

PERIFERIA, PODER E CULTURA: PRATICANDO O CURRÍCULO CULTURAL E A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

OUTLYING GHETTOS, POWER AND CULTURE: PRACTICING THE CULTURAL CURRICULUM AND THE INTERDISCIPLINARITY IN ELEMENTARY EDUCATION

SUBURBIO, PODER Y CULTURA: PRACTICANDO EL CURRÍCULO CULTURAL Y LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Galdino Rodrigues de Sousa ¹

Wilson Alviano Júnior ²

Ricardo Ducatti Colpas ³

Manuscrito recebido em: 15 de agosto de 2020.

Aprovado em: 06 de fevereiro de 2021.

Publicado em: 06 de fevereiro de 2021.

Resumo

Trata-se de uma pesquisa-ação que objetiva problematizar como a inter-relação de práticas pedagógicas contribuiu para a promoção de uma educação democrática a partir do reconhecimento das vozes, da gestualidade e das brincadeiras de uma cultura subjugada. Relaciona os estudos culturais e a interdisciplinaridade em busca de renovações nos afazeres pedagógicos. Adota a valorização das práticas culturais dos alunos como fio condutor da proposta, mais especificamente o jogo de “bater cartinhas” ou “bafo” em uma escola estadual localizada na periferia do Espírito Santo. Evitando qualquer resposta definitiva, percebemos maior valorização do trabalho desenvolvido de forma coletiva e em diálogo com o repertório da cultura (corporal) dos alunos. Os estudantes, envolvidos na atividade pedagógica, perceberam-se como produtores de cultura e de novos significados, sujeitos que possuem e disseminam conhecimento e cultura. Ainda que algumas etapas do processo não tenham caminhado conforme esperado, esse objetivo central, fundamental no currículo cultural, foi atingido, e o trabalho dos professores, potencializado pelo agir interdisciplinar.

1 Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor na Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar e Práticas Pedagógicas em Educação Física, do Laboratório de Estudos em Educação Física e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1097-738X>

Contato: galdinorodrigues@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagem e Cultura.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5599-9865>

Contato: wilson.alviano@ufff.edu.br

3 Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor na Universidade Federal de São João Del-Rei. Líder do grupo de Pesquisa Interdisciplinar e Práticas Pedagógicas em Educação Física.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7116-4481>

e-mail: ricardo@ufsj.edu.br

Palavras-chave: Currículo cultural; Interdisciplinaridade; Jogos e brincadeiras; Educação Física; Didática.

Abstract

Regards a research-action that aims to investigate how the inter-relation between pedagogical practices has contributed to promote a democratic education through the recognition of the voices, gestures, and games of a subdued culture. Associates the cultural studies and the interdisciplinarity in pursue of a renewal of the pedagogical practices. Seeks to value students' cultural practices as the main thread of our proposal, more specifically the game of "Slaps" or as it is called "bafo" in a public estate school located in the Espírito Santo's ghetto. Avoiding any definitive answers, we perceived a greater enhancement of the work developed in a collective way and in dialogue with the bodily culture repertoire of students. The students, engaged in the pedagogical activity, grasped themselves as producers of knowledge and new understandings, as subjects who own, produce and spread knowledge and culture. Even though some stages of the process haven't gone as expected, this main objective, essential to the cultural curriculum, has been reached and the work of the teachers strengthened by the interdisciplinary work.

Keywords: Cultural curriculum; Interdisciplinarity; Games; Physical Education; Didactic.

Resumen

Se trata de una investigación-acción destinada a problematizar cómo la interrelación de las prácticas pedagógicas contribuyó a la promoción de una educación democrática a partir del reconocimiento de las voces, gestos y juegos de una cultura subyugada. Relata estudios culturales e interdisciplinaria en busca de renovaciones en tareas pedagógicas. Adopta la valoración de las prácticas culturales de los estudiantes como hilo conductor de la propuesta, más concretamente, el juego conocido en Brasil como "bafo" en una escuela pública ubicada en los alrededores de la ciudad de Cariacica, provincia de Espírito Santo. Evitando cualquier respuesta definitiva, percibimos una mayor valoración del trabajo desarrollado colectivamente y en diálogo con el repertorio de la cultura (corporal) de los estudiantes. Los estudiantes, involucrados en la actividad pedagógica, se perciben a sí mismos como productores de cultura y nuevos significados, sujetos que poseen, producen y difunden conocimiento y cultura. Aunque algunas etapas del proceso no salieron como se esperaba, este objetivo central, fundamental en el currículo cultural, se logró y la labor de los docentes se potenció con la acción interdisciplinar.

Palabras-clave: Currículo cultural; Interdisciplinaria; Juegos; Educación Física; Didáctica.

Introdução

O presente artigo originou-se de um projeto denominado "Cartinhas do saber", elaborado em uma parceria que envolveu professores de Educação Física, professora regente de turma (responsável pelas disciplinas de Matemática, Português, História, Ciências, Geografia) e professores de Arte em uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental I de uma escola estadual do Espírito Santo, pertencente à comunidade da

Grande Nova Rosa da Penha (Cariacica). Orientamo-nos a partir da tematização dos jogos/brincadeiras no currículo e na sociedade mais ampla. Sendo mais específicos, problematizamos o jogo de “bater cartinhas” ou “bafo”⁴ e sua presença no cotidiano dos alunos e na cultura de sua própria comunidade.

Em nossas análises enfatizamos a ação do currículo cultural, posto que esse currículo apresenta como um de seus pilares a reflexão e a problematização acerca dos saberes culturais que, ao longo da história, foram subjugados nas relações entre cultura, conhecimento, saber e poder (COSTA, 1999). Tal tarefa sugeriu significativo esforço, esforço esse que, segundo Neira (2019), pode ter seus resultados potencializados se realizado de forma coletiva. Assim sendo, para enfrentarmos esse desafio, compreendemos como o caminho mais adequado trabalhar na perspectiva interdisciplinar, rompendo com o individualismo pedagógico e estabelecendo diálogo com outras formas de conhecimento (FAZENDA, 1991).

Neira (2019) compreende que a democratização dos contextos educacionais remete ao questionamento dos currículos em vigor em grande parte das escolas, devido ao privilégio que exercem no tratamento de elementos provenientes da cultura dominante. Por outro lado, isso acontece devido também à necessidade de inserção e de problematização dos conhecimentos advindos das culturas subordinadas. Inspirados em Freire (1996), temos como única certeza que o conhecimento não é algo que pertence a uma só classe social, raça ou gênero, ou até mesmo exclusivamente a alguma área de conhecimento.

Essa certeza nos motivou ética e esteticamente, enquanto professores, a desenvolvermos práticas pedagógicas sem centralidade em disciplinas, interessadas na valorização das formas legítimas de expressão daqueles que, em meio ao jogo das relações de poder, nem sempre as têm valorizadas. É objetivo deste artigo, portanto, problematizar como a inter-relação de práticas pedagógicas contribuiu para a promoção de uma

4 O jogo ocorre da seguinte forma: dois ou mais colegas sentam-se em roda. Cada colega coloca uma quantidade de cartinhas, com o verso para cima, ao centro da roda, uma em cima da outra. Após isso, os jogadores decidem na sorte a sequência dos batedores. Os batedores geralmente unem as mãos e batem à frente, atrás, por cima ou ao lado das cartinhas, fazendo com que o ar as vire. As figurinhas viradas são recolhidas por aqueles jogadores que as viraram.

educação democrática a partir do reconhecimento das vozes, da gestualidade e das brincadeiras de uma cultura subjugada. Além disso, é objetivo também apresentar o processo de planejamento e o desenvolvimento das aulas, bem como alguns de seus resultados. Com isso, buscamos sinalizar possibilidades de diálogos interdisciplinares e culturais críticos entre a escola e a expressão da cultura de estudantes/comunidade, em um viés decolonialista da própria cultura corporal de movimento⁵.

Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa-ação desenvolvida na perspectiva qualitativa, perfazendo um total de um trimestre interdisciplinar. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2001), é um método que busca elucidar problemas sociais e técnicos, de relevância científica. Ela pode ser organizada por meio de grupos compostos por professores, membros da situação-problema, e professores parceiros. No caso em questão, os professores membros da situação-problema foram aqueles pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola estadual, localizada na periferia de Cariacica, região metropolitana de Vitória-ES; e os professores parceiros pertencentes ao quadro da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) contribuíram para a problematização das práticas pedagógicas. O diálogo entre professores parceiros e membros da situação-problema favoreceu a construção de intervenções mais assertivas diante das dificuldades que se instalaram na pragmática do projeto, fortalecendo, portanto, os ciclos de ação-reflexão-ação, bem como a colaboração entre pesquisadores e professores.

Utilizamos a interdisciplinaridade e os Estudos Culturais como referências para o trabalho. A pesquisa-ação, portanto, consistiu no enfrentamento dos desafios culturais a partir da integração por meio da interdisciplinaridade. Por meio de seu processo

5 A cultura corporal de movimento, segundo Pich (2014), identifica o objeto do qual trata a Educação Física. Esse conceito deve ser entendido a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento, que foi hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos de 1980. Portanto, o conceito de cultura corporal de movimento representa a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento.

investigativo, conseguimos problematizar questões que podem ser entendidas como “inconvenientes”, ainda, para a maioria dos currículos, as quais, ao não serem enfrentadas podem converter-se em tabus (VENÂNCIO; SANCHES NETO; BETTI, 2018). A pesquisa-ação contribuiu para a emergência de grupos participativos e colaborativos, por mais que, por vezes, divergentes, como no caso de alguns professores, membros da situação problema, presentes na reunião de planejamento que originou o projeto e que será detalhada mais a frente. Tais divergências implicaram em uma das limitações do projeto, no que diz respeito à não adesão de alguns professores.

A produção de dados aconteceu pela utilização de diário de campo, narrativas dos estudantes e dos professores. No que diz respeito ao diário de campo, as anotações foram feitas em um grupo no aplicativo *WhatsApp*, o qual era composto pelos professores envolvidos, membros da situação-problema e parceiros, e pela diretora. Elas ocorreram em alguns momentos de forma literal, em outros, acrescidas de narrativas dos pesquisadores. As narrativas, segundo Molina Neto e Molina (2010), permitem a significação e a ressignificação dos fatos vividos. Além disso, de acordo com Franco (2005 *apud* VENÂNCIO; SANCHES NETO; BETTI, 2018), os processos de pesquisa-ação devem-se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimentos e compromissos compartilhados coletivamente, sendo o espaço do *WhatsApp* propício para isso.

Nesse mesmo grupo de *WhatsApp* citado no parágrafo anterior também eram postados fotos, vídeos e áudios das aulas e até mesmo dos alunos. A fala dos alunos por meio de áudios gravados foi uma das nossas estratégias de ampliação dos processos comunicativos e também de superação dos silenciamentos, que, de acordo com Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018), são construídos historicamente nas práticas sociais de diversas áreas, entre elas a Educação e a Educação Física, cuja convergência se encontra compreendida no escopo deste artigo.

Em consonância com a natureza do estudo, o tratamento dos dados procedeu-se em uma perspectiva qualitativa, buscando identificar nos dados significações, ou “núcleos de sentido”. Segundo Minayo (2012), uma das funções da análise qualitativa é o trato compreensivo, hermenêutico dos dados, no qual deve existir um exercício de se colocar no lugar do outro, levando em conta a singularidade do indivíduo, compreendendo sua

subjetividade como uma manifestação do viver total. Entretanto, segundo a autora, é importante também a compreensão de que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Portanto, ao analisarmos o material, abrimo-nos ao fenômeno para contemplá-lo, no sentido de disponibilidade as provocações empíricas; fizemos isso triangulando os mais diversos registros e informações/compreensões dos professores, assegurando certo confronto entre os dados e conseqüente fidedignidade. Em um segundo momento, organizamos o material empírico, separando o que entendemos como secundário do que entendemos como essencial ao problema de pesquisa. A última etapa foi a de tipificação do material (MINAYO, 2012), ou seja, a transição entre a empiria e a elaboração teórica, a “extração” de fenômenos particulares em direção a classes gerais.

No Estado do Espírito Santo, os pais, ao efetuarem a matrícula dos filhos, assinam um termo de autorização de uso da imagem, com a finalidade específica de pesquisa e estudo. Durante nossa pesquisa, tivemos o cuidado de respeitar aqueles alunos cujos pais não autorizavam o uso de suas imagens. Além disso, os professores ali presentes contribuíram na proposição de aulas e de possíveis mediações e até mesmo na produção de materiais pedagógicos. Entendemos essa relação com as tecnologias no processo metodológico como uma das implicações positivas do projeto, contribuiu para que organizássemos e tivéssemos acesso aos dados de maneira mais rápida, precisa, fidedigna e coletiva.

Quanto à opção pela centralidade do jogo, o jogar e o brincar, segundo Vygotsky (1989), são fundamentais para o desenvolvimento da criança, afinal o aprendizado procederá por interações, e o jogar/brincar, também. O jogo possibilita condições para que situações do plano concreto/pragmático sejam imaginadas, recriadas e representadas pela criança. Há uma projeção da criança no mundo dos adultos, certa preparação de um vir a ser, sem desconsiderar o que ela vem sendo.

A interação com o jogo de cartinhas possibilitou que professores e educandos relacionassem-se de forma mais significativa e colaborativa, em diálogo com as mais diversas disciplinas ministradas. Esse encontro na linguagem fez com que ambos

sentissem-se contemplados com a proposta. Além disso, é importante destacarmos novamente que o jogo ou a brincadeira, como todo fenômeno cultural, constrói-se e dissemina-se por meio de disputas. Portanto, garantimos nesse processo de disputa espaço para uma prática cultural da comunidade, por vezes esquecida ou negada pela própria escola e pelo currículo. Ao final do projeto educativo, existiu um debate coletivo a respeito da efetivação dessa experiência, a diretora demonstrou-se satisfeita com o que viu, e os professores que não haviam concordado em desenvolver a proposta dispuseram-se a participarem em outra oportunidade.

Educação Física, Interdisciplinaridade e Estudos Culturais

A temática da interdisciplinaridade tem sido empregada na área da Educação Física, quer para se referir a sua singularidade de inserção na constituição do campo de conhecimento, que abarca práticas culturais apoiadas em elementos das ciências humanas e naturais, quer para se referir à necessidade da interdisciplinaridade no currículo escolar. Do ponto de vista histórico, o tema já apresentava relevância em 1995. Nesse ano um dos maiores e mais representativos eventos da Educação Física, o IX CONBRACE, teve como temas centrais a interdisciplinaridade, a ciência e a pedagogia.

No primeiro caso do parágrafo anterior, no que diz respeito à singularidade, Betti (1996) entende a Educação Física como uma área de conhecimento interdisciplinar. Fraga e González (2012) corroboram a ideia, dizendo que, dada a pouca tradição da Educação Física em projetos interdisciplinares e a força das disciplinas de matriz científica, existe, todavia, certa dificuldade de vinculação da área a temas interdisciplinares de matriz científica. Uma solução apresentada é a proposição ou a indução de temas pela Educação Física, considerando o seu caráter multidimensional e pluridisciplinar. Nesta pesquisa-ação, conduzimo-nos por essa orientação, por isso o destaque dado à Educação Física neste momento.

No segundo caso do primeiro parágrafo, quanto à necessidade de interdisciplinaridade no currículo escolar, Fraga e González (2012) afirmam que os estudos interdisciplinares representam um esforço fundamental para a compreensão dos desafios

impostos à formação de um cidadão capaz de lidar com a complexidade dos problemas de seu tempo. Tais problemas, ainda, permitem-nos sintonizar preocupações comuns entre as disciplinas, mas sem desvalorizar os dilemas específicos que afligem cada componente curricular do ensino fundamental.

Neste ponto, aproveitamos para abordar um quadro equivocado recorrente na compreensão de interdisciplinaridade envolvendo a Educação Física, de que a área pode auxiliar no ensino de matemática, português e etc. Não que isso não possa ocorrer, mas o papel da disciplina na escola não pode se colocar à mercê da aprendizagem de outros conteúdos, às vezes mais valorizados cientificamente no interior da escola (FRAGA; GONZÁLEZ, 2012). Dialogando com essa observação, podemos citar a psicomotricidade como próxima a essa compreensão equivocada de interdisciplinaridade, nela o papel da Educação Física era subordinado a outras disciplinas escolares (BRACHT, 1999).

No trabalho profissional, também tem sido discutida a importância das equipes multidisciplinares, por exemplo, no atendimento à saúde pública, mais especificamente quando foi aprovado o projeto que cria os núcleos de apoio à saúde da família com a presença do profissional de Educação Física. As atribuições dos Núcleos de apoio à saúde da família (NASFs) estão baseadas em ações de promoção da saúde destinadas a garantir condições de bem-estar físico, mental e social. Os Núcleos são constituídos por equipes multidisciplinares compostas por profissionais de diferentes áreas. Dentre os profissionais responsáveis pela condução e coordenação dos NASFs, está o Profissional da Educação Física.

Nesse sentido, e da mesma forma na atuação profissional, no espaço da escola, a perspectiva didático-metodológica interdisciplinar exige como fundamento central na relação professor-aluno os elementos de uma interação comunicativa, próxima à que propõe Habermas (1987). Entende-se que, em um trabalho de ensino interdisciplinar, deva-se destacar a importância da prática da comunicação entre professores e alunos. Essa prática é concebida como uma capacidade e uma necessidade para o professor conduzir e organizar atividades ou experiências de aprendizagem que, em área como a da Educação Física escolar, superem os limites da didática centrada apenas no saber-fazer e situada no campo da razão instrumental (HABERMAS, 1987) em que o movimento humano reduz-se,

equivocadamente, a simples práticas de mensuração de cálculos estatísticos e de comparação de dados técnicos.

Sobre esse aspecto, é importante destacarmos Luna e Rocha (2020, p.3)

Vale ressaltar, que assim como é importante que o egresso saiba fazer uma leitura crítica do seu fazer pedagógico, os envolvidos na formação de professores precisam fazer uma autocrítica, e entender o que a Educação Física passou a significar para as unidades de ensino e mesmo para a comunidade em geral, elevando a necessidade de pensar e ressignificar sua legitimidade.

O professor que dialoga e problematiza os elementos constitutivos das práticas corporais pensa o trabalho docente para além da razão instrumental, razão, esta, que reduz os sentidos e os significados da linguagem corporal, pois a descontextualiza e, na sua continuidade, secundariza os aspectos da cultura dos alunos e das alunas. Essa prática avança também na superação de uma visão positivista de Educação Física, pois, no diálogo e na reflexão, pode ampliar o conceito dos alunos sobre o significado e a importância do movimento humano nas aulas de Educação Física e de como o nosso objeto de ensino, a cultura corporal, pode ser entendida e assimilada na qualidade de conhecimento.

Na pós-graduação brasileira, também a temática da interdisciplinaridade é recorrente. Como exemplo, na Capes, existe uma área de conhecimento denominada de multidisciplinar e/ou interdisciplinar, contando inclusive com alguns programas relacionados à área da Educação Física, dentre eles, os cursos de Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Unesp de Rio Claro e o de Lazer na UFMG. A justificativa da Capes para esses programas multi/interdisciplinares é defendida como um modo: de dar conta a abordar novos problemas de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, que emergem no mundo contemporâneo.

No que diz respeito aos estudos culturais, segundo Neira e Nunes (2020), a tessitura conceitual que o aproximou da Educação Física incitou a prática pedagógica a posicionar os estudantes como leitores e escritores da gestualidade. Assim, as mais diversas produções sistematizadas, nas mais variadas formas de expressão corporal, ganharam esse incentivo de composição no interior da cultura escolar. Os estudos de cada manifestação proporcionam reflexões acerca dos problemas sociais que as envolvem em seu contínuo processo de construção e representação.

Os Estudos Culturais são destacados como influentes nas teorizações de certos grupos sociais, como aqueles do movimento feminista, da teoria *queer*, do pós-colonialismo e do multiculturalismo. Como objetivo, é destacada a busca por uma sociedade mais democrática, na qual os representantes do povo possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. Segundo Neira e Nunes (2009), os Estudos Culturais, no final das contas, questionam as distinções hierárquicas entre cultura erudita e cultura popular, cultura alta e cultura baixa, cultura burguesa e cultura operária.

No que tange à escola, os Estudos Culturais afirmam a importância de que seja revista a sua função social, pensada para a transmissão de determinados conhecimentos privilegiados pela cultura dominante. Propõem como possível contribuição o acolhimento e a incorporação ao currículo dos saberes oriundos de outros grupos sociais. Assim, realçam-se aspectos políticos de democratização das relações de poder e de transformações sociais (NEIRA, 2019). Na visão de Young (2007), quando compreendidos e ressignificados os saberes são carregados de potencialidades esclarecedoras das relações desiguais de poder que se estabelecem em uma sociedade entre os diferentes grupos sociais.

Sendo assim, a cultura é vista como território de disputa por poder, um campo de luta pelas definições dos significados. É nela que os grupos subjugados procuram fazer frente às imposições hierárquicas dos significados, feitas pelos grupos dominantes. A cultura passa a ser compreendida com base em seu vasto alcance na vida humana, para além da compreensão de ser toda e qualquer prática social produzida pelo homem.

Situando o projeto desenvolvido

Tanto nossa prática pedagógica quanto nosso texto organizam-se pela necessidade da ação educativo-crítica, da prática educativo-progressista, em favor do que Paulo Freire (2010) denomina de autonomia dos seres, em busca de justiça social. O bairro da Grande Nova Rosa da Penha é dividido pelos moradores em Nova Rosa da Penha I e II. Sua história tem início no final da década de 1970, a partir de um convulsão social que marcou

Minas Gerais e a Bahia pelo alto índice de desempregos. Diversas famílias mudaram-se para o Espírito Santo na esperança de oportunidades de trabalho.

Com isso, cinco mil pessoas alojaram-se provisoriamente no bairro de Rosa da Penha⁶. Diante das inúmeras dificuldades, esses moradores deliberaram em assembleia geral a necessidade de outro lugar para morar. O local escolhido foi uma terra vizinha que, até então, estava abandonada. Com cerca de 3 mil hectares, o local era conhecido pelo alto índice de crimes. Essa ocupação procedeu-se no bairro de morada de Campo Grande, os novos moradores roçaram o matagal e ali construíram suas casas, permanecendo por dez dias.

Criaram uma comissão liderada pelo Sr. Joarez Luiz da Silva⁷ a fim de reivindicar o direito de posse daquela área. Entretanto, o pedido não foi acolhido pela justiça, sendo a ocupação alvo de diversas ordens de despejo e consequentes ações de destruição das casas dos ocupantes. Foram despejados por quatro vezes, ficando sem condições de continuar na luta por moradia naquela localidade. Estavam sem material para reconstruir suas casas e as autoridades locais não haviam cumprido o prometido de solucionar o problema.

Frente a isso, as estratégias de resistência foram articuladas em parceria com a arquidiocese de Vitória e entidades civis da região. Diante do caótico cenário, os ocupantes resolveram questionar as autoridades competentes se a solução que tinham para eles era a de destruírem o material de suas casas comprado com muita dificuldade. Para isso, posicionaram-se no Palácio Anchieta com a intenção de ali alojarem-se. Todavia, essa mobilização acabou acontecendo na Catedral Metropolitana de Vitória, local no qual ficaram acampados por quinze dias com apoio da população.

A mobilização social fez com que o governador do Estado do Espírito Santo oferecesse às famílias desabrigadas uma fazenda como local de moradia, cujo nome era

⁶ Importante frisar que o bairro de Rosa da Penha e o de Grande Nova Rosa da Penha não são os mesmos. A Grande Nova Rosa da Penha faz referência à luta das famílias por moradia em Rosa da Penha.

⁷ O Sr. Joarez Luiz da Silva é morador do bairro até o presente momento, tendo sido ele responsável por grande parte das informações citadas neste projeto. Além dessa fonte viva de consulta, utilizamos também informações do Jornal Tribuna-Vitória (LUDOLF, 2000), do *Wikipedia* e dos funcionários mais antigos da Escola Teotônio Brandão Vilela.

Itanhenga, que viria a ser a Grande Nova Rosa da Penha. Entre os anos de 1980 e 1982, foram organizados os dois loteamentos que são chamados hoje de Nova Rosa da Penha I e Nova Rosa da Penha II. Com doações da população da grande Vitória, as famílias antes desabrigadas construíram suas casas e começaram a reivindicar outras necessidades para garantia de sobrevivência e de dignidade: saneamento básico, água, luz, saúde, educação, transporte e lazer. Foram construídos postos médicos, centros sociais, quadras poliesportivas, campos de futebol, e escolas.

Com o passar das décadas, o bairro cresceu, e, junto com ele, surgiram outros problemas sociais. No último Censo, sua população era de 13. 849 habitantes (LUDOLF, 2010). Em 2016 e 2017, infelizmente, a Grande Nova Rosa da Penha figurou entre os bairros com mais assassinatos em uma lista elaborada pelo Jornal Tribuna Online (CARDOSO, 2017). Segundo esse jornal (SANTOS, 2016), o bairro é um dos vinte mais perigosos para se morar na Grande Vitória. A Folha de Vitória (MAPA, 2014) destacou que Nova Rosa é uma localidade na qual o Sindicato dos Motoboys e Taxistas do Espírito Santo proíbe seus trabalhadores de entrarem devido ao entendimento de periculosidade.

Esses dados contribuem para que o bairro não seja bem visto diante do todo social e para que seus moradores não se sintam orgulhosos de sua história e de sua cultura. Asseguramos que muito do que se fala do bairro trata-se de estereótipo preconceituoso do periférico. Entretanto, o tráfico de drogas é um problema social em específico que fez com que a Grande Nova Rosa da Penha tivesse sua história de luta, protagonizada por famílias trabalhadoras, maculada. Os bairros de Nova Rosa da Penha I e Nova Rosa da Penha II tornaram-se inimigos devido à disputa pelo tráfico. Isso fez com que a comunidade, composta em sua maioria por jovens (CENSO, 2010), conviva com riscos advindos dessa guerra urbana declarada.

É nesse cenário de luta e resistência que desenvolvemos nosso projeto. Inaugurada no ano de 1984, a escola Teotônio Brandão Villela tem como público crianças, adolescentes e adultos da Grande Nova Rosa da Penha - tanto do I, quanto do II. Tratando-se de escola, os traficantes permitem esse trânsito entre os moradores do bairro I para o II, entretanto, em outros momentos, isso poderia ser visto como uma afronta, passível de punição. O projeto foi uma das propostas de ação realizada pela escola.

O Projeto

No início do ano letivo de 2019, observamos que muitos alunos brincavam do que chamavam de “bater cartinhas”. Essa brincadeira acontecia em vários momentos: antes da entrada da escola, na fila de entrada, no recreio e até mesmo durante o horário de algumas aulas. Percebemos que, para a administração da escola, e também para a maioria dos professores, a brincadeira das cartinhas havia se transformado em um problema de difícil solução. Em um dado momento, foi criada, inclusive, uma regra que proibia os estudantes de levarem as cartinhas para a escola. Tal medida, entretanto, foi tomada em vão, os alunos continuaram se divertindo com sua brincadeira.

Tentando contribuir, resolvemos saber um pouco mais a respeito do jogo. Começamos o que Neira e Nunes (2009) denominam de diagnóstico ou mapeamento. Em uma das aulas de Educação Física, questionamos os alunos: “[...] seguinte, galera, o que são essas cartinhas com que vocês tanto brincam?” (PROFESSOR G.). Constatamos que as cartinhas eram a representação de um *game on-line* que, naquele momento, era moda entre adolescentes e até mesmo algumas crianças: “[...] pow, tio, são as cartinhas do *Free Fire*, o senhor já jogou *Free Fire*?” (ALUNO S.). Essa resposta nos incentivou a fazermos uma pesquisa referente ao *Free Fire*, afinal não conhecíamos o jogo.

Em uma pesquisa simples no Google, identificamos que o *Free Fire*, *Garena Free Fire* ou *Free Fire Battlegrounds*, é um jogo eletrônico móvel de ação-aventura, disponível para Android e IOS desde 2017. Ele comporta até cinquenta jogadores *on-line*, que começam caindo de paraquedas em uma ilha em busca de armas e equipamentos, como coletes, a fim de matar os inimigos. Como já é possível perceber, a problemática das cartinhas ganhara novos contornos. A classificação indicativa do jogo eletrônico, de acordo com o Ministério da Justiça Brasileiro, é de 14 anos devido à ação intencional de violência, exibição de corpos sem vida, exibição de sangue oriundo de lesões e devido também à morte intencional. No ensino fundamental I, não tínhamos alunos com 14 anos, portanto o jogo não era indicado para eles.

Antes de darmos início ao projeto, em uma reunião de planejamento, nós, professores de Educação Física, conversamos com os outros professores e apresentamos

as informações que havíamos levantados, demonstrando as potencialidades e as necessidades a partir do jogo de bater cartinhas:

peçoal, boa tarde! Espero que estejam todos bem. Visando a contribuir com nosso planejamento, quero levantar uma discussão um tanto quanto importante. Faço referência ao jogo de bater cartinhas dos nossos alunos, que tem se tornado um problema para a escola. Esse jogo é inspirado em um *game on-line* chamado *Free Fire*. O *Free Fire* é uma febre mundial: em 2019, atingiu a incrível marca de 60 milhões de jogadores ativos no mundo e conta atualmente com mais de 450 milhões de downloads. Trata-se de um jogo de tiro, com classificação indicativa superior à idade dos nossos alunos, ou seja, a necessidade de diálogo educativo a respeito desse jogo e da brincadeira de bater cartinhas é mais necessária do que imaginávamos. Podemos desenvolver um trabalho coletivo a respeito dessas discussões. Além disso, a partir desse jogo, podemos construir possibilidades pedagógicas das nossas próprias disciplinas, em um viés mais representativo para os alunos. (PROFESSOR G)

Alguns professores acharam a ideia interessante, todavia outros não. Os que não concordaram demonstraram desconfiança, argumentando que esse modelo de intervenção poderia ser um potencializador do “problema”: “não acho que devemos desenvolver um projeto nesse sentido, um projeto de leitura e escrita é bem mais importante para o futuro dos alunos, inclusive no ENEM” (PEDAGOGO D.). Tal entendimento remete ao que Bracht e Almeida (2003) já evidenciavam no início dos anos de 2000, ao apagamento ou a uma desvalorização de uma formação humanista. Conseqüentemente, seu desdobramento evidencia-se em projetos e na própria organização dos currículos.

O sistema educacional brasileiro é destacado por Bracht e Almeida (2003) como um dos setores mais influenciados pelas alterações exigidas na qualificação para o “novo” mundo do trabalho, por isso ocorre o conseqüente amoldamento da formação humana voltada para essa perspectiva. Para os autores, já naquela época vivíamos a era das competências, obrigando os alunos a se ajustarem ao modelo proposto por esse quadro produtivo.

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua influência nos documentos curriculares estaduais, ganhou força a busca por uma educação das competências. Neira (ANÁLISE DA BNCC, 2018) afirma, inclusive, que ela adota a pedagogia das competências ou do saber fazer, que acena para o mundo empresarial, para o mundo

dos negócios e para o neoliberalismo. A BNCC propõe, assim como o Pedagogo D, a definição de habilidades essenciais. Diante das questões da Grande Nova Rosa da Penha, como toda periferia, entendemos e argumentamos com o pedagogo e com os professores que “[...] ler e escrever, apesar de serem habilidades essenciais, não são as únicas essenciais, principalmente se considerarmos os problemas sociais vividos pelos alunos da Grande Nova Rosa da Penha” (PROFESSOR G).

Chegamos a uma primeira conclusão de que nosso projeto poderia remeter a um enfrentamento ao tradicional na Educação, na esteira do que Neira e Nunes (2009) denominaram de luta política e institucional, estabelecendo diálogo com as necessidades específicas da Grande Nova Rosa da Penha. Três professoras regentes de turma abraçaram a proposição, inclusive trazendo considerações. Todavia, no desenvolvimento do projeto, apenas uma se mobilizou para que a ideia fosse desenvolvida. As outras professoras optaram por trabalhar com o projeto de leitura e escrita proposto pelo pedagogo da escola.

Durante a elaboração do nosso projeto com essa professora regente de turma do quinto ano (PROFESSORA V), deparamo-nos com diversos outros elementos de dúvidas: conteúdos, contribuições de cada disciplina, embasamento teórico, tempo para estudo dos referenciais teóricos, possível relação e potencialização dos conteúdos mais tradicionais de cada disciplina e apoio da direção foram algumas delas.

A diretora, que se fazia presente na reunião, gostou da proposta e colocou-se à disposição para contribuir no desenvolvimento do projeto. Garantiu, inclusive, que os professores que aderiram a ele teriam momentos de estudo coletivos para que pudessem organizar as aulas de maneira interdisciplinar, selecionar referenciais teóricos e também estipular os conteúdos. Sugeriu ainda que essa proposta deveria ser apresentada no evento de práticas pedagógicas anuais exitosas, promovido pelo Estado do Espírito Santo.

Na seleção dos conteúdos a serem abordados, tivemos algumas dificuldades, pois “o trabalho interdisciplinar demanda um enfoque para além das preferências individuais ou especificidades de cada disciplina, o que por vezes não está havendo” (PROFESSORA V.). “Devemos, portanto, ir além de nossa margem de segurança, caso contrário um projeto interdisciplinar não se realiza” (DIÁRIO DE CAMPO). A partir dessas provocações,

as preferências e as personalidades foram deixadas de lado, dando espaço à preocupação central de problematização do jogo de bater cartinhas.

- Mapeamento, leitura e vivência dos conhecimentos acerca da cultura corporal dos estudantes e da comunidade

Adotamos o mapeamento dos conhecimentos acerca da cultura corporal dos estudantes e da comunidade como ponto de partida de ordem metodológica. Esse momento, segundo Neira e Nunes (2020), é fundamental para que sejam coletadas informações acerca do patrimônio da cultura corporal da comunidade e do universo cultural dos alunos. Um primeiro momento, como já relatado, deu-se na observação dos alunos brincando de bater cartinhas em diversos lugares e em diversos momentos. Um segundo, no diálogo estabelecido entre o professor de Educação Física e os alunos, a respeito do que era a brincadeira de bater cartinhas.

Em um terceiro momento, visando a ampliar as questões norteadoras por meio da ação didática interdisciplinar, os professores de Educação Física, a professora de artes e a professora regente de turma promoveram uma aula na qual os alunos tiveram a oportunidade de socializar o que era a brincadeira de bater cartinhas. Eles “foram incentivados a abordar a brincadeira, relacionando-a com suas vidas fora da escola” (PROFESSORA V.), por meio de questões como: “quem participa das brincadeiras? como ela se dá? em quais lugares? quais as regras? com quem vocês moram? seus familiares brincavam de bater cartinhas? como conheceram a brincadeira? o que não gostam na brincadeira? acham ela violenta?” (DIÁRIO DE CAMPO). Por meio dessa atividade, foi possível traçar algumas características dos alunos do quinto ano.

Apesar da dificuldade que os alunos apresentaram para fazer o exercício de escuta durante as falas dos colegas, foi possível perceber que a grande maioria (30 alunos dos 32 que compunham a turma) já havia brincado de bater cartinhas. Desses 30 alunos, 27 disseram brincar com frequência. Constatamos também que eles vivenciavam diversos lugares na prática da brincadeira, como, por exemplo: a escola, a quadra comunitária do bairro, calçadas de casas e também o interior de suas respectivas casas. “Professor, na rua,

às vezes, fica complicado brincar por causa do tráfico e da polícia”, exclamou o aluno B. Os alunos afirmaram também que majoritariamente “[...] brincam com amigos, mas, quando o jogo é valendo, jogam com qualquer um” (ALUNO P.). Quanto se os pais já teriam brincado de bater cartinhas, a grande maioria não soube responder, ficando essa atividade para casa.

Dando sequência, a partir das primeiras informações, os professores questionaram os alunos a respeito da diferença entre o jogo valendo e o jogo não valendo. O aluno W explicou: “é simples: no jogo valendo, aquele que conseguir virar a cartinha ganha a cartinha. Se eu viro duas cartinhas ganho duas cartinhas, se viro três ganho três, assim por diante”. Perguntamos a respeito das regras. A aluna J. foi rápida ao dizer: “não vale pular a sua vez, não vale bater mais de uma vez, não vale roubar, não vale fazer ‘macumba’⁸ e não vale assoprar” (ALUNA, J). Ao final da primeira aula, os alunos foram questionados se achavam o jogo *Free Fire* violento, a resposta unanime foi de que era “um violento” de mentira, em forma de brincadeira. Outro dado importante foi que mesmo alunos que não batiam cartinhas jogavam ou já haviam jogado *Free Fire* (32 dos 32 alunos).

Com base na continuidade do mapeamento, em uma das aulas, pedimos para que os alunos apresentassem aos colegas a brincadeira a partir de sua própria leitura e vivência, ou seja, algo que soubessem fazer na brincadeira e que considerassem interessante partilhar. Visando organizar as apresentações, fizemos uma lista no quadro com o nome do aluno e, à frente do nome, sua apresentação. Com base na proposta de Neira e Nunes (2020), buscamos valorizar as experiências de cada aluno diante do grupo, posicionando-os como sujeitos de saberes e conhecimentos validados pela escola e por aqueles que a compõem, além de continuar o levantamento a respeito da prática corporal.

O primeiro aluno a ir à frente (P.) demonstrou para a turma a forma mais tradicional de bater cartinhas, o famoso “bafão”. Segundo ele “[...] é só colocar um dedão em cima do outro, em formato de cruz, e também uma mão em cima da outra sem deixar espacinho, depois é só bater” (ALUNO P.). Outra forma apresentada foi “a de ladinho”, que, segundo o aluno W., é feita “[...] com uma mão só, do lado direito ou esquerdo da cartinha, e depois

⁸ A professora de ensino religioso nos ajudou em uma conversa a respeito das religiões com os alunos, destacaremos mais à frente.

bate com força em cima dela” (ALUNO W.). Uma terceira forma, segundo o aluno J.P., ocorre “[...] com as duas mãos à frente ou com as duas mãos atrás das cartinhas, com os dedos juntinhos e com a mão bem colada uma na outra” (ALUNO J.P.).

Tratando-se especificamente de habilidades pertencentes à cultura corporal, vimos nesse momento a oportunidade dos alunos que estavam acompanhando a explicação e não sabiam fazê-las de aprenderem com os colegas. Sendo assim, pedimos para que os alunos se sentassem no chão em duplas, trios ou até mesmo quartetos e explorassem com os colegas as mais variadas formas de bater as cartinhas. Com isso, surgiu mais uma potente forma de validação dos saberes, agora multiplicada entre vários alunos que ensinavam e tantos outros que aprendiam. “Professor, aprendi a bater ‘bafão!’” (ALUNO B.), exclamou a aluna B.

Para Neira e Nunes (2009, 2020), tanto a leitura quanto as vivências podem se transformar em atividades de ensino no currículo cultural. Vivenciar diz respeito ao realizar, em um primeiro momento no formato conhecido pelos alunos e, posteriormente, se julgado necessário pelo grupo, de forma modificada em um processo contínuo de negociação de significados. Em alguns momentos, percebemos essa modificação acontecendo nos grupos. A aluna P. sugeriu à aluna J. que juntassem as mãos para tentar virar as cartinhas, chamou essa forma de bater de “juntadinha”. Essas vivências, na nossa concepção, permitem aos estudantes experiências e ampliações de si, por meio de produções e compreensões de suas práticas de liberdade.

- Ressignificação das práticas corporais

A leitura da vivência é sucedida pela ressignificação de acordo com Neira e Nunes (2020). Nesse momento da proposta, a prática corporal foi reelaborada, levando em consideração negociações de sentidos por meio de pontos de vistas e intenções dos estudantes. Experimentamos o dissenso, vivenciando as diferenças e as múltiplas possibilidades.

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural (...) trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições

semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. (...) A resignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos. (NEIRA, 2016, p.92)

Em uma das aulas ligadas a esse momento com todos os professores participantes do projeto, no pátio da escola, os alunos brincaram coletivamente e ensinaram os professores como eles deveriam posicionar as mãos para que o vento gerado por elas conseguisse virar as cartinhas. Nesse momento, as dificuldades encontradas pelos professores proporcionaram olhares de espanto por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, de valorização daquela cultura e daquelas habilidades de que a maioria deles tinha domínio. A resignificação dos lugares tradicionalmente ocupados por alunos e professores no processo cultural da escola posicionou os alunos em um local de poder e saber diante daquelas práticas e também diante da exposição de sua própria cultura. Além das riquezas desse momento, os professores viram a oportunidade de desafiar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, em busca também de resignificações dos saberes institucionais e de seus modos de aprendizagem. Nessa experiência, evidenciou-se o saber da comunidade, da Grande Nova Rosa da Penha: os alunos, na sua inteireza comunitária, ocuparam a escola.

Os alunos foram desafiados a criar relações entre os conteúdos escolares e os jogos de bater cartinhas juntos aos professores nas aulas seguintes. Visando a uma melhor organização, resolveram se dividir em grupos. O grupo (A) propôs um campeonato de bater cartinhas, que, segundo eles, aproximava-se do que compreendiam como Educação Física. O grupo B assumiu o compromisso de pensar um jogo de bater cartinhas dos substantivos, conteúdo que estava sendo enfatizado nas aulas de Português. O grupo C sugeriu criar cartinhas com desenhos das mais diversas localidades da grande Vitória, substituindo às figuras do *Free Fire*, em alusão às aulas de Artes. O grupo D resolveu desenvolver um jogo de cartinhas de soma e subtração dos pontos ganhos durante o jogo.

O próximo tópico será destinado à apresentação desses jogos. O objetivo dessas atividades de ensino também foi o de articular os objetivos postos pelas disciplinas, inclusive de maneira interdisciplinar, estabelecendo com os alunos uma tessitura de relações entre a proposta e os conteúdos de aprendizagem. A articulação entre as

intenções educativas, todavia, passou pela prática corporal detectada no início do mapeamento.

- Aprofundamento, ampliação e avaliação na busca de novas (res) significações

Aprofundar os conhecimentos e ampliar o acesso aos significados distintos sobre a prática corporal e seus participantes também são preocupações do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2020). O aprofundamento diz respeito a conhecer melhor a prática corporal, objeto de estudo. Faz referência à promoção de situações que permitam compreender e identificar as forças que a produziram e a fazem circular, suas condições de procedência e emergência. A ampliação remete a outros discursos e fontes de informação que, por vezes, oferecem olhares diferentes e contraditórios com os discursos acessados nos primeiros momentos (NEIRA; NUNES, 2020).

Percebemos que, durante o campeonato de bater cartinhas proposto pelo grupo (A), a competição e o ranqueamento ocuparam lugar central nas falas dos alunos. Tal percepção pôde ser observada antes mesmo de o campeonato começar, como, por exemplo, quando o colega G. afirmou que “[...] o campeonato já tem um campeão, todo mundo sabe que C. é o melhor!” (ALUNO G.). O aluno C., por sua vez, citado por muitos alunos como aquele que era o mais habilidoso no jogo, não demonstrava tal preocupação em ser o campeão, adotando, inclusive, postura que favorecia seus supostos “adversários”. C. preocupava-se em contribuir para que os colegas menos habilidosos aprendessem a bater cartinhas mesmo durante o campeonato. Vimos nessa situação a oportunidade de ampliarmos os olhares dos alunos para outras características importantes do jogo que também o constituem, para além do imperativo da competição.

Nossa primeira mediação aconteceu no sentido de valorização da forma com que o aluno C., considerado o mais habilidoso, demonstrava preocupação em ensinar os colegas. Em diálogo com os alunos, frisamos a importância de que o jogo não seja visto de maneira individualizada, afinal, até para vencer, precisamos do nosso colega. E que, além disso, se a vitória for muito fácil, o jogo acaba ficando sem graça. Percebemos que, durante essa conversa, alguns alunos não estiveram muito atentos a isso, todavia alguns ficaram

pensativos. Na continuidade dessa ação comunicativa, a professora regente aproveitou a oportunidade para mostrar como o ranqueamento de alguns campeonatos altera-se ao longo dos anos de acordo com diversas características e estratégias. Ela alertou, ainda, que outras atitudes como o “jogo justo” ou o passe para o gol no futebol são valorizadas e premiadas.

A importância dessa intervenção dos professores legitima-se e justifica-se na ideia da ação comunicativa (Habermas, 1987) que Boscatto & Kunz (2009) consideram como fundamental para a orientação pedagógica da Educação Física escolar para aspectos além dos anátomo-fisiológicos e os técnico-esportivos. Para os autores, a aquisição da competência comunicativa é fundamental como requisito para o trabalho docente nas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar, pois, segundo eles, pode possibilitar aos alunos da Educação Básica o aprendizado de que as práticas corporais como linguagem podem ser realizadas e compreendidas de forma mais abrangente, para além da mera atividade.

Na outra aula, visando a aprofundar a discussão, optamos por começá-la pedindo para que os alunos que faziam práticas esportivas nos projetos da comunidade destacassem o que seu professor J. ensinava quanto aos esportes. O professor J. foi estudante do curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sabíamos que ele trabalhava com os esportes em uma perspectiva de conhecimento e de valores contrários à lógica de exclusão. As falas dos alunos convergiam com essa concepção, pautando, inclusive, a importância de que os jogos de cartinhas não fossem considerados só uma prática de meninos. Tal fala, todavia, contrastava com as atitudes de alguns desses mesmos alunos. Incentivamos os alunos a elaborarem novas formas de brincar entre meninos e meninas, com o objetivo de contribuir para a compreensão da importância da igualdade e da valorização da diversidade.

O grupo (B) e o grupo (D), em suas aulas, propuseram jogos que enfatizaram os saberes disciplinares tradicionalmente ligados às disciplinas de português e matemática, por vezes, estabelecendo proximidades com saberes da Educação Física. No jogo de substantivos, os alunos que batiam e viravam as cartinhas tinham a oportunidade de dobrar seus pontos ao falarem um substantivo; e tinham a oportunidade de triplicar seus

pontos ao empregarem o substantivo em uma frase. Ao final eram responsáveis por anotar no quadro o seu nome e os seus pontos, seguidos do sinal de soma todas as vezes que viravam as cartinhas ou seguidos do sinal de subtração todas as vezes em que os colegas que estavam jogando com eles viravam as cartinhas. No segundo jogo, proposto pelo grupo (D), os alunos tinham apenas que se dirigir até o quadro e anotar os pontos somados e os pontos perdidos. Considerando que as práticas corporais atravessam processos de transformações desde seus surgimentos, achamos interessante a apropriação que vinha sendo feita pelos alunos.

O grupo (C), que havia sugerido criar cartinhas da região da Grande Vitória substituindo as figuras do *Free Fire*, pediu, na aula seguinte, para que os colegas usassem as cartinhas do *Free Fire* como moldes e cortassem em uma folha sulfite cartinhas em branco. Eles propuseram, dessa forma, que, a partir disso, desenhassem nelas os lugares que mais gostavam na Grande Vitória, seguido de uma pontuação (poder de defesa e poder de ataque), próximas às existentes nas cartinhas do *Free Fire*.⁹ Finalizados os desenhos, percebemos que apenas cinco deles traziam imagens de Nova Rosa da Penha, o restante havia desenhado majoritariamente as praias de Vitória e, principalmente, o famoso shopping Moxuara, que fica entre Vitória e Cariacica.

Dos cinco que haviam desenhado locais de Nova Rosa da Penha, quatro deles faziam referência ao tráfico na comunidade. Em uma reunião entre os professores do projeto, chegamos à conclusão de que essa experiência nos apresentava a compreensão dos alunos de que as representações de poder da comunidade para eles estavam relacionadas ao tráfico. E, ainda, de que as representações de poder em outras localidades da grande Vitória tinham outro significado, ligado ao lazer (praias) e ao consumo (shopping).

Entendemos que, na proposição cultural, não basta apenas vivenciarmos e reconstruirmos com os alunos. É fundamental que os alunos ampliem e aprofundem os

⁹ As cartinhas do *Free Fire* apresentam pontuações de ataque e de defesa. A proposta dessas pontuações é para que uma cartinha seja confrontada com a outra. Sendo assim existem duas formas de vencer nesse formato de jogo: (a) vence aquele jogador que ataca com uma carta com poder mais alto de ataque do que o *card* do colega que se defende; ou (b) vence aquele colega que se defende com uma carta com poder maior de defesa se comparado com o ataque da carta do colega que ataca. Todavia, esse modelo de jogo não era muito usual entre os alunos do Teotônio Brandão Vilela

conhecimentos acerca da manifestação cultural focalizada (NEIRA, NUNES, 2009). Destacando uma visão integradora, a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca da prática corporal estudada ocorreram por meio de visitas aos espaços da comunidade. Espaços esses identificados no mapeamento e que também seriam evidenciados em atividades posteriores – por meio de vídeo e conversa. Se o que pretendemos é a formação de cidadãos críticos, precisamos possibilitar, ao máximo, leituras, mediações e problematizações que contribuam para isso.

Em busca de problematizarmos essas questões, a professora V. sugeriu aos professores: “o que os colegas acham de levarmos os nossos alunos para fazerem uma aula de campo por Nova Rosa da Penha? Podemos enfatizar outras representações de poder da comunidade, dentre elas as localidades de lazer, as obras públicas e, inclusive, a importância do comércio local para a comunidade, visando à construção de consumidores mais conscientes?” (DIÁRIO DE CAMPO). A professora S., entretanto, sugeriu que antes disso problematizássemos a história do bairro com os alunos, enfatizando como ele foi construído e com qual objetivo seus moradores vieram para cá. O que estava sendo advogado, portanto, nas duas propostas, era a organização de situações didáticas que possibilitassem a tessitura de uma rede de conhecimentos que, a partir da prática corporal, valorizassem a história e a cultura da comunidade e dos alunos.

Em diálogo em um grupo de *WhatsApp*, a respeito do projeto, a diretora J. nos informou da existência de um vídeo no *Youtube* que contava a história do surgimento e de parte do desenvolvimento da comunidade da Grande Nova Rosa da Penha. Ao vermos o vídeo entre os professores, percebemos nele momentos interessantes para problematizarmos com os alunos e, conseqüentemente, valorizarmos as histórias e as respectivas culturas do bairro. Durante o vídeo um dos pontos que gerou mais identificação por parte dos alunos foi quando descobriram que o bairro havia sido conquistado, majoritariamente, por trabalhadores vindos da Bahia e de Minas Gerais: “professor minhas tias, meus tios e minha mãe são da Bahia”, exclamou com orgulho o aluno P. “meu avô é de Minas Gerais”, disse, do outro lado da sala, a estudante D. Nesse momento, pausamos o vídeo e diagnosticamos que essa identificação era de quase toda a turma (25 dos 32 alunos).

Outra passagem marcante do vídeo para os alunos ocorreu quando a Escola Teotônio Brandão Villela apareceu nas imagens. Os alunos naquele momento demonstraram-se orgulhosos de fazerem parte de um local importante para a história de Nova Rosa da Penha. Um desses alunos exclamou: “meu pai e minha mãe estudaram nesta escola!” (ALUNO I.). Na sequência, provocados pelos professores, os estudantes citaram outros espaços que consideravam importantes na comunidade, foram eles: o campo de futebol, a quadra da Associação Cultural, Esportiva e Lazer de Nova Rosa da Penha (ACEL), a igreja católica, o Supermercado Nova Rosa, o posto de saúde e a praça central. A professora V. aproveitou esse momento para perguntar aos alunos o que eles achavam de fazermos a aula de campo na comunidade, a resposta positiva foi unânime.

Solicitamos aos pais que preenchessem um termo autorizando os filhos a participarem da aula de campo. Além disso, apresentamos para a direção da escola nossa proposta de aula de campo, destacando que, com ela, valorizaríamos a geografia, a história, a cultura e os locais de lazer da comunidade e das crianças. No dia da aula de campo, os professores fizeram questão de percorrer o trajeto de acordo com os lugares destacados pelos alunos durante o vídeo. A professora V., moradora do bairro, foi a professora responsável por guiar os alunos e os outros professores. Chegando aos locais indicados, os alunos foram provocados a falar o que sabiam e o que sentiam a respeito deles. Sempre que necessário, os professores contribuíram com as histórias dessas localidades. Durante o passeio tivemos a felicidade de encontrar com o líder da comissão responsável pela conquista do bairro junto ao Estado, o Sr. Joarez.

Sr. Joarez fez questão de receber os alunos em sua casa, cogitou a hipótese de fazer pipoca, mostrou-se muito acolhedor. Como nosso passeio ainda estava no começo, a pipoca ficou para outro dia. Aproveitamos a oportunidade para ouvir o que aquele antigo morador do bairro tinha a dizer para as crianças e, ao mesmo tempo, o que as crianças tinham a dizer a ele. Sr. Joarez contou a história do bairro destacando como os familiares dos alunos que ali estavam contribuíram para o desenvolvimento da comunidade, referindo-se, inclusive, à família da professora V. Ele mencionou que a escola na qual os alunos estudavam é a segunda mais antiga por lá, que sua criação foi fruto da busca por

formação dos moradores. Mencionou ainda aspectos religiosos do catolicismo que envolvem Nova Rosa.

Registramos esse momento por meio de fotos e áudios para conversarmos com os alunos ao chegarmos à escola. Principalmente no que diz respeito aos aspectos religiosos do catolicismo, houve muitas divergências. Foram feitas falas de concepções distintas que colocavam em destaque também a importância da igreja evangélica para a comunidade. Atentos à responsabilidade de valorização da ação dialógica, evitamos valorações pessoais, optamos por questionarmos os alunos como a religião, como um todo, contribuiu para a comunidade e no que ainda ela pode contribuir. A professora de ensino religioso colaborou pontualmente com essa conversa e retomou, inclusive, o que seria, de fato, a macumba mencionada pelos alunos como algo pejorativo durante o jogo.

Continuando a exposição de como foi nossa aula de campo, tivemos a oportunidade de observar nela algumas pipas no céu e também de jogarmos bola no campo de terra batida da comunidade. Ao chegarmos à frente do posto de saúde da comunidade, a professora V. fez questão de destacar a importância da saúde pública para a comunidade. Muitos dos alunos disseram que já haviam sido atendidos naquele posto. Nesse momento, a mãe de um dos alunos passou pela rua, ao vermos como ele ficou empolgado com a presença da mãe, perguntamos se ela poderia contar para os alunos o que mais gostava no bairro. A mãe destacou que o que mais aprecia no bairro é a organização coletiva dos moradores para suprir demandas.

Ao passarmos pela praça da comunidade um dos alunos disse: “[...] nossa, não tinha percebido que nosso bairro tinha tanta coisa importante” (ALUNO B.). Diante dessa afirmação, surgiu a ideia de retomarmos a atividade de desenho das cartinhas, nosso intuito era perceber se, depois daquela experiência, mais alunos passariam a reconhecer lugares de que gostam e/ou que admiram em Nova Rosa da Penha. Mesmo após essas atividades, alguns desenhos, entretanto, continuaram destacando belezas para além da comunidade, o que, no nosso entendimento, é compreensível, nossa proposta não era a de que eles negassem as belezas de outras localidades da grande Vitória. Todavia, o envolvimento das crianças com as discussões do bairro refletiu-se em muitos dos desenhos, as crianças destacaram bem mais lugares de que gostavam e/ou que admiravam

no próprio bairro. Como exemplo, podemos destacar o campo de futebol, a própria quadra da escola, a igreja católica da comunidade e o próprio supermercado de Nova Rosa.

Para nós, o mais importante nesse momento foi o reconhecimento dos “poderes” dos locais da comunidade, por isso não aprofundamos a discussão a respeito do Supermercado e sua relação com o consumo. Para nós, o fato de o supermercado ser da comunidade e ter aparecido nos desenhos foi algo positivo, todavia passível de problematizações em uma ótica do consumo ou do consumismo, por exemplo. Entretanto, isso era passível também de compreensão como um espaço de acesso ao que traz prazer ou que simplesmente garante a sobrevivência. Diante do resultado das cartinhas desenhadas, resolvemos problematizá-las perguntando se os alunos viam algo que não parecia muito legal nas cartinhas originais do *Free Fire*. Após um período com ausência de destaques de imagens ruins nas cartinhas, uma das alunas (Y) exclamou: “[...] as armas dos personagens não são legais, afinal são as armas que não deixam que brinquemos na rua em paz”. Essa fala contribuiu para que as cartinhas de Nova Rosa da Penha ganhassem mais significado para o jogo, apesar de alguns alunos mostrarem-se resistentes.

Diante ainda dessa resistência, optamos por problematizar com os alunos a classificação indicativa do *Free Fire*, mostrando que aquele jogo não era indicado para a idade deles. Tal atividade, apesar de ter sido motivo de amplo debate, foi superada pela seguinte fala que se fez amplamente presente: “mas minha mãe – meu responsável – deixa”! O ato de os responsáveis legalmente deixarem as crianças jogarem *Free Fire* fazia com que a classificação indicativa não tivesse peso considerável, até porque muitos deles estavam conhecendo naquele momento tal classificação. Com vistas a alcançar o objetivo proposto de valorização cultural da comunidade e, agora, também do jogo da comunidade, surgiu a ideia de fazermos uma apresentação e uma brincadeira das cartinhas confeccionadas pelos alunos com toda a escola, e assim foi feito. Finalizando as atividades, em um dos recreios, organizamos a apresentação e a brincadeira. Nesse momento, ficou claro que, apesar da grande maioria dos alunos já conhecer o jogo de bater cartinhas, havia algo a mais que despertava a atenção dos estudantes, esse algo a mais era a identificação cultural com os novos desenhos da comunidade.

Consideramos que essa atividade final da (re)confecção das cartinhas, somada às observações que fizemos durante todo o projeto, compôs nossos momentos avaliativos. Optamos por uma avaliação que deu a oportunidade de novas aprendizagens e novos sentimentos/significados. Valorizamos principalmente o sentimento de pertencimento e de empoderamento. Os registros das aulas também se deram, portanto, por meio dos desenhos dos alunos. Somados aos registros no *WhatsApp* – por meio de fotos, vídeos, escrita e áudio –, esses registros documentaram a trajetória percorrida e contribuíram para a reflexão e as necessárias retomadas ao longo da trajetória do projeto.

Considerações finais

Neste artigo, foi analisada uma experiência na escola Teotônio Brandão Vilela, localizada no Bairro de Nova Rosa da Penha, periferia de Cariacica-ES. Partimos de uma prática comum aos estudantes naquele momento, que possibilitou, através do estudo e da ampliação dessa prática, que esses estudantes percebessem-se como produtores de cultura e de novos significados. Foi dada ênfase à ressignificação, o que permitiu a compreensão de que a cultura é dinâmica, mutante e presente nos cotidianos das e dos estudantes.

Em uma sociedade marcada pelas diferenças, entendemos que o currículo cultural propõe caminhos para dialogar com as práticas do repertório da cultura corporal dos estudantes, por ser uma proposta que entende a cultura corporal como dinâmica sempre ressignificada. Nesse sentido, a experiência analisada neste artigo, ao levar em consideração o currículo cultural, representa e dialoga com um princípio básico para uma ação didático-metodológica, que é a construção humana dos alunos na atmosfera a seguir nas aulas.

O currículo cultural pode ter seus resultados potencializados se realizado de forma coletiva. Por isso, o trajeto do ensino presente neste artigo apresenta também características de uma ação pedagógica interdisciplinar entre os professores envolvidos. Essa ação pedagógica estende-se a partir de uma temática comum até a articulação entre as atividades de aprendizagem em que se evidenciam o estabelecimento de relações

conceituais e pontos de intersecção entre as áreas de conhecimento. Notamos encontros nas possibilidades do “o que ensinar” do “por que ensinar” e do “como ensinar”.

Nessa experiência, portanto, a didática ocupou um espaço central. Além disso, foi possível perceber que os professores envolvidos não desempenharam o papel de meros reprodutores de pacotes didáticos pensados e produzidos por outros, tampouco a didática foi entendida como um conjunto de regras a ser seguido. Consideramos que esse trabalho docente, em sua dimensão interdisciplinar do currículo cultural, foi elaborado a partir de práticas pedagógicas reflexivas e autorais.

Além disso, ainda que os momentos de ampliação e problematização tenham ocorrido com dificuldade, foram etapas que possibilitaram o diálogo entre o grupo, estabelecendo um patamar horizontal de relações. Assim, ressaltamos nessa experiência a importância da autoria e da atuação dos professores da escola e dos alunos, na medida em que, foram elaboradas, reelaboradas e ampliadas, por todos, práticas pedagógicas que tiveram como ponto de partida e chegada conhecimentos manifestos na cultura dos alunos.

Importante destacarmos também o encontro com lugares e sujeitos pertencentes às relações e à comunidade dos e das estudantes. No reconhecimento de espaços e pessoas que tecem e constroem a história, as relações, as experiências e os conhecimentos, os estudantes perceberam-se como atores ativos em uma comunidade, sendo oportunizado a eles reflexões sobre seu papel e sobre a importância do coletivo.

Dessa forma, os sujeitos envolvidos na atividade pedagógica puderam perceber-se como sujeitos ativos no processo, sujeitos que produzem e disseminam conhecimento e cultura. Sujeitos que possuem conhecimentos que têm importância e foram estudados na escola. Esse objetivo central, fundamental no currículo cultural, foi atingido, e o trabalho dos professores potencializado nas relações coletivas entre os pares.

Referências

ANÁLISE DA BNCC. [S.l: s.n], 2018. 1 vídeo (ca. 29:48 min). Publicado pelo canal Educação Física cultural – GPEF-FEUSP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oy3Z3gJcvMo>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis (UGF)**, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 73-127, 1996.

BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimização pedagógica da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2009.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí; 1999.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 3, p.87-101, 2003.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria MS/GM no 3124, de 28 de dezembro de 2012. Redefine os parâmetros de vinculação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) Modalidades 1 e 2 às Equipes Saúde da Família e/ou Equipes de Atenção Básica para populações específicas, cria a Modalidade NASF 3, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União. Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: . Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes do NASF. Brasília, DF: MS, 2009. (Cadernos de Atenção Básica, n. 27).

CARDOSO, J. Vinte bairros onde mais se mata na Grande Vitória. **Tribuna Online**. 10 de Fevereiro de 2017. Disponível em: <https://tribunaonline.com.br/vinte-bairros-onde-mais-se-mata-na-grande-vitoria>. Acesso em: 26 de Maio de 2020.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FAZENDA, I. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

LUDOLF, K. Nova Rosa da Penha Surge de Invasão. **A Tribuna**. 01 de Setembro de 2000. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20160609_aj01143_bairronovarosadapenha1e2.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2019.

LUNA, C. F.; ROCHA, K. S. O currículo em educação física: mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas. **Cenas Educacionais**, v. 3, p. e9914, 2020.

MAPA da mina: sindicato lista os bairros mais perigosos de se trabalhar na Grande Vitória. **Folha Vitória**. 26 de Novembro de 2014. Disponível em: <<https://www.folhavitoria.com.br/policia/noticia/11/2014/mapa-da-mina-sindicato-lista-os-bairros-mais-perigosos-de-se-trabalhar-na-grande-vitoria>>. Acesso em 26 de maio de 2020.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. A experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA N. V.; BOSSLE, F. (Org.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 09-36.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**; 5. Natal, RN: EDUFRN, 2020, p. 25-44.

NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul.-dez. 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 163.

SANTOS, B. V. de S. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VENÂNCIO, L; SANCHES NETO, L; BETTI, M. Perspectivas da Pesquisa-Ação na Educação Física Escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. **Revista Estreialogos**, Braga, n. 1, p. 123-140, jul. 2018.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da mente**. Editora: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.