



EXPERIMENTAÇÕES CULTURALMENTE ORIENTADAS: UM RELATO DE 'ARTISTAGENS' SOBRE DANÇA NA ESCOLA¹

Alexandre França Salomão; Thiago Felipe Sebben

RESUMO

Este relato apresenta análises sobre um conjunto de aulas de Educação Física desenvolvidas no Centro de Educação Integral Jornalista Cláudio Abramo em Curitiba-PR, entre fevereiro e abril de 2016, com 6 turmas do Ciclo II do Ensino Fundamental regular. Referenciado teoricamente no Currículo Cultural da Educação Física, de acordo com NEIRA; NUNES (2009) e NEIRA (2011), procurou elaborar práticas pedagógicas relacionadas a princípios pedagógicos e procedimentos didáticos tais como: articulação com os objetivos educacionais mais amplos; registro, análise e interpretação das práticas; mapeamento; tematização; aprofundamento; resignificação; justiça curricular; ancoragem social dos conhecimentos; reconhecimento da cultura corporal da comunidade e descolonização do currículo. Destaca-se a elaboração do “Caderno de Narrativas” pelos discentes como importante instrumento para registro, planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades. Aponta-se que as danças são manifestações corporais de enorme interesse para as propostas do currículo cultural, já que podem ser disparadoras de discussões entre os discentes que contribuirão ao reconhecimento das diferenças, superação de tabus e preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Currículo Cultural; Dança.

ABSTRACT

This report presents analysis on a number of physical education classes developed in Integral Education Center Journalist Cláudio Abramo in Curitiba, PR, between February and April 2016, with 6 Cycle II classes of regular elementary school. Theoretically

¹ O presente trabalho não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.



referenced in *Cultural Curriculum of Physical Education*, according to NEIRA; NUNES (2009) and NEIRA (2011) sought to develop pedagogical practices related to teaching and learning procedures principles such as coordination with broader educational goals; register, analysis and interpretation of practice; mapping; theming; deepening; reframing; curricular justice; social anchoring of knowledge; recognition of body culture of the community and decolonization of the curriculum. Noteworthy is the development of "Narratives Book" by students as an important instrument for registration, planning, development and evaluation of activities. It points out that the dances are physical manifestations of great interest to the proposals of the cultural curriculum, as they may be triggering discussions between students which will contribute to the recognition of differences, overcoming taboos and prejudices.

KEYWORDS: School Physical Education; Cultural Curriculum; Dance.

RESUMEN

Este informe presenta el análisis de una serie de clases de educación física desarrolladas en el Centro Integral de Educación periodista Cláudio Abramo en Curitiba, PR, entre febrero y abril de 2016, con 6 clases de la escuela primaria regular. Teóricamente se hace referencia en currículo cultural de la educación física, de acuerdo con NEIRA; NUNES (2009) y NEIRA (2011) trataron de desarrollar prácticas pedagógicas relacionadas con los principios y procedimientos de enseñanza, tales como la coordinación con los objetivos educativos más amplios; registro, análisis e interpretación de la práctica; mapeo; tematización; profundización; la reformulación; la justicia curricular; anclaje social del conocimiento; el reconocimiento de la cultura del cuerpo de la comunidad y la descolonización del currículo. Es de destacar el desarrollo de "Narrativas libro" por los estudiantes como un instrumento importante para el registro, la planificación, desarrollo y evaluación de las actividades. Se señala que las danzas son manifestaciones físicas de gran interés para las propuestas del plan de estudios culturales, ya que pueden ser los desencadenantes de las discusiones entre los estudiantes que contribuyan al reconocimiento de las diferencias, la superación de los tabúes y prejuicios.

PALABRAS CLAVES: Educación Física Escolar; Currículo Cultural; Danza.



INTRODUÇÃO

O paradigma da pós-modernidade, entendido enquanto definição de uma nova era histórica da humanidade, ainda provoca controvérsia no meio acadêmico. Contudo, nesse trabalho entendemos que “pós-modernidade, modernidade líquida, hipermodernidade, modernidade tardia: são várias expressões que procuram definir o atual momento político, econômico, social e cultural” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 608). Independentemente do nome que esse momento histórico assume, é inegável a ocorrência de:

Dois fenômenos contrários e simultâneos: de um lado, a fragmentação e dispersão espacial e temporal e, de outro, sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa *aqui* [grifo da autora], sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa *agora* [grifo da autora], sem passado e sem futuro (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Tais fenômenos foram desencadeados pelo acelerado avanço da tecnologia nas últimas décadas – com especial impacto nos meios de transporte e comunicação - e afetaram consideravelmente o modo de vida atual. “Celulares, computadores, *softwares* e redes virtuais de comunicação influem diretamente na hibridização de hábitos, costumes, formas de se relacionar, levando-nos a questionar os pilares que sustentam a sociedade ocidental” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 608).

Se considerarmos os atos terroristas que aconteceram na Europa recentemente, perceberemos que esse questionamento a sociedade ocidental é muito mais profundo e complexo, revelando que o processo de globalização - enquanto projeto neocolonial de exploração econômica e hegemonia cultural dos países ocidentais - encontra resistências. Ao mesmo tempo, a sociedade ocidental precisa lidar com a herança pós-colonial que volta-se contra a Europa através dos recentes movimentos migratórios dos refugiados de guerra da Síria e outros países do Oriente Médio.

Nos países da América do Norte, algo semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade. (NEIRA, 2014, p. 119-120).

Para dar conta dos desafios impostos por esse contexto de diversidade cultural,



“será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

No componente curricular da Educação Física (EDF), uma alternativa proposta nesse sentido é o currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2009 e NEIRA, 2011a). Influenciado pelas teorias pós-críticas da educação (NEIRA, 2011b), pelos conceitos dos Estudos Culturais (NEIRA; NUNES, 2011) e do Multiculturalismo Crítico (NEIRA, 2016), esta proposta propõe a discussão dos marcadores sociais (classe, etnia, gênero, raça, trajetória educacional, valores morais, religião, local de moradia, etc.) presentes nas manifestações corporais² postas em tela durante as aulas do componente.

Ao questionar como esses marcadores sociais se expressam em cada manifestação corporal, o currículo cultural busca reconhecer identidades, tensionar diferenças, identificar quais significados cada manifestação corporal faz circular na sociedade, bem como quais grupos e discursos de poder operam sobre esses significados. Ao propor essa abordagem de estudo para as aulas de EDF escolar, o currículo cultural objetiva auxiliar o discente na percepção das diferenças³ entre si e os outros, das condições que essas diferenças geram em sua vida e na dos outros; contribuindo para que aprendam a identificar, interpretar e mapear diferentes discursos sociais e textos culturais aos quais tem acesso nos diferentes ambientes que frequentam. O currículo cultural visa preparar sujeitos críticos, no sentido proposto pelo Multiculturalismo Crítico⁴, ou seja, para a transformação social.

2 Consideramos “manifestações corporais” como o objeto de estudo da EDF na escola. Elas devem ser entendidas como “artefatos culturais”, isto é: “Como resultado de um processo de construção social” e, nesse sentido, estudadas através da “análise cultural, [que] parte de uma concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização”. (SILVA, 2013, p. 134)

3 “A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural”. (NEIRA, 2011b, p. 196)

4 “Centralizando a problemática da reprodução da hegemonia capitalista e da globalização das relações sociais de produção das comunidades regionais como constituintes de subjetividades e instrumentalizações [...] o multiculturalismo, considerando a desorganização contemporânea do capitalismo, deverá comprometer-se tanto local ou regional quanto mundialmente com a transformação. Este posicionamento foi denominado 'multiculturalismo crítico’”. (NEIRA, 2016a,



Partindo do entendimento da dança enquanto artefato cultural⁵ do patrimônio corporal da humanidade e entendendo que essa manifestação corporal deve ser tematizada nas aulas de EDF escolar, buscamos arquitetar uma prática pedagógica a partir dos princípios pedagógicos e procedimentos didáticos do currículo cultural. Foi um trabalho com o Ciclo II do Ensino Fundamental regular do Centro Integral Jornalista Cláudio Abramo (CEICA) - escola que faz parte da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba/PR. Entre fevereiro e abril de 2016, estudantes de seis turmas – três 4^{os} anos e três 5^{os} anos - estiveram em contato com uma prática pedagógica da dança que buscou ser culturalmente orientada.

A escola se localiza na periferia de Curitiba (cerca de 11km do centro da cidade⁶), no bairro Capão Raso⁷. Atende em sua maioria crianças residentes no entorno da mesma, mas em suas carteiras também se sentam crianças oriundas de bairros próximos, como CIC⁸ e Tatuquara⁹, dois dos mais violentos e pobres da cidade¹⁰. Nos finais de semana, é comum ouvir carros com som alto na região, geralmente com música eletrônica, funk e sertanejo.

As crianças do Ciclo II frequentam as aulas dos componentes curriculares regulares (português, matemática, ciências, ensino religioso, educação física e artes) pela manhã e à tarde frequentam práticas¹¹ de educação integral (acompanhamento pedagógico, práticas artísticas, práticas do movimento e iniciação desportiva, práticas de educação ambiental e

p. 13)

5 "Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural" (FABRIS, 2000 *apud* NEIRA, 2016b, p. 5).

6 Dados extraídos do Google Maps.

7 <http://www.ippuc.org.br/nosso%20bairro/anexos/58-Cap%C3%A3o%20Raso.pdf>

8 <http://www.ippuc.org.br/nosso%20bairro/anexos/75-Cidade%20Industrial%20de%20Curitiba.pdf>

9 <http://www.ippuc.org.br/nosso%20bairro/anexos/74-Tatuquara.pdf>

10 Para conhecer melhor cada bairro e conferir as estatísticas citadas - dentre diversas outras - basta abrir o link de referência de cada bairro.

11 "Na educação em tempo integral concebemos o termo prática enquanto organização didático pedagógica que tem como objetivo fundamental qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros, por meio da interação entre os sujeitos, os espaços, os tempos e os recursos, para ressignificar os conhecimentos escolares" (CURITIBA, 2016a, p. 19).

ANAIS DO VIII CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - Criciúma-SC – 08 a 10 de setembro de 2016

Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul)

Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/schedConf/presentations>

ISSN: 2179-8133



práticas de ciência e tecnologias).

Nesse contexto, nosso objetivo era tematizar¹² as danças buscando perceber quais representações iniciais as crianças possuíam sobre essa manifestação corporal, quais danças circulavam entre elas, quais fontes de conhecimento utilizavam para acessar essas danças; bem como elaborar, aplicar e avaliar ações pedagógicas embasadas nos princípios pedagógicos e procedimentos didáticos do currículo cultural da EDF.

Considerando que uma prática curricular culturalmente orientada “exige a construção de novas linguagens, novas formas de ver e fazer o mundo” (ANDRADE; NUNES, [s.d.], p. 12), isto é, procedimentos didáticos que dialoguem e aproximem o discente do objeto de estudo a partir da análise cultural, buscamos a elaboração de ações pedagógicas criativas e inovadoras: “artistagens”. Artistagem é aqui invocada na perspectiva de educar como uma:

Obra-prima. Ah, educar com potência criadora, apta a reverter ordens e representações! Ah, educar afirmando a Diferença no estado de revolução permanente do eterno retorno! Ah, educar para mostrar a diferença diferindo (CORAZZA, 2006, p. 18).

Nesse sentido, artistar é mais do que simplesmente planejar e executar planos de aula: é dar valor artístico a cada ação pedagógica criada, uma arte escultora, que molda identidades a partir da análise cultural das manifestações corporais. Compreendendo a dança como manifestação corporal, artefato cultural e também como manifestação artística, achamos coerente chamar nossa prática pedagógica sobre danças de “artistagem”. “Afinal, elaborar e desenvolver esse currículo não deixa de ser uma prática artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada” (NEIRA, 2011a, 192).

RELATO DA EXPERIÊNCIA

No início de 2016, a RME de Curitiba lançou a versão preliminar do novo documento norteador de seus objetivos educacionais: o Plano Curricular Preliminar. Este documento foi construído por um grupo de estudos que contou com a participação de alguns professores(as) de EDF da RME, que se reuniram durante o ano de 2015 para

¹² “Tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras que alunos e professor realizam de uma determinada prática corporal. Implica identificar as conexões entre o objeto de estudo e acontecimentos, culturais e políticos”. (NEIRA, 2016b, p. 19).



discussão de textos. Ao final do ano, a versão preliminar desse documento foi levada para discussão com um grande grupo de professores(as) de EDF da RME. Nesse encontro levantamos algumas questões para melhora no texto, contemplando mais conceitos que compõem a visão cultural do currículo.

O texto do documento (ainda em versão preliminar na época da prática pedagógica em tela) relatava assim o objetivo para o Ciclo II:

Conhecer, explorar e significar as diversas possibilidades de expressão do corpo por meio dos elementos da cultura corporal (ginástica, dança, jogos, brincadeiras e lutas), estabelecendo conexões entre os saberes precedentes e a contextualização relativa às manifestações corporais trabalhadas e elaborar novas práticas, utilizando-se da criatividade, do respeito e do convívio harmonioso com colegas e professores(as). (CURITIBA, 2016b, p. 206)

Em outro trecho, esse documento entendia a dança como:

Linguagem capaz de produzir significados e comunicar intenções, ideias e sentimentos, possibilitando aos(as) estudantes, no ambiente escolar, experiências desafiadoras que ativem a capacidade de criação para além da reprodução ou imitação de movimentos de modo mecânico e ampliem a capacidade expressiva do corpo, o domínio das ações corporais e o desenvolvimento de cada sujeito a partir do seu potencial expressivo (CURITIBA, 2016b, p. 194).

Analisando os trechos citados, nota-se que esse texto, em nossa interpretação, apresenta coerências e incoerências com aquilo que se propõe um currículo culturalmente orientado.

Coerências ao propor “conhecer, explorar e significar¹³ as diversas possibilidades de expressão do corpo por meio dos elementos da cultura corporal” (entre eles a dança); ao propor a contextualização relativa às manifestações corporais trabalhadas¹⁴; ao compreender a dança como “linguagem capaz de produzir significados e comunicar intenções”¹⁵.

13 Os Estudos Culturais consideram que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2014, p. 18), daí a importância de significar os artefatos culturais, dentre os quais, a dança.

14 Isto pode ser associado ao sentido de que a dança “deixe de ser vista e aplicada somente como uma atividade motora funcional, afinal toda produção cultural tem um contexto e este não deve ser reduzido ao movimento pelo movimento” (ANDRADE; NUNES, [s.d.], p. 16).

15 “Os novos aportes teóricos fizeram das práticas corporais, produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação, artefatos da cultura. Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos,



Incoerência quando um dos objetivos do Ciclo II é o “convívio harmonioso com colegas e professores(as)”. Pode parecer absurda a crítica, mas essa afirmação, se levada ao limite, pode acabar fazendo com que discussões polêmicas e conflituosas – como são a maioria das discussões invocadas pelo currículo cultural em sua concepção de discussão dos marcadores sociais – que poderiam surgir durante as aulas sejam evitadas, varrendo para debaixo do tapete parte da possibilidade de superação de tabus e visões preconceituosas que circulam na escola. Cabe lembrar que o currículo cultural, ao beber no Multiculturalismo Crítico, não se deseja harmonioso. Peter McLaren sugere que:

Os educadores levantem questões da diferença de maneira que superem o essencialismo monocultural dos “centrismos” – anglocentrismos, afrocentrismo e assim por diante, pois um multiculturalismo de resistência entende a cultura como não harmoniosa e consensual (LOPES, 2012, p. 209).

Incoerência ao notar que o conceito de dança proposto no segundo trecho parece considerar seu aspecto cultural, entretanto, na sequência da frase, são citados apenas objetivos de melhora na expressividade dos educandos, deixando de lado os “objetivos culturais” - que visam desvelar representações, significados, processos de identificação e diferenciação, bem como os discursos de poder que permeiam a interpretação da linguagem de qualquer artefato cultural.

Nesse contexto, nossa proposta de ensino da dança através do currículo cultural da EDF na RME de Curitiba foi uma proposta de ir no sentido de apontar princípios, procedimentos, conceitos, métodos e objetivos culturalmente orientados, buscando dialogar com esses objetivos educacionais mais amplos.

Um desses procedimentos é o registro, leitura e interpretação das práticas. “A interpretação dos relatos orais e escritos evidencia que tão importante quanto a vivência corporal do tema de estudo é a leitura e interpretação das relações sociais nele imbricadas” (NEIRA, 2011a, p. 144).

No início do estudo propusemos uma atividade permanente que era o Caderno de Narrativas por turma. Cada turma possuía um caderno onde, no início de cada aula, uma criança ficava responsável por fazer um relato sobre a aula, dizendo qual era seu tema, as

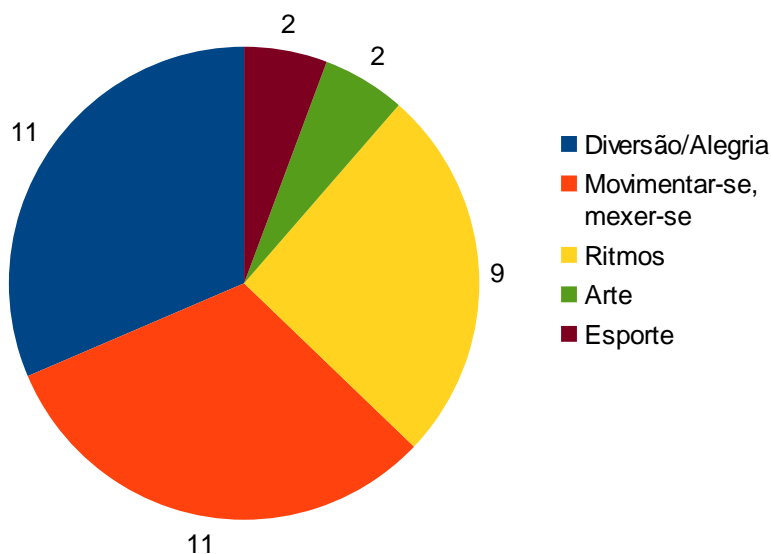
relações de poder, enfim, seu patrimônio cultural” [grifo nosso] (NEIRA, 2013, p. 1422).



atividades propostas, o que aprendeu e qual a opinião sobre a mesma. Durante o trabalho com a dança, foram produzidos 75 relatos nas 6 turmas diferentes.

Nosso estudo iniciou com o Mapeamento¹⁶ das danças e ritmos conhecidos pelos estudantes. Em cada turma, eles foram orientados a formar grupos. Cada grupo teve de discutir e responder, por escrito, 3 questões: “o que são danças para vocês?”, “quais danças/ritmos vocês conhecem?” e “como conheceram essas danças/ritmos?”. Cada questão visava mapear um pouco da identificação dos estudantes com as danças: as representações iniciais que possuíam (de onde estavam falando quando falavam sobre danças); as danças mais acessadas entre eles; e as fontes de conhecimento mais acessadas para conhecer essas danças. As respostas dadas por cada grupo contadas e deram origem aos três gráficos a seguir:

Gráfico 1 - O que são danças?



16 "Mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo". (NEIRA, 2011a, p. 129)



Gráfico 2 - Quais danças conhecem?

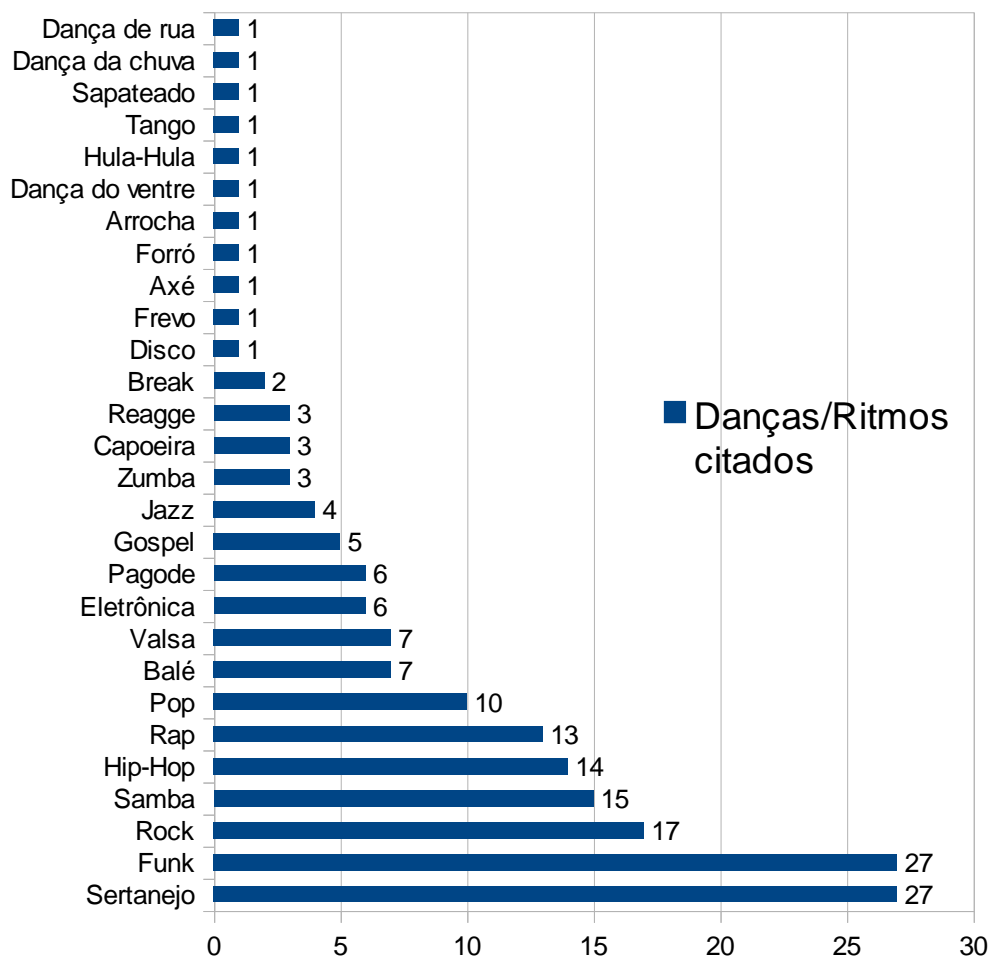
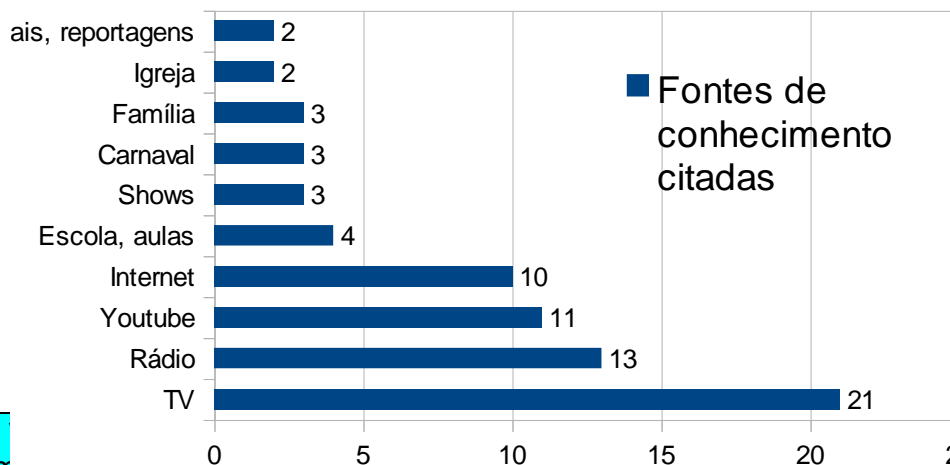


Gráfico 3 - Como conheceram essas danças?





O questionário foi respondido por 35 grupos formados por discentes das 6 turmas. Pudemos observar que as crianças, ao citarem que conheciam uma dança, na verdade apenas tinham ouvido falar seu nome ou já tinham ouvido algumas músicas com o ritmo da dança em questão – no segundo caso, associando a identidade musical do ritmo ao seu nome. Apesar desse conhecimento superficial em relação ao tema, ficamos surpresos com a quantidade de danças e ritmos conhecidos pelos discentes. As crianças relataram que esse momento “foi legal porque a gente pôde conversar com os colegas sobre o assunto” (Y., 5ºA) e “nessa atividade aprendemos que existe vários tipos de dança conforme o ritmo da música” (A., 4ºB).

Na aula seguinte, transcrevemos as respostas dos grupos de cada turma na lousa. A proposta era socializar e discutir as informações mapeadas, buscando compreender melhor as respostas de cada grupo. Muitas vezes, ao questionar alguma resposta, as crianças do grupo responsável pela mesma trocavam acusações, querendo jogar a culpa no colega pelo “erro”. Procurávamos deixar claro que esses questionamentos não visavam apontar respostas certas ou erradas, mas sim descobrir quais eram os sentidos de cada resposta, aprofundando a interpretação das mesmas e aproveitando para discutir o tema em estudo. Levamos a ideia de que dança é mover o corpo num ritmo e que ritmo é a sucessão regular dos tempos fortes e fracos numa frase musical, tencionando conceitos amplos e discutíveis.

Fizemos o levantamento de quais danças eram mais conhecidas por cada turma e quais principais fontes de conhecimento eram acessadas (somando os grupos que haviam citado as mesmas danças e fontes em cada turma). Nessa aula, uma discente relatou que aprendeu “muito sobre danças e de onde os ritmos vieram”, mas também observou que “o professor teve que parar a aula para chamar a atenção de alguns alunos” (A., 5ºC), fato corriqueiro nas discussões temáticas promovidas durante toda essa trajetória pedagógica. Ao final dessa aula, cada grupo escolheu uma dança para pesquisar sua origem e histórico. A ideia era tematizar cada uma das danças escolhidas nas aulas, caracterizando os conteúdos de partida dessa trajetória de estudo¹⁷.

17 “Ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes [...]. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o



Na aula seguinte, organizamos um cronograma de apresentações – um grupo/dança por aula – e fomos com todas as turmas à sala de informática da escola para realizar a pesquisa.

A partir daí, fomos tematizando as danças escolhidas pelos grupos (Quadro 2). As aulas tiveram o seguinte formato: o grupo apresentava oralmente a origem e histórico da dança escolhida, perguntas e comentários eram feitos, depois as carteiras eram afastadas e nesse espaço eram propostas vivências de movimentos relativos ao tema da aula, com a ajuda de vídeos baixados do Youtube transmitidos na TV de cada sala. Sobre o momento das apresentações, um aluno relatou (D., 5^oC) que não gostou de apresentar o trabalho, pois “quando eu li tinham crianças que estavam falando”.

“Os alunos participavam dançando as músicas e assistindo clips” (E., 4^oC), mas dançavam se queriam. Na maioria das aulas, apenas pequenos grupos dançavam ou se dispunham a aprender os passos propostos pelos vídeos. Ainda assim alguns temas empolgaram a maioria dos discentes, como o Funk, Eletrônico, Sertanejo, Pop, Hip-Hop e Rap, quando a participação beirou a unanimidade. Pudemos notar também que poucas crianças iniciaram o estudo demonstrando saber dançar alguns passos das danças tematizadas nas aulas.

Quadro 2 – Danças escolhidas para tematização

TURMAS	DANÇAS
4 ^o B	Sertanejo / Eletrônico / Funk / Samba / Balé
4 ^o C	Sertanejo / Eletrônico / Gospel / Hip-Hop / Funk / Samba
4 ^o D	Sertanejo / Rock / Funk / Hip-Hop / Pop / Frevo
5 ^o A	Funk / Rock / Samba / Rap / Sertanejo / Gospel / Pop
5 ^o B	Funk / Rock / Pagode / Rap / Sertanejo
5 ^o C	Funk / Rock / Samba / Pop / Sertanejo / Eletrônico

reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática” (NEIRA, 2011b, p. 204).



Nessas aulas buscamos salientar diversos marcadores sociais presentes nas danças: no Pop, quando discutimos a identidade racial de Michael Jackson e a possível rejeição de sua negritude ao tornar-se branco ao longo da vida; no Hip-Hop, quando estudamos a história das batalhas de break como disputa pelo controle dos pontos de vendas de drogas nos bairros negros de Nova Iorque; no Samba, quanto à sua origem dos antigos batuques trazidos pelos africanos que vieram como escravos para o Brasil ou mesmo quanto às questões de gênero contidas em marchinhas de carnaval “inofensivas”, como “Maria Sapatão” ou “Cabeleira do Zezé”; no Funk, em relação ao preconceito que esse estilo só propaga sexo, palavrão e violência, tabu expresso na ligação de um vizinho da escola que telefonou reclamando do som “besteirento” colocado para as crianças dançarem na quadra, sendo que havíamos feito um acordo com os discentes para evitar músicas que tivessem palavrões, mas não nos isentando de discutir essa questão com os mesmos no debate proposto; no Eletrônico, quanto à discussão sobre as consequências individuais e sociais do uso de drogas; no Sertanejo, quanto à transformação de um ritmo que retratava a vida no campo em um ritmo que passou a retratar o cotidiano urbano, visando sua massificação e mercantilização; no Balé, quando, ao passar um vídeo contendo uma apresentação dessa dança, constatamos que nenhum dos discentes presentes na sala já haviam assistido essa dança ao vivo, reconhecendo que se mantém como artefato cultural acessado principalmente pela elite econômica; no Rock, ao estudar sua origem e história sempre ligada a subversão dos valores morais tradicionais da sociedade; no Gospel, ao constatararmos ser um ritmo que apenas expressa, atualmente, a ligação que sempre existiu entre dança e religião.

Os discentes relataram que aprenderam os passos de diferentes danças; os elementos do Hip-Hop, fizeram batalha de Break; conheceram a origem, histórico e as mudanças sonoras do Funk; que o termo Pop veio dos EUA para determinar o que é cultura popular. A maioria dos relatos revelou que eles acharam as aulas interessantes, legais; mas também teve um estudante que relatou que a aula não era do seu agrado porque não gostava de dançar.

Após o término da tematização das danças escolhidas pelos grupos, os discentes de



cada turma escolheram, por meio de votação, uma dança para aprofundar¹⁸ o conhecimento. Por votação pois, ao considerar que o currículo cultural da EDF “prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para decisão dos temas de estudo e atividades de ensino” (NEIRA, 2011b, p. 12), entendemos que a seleção dos temas de estudo nesta etapa deveria ocorrer da maneira mais democrática possível, ou seja, através da votação dos discentes. Essa ação pedagógica corrobora o que afirma Giroux (2006 *apud* NEIRA, 2014, p. 124): “pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias”.

Iniciávamos a aula da votação questionando aos discentes de quem é a prerrogativa de escolher o que será tematizado nas aulas. Explicávamos que, nos currículos tradicionais dos diversos componentes, a tradição mantinha essa prerrogativa nas mãos dos docentes. No entanto, ao compreendermos o currículo escolar como campo de disputa de poder e situando o educando como principal ator escolar, ou seja, o mais interessado em aprender algo nessa relação, entendemos que o correto é o educando decidir qual artefato cultural deseja se aprofundar. Desse modo, os educandos puderam escolher entre as danças tematizadas em cada turma. A votação foi secreta e ocorreu em dois turnos, sendo que no segundo turno só poderiam ser votadas as duas danças com maior número de votos no primeiro turno. O professor distribuiu um pequeno pedaço de papel a cada criança, onde elas deveriam escrever qual dança gostariam de aprofundar seus estudos. Ao final de cada votação fazíamos a conferência dos votos, para saber se o número de votos correspondia ao número de pessoas que haviam votado.

Numa dessas conferências (5^oC) apareceu um voto a mais para o Pop no primeiro turno da votação. Ao expormos a situação na lousa, uma menina logo se denunciou, dizendo que havia rasgado sua cédula em duas e votado duas vezes. Aproveitamos a oportunidade para discutir moralmente a corrupção dos votos como forma de legitimação dos próprios interesses no poder, propondo um link com as eleições dos políticos no Brasil;

18 “Aprofundar, aqui, significa conhecer melhor a manifestação corporal objeto de estudo. Procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações” (NEIRA, 2011a, p. 158)



e também para expor algumas nuances dos diferentes sistemas de votação (eletrônico ou cédula, aberto ou fechado, com um ou dois turnos) e seus níveis de confiabilidade. “Aprendi fazer uma votação do jeito antigo que a gente escreve no papel e o mais votado ganha” (E., 5°C), estava no relato dessa aula, feito por uma colega de turma. Os temas escolhidos foram os seguintes:

Quadro 3 – Danças escolhidas para aprofundamento

TURMA	RESULTADO DA VOTAÇÃO - 2º TURNO
4ºB	FUNK (20) / ELETRÔNICO (12)
4ºC	ELETRÔNICO (16) / FUNK (14)
4ºD	FUNK (21) / HIP-HOP (5) / POP (4)
5ºA	FUNK (18) / POP (8)
5ºB	FUNK (12) / RAP (11)
5ºC	POP (18) / FUNK (11)

Nas aulas seguintes, promovemos ações pedagógicas que tensionassem diferenças entre os discentes. Nas 4 turmas que optaram por aprofundar o Funk, organizamos um debate. Primeiro, uma aula de preparação dos discentes para o debate: organizados em grupos, foi proposta a leitura e discussão de fragmentos de textos escolhidos pelo professor a partir de blogs e reportagens sobre o tema. Elas tinham que registrar pontos positivos e negativos do Funk em suas opiniões. Na aula seguinte, foi realizado o debate, no qual as crianças puderam se posicionar a favor ou contra o Funk. Essa dinâmica variou de turma para turma: teve turmas em que a maioria dos grupos foram contra o Funk, em outras turmas a maioria foi a favor. Variou bastante também a qualidade do debate em cada turma, ou seja, os pontos discutidos. Tentamos fomentar esse momento lendo alguns dos fragmentos de textos escolhidos e também os pontos positivos e negativos levantados pelos grupos. Em todas as turmas houve momentos em que o debate se transformou num diálogo caótico, com vários estudantes falando ao mesmo tempo. Em uma das turmas houve xingamentos entre um menino e uma menina, posicionados em lados opostos no debate. Aproveitamos a oportunidade na aula para chamar a atenção das crianças para o fato de



que as pessoas não devem levar um debate de ideias para o plano pessoal, devendo sempre prevalecer o respeito mútuo e a discussão de pontos de vista, valores e conhecimentos. Isso pode gerar conflitos, mas deve-se atacar os argumentos da pessoa e não a pessoa em si. “Aprendi pontos positivos e negativos do Funk” (E., 4ºB) e “aprendi que em algumas músicas não tem 'besteira” (G., 4ºB) foram relatos dessas aulas.

Na turma que optou por aprofundar o Eletrônico, debatemos as festas rave. Primeiro, exibimos para os discentes um documentário¹⁹ que trazia depoimentos de diversos atores presentes nas festas rave: organizadores, DJ's, frequentadores, policiais, traficantes e usuários de drogas. Depois, os discentes organizaram-se em grupos, discutiram e registraram pontos positivos e negativos das raves. Na aula seguinte, o registro dessa atividade foi lido pelo professor numa roda de conversa com os estudantes. Isso serviu para tensionar os problemas identificados nas raves, como o elevado tráfego e uso de drogas, a busca pelo prazer incessante através da combinação entre dança e drogas, a consciência e responsabilidade necessárias para decidir experimentar algo nesse sentido ou não. Um aluno relatou que “aprendeu sobre as festas rave e sobre as consequências das bebidas alcoólicas” (E., 4ºC).

Na turma que optou por aprofundar a música Pop, discutimos reportagens da internet sobre a fabricação de artistas pela mídia, a popularidade efêmera desses artistas, a massificação da propagação e consumo desse estilo musical. As crianças ficaram surpresas com essas informações, evidência de que consomem música pop por consequência da indústria cultural que vende músicas e artistas feitos para vender.

Para avaliar o aprendizado dos discentes sobre as danças, propusemos a criação de coreografias que expressassem os valores que queriam transmitir. Para avaliar o impacto dessa prática pedagógica nos discentes, adotamos a leitura, interpretação e análise dos seus relatos durante todo o processo. Além disso, aplicamos um questionário piloto com uma das turmas, buscando descobrir se existiu ressignificação²⁰ em relação às danças estudadas.

No início do estudo, 11 grupos entendiam que dançar é diversão/alegria; outros 11

19 Documentário "O Império das Raves – parte 1 e 2" (<https://www.youtube.com/watch?v=X4dGGxYbtPs>)

20 “Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural.” (NEIRA, 2011a, p. 152)



consideravam que dança é movimento, mexer-se; 9 grupos entendiam que danças se associam ao ritmo; 2 grupos consideravam a dança como Arte e outros 2 grupos consideravam dança um esporte.

No final do estudo, 8 estudantes disseram que dançar é diversão/alegria; 12 associaram ao ritmo, sendo que 7 disseram que é “se movimentar num ritmo”, conceito formal trabalhado durante as aulas; 3 disseram que é Arte e 7 disseram que é mexer-se, soltar-se.

APONTAMENTOS

Ao se pautar na justiça curricular²¹ para seleção dos temas de estudo e buscar promover práticas corporais não hegemônicas, o currículo cultural nos levou questionar quais danças são hegemônicas ou não. Poderíamos partir da noção de que as danças que menos apareceram no Mapeamento proposto (nesse caso, as danças que foram citadas apenas uma vez - Hula-Hula, Tango, Sapateado, Arrocha, Frevo, Dança do Ventre e Dança da Chuva) mais as danças que sequer foram citadas (Primitivas, Folclóricas, Criativa, etc.) são as danças não hegemônicas, concluindo que essas danças deveriam ter sido tematizadas. Entretanto, entendemos que o Mapeamento apontou que essas danças são, na verdade, as menos conhecidas dos discentes, não acarretando necessariamente que essas danças não são hegemônicas.

Adotamos, então, o caminho que considera “a noção de poder multiforme, isto é, em constante mudança pela rede de conhecimentos da sociedade, [que] pode ser claramente vista na dança” (ANDRADE; NUNES, [s.d.], p. 13). O Tango e o Frevo, por exemplo, podem ser considerados hegemônicos na Argentina e em Pernambuco, enquanto ritmo identitário dos povos que ocupam aqueles territórios. Já o Funk iniciou como cultura negra nos Estados Unidos, foi ressignificado pelos moradores das periferias (negros e pobres como grande parcela dessa população) das grandes metrópoles brasileiras, que misturaram outros ritmos (como o *Miami n'Bass*), e “transformaram o funk em um

21 “As atividades de ensino atentas à justiça curricular promovem, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural e valorizam os diversos saberes culturais” (NEIRA, 2011a, p.193)



produto altamente rentável e consumível também pelos setores médios. Veja-se sua presença maciça nos meios de comunicação e a transformação dos seus protagonistas em celebridades” (NEIRA, 2015)²². Desse modo, as danças, conforme o ambiente e o enfoque em que são invocadas, podem ou não adotar discursos e refletir posicionamentos hegemônicos. Ao docente do currículo cultural cabe o desafio de desnudar esses discursos perante seus discentes, de modo crítico e perspicaz.

Ao propor a descolonização²³ do currículo, o currículo cultural nos levou a tematizar danças provenientes dos moradores da periferia, pobres, negros (samba, pagode, rap, break, street dance, hip hop, funk) e árabes (dança do ventre), além de manifestações corporais híbridas, ou seja, que se fragmentam e se fundem, borrando suas fronteiras²⁴ e dando origem a artefatos como as danças eletrônicas, música pop, rock e sertanejo universitário.

Ao propor a ancoragem social²⁵ dos conhecimentos, levamos os discentes a conhecerem diferentes discursos sociais sobre o mesmo artefato cultural, estimulando-os ao reconhecimento das diferenças. No entanto, é importante reconhecer que esse trabalho de leitura e interpretação dos discursos sociais foi limitado pela capacidade de compreensão e interpretação de texto por parte de crianças com nível de 4^{os} e 5^{os} anos, mesmo com nossa ajuda.

A organização do Caderno de Narrativas por turma foi uma decisão visando compartilhar o registro das práticas nas aulas com os discentes, abarcando melhor suas

22 <http://www.cartaeducao.com.br/aulas/fundamental-1/o-funk-%E2%80%A8na-escola/>

23 "Um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados e da cultura popular, como também suas histórias de luta (GIROUX; SIMON, 2005 *apud* NEIRA, 2011a, p. 105)

24 “Veja-se, por exemplo, o borramento das fronteiras entre alta e baixa cultura, antes claramente delimitadas pelo usufruto de artefatos culturais. Hoje, a literatura de ficção científica, a música clássica, o balé, o esporte amador, etc., se deparam com as produções da indústria cultural como os filmes de George Lucas, a ópera rock *Hair*, o balé contemporâneo e o esporte profissional. Estes artefatos da cultura de massa ajudaram a tornar opaca a linha que separava alta e baixa cultura, produzindo novos deslocamentos e hibridismos entre os grupos, novas imagens e sentidos, enfim, outras fronteiras.” (NEIRA; NUNES, 2011, p. 675)

25 “A ancoragem social ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e a reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados” (NEIRA, 2011a, p. 118).



visões sobre as aulas. Apesar de conseguirmos colher diversos relatos interessantes, ele esbarrou na dificuldade que os discentes possuem de discernir o que é significativo nas diversas informações que circulam nas aulas, sendo, portanto, indispensável e complementar o relato do docente responsável pelas aulas. Além disso, esse procedimento didático evidenciou uma falta de posicionamento crítico em relação às atividades propostas durante as aulas, visto que a opinião dos discentes, na maioria das vezes, era apenas se a aula havia sido “legal” ou “chata”.

Consideramos que as representações iniciais sobre danças não foram ressignificadas. Ao compararmos o que as crianças entendiam como dança no início e no final do estudo, as mudanças foram pequenas. Entretanto, alguns relatos revelam que algumas crianças abriram-se para novas experiências e relativizaram seus posicionamentos face algumas danças: “Eu achava o Funk chato porque não conhecia, agora que conheço acho legal” (I., 5ºB), “aprendi a não ter preconceito com o Funk” (L., 5ºB).

A artistagem feita nesse percurso levou ao estudo de algumas danças e não outras. Em nossa opinião, para o sentido que o currículo cultural se propõe - formação de sujeitos críticos que vão buscar transformar a sociedade no sentido de dignificar a vida – é mais importante a problematização dos marcadores sociais presentes em cada manifestação corporal do que quais artefatos culturais vão circular pelo currículo. Ou seja, mais importante que o conteúdo em si é a abordagem com que é tratado.

Fica claro que as danças são manifestações corporais de enorme interesse para as propostas do currículo cultural, já que podem ser disparadoras de discussões entre os discentes que os levarão ao reconhecimento das diferenças, superação de tabus e preconceitos, forjando identidades críticas e coerentes com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B. C.; NUNES, M. L. F. Coreografando novas possibilidades na educação física escolar: os estudos culturais e a dança. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/beatriz_01.pdf. Acesso em: 19/06/2016.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.



CORAZZA, S. M. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURITIBA. *Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar*. Volume I. Curitiba: SME, 2016a. Disponível em:

http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10195/download10195.pdf Acesso em: 24/06/2016.

CURITIBA. *Currículo do Ensino Fundamental: versão preliminar*. Volume II. Curitiba: SME, 2016b. Disponível em:

http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10196/download10196.pdf. Acesso em: 19/06/2016.

LOPES, D. B. Multiculturalismo crítico: uma aproximação. In: *Em Tempo de Histórias*. (PPGHIS/UnB), n. 21, p. 205-210, ago-dez, 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escola e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 156-168, mai.-ago. 2003.

NEIRA, M. G. *O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 332 f. Tese (Livre docência) – Metodologia do ensino de Educação Física, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011a.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da educação física. *Dialogia*, n. 14, p. 195-206, 2011b.

NEIRA, M. G. A seleção dos temas de ensino no currículo cultural da Educação Física. *Revista Educación física y deporte*, v. 32, n. 2, p.1421-1430, 2013.

NEIRA, M. G. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula. *Lantuna*, v. 1, n. 1, p. 119-136, jan-jul, 2014.

NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física. *Temas em Educação Física Escolar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29, jan.-jun., 2016a.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia das diferenças. In: NEIRA, M. G. NUNES, M. L. F. *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016b.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. *Educação física e culturas: ensaios sobre*



a prática. São Paulo: FEUSP, 2012.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. *Educação física e culturas: ensaios sobre a prática* – Volume II. São Paulo: FEUSP, 2014.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai-ago, 2012.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul-set, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Endereço: Rua José Clementino Bettega, 120 – Apto 42 Bloco RED – Capão Raso – Curitiba/PR. CEP 81130-020.

E-mail: podemanda84@hotmail.com / afsalomao@usp.br

Recurso necessário para apresentação: Datashow, Computador e Powerpoint ou Adobe.