações diferenciadas. Criar novos termos para designar o que já está nomeado, partindo de nossa vivência, externa ao fazer original das

comunidades, não atinge o âmago daquele fazer por partir de concepções que são estranhas a ele. Uma análise feita a partir de conceitos importados de outras áreas pode se constituir como uma repetição colonizadora, que acaba por calar vozes e culturas, distanciando-se da real compreensão dessas espetacularidades brasileiras.

G.P. Se pelo Instituto Brincante pude perceber como o compromisso com a beleza está em tudo que se faz nessas práticas da cultura popular, avanço um pouco nessa proposição chamando a atenção de que, além do cuidado e do apuro estético, existe um desejo de dividir essa produção. Tanto um desejo de mostrar e apresentar aquela dança, aquela festa da qual tenho orgulho, quanto de construir juntos essa boniteza. "*Tá bonita demais a festa, né?*", "*Tá uma boniteza só!*".

Uma das questões que me parece bem marcada nas relações de aprendizado que acontecem dentro das brincadeiras tradicionais, e que se conecta com o desejo de partilhar essa experiência estética, é a sua forma particular de compreensão do erro. A partir do momento em que o aprender é ação, é participação social, ou seja, que eu só aprendo a dançar uma máscara da Folia de Reis, com a máscara no rosto, no momento da festa, o erro é visto com naturalidade e constitui a brincadeira.

A timidez dos alunos em sala de aula, ao apresentar uma dança, por exemplo, só existe quando eles não estão seguros do que estão apresentando. É o medo do erro, medo de ser ridicularizado. Quando a lógica do erro é diferente, quando se partilha também a lógica do erro como parte integrante e importante da festa, e quando a festa é cotidiana e não somente uma prova, um teste a ser feito no final do ano depois de se ter trabalhado sem descanso e onde errar não é uma possibilidade, a generosidade para olhar a boniteza que o outro te oferece também cresce. O prazer de receber algo que alguém fez com cuidado, carinho, com trabalho e te oferece é também comovente e, em alguma medida, modula minha reação ao que recebo.

Não estou propondo uma visão ingênua, como se não existissem disputas entre as guardas de Congado, por exemplo. Elas existem, e muitas vezes estão num plano que vai além da beleza. Mas existe também um profundo respeito pelo trabalho e pela dedicação que possibilita que aquele cortejo esteja fazendo sua festa naquele momento. Quem fez e deu manutenção nos tambores? Quem conseguiu os panos e costurou as fardas? Quem dedicou horas e horas em outras festas para conseguir cantar e tocar daquela forma? Quem trabalhou desde a madrugada para que os biscoitos, o café e o pão com carne fossem servidos? Quem colheu as flores ou costurou o pano de mesa que estão enfeitando a mesa do café?

Procurando Princípios

Saímos desse primeiro encontro, depois de conversar, cantar, tomar café, tocar e dançar, com algumas definições sobre a oficina, especificamente sobre o que gostaríamos de passar ou de proporcionar enquanto experiência. Compreender o processo de aprendizagem dentro dessas espetacularidades e o que é mobilizado nesse processo se constitui, para nós, como parte fundamental do trabalho pedagógico com o campo da cultura popular.

Então, seguindo os caminhos apontados anteriormente, elaboramos a seguinte ementa:

Utilizando elementos do Cavalo Marinho, das Brincadeiras Cantadas e do Vilão, vamos experimentar corporalmente alguns dos procedimentos que são comuns a diferentes manifestações da cultura popular brasileira. Apesar de discutirmos na oficina possíveis diálogos e formas de entrada da cultura popular na escola, não se trata de adequar esses conteúdos a forma escolar, mas de reconhecer como o compromisso com a beleza, o desafio corporal, a prática em conjunto, o convite ao improviso e o lúdico podem contribuir para que os sujeitos se relacionem criativamente com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

Tentamos condensar na ementa alguns princípios que percebemos como recorrentes das diferentes manifestações tradicionais com as quais tivemos contato direto. Não era nossa intenção com a oficina, como já anunciamos anteriormente, apresentar formas de se aplicar esses princípios dentro da escola. Nos interessava apresentar esses pontos comuns como potência e proporcionar uma vivência que fizesse emergir entre os participantes outras formas de relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço.

Partimos do seguinte princípio: ao conhecer um pouco mais à fundo a dinâmica dessas manifestações e levar em consideração esses pontos comuns no momento do planejamento pedagógico, os docentes poderiam propiciar aos alunos vivências mais próximas das brincadeiras tradicionais, sem deixar de lado aspectos da experiência que nos pareciam fundamentais.

Não era nosso objetivo apontar como isso deveria ser feito na escola, mas chamar a atenção dos docentes para essas questões, convidando-os para um engajamento prático nas brincadeiras, ao mesmo tempo em que explicávamos as motivações por trás de cada atividade da oficina.

A seguir, apresentaremos esses princípios e procedimentos recorrentes nas brincadeiras tradicionais que orientaram a proposta da oficina.

Formas coreográficas

Formas coreográficas que se repetem talvez seja o padrão mais palpável e concreto de ser observado nas diferentes brincadeiras tradicionais. As principais formações são: a roda, o batalhão e a fila. São procedimentos coreográficos encontrados nas espetacularidades escolhidas para abordarmos na oficina.

Tanto o Cavalinho Marinho como a Folia de Reis apresentam as três formações na sua constituição. Esses princípios espaciais servem como referência para a criação de improvisos corporais. Estabelecendo um trilho onde podemos caminhar com liberdade para criar com os alunos.

Convite ao improviso

É um dos elementos recorrentes nessas brincadeiras que pode ser de grande valia como elemento pedagógico. Em todos esses brinquedos podemos observar que a dança, os versos e a música estão conectados. Aqui entendemos conexão como relação, como jogo. Um está ali a serviço do outro e de todos, pelo momento presente na concretização desse vasto universo simbólico. E para unir esses elementos, a liga é o improviso. Tanto dentro do teatro, como nas manifestações da cultura brasileira, o improviso é entendido pelo ponto de vista do espectador como uma ideia, uma ação, um acontecimento criado no ardor do momento. Do ponto de vista do ator ou brincador, essa ação tem como base uma técnica e um repertório. É como se, por experiências e vivências, se acumulasse versos, passos e trupés, frases musicais e no momento do acontecimento, tecêssemos uma colcha rendada utilizando como fios esse aprendizado. E, com isso, nos colocamos no presente e partilhamos esse momento em um aprendizado coletivo em ação.

No caso específico das brincadeiras da cultura popular, o improviso é marcado por momentos claros de foco, improviso e então retorno para a base, para a estrutura ou para o chão da brincadeira. No caso do jogo de versos, esse chão é o refrão, onde todos cantam e ninguém está em destaque, e o improviso é momento em que decido jogar meu verso. Na roda de coco, o chão seria quando estou cantando e batendo palmas na beirada, contribuindo com o coro e a música. Já o momento do improviso e do foco seria quando vou para o centro da roda e danço em dupla até que outra pessoa tome o meu lugar.

O erro como parte da festa

O erro ser parte da festa, como afirmamos, não significa que tudo é aceito de um brincador aprendiz. A compreensão de que errar é parte do processo é a parte comum. Como dito antes, o fazer e o aprender estão conectados, são partes de um mesmo momento. Podemos ver um exemplo na fala de Rogério Lopes:

Até porque, ao perceberem o meu interesse nas máscaras, os foliões frequentemente diziam que eu deveria ir para o meio da roda experimentá-las. Em resposta, eu dizia, cordialmente, que eu não era tão bom quanto eles e tinha muito a aprender ainda. Até que um dia, conversando com Leandro, filho de mestre Bejo da Folia de Matozinhos, ele me alertou: você nunca vai estar pronto ou vai saber se sabe, enquanto não botar aquela máscara na cara e ir pro meio da roda dar umas mancadas e a gente rir um pouco de você. (PAULINO, 2010, p.61).

Em outras palavras, quando dizemos que nas práticas da cultura popular existe uma outra relação com o erro, isso não significa que não exista uma cobrança técnica, uma rigidez e um caminho de aprendizado. Se você acabou de ingressar em uma guarda de Congado, não te passarão as funções do capitão e tudo bem se você errar as suas obrigações. Mas existem momentos da festa, instrumentos musicais de manuseio mais simples em que o erro é esperado, é constituinte inclusive. E, à medida que você vai participando no dia a dia, que você vai aprendendo, você vai conquistando mais acesso às práticas coletivamente em ação.

Criar juntos

Dos pontos comuns às brincadeiras, criar juntos é o que condensa a experiência e o aprendizado. Aprender em ação, fazendo, dançando, observando o outro dançar, escutando os causos e as histórias. Não se faz uma sambada de Cavalo Marinho ou um cortejo de Maracatu lendo um livro, vendo um vídeo ou frequentando uma aula de dança. Especialmente porque essas manifestações são constituídas por uma multiplicidade de elementos como música, dança, figurinos, espiritualidade, o lugar onde acontece, entre outros, que estão interconectados e se constituem mutuamente. A música tocada só é aquela pois, a festa acontece em um lugar específico e a dança se relaciona não somente com a música, mas com as histórias e costumes daquela região. Pode-se dizer que o encontro entre pessoas e a criação coletiva é um aspecto fundante dessas

diferentes manifestações. As espetacularidades brasileiras são realizadas coletivamente. E o encontro é o terreiro comum da cultura popular.

Nesse encontro, as linguagens e as pessoas estão em jogo e não apenas como espectadoras – ainda que este lugar possa ser ocupado –, mas sim, em criação e construção simultânea. Em um cortejo de Folia de Reis, você acompanha cantando junto, batendo palma. Ou então pode sair e se afastar. Ou ainda tem a possibilidade de simplesmente participar do cortejo, inevitavelmente colocando o seu corpo como parte da coreografia coletiva que se estabelece ali. Se retiramos o coletivo e a criação coletiva estaríamos retirando um elemento estruturante das brincadeiras.

Partilhar Bonitezas

Concordamos com as proposições de Rosane Almeida (2015, p.7) sobre a recorrência de um compromisso com a beleza nas festas, nos folguedos e nas brincadeiras tradicionais. Mas se aliarmos essa percepção ao aspecto eminentemente coletivo apontado anteriormente, podemos dizer que além do cuidado e do apuro estético, existe um desejo de dividir essa produção. Tanto um desejo de mostrar e apresentar aquela dança, aquela festa da qual tenho orgulho, quanto de construir juntos essa boniteza.

Partilhar bonitezas, aqui diz respeito ao desejo de dividir essa experiência estética, seja num momento de clara divisão entre quem faz e quem vê, seja nos vários momentos em que essa divisão se borra ou se apaga completamente. Pode ser quando nosso cortejo passa na rua e alguém assiste da janela, ou quando seguramos na mão de quem aceitou o convite para entrar na roda e dançar a Ciranda. São modos distintos de engajamento em uma experiência estética e sensível que está sendo partilhada.

O Planejamento da Oficina

Passamos então para tentar materializar em ações as questões que levantamos como diretrizes para a oficina. Assim que elencamos tudo o que gostaríamos de fazer, percebemos que, com o tempo disponível, não conseguiríamos encaixar todas as propostas iniciais. Por isso, optamos por retirar as partes referentes ao Vilão, dividimos o tempo em cinco momentos e criamos o seguinte roteiro:

1º Momento (25 minutos): Apresentar a oficina enquanto tomamos café. Prática da roda de versos com a cantiga “O Céu me Leva”. Prática da Ciranda com a mesma cantiga, jogando versos. Destacar o compromisso com a beleza, a importância do brincar, do lúdico, do improviso dentro de

uma estrutura e da lógica do erro na cultura popular.

2º Momento (25 minutos): Prática do Maguio mas simplificando, o trupé, e a lógica do jogo. Destacar a roda como estrutura coreográfica e o desafio corporal como algo que constitui a brincadeira. Apontar as semelhanças entre o improvisado no Maguio e na Roda de Versos.

3º Momento (25 minutos): Prática da Dança dos Arcos. Destacar o desafio corporal e a forma coreográfica do cordão/fila.

4º Momento (15 minutos): Prática de três trupés com diferentes dificuldades do Cavalo Marinho na formação do batalhão. Destacar o aprendizado por observação.

5º Momento (25 minutos): Apresentar uma estrutura para que os participantes criem, em grupo, uma rápida apresentação. A apresentação precisará conter dois trupés, duas formações coreográficas, versos de despedida, utilização livre dos arcos, e três momentos de foco em algum integrante. Prática da criação e apresentação dos grupos. Despedida com a música tradicional “Adeus povo bom”.

O Dia da Oficina

O café

No primeiro momento, iniciamos a oficina com uma mesa de café cuidadosamente preparada, com um forro quadriculado, xícaras coloridas e biscoitos variados dispostos em vasilhas que haviam sido pensadas, de acordo com seus formatos e materiais, para compor esteticamente o todo. Então anunciamos os objetivos da oficina e como seria dividido o tempo, procurando modificar a relação aluno/professor (transformando-a para criadores/brincadores), ou seja, explicitar que a ação criadora é parte da oficina: o aprendizado seria em ação. Temos o compromisso com a beleza e o desejo de partilhar com os participantes um pouco do que havíamos vivido nos contextos das festas e brincadeiras populares.

Outro aspecto importante era apontar para o fato de que as experiências nessas festas são constituídas por múltiplas sensações que atravessam todos os nossos sentidos. Não somente tocar, cantar, dançar e observar todo o colorido, mas também sentir os cheiros e os sabores. É impossível descrever uma festa de Congado sem falar dos cafés e do almoço que são oferecidos a todos os participantes da festa, seja o capitão de uma das guardas mais tradicionais, ou alguém que participa pela primeira vez.

A roda de versos

A primeira atividade prática da oficina foi a roda de versos. Apresentamos a cantiga “Ô céu, me leva”, com um refrão simples e uma melodia de fácil memorização. Inicialmente, fomos colocando quadrinhas conhecidas no momento de jogar versos, chamando atenção para o fato de que todos conhecem algum versinho de infância. Então, avançamos um pouco criando versos com o presente: a cor da camisa de alguém, a postura de outro verso de chegada, de saída, de desafio. Até que desafiamos alguém a cantar. Alguns conseguem outros não, outros nem tentam, saem da métrica, acertam. Aqui é onde apontamos a necessidade de uma outra relação com o erro e como a lógica do improviso, dentro de uma estrutura, que está presente nas brincadeiras da cultura popular.

Na sequência, cantamos e tocamos a cantiga fazendo uma ciranda, e convidamos a todos para o desafio duplo: dançar e jogar os versos.

Maguio

O Maguio, Maguião ou Marguião é uma parte inicial do Cavalinho. Os brincadores se posicionam em meia lua de frente para o banco onde estão os tocadores, que fecham a roda. Com movimentos rápidos e vigorosos, cada pessoa entra na roda e convida, com o corpo e o olhar, outro participante para ir ao centro. Cada movimento precisa respeitar uma duração específica de tempo, marcada pelo ritmo da toada.

Ao apresentarmos o Maguio para os participantes, diminuimos a velocidade da toada e simplificamos o movimento. Ainda assim é uma brincadeira difícil para quem está tendo contato pela primeira vez, tanto pela complexidade do passo, quanto pela urgência e precisão do tempo. Procuramos deixar claro nessa atividade que, assim como em outras brincadeiras, é preciso estar em ação para aprender. Só se aprende a jogar entrando na roda e errando. E foram muito mais erros do que acertos, que eram recebidos com risos e palavras de incentivo. Aos poucos os participantes foram percebendo que rir de si mesmo e com o outro também é parte constituinte das brincadeiras e do seu aprendizado.

Dança dos arcos

A Dança dos Arcos compõe o complexo e variado enredo dramático da brincadeira do Cavalinho. Os brincadores se posicionam em duas filas e cada um está conectado ao participante seguinte por um arco colorido e cheio

de fitas, que seguram com uma das mãos. Muito ágil e exuberante, é um procedimento coreográfico que cria formas, figuras e movimentos de forma dinâmica, encantando quem assiste. Como o tempo da oficina já estava no final nesse momento, fizemos uma prática rápida, para que os participantes vivenciassem um pouco dessa parte da brincadeira. O momento seguinte seria convidá-los para puxar a dança e não somente seguir o puxador, mas isso, em função do tempo, não foi possível.

Propostas em latência

Um dos principais momentos para a experiência da oficina seria a parte final, na qual os participantes deveriam, a partir dos princípios apresentados e dos conteúdos, criar coletivamente e partilhar com o restante da turma sua própria boniteza. Seriam formados dois grupos e eles deveriam criar uma pequena apresentação em cima de uma estrutura aprendida. Cada apresentação precisaria ter, no mínimo: dois trupés (dois tipos de passos diferentes de qualquer uma das brincadeiras que apresentamos), duas formas coreográficas (entre roda, batalhão e filas), alguns versos de despedida, a manipulação dos arcos de fita que utilizamos na Dança dos arcos, e três momentos de foco/ destaque para um dos integrantes (como acontece na hora do improviso na roda de versos, ou quando você é chamado para o centro da roda no Maguio). A forma de partilha, se o restante da turma assistiria ou seria convidado a participar, também estava aberta como possibilidade.

Esse seria o momento de condensação e de fechamento. Tínhamos propositalmente pouco tempo para essa construção, para provocá-los a operar também em outra lógica de erro, com leveza, com humor e com o entendimento de que ele é parte da brincadeira. Com tão pouco tempo seria impossível fazer algo limpo, coreografado e bem “acabado”. Mas, mesmo assim, estávamos seguros de que seria bonito.

No entanto, o tempo foi insuficiente para tantas propostas. Percebemos que nos nossos encontros de preparo da oficina levantamos tantas questões e possibilidades que queríamos partilhar tudo o que descobrimos. Apesar da frustração, dividimos com todos nosso erro de cálculo, explicamos os desejos e objetivos da parte final, e rimos disso tudo.





Reflexões e Reverberações Pós-Oficina

As reflexões geradas pelos encontros entre os autores, a oficina e a escrita do capítulo sistematizam um ponto comum de pesquisa. A partir deste encontro temos um chão por onde podemos caminhar e focar no desenvolvimento de tantas questões que foram respondidas e nos preocupar com muitas outras que apareceram e nos são provocativas.

Se, na oficina, o tempo foi curto para tanta vontade de partilhar o que havíamos construído, também no presente texto, faltou espaço, tempo e fôlego para adensar alguns diálogos teóricos que certamente enriqueceriam as reflexões aqui colocadas. Deixaremos esses desejos e expectativas para um próximo momento.

O ponto principal de aprendizagem para ambos foi uma mudança no olhar para os brinquedos da cultura popular como elementos pedagógicos: para além do conteúdo, como reafirmado ao longo do texto, e principalmente a partir de seus modos internos de funcionamento.

Elencar princípios comuns entre essas brincadeiras nos despertou para um caminho potente que reverberou, de distintas formas, nos participantes da oficina. Construir sentidos, mais do que fornecer uma enorme quantidade de conteúdo vazio de significações. Proporcionando, assim, uma vivência fundada na cultura popular e nas relações internas que a constituem, podendo ampliar as formas de diálogo da escola com os saberes e práticas das comunidades tradicionais.

O que procuramos fazer na oficina e no presente texto foi chamar atenção para alguns elementos que são comuns e constituem uma série de práticas e procedimentos da cultura popular com os quais tivemos contato. Dentre eles podemos destacar: construção de uma outra forma de se relacionar com o erro, a criação coletiva e a partilha dessa criação. Como cada profissional docente vai trabalhar com a cultura popular e com esses princípios em seu contexto é algo que precisa ser inventado. Tentamos criar um refrão e convidamos, quem quiser, para entrar na roda e jogar seu próprio verso.

Referências

ALMEIDA, R. **Instituto Brincante apresenta: danças brasileiras**. São Paulo: [s.n.], 2015.

BARROSO, O. **Reis do Congo**. Ceará: Edições UFC, 1996.

IKEDA, A. T. **Culturas Populares no Presente: fomento, salvaguarda e devoção**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 173-190, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68710/71290>> Acesso em 30 jun. 2019.

PAULINO, R. L. da S. **O ator e o folião no jogo das máscaras da folia de reis**. Tese de Doutorado em Artes Pelo Instituto de Artes da UNICAMP. 2010.

Referências Complementares

BIÃO, A. e GREINER, C.(orgs.). **Etnocologia - Textos Selecionados**. São Paulo: Anna Blume, 1999.

GUARALDO, L. G. **Na mata tem esperança: encontros com o corpo sambador no cavalo marinho**. Dissertação (mestrado em Artes) UNICAMP, IA. Campinas, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens, O Jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LEWINSOHN, A. C. **O ator brincante; no contexto do Teatro de Rua e do Cavalo Marinho**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2009.

OLIVEIRA, E. J. S. **A roda do mundo gira: um olhar sobre o Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE)**. Recife: Sesc, 2006.

“FUTEBÓIS” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AINDA FAZ SENTIDO PROPOR UMA OFICINA DE FORMAÇÃO?

Eliene Lopes Faria¹

Thiago José Silva Santana²

Palavras iniciais...

- “Olá turma! Como vocês estão?”

A resposta vem através de sons descontraídos onde é possível discernir alguns “bem”, “beleza” também apresenta sinais de positivos com as mãos.

- “Hoje o tema da aula é ...”

Antes que a frase seja completada um grito cruza/ecoa a/na sala:

- “FUTEBOL!”.

Toda a turma já sabia que, pelo combinado feito nas aulas anteriores, o tema não seria futebol. Mas, a insistência em dissuadir o professor é proporcional à vontade de jogar futebol!

Escrever sobre a oficina “Futebóis” neste livro nos trouxe muita alegria e, também, certa dose de ansiedade. Afinal, diante dos desafios inerentes ao chão da escola, conjugado à necessidade de ampliar/diversificar os conteúdos/conhecimentos a serem tratados nas aulas de Educação Física (EF) (sobretudo, situando práticas emergentes que se constituíram como alternativas de ensino dada a relevância social entre crianças e jovens), abordar o nosso “velho” futebol pode parecer sem sentido ou mesmo “fora de moda”. Em outras palavras: aparentemente, um capítulo destinado ao futebol poderia “furar” a linha de argumentação do livro. Mas, ao ofertar a oficina “Futebóis” no *I Pensando a Educação Física Escolar*, nos lançamos em direção a um necessário estranhamento daquilo que, de tão familiar, nos causa cegueira: a complexidade de práticas e de relações inerentes ao futebol no Brasil, bem como, a sua vitalidade de invenção cotidiana. O futebol continua, assim, como um desafio no âmbito da EF: uma vez que ele se impõe; uma vez que ele nos constitui. O relato sobre o tema “Futebóis” no contexto dessa obra convida, portanto, a um olhar renovado

¹ Professora de Educação Física do Colégio Técnico/UFMG e co-líder do *Grupo de Estudo e Pesquisa Pensando a Educação Física Escolar*.

² Professora de Educação Física da Rede Municipal de Belo Horizonte (MG).

para uma prática consolidada no espaço escolar e fortemente enraizada na cultura brasileira. Tais características do futebol revelam uma riqueza que, muitas vezes, é pouco explorada nas aulas de EF.

Não há como retomar aqui o denso debate sobre a inserção e popularização do futebol no Brasil. Não recuamos, entretanto, da necessidade de apresentar alguns aspectos que o constituem. Porque, se os relatos docentes e os estudos sobre o cotidiano da EF escolar (FARIA, 2008 e SILVA, 2004, por exemplo) indicam que o futebol se faz presente no cotidiano mesmo quando ele não é tematizado nas aulas, por outro lado, tal constatação nos permite assumir que a docência nesse campo requer o diálogo com os aspectos que envolvem a sua prática dentro e fora da escola.

É fato, que no Brasil a prática do futebol é amplamente difundida e que trata-se de uma “manifestação cultural que se multiplica e se desdobra numa diversidade de práticas, assumindo múltiplos contornos em diferentes contextos sociais” (FARIA, 2008, p. 12). De acordo com Faria (2008, p. 13): o futebol é “uma prática que envolve códigos, interesses, identidades, redes de sociabilidade e uma diversidade de sujeitos, em todos os âmbitos de sua manifestação”. Assim, ele se constitui como prática profissional (atletas, treinadores, juízes, jornalistas, etc.), prática educativa (em escolas, “escolinhas” e projetos sociais), prática ritual (nos jogos entre os clubes brasileiros, por exemplo) e prática cotidiana (as peladas nas ruas, campos de várzea) (FARIA, 2008). No País, o futebol permanece, entretanto, como prática majoritariamente masculina³ e é tal o seu impacto na cultura brasileira que ele não se restringe a uma faixa etária específica. Mesmo sendo “pouco acessível às mulheres, o futebol atravessa o cotidiano feminino” e participa, também, do processo de constituição das mulheres (FARIA, 2008)⁴.

Não são simples, então, os elementos que permitem que a cena acima (descrita na epígrafe) seja percebida como realidade para em muitas escolas brasileiras⁵. Tal situação, amplamente experimentada em nosso cotidiano docente, provavelmente, já foi vivenciada por outras professoras e professores em algum momento. Mais do que isso: como podemos

³ Embora já se observa crescente envolvimento feminino, notadamente pela projeção de atletas, como Marta, escolhida a melhor do mundo pela FIFA, e medalha de prata na Olimpíada de 2004/2008.

⁴ Para saber mais sobre futebol e gênero no Brasil ver “Pode a Mulher Praticar futebol?” de Silvana Goelner. In: CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Futebol: paixão e política. Rio de Janeiro, DP& A, 2000, p. 79-93.

⁵ A expectativa das(os) estudantes em torno do futebol nas aulas é pauta de conversas informais entre professores, por exemplo, no coletivo *Pensando a Educação Física Escolar*.

perceber nos debates entre os pares e na produção bibliográfica da área, os processos de persuasão dos alunos em torno do futebol nas aulas de Educação Física (EF) são recorrentes nas salas/quadras de aula de nosso País.

Isso nos faz constatar que para alguns docentes, lidar com os enfrentamentos cotidianos em torno do futebol nas aulas de EF é um teste que conjuga paciência e resiliência. Afinal, o encontro entre a vontade de parte insistente dos estudantes (de que o futebol seja o tema das aulas) e as intenções pedagógicas dos professores e professoras (para abordar outros conteúdos de ensino) geram tensões nessa relação. Essa situação pressiona o tempo próprio que o processo pedagógico demanda: de acordo com as particularidades de cada turma, com a necessidade de contemplar objetivos previstos nos documentos norteadores da educação (das redes municipais, estaduais ou federal), com os projetos político pedagógicos das escolas e com o compromisso dos professores em oferecer aos seus alunos o conhecimento amplo e complexo do campo da EF.

Tendo situado essa problemática, neste capítulo pretendemos cumprir um duplo desafio: a) compartilhar, a partir de nossa experiência docente expressa na oficina de “Futebóis” (realizada no *I Encontro Pensando a Educação Física Escolar*), possibilidades nas quais outras professoras e professores possam refletir e construir a prática docente de acordo com a sua realidade; b) convidar professores e professoras a experimentar “Futebóis” com as crianças e jovens nas aulas de EF, ou seja, sem torná-lo o único conteúdo de EF, constituir uma relação respeitosa e de intervenção a partir do sua tematização nas aulas.

Mas esse exercício não pode ser destituído da história. Ao contrário, tal processo vai exigir o acolhimento e o permanente diálogo com as trajetórias dos docentes e dos educandos na relação com a histórica inserção cultural do futebol no País. Afinal, somos todos brasileiros marcados pela prática cotidiana do futebol. Iniciaremos por aí!

Entre trajetórias de professores/oficineiros e as marcas do futebol no corpo

Considerar as argumentações sobre a complexidade de questões (políticas, econômicas, históricas, culturais, identitárias, de gênero, etc.) que envolvem o futebol no Brasil, torna possível observar que ele não é unívoco, mas que constitui marcas distintas nos corpos dos diversos sujeitos que com ele se relacionam de diferentes maneiras. Tal aspecto – entendido como uma possibilidade de lente de aumento para a diversidade

inerente às aulas de EF, bem como, à participação no futebol – nos levou a retomar e compartilhar as trajetórias que nos permitiram acolher o desafio de ofertar a oficina “Futebóis”. Segue, portanto, um pouco da história sobre como fomos, aos poucos, nos tornando professores que percebem a importância e os desafios colocados ao trato com os “Futebóis” na escola.

O futebol é um tema que, assim como para boa parte da população brasileira, faz parte da minha formação desde a minha infância. Foi ainda criança que o gosto pelo futebol começou a ser forjado e ao longo dos anos consolidado. As brincadeiras com os colegas de infância na rua, na escola, em grande parte eram relacionadas ao futebol, que também permeava as conversas com vizinhos, colegas e familiares. O jogo na rua tinha as mais diversas configurações. Poderia ser com mais um vizinho, com vários ou até mesmo sozinho. O jogo de botão era um dos meus brinquedos preferidos, com o qual interagi bastante com meus vizinhos, sem contar a prática do futebol como aprendiz em um campo na vizinhança do bairro.

Nos dias em que a brincadeira devia acontecer de forma solitária e sem a possibilidade de um espaço amplo, o futebol também estava presente ao tentar reproduzir em miniaturas estádios com blocos de brinquedos ou peças de dominó, bem como a dinâmica de um dia de futebol. Ir ao estádio em dia de jogo foi uma prática que estava associada a figura paterna. Foi meu pai quem me levou pela primeira vez ao estádio e com quem passei várias tardes de domingo, às vezes só nós dois, outras acompanhado de meu irmão e de vizinhos. Ir ao Mineirão torcer para o Clube Atlético Mineiro é uma das mais fortes influências que trago relacionadas ao futebol. Enfim, brincar, assistir televisão, ouvir rádio, decorar hinos, ir ao estádio, todas essas vivências contribuíram para consolidar meu gosto pelo futebol. E foi através delas que fortaleci os laços familiares e com amigos, vizinhos e colegas.

A influência do futebol e de outras vivências esportivas contribuíram para a escolha em cursar Educação Física, além dos exemplos familiares para a docência pois minha mãe e minha madrinha (irmã de minha mãe) são professoras. Posteriormente, já na universidade, tive a oportunidade de participar desde a fundação do Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFuT) um grupo que tematiza o futebol sob a ótica das ciências humanas e sociais. O contato com textos que buscavam explicar a relação que a população brasileira tem com o futebol, os usos políticos que dele fizeram, as inúmeras formas de sociabilidade que ele proporciona foram aspectos que eu não imaginava serem possíveis

temas de pesquisas e que me encantaram bastante. Tive contato com defesas de teses e dissertações que tematizaram o futebol e diferentes áreas como os estudos do lazer, a educação, a história e a psicologia. O contato com essa variedade de pesquisas, com enfoques tão diversos, ampliou o meu entendimento sobre o futebol. Concomitante a isso, foi importante para minha formação como professor, a participação nos projetos de extensão do grupo junto a escolas de ensino fundamental e médio. Nesses projetos pude participar e acompanhar de atividades pedagógicas que buscavam mostrar os vários aspectos que compõe o futebol. O resultado desses anos de intervenção do GEFuT junto às escolas, aliadas às demais pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo, resultou na publicação em 2016 do livro “O ensino do futebol: para além da bola rolando” do qual participo na coautoria de um capítulo.

Essa diversidade de vivências me instigou a fazer o mestrado nos estudos do lazer investigando torcidas de futebol. A pesquisa de mestrado intitulada “O clube no coração e/no bolso: os processos de mercantilização do torcer a partir de um programa de sócio torcedor”, defendida em 2016, acaba sendo um caminho resultante do universo de práticas relacionadas ao futebol ao qual estive em contato desde minha infância, em especial a vivência como torcedor, e que me constituíram como pessoa. Devido, também, a essa paixão pelo futebol e à curiosidade em querer compreender melhor como algumas mudanças pelas quais ele vinha passando e como algumas medidas adotadas por alguns clubes (denominados grandes) afetavam a relação do torcedor com o clube. Isso resultou na investigação de mestrado na qual pesquisei a relações que os torcedores do Atlético estabelecem com o programa de sócio torcedor do clube. Na pesquisa verifiquei que o programa de sócio torcedor passa a ser um elemento que orienta a relação entre torcida e clube pela lógica empresarial. Também observei que as transformações pelas quais passou o país e o futebol, capitaneadas pelos megaeventos realizados no Brasil, em especial a Copa do Mundo de 2014, contribuíram para um processo acentuado de mercantilização dessa forma de lazer que é o torcer.

Já minha trajetória como professor atuante na educação básica começa atuando como professor designado do Estado de Minas Gerais em 2010 e 2011. Houve um breve hiato na docência quando trabalhei como assistente administrativo da prefeitura de Belo Horizonte em 2012 e 2013. Voltei a trabalhar como professor concursado da rede estadual em 2013. Em 2014 deixei a rede estadual para trabalhar na rede

municipal de Belo Horizonte, onde continuo desde então. Nesse caminho sempre me vi desafiado a conciliar o interesse das turmas, com o compromisso e a necessidade de mostrar as variedades das práticas corporais, tentando não ser superficial. Tarefa difícil de realizar, uma vez que cada turma é diferente da outra. As estratégias que funcionam para uma turma as vezes não funciona para outra. Nesse sentido, a troca de experiências com amigos de profissão é um fator importante que segue contribuindo para o meu aprimoramento como profissional. A troca com os pares de profissão é um momento de acolhimento e aprendizado que agrega sobremaneira o saber sobre o fazer pedagógico. Inicialmente essas trocas ocorreram (e ainda ocorrem) num grupo de amigos que constituem um time denominado "Pé de Cachorro". Time esse que conta com pessoas com diversas habilidades futebolísticas, onde quase todos são professores da educação básica e que compartilham suas experiências pedagógicas, sejam elas exitosas ou não. Num outro momento próximo surge um espaço onde essas trocas se ampliam com outros pares de profissão. Trata-se do meu envolvimento com o coletivo Pensando a Educação Física Escolar (PEFE). A possibilidade de participar de um coletivo de professores que refletem e compartilham suas práticas contribuiu para, de forma ainda mais nítida, compreender-me em estado constante de formação. Se é na prática cotidiana que nos constituímos como professor foi no PEFÉ que encontrei outros pares cujas trocas contribuíram para a reflexão sobre minha prática docente. Sigo-me (des/re)fazendo como professor na experiência de participar do PEFÉ. A coletividade das trocas, devido ao PEFÉ, com outros profissionais com realidades bem diversas proporcionou um compartilhamento de experiências ainda maior e que culminou com a realização da oficina de "Futebóis" no I Encontro Pensando a Educação Física Escolar. O prazeroso diálogo com a professora Eliene Lopes Faria e com o professor Luiz Gustavo Nicácio na construção da oficina, bem como a troca de experiências com os participantes da mesma foi bastante enriquecedor que esperamos que também seja pra quem ler este capítulo. (Professor/oficineiro Thiago)

Analizando a minha trajetória pessoal e docente pude perceber que, até o trabalho desenvolvido na tese de doutorado (2004 a 2008), jamais tinha experimentado uma situação de grande envolvimento cotidiano com as práticas de futebol. Terceira de quatro filhas, o futebol não fez parte dos jogos e brincadeiras na minha infância, nem mesmo nas aulas de Educação Física. Isso porque os esportes praticados pelas mulheres,

nessa época, eram o vôlei e o handebol. Do meu pai herdei uma “adesão” (fraca) à torcida do Cruzeiro. Porém, como ele (que se envolve com o esporte apenas como telespectador), jamais frequentei campos e/ou estádios de futebol. E jamais usei uma camisa do clube.

Meu contato com o futebol, no curso de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, se deu em duas disciplinas específicas: Futebol de Campo e Futebol de Salão. No curso de graduação, entretanto, jamais joguei um “jogo de verdade”. Atenta aos processos pedagógicos para o ensino das técnicas, regras futebolísticas e demais aspectos que o envolvem, não me sentia à vontade no jogo. Na Universidade Federal de Ouro Preto, onde fui professora de Educação Física (de 1997 a 2009), é que experimentei, algumas vezes, o jogo. Em algumas aulas – para motivar as jovens a participar do jogo de futebol em turmas nas quais predominava o masculino (por exemplo, nas turmas de Engenharias que havia poucas mulheres) – tive a oportunidade de jogar futebol com os alunos. Portanto, como outras mulheres brasileiras, nasci e cresci no “país do futebol” sem praticar o jogo – o que não significa que esse esporte não fazia parte de minha vida. Afinal, neste contexto cultural, o futebol é prática do âmbito masculino.

Investigar o futebol, nem de longe era a minha intenção inicial quando pensei em investir na trajetória de pesquisadora. Conforme descrevo na tese, o interesse em compreendê-lo surgiu do estudo feito, no mestrado, sobre as práticas esportivas escolares. A pesquisa, intitulada “O esporte na cultura escolar: usos e significados (2001)”, possibilitou desvelar aspectos importantes da produção do esporte na escola, bem como, suscitou a elaboração de questões que apontavam para a necessidade não só de aprofundamento como também de mudança de foco.

Ao deparar com o fato de que o futebol acontece (ou se produz) cotidianamente na escola de maneira independente em relação às práticas de ensino, a minha intenção inicial de professora era criar formas ou métodos que pudessem transformá-lo em objeto de ensino nas aulas de Educação Física. Inserida na produção acadêmica da Educação Física escolar no Brasil, buscava soluções para a falta de “trato pedagógico” desse esporte. Mas um novo olhar sobre os dados de pesquisa, constituído do diálogo com outras áreas de conhecimento (principalmente com o campo da Antropologia), levou-me a fazer outras reflexões e a formular outros questionamentos para as práticas de futebol produzidas no contexto escolar. Assim, a necessidade de propor formas de ensinar o futebol foi sendo substituída pelo desejo de compreender mais a sua produção/aprendizagem. Passei a interessar-

me pelo estudo (descrição e análise) de como se aprende uma prática não ensinada deliberadamente, mesmo quando se dá no contexto escolar. Como dizem os alunos nas aulas de Educação Física: “É futebol? Então solta a bola, professor”.

O percurso de pesquisa do futebol no doutorado foi repleto de desafios. Afinal, como seria possível acessar processos de aprendizagem em situações nas quais o ensino não é a referência? Como seria a inserção de uma mulher (na pesquisa de campo) em uma prática que no Brasil é tão marcadamente forjado por exercícios de masculinidades? O diálogo com antropologia, o cuidado ao situar a presença feminina no campo, bem como, a compreensão de aprendizagem como inerente à prática cotidiana (sobretudo os estudos de Lave e Wenger, 1991) constituem a tese de doutorado defendida em 2008.

Mas a pesquisa do futebol não permite uma transposição automática dos conhecimentos produzidos para a prática docente cotidiana. Ao contrário, nos anos que se sucederam à pesquisa do futebol eu me vi diante de muitos e complexos problemas com o ensino na e da EF na escola. Nunca imaginei que estudar aprendizagens fora da escola, me levasse de maneira tão radical a perceber os seus processos internos. Aprender sobre como se aprende futebol me ajudou a perceber que a minha prática de professora (embora amplamente engajada no propósito de constituição de sujeitos críticos e autônomos), muitas vezes, caminhava na contramão dos processos dos quais eu elegera como horizonte da educação. Enfim, a pesquisa sobre o futebol me mudou como professora.

Passei a me incomodar mais com alguns aspectos das minhas práticas docentes. Assim, me incomodava a distância entre a prática escolar e a prática social fora da escola (que envolve distintos elementos e formas de engajamento). Me incomodavam alguns exercícios para aprender (sobretudo aqueles que desconfiguravam a prática social a ponto de os alunos perguntarem: “– Professora, que horas vamos poder jogar de verdade?”. Me incomodavam as turmas com idades homogêneas (pois no cotidiano muitas aprendizagens são intergeracionais). Me incomodava a posição centralizadora do conhecimento docente (a ideia de que o professor é o único sujeito capaz da crítica social na escola). Me incomodava a ideia de que eu ia transmitir um conhecimento/produto para os meus alunos e que eles iam internalizar.

Em 2010 ingressei no Colégio Técnico da UFMG e, desde então, trabalho com o ensino EF para os jovens. Como professora de EF do Ensino Médio, tenho me deparado com o desafio de educar esses sujeitos para uma

apropriação crítica dos conteúdos da EF (dentre os quais o futebol é objeto de tensão permanente). Tal processo, embora, árduo, também traduz a beleza das possibilidades de me inventar (como pessoa e professora) com os outros: seja como os alunos da escola, seja com os pares (sobretudo no coletivo de professores do “Pensando a EF escola”), seja com as pesquisas sobre o tema, seja com as demais formas de expressão que emergem do futebol. (Professora/oficineira Eliene)

A oficina “Futebóis”: reflexões sobre o projeto e sobre a prática

Nada melhor do que a docência para o exercício de compreensão da diferença entre planejamento e realidade. Acontece que a educação escolar – que pratica a formalização no planejamento do ensino – funciona como uma lente de aumento para esse aspecto do cotidiano, ao mesmo tempo, tão comum e invisível: o descompasso entre o planejado e o vivido. Com a oficina futebóis não foi diferente. Construimos uma proposta de oficina para oferecer no evento *I Pensando a Educação Física Escolar*, do coletivo de professores do qual fazemos parte, em julho de 2017. Mas, uma vez iniciada a oficina, a realidade – sempre caótica e repleta de outros sujeitos – se abre para o diálogo. Aí está a beleza de ser professor! Dar aulas é um processo intencional de invenção de si mesmo e do mundo!

Antes de adentrar na descrição do processo, é oportuno sinalizar que a proposta foi elaborada e realizada por dois professores e uma professora. Além dos autores desse texto, o professor Luiz Gustavo Nicácio compôs o corpo docente e é parte fundamental da constituição da oficina “Futebóis”⁶. Informar isso ao leitor, além de fazer justiça ao processo, também nos permite retomar um princípio fundamental do fazer docente: o aprender entre pares (Lave e Wenger, 1991). A oficina “Futebóis” nos permitiu esse tipo de exercício.

O programa da oficina “Futebóis” trazia como ementa:

A oficina tem por objetivo apresentar aos professores e professoras as diversas possibilidades de trabalhar o futebol na escola para além das formas tradicionais de abordagem. Para tal serão apresentadas

⁶ Por motivos diversos Luiz Gustavo Nicácio (atualmente, professor do Centro Pedagógico da UFMG) não compôs a escrita desse artigo. Contudo, não é possível desvinculá-lo do projeto. Afinal ele dividiu (multiplicou) conosco a oficina – percurso no qual foi intenso o compartilhamento de conhecimentos sobre os temas futebol, EF, sujeitos escolares, educação, dentre outros debates que integram o fazer docente. Portanto, esse artigo traz as marcas do processo de imersão e de aprendizagens do qual estivemos envolvidos com ele naquele evento e para além dele. Gratidão é a palavra que exprime nossos sentimentos em relação a oportunidade de partilhar esse projeto com o professor Luiz Gustavo Nicácio.

possibilidades pedagógicas a partir dos seguintes tópicos: Por que ensinar futebol para além da bola rolando; História do futebol; Futebol e cultura; Futebol e o torcer; Futebol e Copa do Mundo; Futebol e profissão; Futebol e racismo no Brasil; A violência no/do futebol; Futebol, gênero e sexualidades; Futebol e artes; Aprender a chutar com as mãos: jogos eletrônicos e o ensino do futebol; Aspectos didático-pedagógicos no ensino do futebol (Ementa da oficina Futebóis no I Pensando a Educação Física escolar, 2017).

No entanto, a proposta inicial de oficina precisou proceder algumas mudanças, sobretudo, no aspecto tempo. Porque os organizadores do evento perceberam que o horário da mesa de encerramento (previsto para acontecer no sábado à noite) podia gerar esvaziamento (sobretudo, por causa da necessidade do retorno dos participantes para as suas cidades), foi feita uma proposição de adiantamento dos horários das atividades previstas para os turnos da tarde e noite. É importante ressaltar que essa foi uma decisão coletiva que contou com a participação das/dos oficineiras(os). A oficina agendada para as 14 horas teve início, portanto, às 13 horas e 30 minutos. E foi com a adaptação a esses imprevistos e seus desdobramentos que a oficina “Futebóis” ocorreu numa bela e fria tarde do dia 15 de julho de 2017 no campus do Instituto Federal de Minas Gerais (IF-MG) campus Ouro Preto

Recebemos as/os participantes na quadra descoberta do IFMG nos primeiros 30 minutos da oficina. Nesse momento, fizemos uma conversa inicial de apresentação: falamos sobre nossa atuação profissional e pedimos para as pessoas se apresentarem e, também, para falarem sobre o interesse na oficina.

Conforme dito anteriormente, o futebol no Brasil é uma prática bastante ligada ao universo masculino – o que afeta o acesso e os modos de participação de meninas e mulheres na prática. Isso refletiu, entretanto, inversamente em nossa oficina, uma vez que tivemos mais inscritas que inscritos, precisamente, oito mulheres e cinco homens. Isso nos chamou atenção, pois parecia sinalizar algo importante: que, talvez, porque os homens tem acesso cotidiano ao futebol (o que permite certo “domínio” dos conhecimentos que o envolvem), as mulheres (excluídas do amplo processo de participação nessas práticas, conforme Faria, 2008) tem necessidade de investir em espaços formais para a sua aprendizagem – com é o caso de uma oficina. Assim, elas foram taxativas ao sinalizar os motivos para escolha dessa oficina no evento: *“ausência do futebol na formação acadêmica”*; *“pensar como abordar o futebol na escola”*; *“buscar outras formas de tratar o futebol na escola”*.

Após a recepção e a apresentação entregamos aos participantes o texto “Regras do Futebol de Rua”⁷. Fizemos uma leitura coletiva e, posteriormente, conversamos sobre o mesmo. A escolha do texto fazia referência à necessidade de colocar em pauta a singularidade do futebol no Brasil, como uma prática que se multiplica/desdobra em diferentes formas de jogar e de engajamento. Trazer o clima do futebol de rua para a oficina nos ajudava: a) a deslocar os participantes da noção de ensino do futebol como algo que se aproxima do formato oficial como o único horizonte para a prática; b) a apresentar alternativa lúdica de leitura sobre o tema (dadas as características literárias do texto de Luiz Fernando Veríssimo 1978); c) a propor uma leitura que, também, pudesse ser tomada como material didático nas aulas de EF⁸.

Após uma agradável conversa sobre o texto (que trazia à tona aspectos cômicos que emergem da prática cotidiana do futebol) passamos para a atividade denominada “fazer timinho”. O nome da atividade remete à forma como as crianças recorrentemente denominam a separação de times para jogar futebol. Com inspiração nessa prática, a atividade ampliava a ideia de organizar um time, trazendo outros elementos que compõe os clubes de futebol. Dessa forma as/os participantes, além de se dividirem em grupos, também, deveriam escolher um nome, elaborar um hino e os cantos da torcida, além de escrever uma história para esse time. Para a atividade os grupos receberam papel, estojos com lápis de cor e estojos de caneta de colorir. Após entregar o material, combinamos com os participantes o tempo para a realização da tarefa. Circulamos um pouco entre os grupos para sanar dúvidas, depois nos concentramos na recepção dos participantes que ainda chegavam ao grupo: orientando-os, inserindo-os nas práticas.

Ao conjugar práticas cotidianas do futebol de rua com aquelas que envolvem a sua manifestação em âmbito coletivo mais amplo, intencionávamos explorar o tema ligando aspectos relacionados à cultura e sociedade. Essa atividade buscava, portanto, um duplo movimento: a) reestabelecer o lugar de sujeito ao praticante do futebol (“fazer timinho”, de certa maneira, resgata jovens e crianças como protagonistas da prática); b) ampliar o horizonte acerca dos clubes de futebol, estimulando reflexões sobre os símbolos que cercam tais instituições e sobre os

⁷ O texto de Luis Fernando Veríssimo pode ser encontrado em:

<https://contobrasileiro.com.br/futebol-de-rua-cronica-de-luis-fernando-verissimo/>. Acesso em 25 maio 2020.

⁸ Além da literatura outras possibilidades de se trabalhar com o futebol ligado às artes podem encontradas em ABRANTES e SILVA (2016).

agrupamentos de torcedores que as apoiam. Foram questões passíveis de problematização a partir dessa atividade: Quais mensagens passam os hinos, os gritos de guerra das torcidas, os símbolos das intuições? Quais ligações com outras dimensões da vida guardam as histórias de tais agremiações? Quais os lugares reservados aos grupos, historicamente segregados de direitos, na história dos clubes? Fortalecemos, assim, a importância da formulação de perguntas nas aulas, a partir do diálogo com as trajetórias das/os estudantes com o futebol.

Depois das reflexões realizamos uma breve partida de futebol com variações e adaptações das regras. Fizemos, além do jogo de futsal tradicional, o 'futebol de dupla', entre outras variações. Elencamos situações nas quais as(os) participantes pudessem participar, independente da história que tivesse com o jogo. No decorrer desse processo, avaliamos que as reflexões anteriores aos jogos sensibilizaram as(os) participantes quanto aos vários elementos que constituem a complexidade do futebol e que influenciam a sua vivência enquanto uma prática coletiva.

As práticas futebolísticas realizados na oficina seguiram o mesmo "espírito" do texto futebol de rua – conjugando invenção e apropriação da prática. Risos, gritaria, corre-corre, confrontos, confusão, hesitação, gozações, contatos, frustrações, comemorações, cobranças, respirações ofegantes, disputas, abraços, rudeza, acolhimento, alegria... são imagens "desconexas" em nossa memória nesse momento. Mas, se por um lado, não conseguimos hoje traçar uma linha reta para narrar em detalhes as práticas ali estabelecidas, por outro, a percepção de que o "se movimentar" é algo, de fato, caro para professores de EF e estudantes de graduação em EF, ganha força: os participantes se entregaram totalmente à atividade.

Algumas vezes, ficava nítido no jogo que os participantes da oficina se esqueciam dos papéis a eles associados e dos objetivos iniciais para estarem ali e, assim, se permitiam expressar as contradições inerentes à prática – que pode até criar um fosso entre o estar dentro (jogando) e estar fora do jogo (refletindo). Observar e intervir nas práticas daquele grupo nos ajudou a perceber que sobre o "controle" de certos tipos de emoção em torno do jogo é mais fácil falar do que fazer, já que os embates emergem das relações. Esse é um aspecto crucial para o aprender não só nos "Futebóis", mas nos esportes em geral: certos aprendizados só se tornam efetivos quando se convertem em ações (Faria, 2008). Afinal, de pouco valem os discursos sobre cooperação e "fair play" se, no ato de jogar, eles se apagam do horizonte da prática. Praticar com os pares e

participar dos embates que emergem do futebol (experimentando a complexidade de fazer parte) é, portanto, um exercício fundamental de conhecimento (sobre a prática e sobre si mesmo) dos quais professores podem se beneficiar.

Com a realização dos futebóis na oficina, de certa maneira, recolocamos ao grupo a necessidade de apostar na participação como um modo de pensar sobre; como um dos exercícios de conhecimento (o que não exclui outros). Portanto, as práticas futebolísticas experimentadas pelos participantes naquela tarde fria, além de aquecer o corpo, também, buscava aquecer o desejo de aprendizados que ultrapassassem o discurso. Ao nosso olhar, os praticantes se lançaram nessa tarefa e expressaram, a partir dela, possibilidades de conhecer/ser nos e dos “Futebóis”.

No segundo momento da oficina caminhamos com os participantes em direção a uma sala de aula do prédio do IFMG- Ouro Preto. Se por um lado, a configuração da sala de aula favorecia ao debate que pretendíamos realizar nesse momento (pois, há um discurso silencioso na arquitetura escolar que privilegia/“conforma” a realização desse tipo de prática na sala de aula – ESCOLANO, 1998), por outro lado, o frio do inverno em Ouro Preto/MG e as dores no corpo, faziam justiça em revelar alguns aspectos insalubres dos quais os professores de EF lidam cotidianamente nas escolas: seja a exposição prolongada ao sol/calor, à chuva e ao frio; seja a falta de qualquer tipo conforto (ficando de pé por horas a fio); seja a superexposição na escola; dentre outros.

Uma vez na sala de aula, nos acomodamos com os participantes: nós/oficineiros mais à frente e demais participantes nas carteiras dispostas em fileiras. Na sequência, passamos a música “Brazuca”⁹ do Gabriel o Pensador enquanto projetávamos imagens de futebol na parede da sala de aula. A letra da música é emblemática sobre a representatividade do futebol na sociedade brasileira, bem como, sobre os muitos dilemas sociais nos quais ele se insere e dialoga no cotidiano.

Futebol? futebol não se aprende na escola

No país do futebol o sol nasce para todos mas só brilha para poucos
E brilhou pela janela do barraco da favela onde morava esse garoto
chamado brazuca

Que não tinha nem comida na panela mas fazia embaixadinha na
canela e deixava a galera maluca

Era novo e já diziam que era o novo Pelé

⁹ O áudio da música está disponível em: <https://youtu.be/DrOMRBN7zGI> acesso em: 25 maio 2020.

Que fazia o que queria com uma bola no pé
Que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e que driblava
até melhor que o mané
Pois é
E o brazuca cresceu, despertando o interesse em empresários e a
inveja nos otários
Inclusive em seu irmão que tem um poster do Romário no armário
Mas joga bola mal pra caralho
O nome dele é zé batalha
E desde pequeno ele trabalha pra ganhar uma migalha que alimenta
sua mãe e o seu irmão mais novo
Nenhum dos dois estudou porque não existe educação pro povo no
país do futebol
Futebol não se aprende na escola
É por isso que brazuca é bom de bola

Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé batalha só trabalha
Zé batalha só se esfola
Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé batalha só trabalha
Zé batalha só se esfola

Chega de levar porrada
A canela tá inchada e o juiz não vê
Chega dessa marmelada
A camisa tá suada de tanto correr
Chega de bola quadrada
Essa regra tá errada, vamo refazer
Chega de levar porrada
A galera tá cansada de perder

No país do futebol quase tudo vai mal
Mas brazuca é bom de bola, já virou profissional
Campeão estadual, campeão brasileiro
Foi jogar na seleção, conheceu o mundo inteiro
E o mundo inteiro conheceu brazuca com a dez
Comandando na meiúca como quem joga sinuca com os pés
Com calma, com classe, sem errar um passe
O que fez com que seu passe também se valorizasse
E hoje ele é o craque mais bem pago da Europa
Capitão da seleção, tá lá na copa
Enquanto o seu irmão, zé batalha,
E todo o seu povão, a gentinha
Da favela de onde veio, só trabalha

Suando a camisa, jogado pra escanteio
Tentando construir uma jogada mais bonita do que a grama que
carrega na marmita
Contundido de tanto apanhar
Confundido com bandido, impedido
Pode parar!!

Sem reclamar pra não levar cartão vermelho
Zé batalha sob a mira da metralha de joelhos
Tentando se explicar com um revólver na nuca:
Eu sou trabalhador, sou irmão do brazuca!
Ele reza, prende a respiração
E lá na copa, pênalti a favor da seleção
Bola no lugar, brazuca vai bater
Dedo no gatilho, zé batalha vai morrer
Juiz apitou... tudo como tinha que ser:
Tá lá mais um gol e o brasil é campeão
Tá lá mais um corpo estendido no chão

Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé batalha só trabalha
Zé batalha só se esfola
Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé batalha só trabalha
Zé batalha só se esfola

Chega de levar porrada
A canela tá inchada e o juiz não vê
Chega dessa marmelada
A camisa tá suada de tanto correr
Chega de bola quadrada
Essa regra tá errada, vamo refazer
Chega de levar porrada
A galera tá cansada de perder

O país ficou feliz depois daquele gol
Todo mundo satisfeito, todo mundo se abraçou
Muita gente até chorou com a comemoração
Orgulho de viver nesse país campeão
E na favela, no dia seguinte, ninguém trabalha
É o dia de enterrar o que sobrou do zé batalha
Mas não tem ninguém pra carregar o corpo
Nem pra fazer uma oração pelo morto
Tá todo mundo com a bandeira na mão esperando a seleção no
aeroporto

É campeão da hipocrisia, da violência, da humilhação
É campeão da ignorância, do desespero, desnutrição
É campeão da covardia e da miséria, corrupção
É campeão do abandono, da fome e da prostituição

Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé batalha só trabalha
Zé batalha só se esfola
Brazuca é bom de bola
Brazuca deita e rola
Zé batalha só trabalha
Zé batalha só se esfola

Chega de levar porrada
A canela tá inchada e o juiz não vê
Chega dessa marmelada
A camisa tá suada de tanto correr
Chega de bola quadrada
Essa regra tá errada, vamo refazer
Chega de levar porrada
A galera tá cansada de perder (2x)

Chega de levar porrada!!

Faixa 09 do álbum “Nádegas a Declarar” do Gabriel o Pensador de 1999.¹⁰

Muitas imagens (fotografias de práticas futebolísticas em ruas, escolas, campos de futebol, que misturam lazer, ensino, trabalho e seus subprodutos) foram embaladas ao som da música e produziram, juntamente com as práticas realizadas na quadra, um fio condutor para a continuidade conversa. O objetivo foi possibilitar diferentes experiências aos participantes no decorrer da oficina (a leitura do texto, as práticas futebolísticas e o vídeo assistido) como modo de impulsionar o debate. Ao mesmo tempo, também almejávamos explorar temas importantes para a EF escolar e que, de alguma maneira, compunha nossas trajetórias de pesquisa com o futebol.

Terminada a apresentação do vídeo, propusemos que a disposição dos participantes em sala fosse alterada. Organizamos um círculo e convidamos os participantes a dar continuidade ao debate iniciado na

¹⁰ Letra disponível em: <https://www.letras.com/gabriel-pensador/65578/> acesso em: 25 maio 2020.

quadra – agora inserindo análises sobre o vídeo. Assim, a medida que os participantes se lançavam nessa atividade (e a participação foi intensa), inseríamos questões/reflexões/problematizações que avaliávamos pertinentes ao debate do futebol, dentre as quais: futebol e escola, futebol e cotidiano, futebol e mulher, futebol e violência, futebol e espetáculo, futebol e racismo, futebol e aprendizagem cultural, dentre outros.

Conforme discutimos na ocasião do planejamento da oficina, não nos parecia possível tematizar futebolis sem que a complexidade social dessa prática fosse colocada em pauta. Optamos, portanto, por seguir uma trilha na qual o objetivo estava mais próximo à ideia de desvelar a sua complexidade e diversidade, do que propriamente apresentar novas maneiras de praticá-lo nas aulas de EF. No entendimento partilhado por nós/oficineiros/a estava consolidada a noção de que “Futebolis” não seria uma mera proposição pedagógica ou conjunto de práticas a serem repassadas aos participantes. A oficina futebolis buscava, portanto, dar relevo a uma forma de compreendê-lo que fazia justiça ao seu enraizamento social extremamente complexo e dinâmico. Intencionávamos, também, revitalizar o debate sobre a centralidade do futebol na cultura brasileira e na escola de maneira a superar noções equivocadas, tais como: a) porque o futebol já acontece na escola (e em todo lugar), não devemos nos preocupar em tematizá-lo nas aulas; b) porque o futebol é muito comum no cotidiano, ele não deve ocupar parte importante do planejamento de ensino; c) porque o futebol é objeto de desejo dos alunos/meninos, ele não deve ser alvo das aulas de EF (acontece por si só); d) porque os alunos já “conhecem” futebol, podemos dar maior espaço para outros temas nas aulas de EF. Cabe aqui, portanto, um posicionamento político: o futebol é uma prática cultural de grande relevância e a sua difusão no cotidiano traz implícito aspectos (de inserção social, política, identitária, econômica, cultural, etc.) que potencializam possibilidades de compreender certas dinâmicas do Brasil. Na oficina Futebolis esse foi o horizonte de debate.

De maneira geral, os participantes da oficina acolheram o convite ao debate. No decorrer do processo tivemos a impressão de que a intenção inicial de aprender formas de jogar futebol (explicitada por muitos professores quando sondados sobre as motivações para a escolha da oficina), foi dando espaço à compreensão alargada das possibilidades de construção dessas alternativas a partir de investigações e de acolhimento dos conhecimentos dos/com os alunos. A ideia de que “futebolis” já é parte do que experimentamos no cotidiano brasileiro foi, portanto, alinhando a

construção de um outro olhar (sobretudo, reflexivo e investigativo) para a prática.

Naquela tarde de debate elencamos muitas questões que, posteriormente, colocamos em diálogo com o tema educação e futebol. Tomados de maneira ampla, a conversa sobre o tema instigou participantes a pensar nos múltiplos processos educativos que permeiam as práticas futebolísticas, bem como, a necessidade de desvelar diferentes aspectos que o compõem no Brasil. Mas, ensejávamos que os participantes não saíssem da oficina com a ideia de que o trato com a complexidade de “futebóis” se circunscrevia à abordagem com os alunos apenas a partir do discurso (falar sobre futebol nas aulas). Gênero, dimensões étnico raciais, questões de acesso e aprendizagem, machismo, dentre outros, foram levados em consideração como modo de propor e de intervir nas práticas e não apenas para produzir narrativas sobre o futebol.

Como em qualquer espaço de debate, muitas questões dos participantes foram compondo a cena e, à medida em que, ensaiávamos respondê-las, também, ampliávamos o nosso entendimento. Isso nos fez compreender que se propor a ministrar uma oficina é, por um lado, revisitar alguns conhecimentos alcançados e, por outro, se permitir a desestabilizá-los. O oficineiro se lança, portanto, a um empreendimento de constituição, também, de si mesmo e de sua prática. Trata-se de uma experiência de abertura e compartilhamento. Assim, naquela tarde que passamos juntos com aqueles professores, professoras, graduandos e graduandas nos lançamos em um processo de conhecimento (e não a um projeto clássico de ensino). Aprendemos com eles sobre o que estávamos fazendo a cada pergunta e/ou reflexão. Muitas vezes, nos olhamos (os oficineiros) para ver qual de nós responderia à pergunta ou exploraria uma nova temática lançada por um dos participantes – já que não se tem controle sobre os temas de um debate. Esse foi um processo bonito, pois expressava também nossa cumplicidade e respeito. Enfim, a confiança foi conciliadora desses aprendizados.

Ademais o significado que essa oficina ocupa em nossa formação pode também ser dimensionado a partir de algumas singularidades, que vão desde a trajetória dos oficineiros, do evento e do próprio coletivo. Para alguns de nós (Eliene e Thiago) essa oficina foi a primeira ofertada a professoras e professores. Um processo novo, instigante e desafiador, na medida em que, lidamos com um público diferenciado: eram nossos pares. Por essa característica a experiência já tinha em si um significado bastante diferenciado para nós. Em tempo, é importante salientar que o professor Luiz já tinha essa vivência em sua trajetória e que isso trouxe um

certo equilíbrio ao trio de oficinairos/a – o que tornou a experiência ainda mais enriquecedora.

Encerramos a oficina com um pequeno atraso, pois o tema instigou muitas reflexões dos participantes (afinal, à medida que a conversa ia sendo tecida as intenções de fala foram se tornando cada vez mais evidentes). Sabíamos, de antemão, que a oficina não encerraria todo o movimento de conhecimento gerado em torno da ideia de “Futebóis”. Mas, uma vez que, o que pretendíamos era alcançar um movimento de abertura dos participantes para com a possibilidade de levar a sério as práticas futebolísticas na escola, de certa maneira, compreendemos que a oficina “Futebóis” se constituiu como um impulso inicial. A avaliação positiva dos participantes, também, nos fez entender que aquele tempo que passamos juntos tematizando “futebóis” conciliou possibilidades para outros fazeres docentes na escola, ou seja, outros futuros!

Nos dias que seguiram a realização da oficina “Futebóis” nos propusemos a avaliar a experiência. Contudo, a volta para Belo Horizonte, o intervalo das férias escolares de julho e, posteriormente, o retorno brusco ao pesado cotidiano de trabalho e de outros afazeres, foi tornando essa possibilidade cada vez mais distante. Seguimos sem realizar uma avaliação formal da oficina até aqui, embora conversamos algumas vezes sobre ela. Contudo, aquilo que antes estava estável (anestesiado) em nossos sentimentos sobre o processo vivido na oficina “Futebóis”, ganhou novos contornos com o convite para compor esse livro. O desafio de produzir esse artigo trouxe à tona elementos que só puderam ser percebidos a partir do exercício da escrita. Escrever sobre essa experiência nos fez perceber a importância do exercício de registro sobre as práticas. Produzir esse artigo foi, sem dúvida, um processo de descoberta!

Ainda sobre “Futebóis” nas aulas de EF: mais algumas palavras

O esforço de descrição da oficina “Futebóis” e a retomada reflexiva do tema nos revirou ponta-cabeça! Nessa cena o desejo de compartilhar nos impeliu a desdobrar um pouco mais a escrita sobre essa prática cultural que incide no Brasil de maneira tão intensa e ampla. Com esse ímpeto nos dedicamos a explorar nesse item um pouco mais o tema “futebóis” tentando compartilhar reflexões da oficina e movimentos posteriores a ela. Trata-se, portanto, de um convite para um outro tipo de mergulho no tema.

Ao abordar o futebol na escola é comum encontrarmos algumas barreiras devido à sua forte presença na cultura brasileira, especialmente,

na formação dos meninos e jovens do sexo masculino Com isso não é raro os alunos pedirem para o/a professor/a “soltar a bola” quando este conteúdo é abordado ou quando o tema da aula não lhes interessa. Aqui cabe uma ressalva: a ideia não é advogar pelo atendimento irresponsável das demandas dos alunos oferecendo-lhes futebol sempre e da maneira como quiserem jogar. Nem mesmo que o jogo aconteça sem a participação/interferência docente. De outro modo, entendemos que não é o caso dos docentes ficarem alheios aos interesses – historicamente constituídos – dos alunos. Buscar nas aulas de EF uma relação de equilíbrio e confiança, de modo que os alunos possam entender a importância e a relevância do futebol em diálogo com demais conteúdos da disciplina é um desafio a ser enfrentado. Optando por esse caminho pedagógico nas aulas, o futebol passa a compor com as demais práticas culturais uma trama que dá legibilidade aos diferentes aspectos do tecido social no qual os estudantes estão imersos. É nesse campo que a defesa por “Futebóis”, como abordagem para a EF, se coloca. Entendemos, portanto, que, uma vez que o tema adentra a aula, ele cumpre o papel, também, de nos revelar enquanto pessoas historicamente situadas, ou seja, é parte de projeto político pedagógico. E sim! Toda cena de ensino é intencional, portanto, política. Afinal, a política é inerente à educação – ainda de maneira mais incisiva nos processos escolares que se auto definem neutros.

Conforme afirma Paulo Freire (1996) é preciso respeito aos saberes dos educandos. Portanto, nas práticas futebolísticas escolares deve-se almejar um tipo de diálogo com os estudantes que torne possível a construção de novos conhecimentos. A ideia é, ao trabalhar os “Futebóis” na escola, dar relevo às múltiplas práticas e, com isso, estimular reflexões sobre a sua presença em outros campos da vida dos estudantes.

Os “Futebóis” compõem o cotidiano de modo presencial e/ou virtual: nas partidas profissionais, amadoras ou de lazer, nos brinquedos (jogo de botão, vídeo game e etc.), na literatura, no jornalismo, na história, nas artes, na cultura popular, etc. O uso do termo “Futebóis” é, portanto, mais que uma provocação. Conforme dito anteriormente, o termo nos leva a pensar na variedade de futebóis existentes no Brasil e na diversidade de formas de jogar/vivenciar, de significados e de manifestação. A possibilidade de desempenhar diferentes papéis dentro de um mesmo conteúdo permite aos estudantes compreender que o objeto de estudo pode ser apreendido de diversas formas e de diferentes pontos de vista – o que pode levá-los a refletir sobre como os “futebóis” os constitui enquanto pessoas/brasileiros, na mesma medida em que, os praticantes

constituem os “futebóis”. Trata-se de um processo circular no qual o estudante não é mero receptor, mas produtor cultural e de si mesmo.

Ampliar a noção restrita de “Futebol” para “Futebóis” favorece a problematização de questões presentes nas práticas corporais, mas, também em outras dimensões da vida social. Tomemos como exemplo uma questão comum nas aulas de EF: a dificuldade de participação das meninas na prática. Embora, as razões possam parecer diversas (medo da bola, vergonha por não saber jogar, dentre outras), um elemento importante é a histórica exclusão da mulheres da prática – o que se manifesta, cotidianamente, nas barreiras que os meninos impõe às meninas para manter a hegemonia de uso da quadra ou pátio (contexto no qual é também possível observar as estratégias das meninas para se situarem nessas relações de poder, como Altman (1998), nos ajuda a perceber). A partir da problematização da questão – que envolve o gênero, o exercício de masculinidade e o tão presente machismo da sociedade brasileira – é possível construir alternativas de participação com a turma. O mesmo vale para outros temas como o racismo, a homofobia, a violência, entre outros, que podem ser problematizados, uma vez que, possibilitam a formação cidadã dos educandos.

A abordagem de “futebóis” nas aulas pode articular outros conteúdos da EF (como as brincadeiras e jogos), bem como, possibilitar a criação de pontes entre EF e outras disciplinas, ou seja, a instalação de trabalhos interdisciplinares na escola. Como exemplo podemos citar: a história do futebol moderno e suas transformações no tempo, suas representações nas artes visuais, nas músicas e na literatura podem estabelecer diálogo com as disciplinas de História, Artes e Literatura e/ou Língua Portuguesa.

Sem deixar morrer a curiosidade e apagar o fascínio que desperta, o movimento intenso de diálogo pode permitir que o Futebol/unitário (no qual os alunos e alunas aprendem a conhecer no cotidiano, em parte mediado pelas empresas de comunicação) vá deixando de ser algo menor/simplista. Parafraseando Paulo Freire (1996), podemos dizer que, na tomada de consciência sobre a complexidade que essa prática apresenta/expressa, aos poucos, o saber ingênuo sobre “Futebol” vai se criticizando e se transformando em um saber/conhecimento sobre “Futebóis”.

Palavras finais

As reflexões feitas no processo de escrita da oficina “Futebóis” (oferecida no evento *I Pensando a EF Escolar*) aqui não se esgotam. Nesse artigo, contudo, buscamos compartilhar tal experiência com o objetivo de

suscitar problematizações em torno do tema que possam contribuir com a prática social e o fazer pedagógico.

Durante a escrita consideramos necessário revisitar nas memórias as nossas ligações com o futebol: da infância, passando pelo fazer docente, à sua constituição como tema de pesquisa. Esse exercício nos ajudou a explicitar singularidades de trajetórias, mas, também, disparidades de acesso à prática. Percebemos que apesar de alguns avanços no campo, há ainda um longo e árduo caminho a ser percorrido para garantir equidade de acesso em nosso país. Reafirmamos, também, a compreensão de que a aula de EF é contexto privilegiado para problematizar essas questões e romper com essa lógica excludente presente em tantos outros espaços.

No caso da EF, a enorme variedade de elementos da cultura (as brincadeiras e jogos, as lutas, os esportes, as ginásticas, as danças e as práticas corporais de aventura) e o limitado tempo na “grade” curricular, pode resultar no trato superficial do objeto de ensino. Compreendemos que estes são desafios que o cotidiano escolar nos apresenta e que a prática docente exige permanente aprendizado, ou seja, requer investimentos de estudo e de partilha de conhecimentos entre pares. Conforme afirma Paulo Freire (1996, p. 14) “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”. Almejamos, desse modo, que esse texto possa contribuir com esse necessário exercício de reflexão/ação.

Ao abordar a riqueza e potencial pedagógico dos “Futebóis” buscamos apresentar possibilidades nas quais os docentes pudessem refletir e, a partir de sua realidade, construir a prática. Procuramos explicitar os “futebóis” como práticas socioculturais que possuem múltiplas facetas, que apresentam intersecções com vários campos da vida e, também, como algumas questões são potencializadas por ele. As atividades desenvolvidas na oficina “Futebóis” foram exemplos nos quais procuramos tornar mais nítida essas interfaces. Optamos, portanto, por seguir uma trilha na qual o objetivo estava mais próximo à ideia de desvelar a complexidade e diversidade de “futebóis”, do que propriamente apresentar novas maneiras de praticá-lo nas aulas de EF. Ao convidar os docentes e estudantes em formação para pensar em uma nova forma de considera-lo no âmbito da EF, buscamos maneiras de tematizar essa prática sem torná-la única; sem produzir receitas.

É importante salientar que a oficina se fundamentou em quatro pilares: a aproximação com a literatura, a experiência prática de futebóis; a experiência estética (sons imagens) e a experiência dialógica com o debate entre pares. Não nos propusemos, portanto, a ofertar um conhecimento

pronto/produto a ser assimilado pelos participantes¹¹. Nos lançamos num projeto intencional de partilha de conhecimentos, ao mesmo tempo em que, evocamos nossos conhecimentos e trajetórias como horizonte de constituição de um olhar ampliado para as possibilidades de produção de “futebóis” nas aulas/escolas. Esse processo nos permite dizer que aquela oficina foi uma experiência de composição. Ela não é, desse modo, passível de repetição. Afinal, hoje também não somos mais os mesmos.

Por fim, não é possível encerrar a narrativa da oficina “futebóis” sem dizer do contexto da escrita – e que também permite desvelar o poder mobilizador/articulador dessa prática cultural. Primeiramente, é preciso assinalar que esse artigo foi escrito em tempos de confinamento (isolamento social) por causa da COVID-19: uma pandemia que no Brasil tem a sua mais avassaladora expressão devido à negligência do governo, não apenas para com a saúde pública, mas para com todas as demandas da população pobre (que no Brasil é maioria absoluta)¹². Assim, é importante destacar que a escrita converge/convive com o sentimento de medo, angústia, tristeza, mas também, por vezes, esperança! Contudo, em tempos de pandemia e ventos fascistas (que insistem em sair dos esgotos), é o nosso melhor representante – o futebol – que retoma à cena da luta nas ruas em defesa da democracia e por direitos. Afinal, são as torcidas de futebol que, em tempos de isolamento social imposto pela pandemia, iniciam o movimento de retomada das ruas de um país curvado diante de tantas mazelas para gritar: “Basta!”

Referências

ABRANTES, F. V. de P; SILVA, T. J. Futebol e Artes. In: SILVA, S. R. da; CORDEIRO, L. B; CAMPOS, P. A. F. (Orgs.). **O ensino do futebol: para além da bola rolando**. 1ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016, v. , p. 175-196.

ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, 1998.

¹¹ Dialogamos aqui com as noções de aprendizagem como inerente ao engajamento/participação na prática cotidiana (conforme argumentam Lave e Wenger, 1991).

¹² Para que o leitor possa entender a gravidade do momento, basta sinalizar que o número de mortos com a doença, iniciada no mês de março, soma hoje (01/07/2020) mais de 60.000. Enfim, é uma tragédia.

BRAZUCA (Remix). Intérprete: Gabriel o Pensador. Compositor: Gabriel o Pensador. In: **Nádegas a Declarar**. [Compositor e intérprete]: Gabriel o Pensador. [S. l.]: Sony Music, 1999. faixa 9 (4:53min). Disponível em: <https://youtu.be/DrOMRBN7zGI>. Acesso em: 25 maio 2020.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A; FRAGO, A. V. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA, E. L. **A aprendizagem na e da prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura) Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf acesso em: 07 maio 2020.

GOELLNER, S. V. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro, DP& A, 2000, p. 79-93.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

SILVA, F. L. **Práticas corporais de movimento na escola**. 2004. 115f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

VERÍSSIMO, L. F. Regras do futebol de rua. In: **“O rei do rock”**, Coleção RBS/Editora Globo, 1978, pp. 11-15



ISBN 978-65-990403-3-7



9 786599 040337