



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



HALANA INGRID OLIVEIRA

**A DANÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
COREOGRAFIA DOS DISCURSOS DOCENTES**

CAMPINAS

2021

HALANA INGRID OLIVEIRA

**A DANÇA NO CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A
COREOGRAFIA DOS DISCURSOS DOCENTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Licenciado e Bacharel em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE A
VERSÃO FINAL DA MONOGRAFIA
DEFENDIDA PELA ALUNA HALANA
INGRID OLIVEIRA E ORIENTADA PELO
PROF. DR. MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES.

CAMPINAS

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Ferrari Nunes
Orientador

Profa. Dra. Adriana de Faria Gehres

Profa. Ma. Marina Contarini Boscariol

Dedicatória

*As flores resistem à tempestade
E cantam por becos, esgotos e bares
As flores resistem à tempestade
E cantam por becos, esgotos e bares
Sem ar, sem sol
Senhoras e senhores, elas cantam*

*(...) Nada conterà a Primavera
Nada conterà a Primavera brotar*

*É sol e água
É terra boa
O canto ecoa, o canto ecoa*

*(...) Nada conterà a Primavera
Nada conterà, ninguém conterà a Primavera
Nada conterà a Primavera brotar*

*Nada Conterà a Primavera
Canção de Francisco, el Hombre*

Dedico esse texto a todas as pessoas que resistem aos tempos sombrios que atravessamos, em especial professoras e professores.

A minha família, com todo meu amor.

Aos amores e caminhos que a dança me permitiu viver.

Aos anjos, os quais chamo de amigos, que nunca soltaram da minha mão.

AGRADECIMENTOS

À minha família por todo apoio, suporte e amor.

Ao professor Mário, pela generosidade de sempre, pelo cuidado, carinho e por me permitir falar sobre meus afetos.

Aos membros do grupo de orientação, por toda ajuda, inspiração e força.

Aos amores que a FEF e Campinas me proporcionaram, aos quais sou muito grata por compartilharmos a vida.

A todos que dançam a vida comigo.

OLIVEIRA, Halana Ingrid. A Dança no Currículo Cultural de Educação Física e a coreografia dos Discursos Docentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021.

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma cartografia que identificou e analisou os discursos docentes que tematizaram dança nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva do currículo cultural. Ancorado nas teorias pós-críticas da educação, o currículo cultural visa romper com uma relação passiva de assujeitamento, rejeita a fixação de identidades e fomenta outras possibilidades de existência. Por meio do mapeamento dos relatos de experiências produzidos por docentes, foram identificados territórios a partir de similaridades discursivas, realizados movimentos de desterritorialização e promoção de linhas de fuga. Ao inventar territórios, foi na identificação da representação da dança pela ausência onde se deu o desejo de anunciá-la como potência.

Palavras-chave: Dança, Discurso, Currículo Cultural, Educação Física.

OLIVEIRA, Halana Ingrid. Dance in the Cultural Curriculum of Physical Education and the Choreography of Teaching Discourses. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2021.

ABSTRACT

This article is a cartographic that identified and analysis of teachers' reasoning about Dance in Physical Education classes, under the Cultural Curriculum's perspective. Based on post-critical theories of education, the Cultural Curriculum aims to break away from a passive relationship of subjection, rejects identities fixations and promotes other possibilities of existence. The experiences reports produced by teachers were mapped, territories were identified from discursive similarities, movements of deterritorialization were performed, and escape lines were fomented. By inventing territories, it was in the capture of the representation of dance by absence and the desire to announce it as a potency.

Keywords: Dance, Discourse, Cultural Curriculum, Physical Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CC Currículo Cultural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 METODOLOGIA.....	8
2.2 Exercícios cartográficos.....	12
2.2.1 Eu, território que habito x habitar um território de pesquisa	12
2.2.2 Produção de dados.....	12
2.2.3 Análises, territórios inventados	14
3 A ORDEM DO DISCURSO	16
4 CURRÍCULO.....	22
4.1 Currículo e teorias curriculares.....	22
4.2 Currículo Cultural de Educação Física.....	27
5 DANÇA	40
5.1 Dança no currículo cultural.....	40
5.2 Territórios mapeados.....	44
5.2.1 A dança pela falta	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

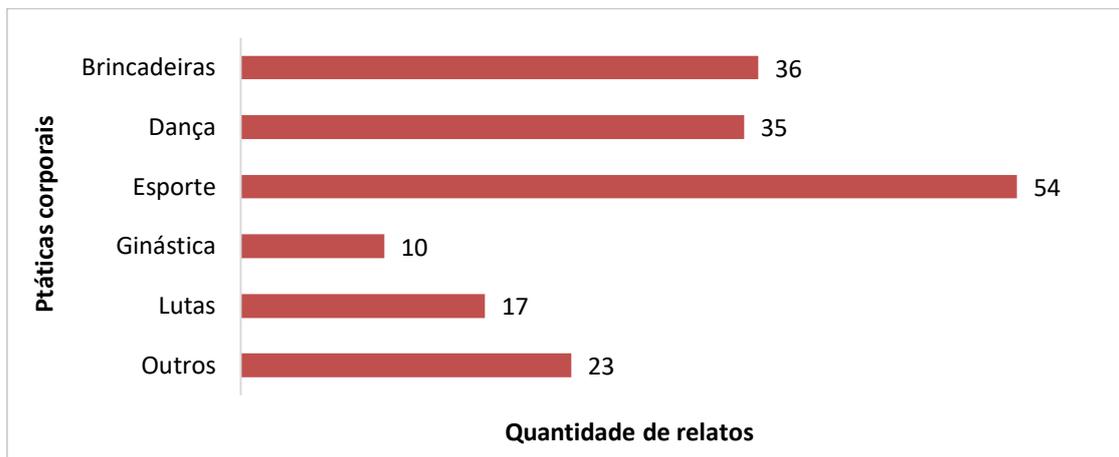
Ao entrar em contato com o currículo cultural em uma disciplina eletiva na Faculdade de Educação Física da Unicamp e posteriormente passar a frequentar o grupo de estudos Transgressão, acessei saberes que ressignificaram meu olhar para toda e qualquer prática corporal, para a docência, para a sociedade, para mim, para a vida. Com a ebulição de tantos sentimentos que sempre me atravessaram e agora se mostravam em confronto com ideias que chegavam até a mim todos os dias, defini que minha pesquisa se daria na escola, com o currículo cultural de educação física e com a dança. Como eu faria? Isso eu estava por descobrir.

Diante desse desafio e com alguns possíveis caminhos disponibilizados pelo meu orientador, parti para o mapeamento das práticas corporais dos professores que possuem seus relatos publicados no site do GPEF¹. Conforme acessei os relatos, fui elaborando, com o auxílio de um colega, uma planilha que me mostrou alguns dados interessantes. Na época, primeiro semestre de 2019, muito me interessava pesquisar sobre o Hip Hop, no entanto, ao partir para os relatos de experiências encontrei apenas um que se aproximava dessa dança. Até então haviam sido publicados, 44 relatos sobre esportes, 21 sobre danças, 8 sobre ginásticas, 13 sobre lutas e 20 entre brincadeiras, projetos e outras práticas, como por exemplo a capoeira (a qual não se trata unicamente de uma luta ou dança).

Considero importante mencionar que de acordo com os levantamentos realizados até outubro de 2021, houve uma mudança significativa na proporção de publicações dos relatos. Conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

¹ GPEF é o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP que se propõe a debater o ensino na escola contemporânea, estabelecendo diálogo com as teorias pós-críticas, atuando na produção de pesquisa e estudos relacionados ao currículo cultural de educação física.

Figura 1 - Tematização dos relatos de experiência.



Várias foram as dificuldades encontradas num primeiro momento de mapeamento, isso porquê as publicações não continham datação e também não aconteciam de maneira linear. Outras dificuldades surgiram no sentido de entender o que eram brincadeiras, o que eram jogos, o que englobava a capoeira, a yoga, o parkour...

Foi percebida uma grande incidência de relatos que tematizavam práticas esportivas quando comparados a outras práticas corporais, devido à isso, comecei a tensionar algumas escolhas docentes. Muito me interessava saber os atravessamentos que levavam os professores a escolherem uma prática para tematizá-la, por esse motivo, continuei os meus questionamentos acerca dos dados que eram produzidos. Dada a minha familiaridade com a dança, optei por analisar as experiências produzidas pelos professores que escolheram esse tema em suas aulas. Nesse sentido, o que me interessava ao ler os relatos distintos era o discurso que emergia dos docentes e estava ali registrado, para saber de que forma a dança estava sendo representada.

Vale ressaltar que minha aproximação com a dança se deu desde muito nova, em 2006, quando comecei a estudar em uma escola no oeste do Paraná a qual tinha em sua grade curricular aulas de Streets Dances. Ao ingressar no ensino fundamental II, as aulas se tornaram optativas e em horários extracurriculares, o que me permitiu aprofundar meus estudos e ser integrante da companhia de dança da escola por 10 anos. Nesse período transitei entre práticas de ballet clássico, jazz dance,

streets dances e dança contemporânea. Considero esse, um aspecto de bastante relevância, uma vez que a dança fez, e ainda faz parte das maneiras como vejo e significo o mundo.

Encontrei na cartografia a possibilidade de estar em movimento mais uma vez, e compor meu caminho, como num improviso em dança. Invalidei muitas vezes meus pensamentos e produções até começar a conseguir ver potência neles. Entendo isso como parte do processo de cartografar, onde as incertezas e o movimento constante, de certa forma, produzem vida.

Conforme minha atenção pairava pelos escritos, fui registrando as inquietações e percebi traçando uma linha de similaridades discursivas que me afetavam mais profundamente e dialogavam com conhecimentos teóricos os quais eu já tinha acessado. Isso me fez pensar nos discursos como uma coreografia, dado que ela pode ser compreendida como

(...) um conjunto de movimentos que possui um nexu próprio, quer dizer, uma lógica de movimento. Se nos referimos especificamente à dança, devemos acrescentar: “um conjunto concebido ou imaginado de certos movimentos deliberados...”. Se se trata de uma coreografia improvisada, a exigência do nexu mantém-se, ainda que abandone-se parcialmente a ideia da pré-concepção e o caráter voluntário dos movimentos. Como em toda definição no campo da arte, a da coreografia põe imediatamente múltiplos problemas: parece, todavia, que em todos os casos que se apresentam (...) não há coreografia sem nexu (GIL, 2020, p. 67)

Ou seja, nessa similaridade discursiva havia um nexu próprio, discursos deliberados que se reproduziam, talvez porque haviam agenciamentos em comum, modos de representar a dança comuns aos docentes, ainda que tematizassem danças distintas, em lugares e condições completamente diferentes.

Habitar um território, afetar e ser afetado por ele, dialogar com o Currículo Cultural de Educação Física, com a dança, com o conceito de discurso de Foucault são as intenções que apresento nesta pesquisa. O objetivo é mapear os discursos docentes sobre dança, não no sentido de apontar o que foi feito de certo ou errado, e sim para

onde poderia ter ido e não foi, onde existe potência, onde é possível produzir inferências para se pensar outros modos de estar no mundo a partir do contato com a dança.

Assumo uma atitude cartográfica para analisar os relatos de experiência produzidos por docentes que trabalham sob a perspectiva do currículo cultural. No mapeamento que realizei, tive acesso a relatos de danças distintas, de escolas públicas e particulares, de diferentes faixas etárias, em um recorte temporal que vai de 2009 a 2020. Exclui das minhas análises dois relatos que tratavam de produções durante a pandemia, dada a singularidade desse período, a qual eu não daria conta de dialogar nesse momento. Considero que as investigações que apresento estão em trânsito, assim como os territórios habitados, assim como minhas percepções sobre eles, dado que cada vez que penso, escrevo, falo sobre essa produção já não o faço da mesma maneira que a anterior, pois eu também estou em constante movimento.

2 METODOLOGIA

2.1 Atitude cartográfica

Este trabalho utilizou-se da cartografia, mais precisamente de uma análise da temática estudada a partir de uma atitude cartográfica. A cartografia em si, é um conceito transposto da geografia para a filosofia, que, em síntese trata-se do modelo de pesquisa e análise proposto por Suely Rolnik (2011), com base nas produções de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), onde condensam-se saberes da esquizoanálise, pragmática e da micropolítica. Diferentemente de um método a ser aplicado, a cartografia se apresenta como uma conduta a ser assumida, logo essa pesquisa pretende aproximar-se ao máximo de uma atitude cartográfica, uma vez que o objeto de estudo e tudo que o envolve foi definido e sendo construído ao longo do percurso vivenciado até aqui.

Compondo a própria pesquisa, descrevo os caminhos que foram sendo percorridos a partir do contato com os relatos de experiências que tematizaram a dança como prática corporal publicados pelo GPEF. Ao longo do capítulo descrevo sobre meu processo de leitura, mapeamento, construto investigativo e processo de composição dessa pesquisa. O material no qual me debrucei para que isso fosse feito foi produzido por docentes da educação física, os quais assumem uma prática pedagógica que dialoga com as teorias pós-críticas e, se propõe a atuar a partir da perspectiva do currículo cultural.

A cartografia refere-se a uma metodologia inventiva, não resumindo-se a um processo de levantamento, verificação ou interpretação de dados, que visa resultados e conclusões. É, por sua vez, um exercício ativo de atuação do pesquisador sobre o objeto de estudo e conseqüentemente sobre o mundo, como explica Costa (2014). A inventividade se faz presente no método, e sobre isso, Thiago Oliveira e Marlucy Paraíso (2012) descrevem:

A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração. Desdobramos, então, nas duas

primeiras seções, como a cartografia desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação. Por fim, exploramos que, se a cartografia converte o método em problema, torna-se metodologicamente inventiva (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 161).

Nessa prática, o pesquisador não pré-determina os caminhos que percorrerá, ele está aberto ao que está por vir, se mantendo atento ao que acontece, por esse motivo, o corpo da sua pesquisa vai se formando à medida que os encontros e tensionamentos vão sendo produzidos. De maneira elementar, o que se passa *entre* - entre as fronteiras, entre as brechas, entre os saberes já ali existentes - interessa mais do que o que está dado. Logo, toda a subjetividade do pesquisador que assume uma atitude cartográfica está em jogo, ela é o que irá direcionar sua atenção, para que ele então olhe devagar e se debruce tanto sobre os processos ali percebidos, quanto sobre os que ele estará por desvendar ao explorar as entrelinhas.

A cartografia não tem como objetivo estabelecer regras. Devido a isso, o pesquisador vai construindo seu caminho conforme vai estabelecendo relações, e assim vai estruturando seu território de pesquisa, a partir da produção e não da coleta de dados. Deleuze e Guattari (1995) descrevem o princípio da cartografia como um princípio do rizoma. O rizoma é apresentado pelos autores na Introdução do livro *Mil Platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)* Vol. 1. Em contraposição à filosofia de René Descartes (moderna), que fez uma analogia da Filosofia com uma árvore, indicando a raiz como a metafísica, o caule a física e a copa e os frutos para ilustrar a ética, os pensadores franceses subvertem essa ideia para pensar com multiplicidade, isto é, pensar a filosofia como rizoma. Nessa filosofia o modelo arbóreo apresenta a raiz como centro e dela emerge, de maneira linear e vertical, a verdade derivada dela. De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 25)

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas (1995, p. 25).

Em oposição a esse modelo, apresenta-se o rizoma, que é por sua vez,

Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema a-centrado não hierárquico e não significativo, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (1995, p. 25).

Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. (...) Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza (1995, p.31)

Em contraponto a filosofia cartesiana, logo ao método científico positivista e todos aqueles que derivam da filosofia da consciência, a cartografia não está interessada em distanciar pesquisador e objeto e nem na neutralidade - que é por vezes anunciada, mas escapa a qualquer metodologia. De forma a valorizar o que se passa nas frestas, nos intervalos, no que está e no que não está anunciado, esse método se trata de uma experimentação dos pensamentos, do próprio processo, de uma composição de quem cartografa.

Diante do exposto, a cartografia apresenta-se então como uma reversão metodológica, - hódos-metá² - onde o rizoma, expande-se sem um centro, uma hierarquia, uma dada ordem ou profundidade, sua expansão se dá pelo processo de ligação da multiplicidade que emerge dele mesmo. Ele cresce na medida em que percebe possibilidades e se espalha em diferentes direções, extrapola limites e também recua, contorna e se sobrepõe quando necessário, compõe caminhos distintos e reinventa trajetos. Da mesma forma, de modo rizomático, a prática cartográfica, influi nessa caracterização, não elencando como principal o resultado final e sim movida pelo percurso, pelos processos de produção, pelas conexões, redes (PASSOS *et al*, 2010).

² De acordo com a etimologia da palavra metá-hódos, a pesquisa estabelece metas pré-determinadas que definem um caminho (hódos). A cartografia propõe uma reversão metodológica, no sentido de priorizar o caminho, passando a ser hódos-metá (PASSOS *et al*, 2010)

Quem assume uma atitude cartográfica está sempre em movimento, reconhecendo as possibilidades reais de variação dos trajetos primários, afetando e deixando-se afetar pelo processo, estabelecendo relações entre si, com o meio e com o território que está adentrando. Se trata, portanto, da “Expressão de uma pesquisa errante que navega na embriaguez do movimento pela sua própria mudança.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 164). Dito isto, a beleza dessa pesquisa se dá pelo fluxo ao qual se entrega.

Passos et al (2010) explicam que mais do que uma reflexão acerca de um estado de coisas, é sobre perceber e tomar ciência da virtualidade³ delas ou de um campo de forças que as envolvem. Desse modo, a cartografia cria seus próprios dispositivos⁴, que produzem novos movimentos de explicitação, e estes, produzem efeitos. Assim, preocupa-se com o estudo das subjetividades e com a habitação de um território, para que possa investigá-lo identificando as conexões produzidas pelos agenciamentos⁵ estabelecidos com o que lhes é exterior.

Por meio da observação de um território, é possível revelar-se um mundo que já existia como virtualidade, e que ao ser observado, anunciado, passa a existir. Para encontrar o que não era conhecido, mas já estava ali presente, um exercício de desapego a expectativas deve ser feito por parte do cartógrafo à mesma medida que se sensibiliza com o que acessa. Sendo assim, os dados que foram produzidos nesta pesquisa, já se encontravam nela, não como dados em si, mas de modo virtual. Um método rizomático tem como função analisar a linguagem, produzir o inconsciente, outros enunciados e outros desejos (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

³ Passos et al (2010, p 33) descrevem virtual como algo que “se atualiza segundo um processo de criação e de diferenciação.” Nesse sentido, a virtualidade trata da produção de algo que já está lá, já está dado. Como exemplo os autores citam “a produção das mãos de um pianista através de repetidos treinos”.

⁴ Aqui utiliza-se dispositivo sob a ótica foucaultiana, o qual “nomeia dispositivo “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.” Foucault (1979, p.244) citado por Passos et al (2010). “Um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo o mesmo sentido. O dispositivo tensiona, movimenta, desloca para outro lugar, provoca outros agenciamentos” (PASSOS, 2010, p. 90)

⁵ Os agenciamentos são produtores de subjetividades. Dispositivo de agenciamento “revelam a potência de fazer falar, fazer ver e estabelecer relações.” (PASSOS, 2010, p. 79)

2.2 EXERCÍCIOS CARTOGRÁFICOS

2.2.1 Eu, território que habito x habitar um território de pesquisa

Apesar de escrever a descrição desse exercício, após o item 2, que está abaixo deste, considero que a primeira ação dessa pesquisa foi me entender como um território. Logo, sendo mulher, dançarina, apreciadora da cultura hip hop, militante do movimento feminista e do movimento estudantil, nascida e situada no oeste do Paraná até os 21 anos, em uma cidade com 300 mil habitantes, estudante de escola particular, finalizando a graduação em Educação Física em uma universidade pública, e a todo momento sendo afetada e subjetivada pelos acontecimentos à minha volta. Habito essas ordens discursivas e outras que não estão sinalizadas. Desse lugar, olho por meio de diversas lentes, a partir das quais fui construindo esse território de pesquisa. Localizo os discursos e produzo significados para eles a partir do lugar de fala o qual habito. Esse território de pesquisa, foi construído e está atravessado a todo momento pelo currículo cultural, pela noção de discurso de Foucault, pelos relatos de experiências, pela dança, mais precisamente pelo modo como represento esses elementos dado os significados que se atribuem a eles.

2.2.2 Produção de dados

O exercício de produção de dados desta pesquisa teve início em 2019. A primeira ação de produção de dados para essa pesquisa foi explorar o site do GPEF e localizar os relatos de experiência dos professores que atuam com o Currículo Cultural. Ao fazer esse exercício foram encontrados relatos representados de diferentes formas: em formato de texto, em formato de vídeo, fotos. Optei então por me debruçar nos relatos de experiência narrados em texto.

Após mapear todos os relatos que foram publicados, fizemos um levantamento de quais práticas corporais estavam presentes. Foi criada uma planilha e nela transcrevemos algumas informações sobre todos os relatos publicados. Essas

informações consistem em: títulos dos relatos, turma em que se localizava, nome do professor responsável por aquela produção, a qual prática corporal correspondia num aspecto mais amplo — podendo ser: brincadeiras, dança, esporte, ginástica, lutas, projetos e outros⁶— e também, uma outra coluna, a qual especificava a prática — por exemplo golfe ou então maracatu. Em seguida, elaboramos gráficos com o intuito de visualizar de outra forma a distribuição entre as práticas dos professores que atuam com o currículo cultural, como apresentado na introdução. Nesse momento, identificamos que 44 relatos tematizavam esportes, 21 sobre dança, 29 sobre brincadeiras⁷ e jogos, 13 sobre lutas, 8 sobre ginástica, 4 sobre projetos e 19 que extrapolavam às definições anteriores e foram alocados em outros.

Ao olhar os gráficos, foi possível perceber a prevalência de algumas práticas sobre outras, e a partir disso fui traçando caminhos. Optei então por cartografar os relatos que tematizavam a dança, visto que esse termo generaliza práticas diversas e é pouco abordado na formação inicial. A pesquisa se estendeu por um longo período⁸, e até o momento final de produção desse texto outros relatos foram adicionados ao sítio do GPEF. Decidi acrescentá-los, ainda que isso pudesse interferir no material que eu já investigava. Foram acrescentados 12 relatos de dança, dos 21 publicados até o início de novembro de 2021. Desses relatos, 2 eram tematizações que aconteceram durante a

⁶ Outros referem-se à relatos que: não tratavam de uma prática corporal específica; relatos que correspondiam a mais de uma prática corporal e por vezes não eram similares (por exemplo: uma dança e um esporte); relatos que tratavam de uma prática corporal que como a capoeira, por exemplo, que pode ser lida como dança ou luta, nesse caso extrapolam em alguma medida os limites que definem a classificação como apenas uma prática corporal. Desse modo, refere-se a relatos que tematizaram: capoeira, circo, corpo, práticas corporais, gênero musical, jogos olímpicos, parkour, yoga, práticas em espaço próximo à escola.

⁷ Assumimos como brincadeiras os relatos que tematizaram: bafo, bate copos, faz de conta, brincadeira de rua, brincadeiras populares, cartas, brincadeira em diversos países, brincadeiras trabalhadas aleatoriamente, corda, brinquedo, jogos eletrônicos, pega varetas, pipa, taco, queimada, brincadeiras tradicionais, spinner.

⁸ O período descrito compreende os quase dois anos de isolamento social decorrentes do surto de COVID-19. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia pela OMS, dada a sua distribuição geográfica e gravidade. No Brasil, essa doença deixou uma marca de aproximadamente 615 mil mortos. Desde que anunciada a quarentena, as aulas na Unicamp passaram a acontecer de modo remoto, o que resultou em grandes transformações para alunos que continuaram seus afazeres acadêmicos.

pandemia, logo por se tratar de um contexto temporal completamente diferente do habitual, optei por não os incluir.

2.2.3 Análises, territórios inventados

O encontro dos territórios acima mencionados, produziu agenciamentos, e a formação de territórios inventados. De acordo com Deleuze e Guattari

As territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização. De certo modo, elas vêm em segundo lugar. Elas próprias nada seriam sem esses movimentos que as depositam (1995, p 68).

Nesse sentido, esse território inventado foi formado por um *plano de consistência das multiplicidades*.

Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um plano de consistência das multiplicidades, se bem que este "plano" seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (1995, p 16).

A partir dos agenciamentos produzidos, discursos docentes foram localizados, ficando evidente linhas de continuidade discursiva assumida pelos professores que tematizaram diferentes modalidades dentro de uma mesma prática corporal. Isso me deu pistas para olhar para esses discursos e pensar sobre o que produzem. Linhas de fuga foram traçadas, a fim de reterritorializar, sem a intenção de dizer se está certo ou errado, e sim por onde poderia ir, ramificar-se e não foi, onde tem

potência, de que forma discurso produzido significa à tematização. Isso tudo, com o intuito de continuar promovendo rupturas, ampliando o território existente a fim de produzir outras formas de discursivizar, logo outros modos de existir a partir da subjetivação produzida pela tematização da dança.

3 A ORDEM DO DISCURSO

Em *A Ordem do Discurso*, texto proveniente de uma aula inaugural no College de France em 1970, Michel Foucault elucida como se manifestam e quais são os efeitos dos discursos existentes na sociedade. Entende-se aqui, discursos como práticas responsáveis por determinar e organizar a realidade. A partir deles são estabelecidas hierarquias, relações de poder, as quais habitam as relações entre os indivíduos, as instituições e demais organizações sociais. Segundo o autor:

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8, 9).

O discurso é tratado como um acontecimento, como uma verdade existente, uma verdade materializada nas práticas sociais dos sujeitos a partir dos interesses de quem as produz. Determina as condições de funcionamento, implica padrões e regras aos indivíduos que o pronunciam e restringe o acesso ao que pode ser falado/habitado. Logo, além de regimes de verdade, constrói o saber, o poder, o sujeito e da mesma forma quem e/ou o que está à margem, do saber, do poder, do sujeito. Dominar o discurso implica dominar os mecanismos de poder, de formas de existência e dos corpos.

Durante a aula, o filósofo questiona sobre qual o possível perigo proveniente da fala e proliferação dos discursos. Para explicitar melhor a problemática apresentada, identifica mecanismos e sistemas que influem no campo simbólico ou não, da comunicação. Dessa forma, apresenta os procedimentos externos de controle do discurso na sociedade, sendo eles: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Tais procedimentos funcionam como sistemas de segregação ou exclusão, e que colocam em disputa poder e desejo. Além disso, também trata dos procedimentos internos: comentário, o princípio de autoria e as disciplinas. Esses por sua vez, abarcam outra dimensão do discurso: a do acontecimento e a do acaso.

A interdição refere-se ao que pode ou não ser dito, e o autor faz uma indicação aos discursos sobre sexualidade, política e religião. Segundo ele, essas seriam as principais interdições discursivas na nossa sociedade, onde tabus são criados para censurar o que se diz. Trata-se então de uma disputa pela palavra, pelo significado dela, pelo que ela não pode ser e se ela pode ou não ser pronunciada. Atrela-se ao discurso o poder de fixar o que as coisas são, e o que quer que seja diferente disso, será interditado. Estabelece-se, portanto, uma relação de poder e desejo, pois além de produzir o que é, também controla isso.

Sob a perspectiva foucaultiana o discurso não é somente o que manifesta o desejo, mas o próprio objeto de desejo, e esse objeto domina o discurso. Para Foucault (1996, p. 10) “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. Nesse sentido, o poder do qual nós queremos apoderar refere-se diretamente à possibilidade de conduzir a conduta de si e do outro.

Sobre a segregação da loucura, observa-se a relação entre razão e loucura, atrelada diretamente à rejeição do discurso do louco, impedindo que ele circule em determinados espaços. O louco, dada a sua condição (loucura) não teria o direito privilegiado de organizar e produzir discursivamente. Promove-se então uma dicotomia entre o que é lógico (dessa maneira, provido de sentido) e o que é ilógico (determinado pela falta, nesse caso, falta de sentido). De forma tendenciosa, quando determinados discursos não correspondem aos regimes de verdade desejados, atribui-se à ele a condição de loucura, invalidando-o.

O outro procedimento externo trata-se da vontade de verdade, que se apresenta diante de uma oposição entre o que é verdadeiro e o que é falso. Surge como uma forma de nomear, organizar, determinar o que as coisas são. Nesse sentido, afirma-se o que as coisas são e nega-se tudo que não se sabe, ou se sabe de forma limitada. Assume-se como não verdadeiro aquilo que não se quer que seja. Ao estabelecer a norma, rejeita-se todos os símbolos, signos e conceitos que não se entremeiam a ela. Esse procedimento, de acordo com Foucault (1996), reforça os dois procedimentos anteriores, modificando-os e fundamentando-os. A vontade da verdade prevalece sobre

os outros dois, justificando a interdição e definindo a loucura, se tornando cada vez mais profunda e incontornável.

Já os procedimentos internos, que “...são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição.” (FOUCAULT, 1996, p. 21). Primeiramente falando sobre o comentário, este trata-se de encontrar e dizer a partir do que já está enunciado, possibilitando a ampliação do mesmo, a partir do que não estava visível ou enfatizado nas narrativas. É a produção de uma outra manifestação, formando dois discursos a partir do anterior. Em outras palavras, reforça que o novo não se dá pelo que está dito e sim, no acontecimento à sua volta. O autor enfatiza:

Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer enfim o que estava articulado somente no texto primeiro. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (FOUCAULT, 1996, p. 25).

O princípio de autoria refere-se resumidamente sobre as significações produzidas acerca do discurso do autor e não do sujeito em si. Como explica Foucault (1996, p. 26) “O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Borra a percepção e diferenciação do que é dito e do que se é, considera-se uma identidade a partir de uma narrativa fixada, limitando o discurso pelo nome do autor, e o autor por aquele discurso, sem considerar a individualidade dele e possíveis mudanças no percurso/pensamento/narrativa.

Por fim, se opondo aos dois mecanismos internos abordados, está o procedimento das Disciplinas, que se dá pelo agrupamento e categorização do discurso, sintetizando-o a um conjunto de saberes. Definida por:

(...) um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de

definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Atenta-se, contudo, para o fato de que uma disciplina não dá conta de abranger tudo que existe de verdadeiro a respeito de alguma coisa, nem tudo que pode ser aceito sobre isso. Isso porque, na mesma medida que é constituída por proposições verdadeiras, é também por proposições errôneas. De acordo com o autor, o erro exerce uma função positiva, de validação e eficácia histórica, uma vez que exige mais complexidade às proposições à medida que se apresentam em diferentes condições e momentos. Dito isso, as regras que fixam seus limites estão em constante reatualização. Uma disciplina atua, portanto, no controle da produção discursiva.

Para além dos procedimentos de controle, existem os mecanismos que dão condições de funcionamento ao discurso e seu sujeito, esses por sua vez, tratam de “...impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles.” (FOUCAULT, 1996). Para falar disso, faz-se necessário compreender que nem todas as regiões discursivas são penetráveis, e como já dito, algumas são proibidas, ao mesmo tempo, em contrapartida outras se mostram quase que sem restrições ao dispor de quem pronuncia.

O sistema de restrição, no qual consiste o ritual, dita qual a qualificação necessária para que os indivíduos possam falar, bem como qual posição devem ocupar e que tipo de enunciado devem formular. Define também tudo que compõe o discurso, sendo gestos, comportamentos, circunstâncias, signos, o poder, os efeitos e também os limites da palavra. Como pré-requisito, rituais necessitam de propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos, como por exemplo em um ambiente religioso, ou mesmo de uma rede social, se pararmos para pensar.

Já as “sociedades de discurso” são responsáveis por conservar e fazer circular discursos, providos de regras estritas, em um espaço fechado, restrito à ela mesma. Essas sociedades já foram representadas por grupos que possuíam um conhecimento, que eram passados em segredo, por meio de uma complexa aprendizagem por meio de exercícios de memória. O conhecimento era então

manifestado, mas não divulgado. Não se podiam inverter os papéis de quem pronunciava e de quem escutava. É sabido que as sociedades de discurso não operam da mesma maneira, no campo do segredo e da divulgação. Contudo, ainda assim, na ordem do discurso publicado exercem-se formas de apropriação de segredo e não permutabilidade, como aponta Foucault.

A doutrina, outro mecanismo, implica em um sentimento de pertencimento. Ao descrevê-la Foucault (1996, p. 42) diz que “Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra - mais ou menos flexível - de conformidade com os discursos validados.” Contudo não é somente isso, ela liga os indivíduos a determinados tipos de enunciação, atravessados por alguma pertença, podendo se apresentar por diferentes marcadores (sociais, raciais, de luta, resistência, revolta, aceitação). Além disso, restringe-os a outros enunciados. Promove então, uma dupla sujeição, “dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam.” (FOUCAULT, 1996, p. 43). As relações de poder estão operando a todo momento, de modo que tanto o sujeito, quanto o discurso, quanto o grupo que valida o discurso estão exercendo efeitos um sobre o outro.

Encerrando esse enquadramento proposto por Michel Foucault, temos as apropriações sociais, que são trazidas na educação. Essa é entendida como um mecanismo que propicia o contato do sujeito com o discurso, sendo uma maneira política de proliferação do mesmo. De acordo com o pensador “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (1996, p. 44). Ainda que a educação, em tese seja de direito de todo indivíduo e possibilite o acesso à todo tipo de discurso, oscila no que diz respeito ao seu acesso, distanciando-se dos indivíduos à medida que é marcada por oposições e lutas sociais.

A partir de tudo isso, com intuito de operar em uma diferente lógica, Foucault (1996, p 50) propõe três funções, sendo elas: “... questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.” Sugere então, alguns princípios/regras que serão descritas a

seguir, entendo que essas características são intercambiáveis, e compõem diferentes formas de olhar para o discurso se relacionando entre si. A partir de um princípio de inversão, questionar como emergem os discursos, como se dão os princípios de sua expansão e continuidade, atentar-se ao recorte e a rarefação do discurso. Um princípio de descontinuidade, que explica o tratamento que deve ser dado aos discursos, que são compreendidos como práticas descontínuas. O discurso sendo não linear, fruto do acontecimento. Um princípio de especificidade que reconhece a violência pela qual o discurso opera, e encontra o princípio de regularidade. E a quarta regra, que diz respeito à exterioridade "... a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras" (FOUCAULT, 1996, p. 53). Dessa forma não buscando uma essência, mas sim aquilo que é produzido.

4 CURRÍCULO

4.1 Currículo e teorias curriculares

O currículo trata-se de um campo de disputas, onde parte do que está em jogo é o seu próprio significado. A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, ele não pode ser definido como algo fixo, pois, nesta perspectiva, o currículo é aquilo que o discurso produz o que ele é⁹. Silva (1999) explica que é a questão do poder que vai separar as teorias de currículo, e as situa em um campo epistemológico social, para além dos seus próprios campos epistemológicos. Logo, como explica o autor, cada teoria vai dizer o que o currículo deve ser, a partir dos conceitos que utiliza para conceber a realidade, de modo a produzir efeitos de verdade, identidades e estabelecer relações de poder.

O discurso curricular, ou as teorias de currículo, ocupam-se em responder algumas questões e para isso enfatizam diferentes elementos pautados em diferentes epistemologias. De forma a priorizar alguns saberes em detrimento de outros, a questão em comum a ser respondida se trata de “o que deve ser ensinado”. No campo do currículo, a luta é pela hegemonia do discurso que legitima o conhecimento que será selecionado. Por consequência, cada currículo tem em sua proposta a formação de um determinado tipo de sujeito desejável para certa sociedade, logo, além da questão em comum que gira em torno de o que deve ser ensinado, questiona-se “quem eles ou elas — que acessam esse conhecimento — devem ser, se tornar”. Dito isso, ao falar sobre teorias de currículo, os conhecimentos ali elencados, implicam na produção do lugar no discurso que o sujeito deve assujeitar-se e, com isso, impacta a sua subjetividade (SILVA, 1999).

De acordo com Lopes e Macedo (2011) a primeira menção ao termo currículo aconteceu em 1633, na Universidade de Glasgow. Nesse momento, ainda que

⁹ Assume-se a noção de currículo decorrente das teorias pós-críticas que são descritas ao longo do texto. Em uma vídeo-aula, Neira (2021) explica que o currículo é uma prática social capaz de deixar marcas e pode ser considerado toda experiência proposta pela escola, ou a partir dela. De acordo com Lopes (2013) o currículo é uma invenção do próprio currículo, sendo um lugar político de produção da realidade, visando uma sociedade mais justa. É um espaço de ação, potente e capaz de reinventar-se na esperança de um mundo melhor, com a noção de que é impossível significar esse mundo de maneira definitiva e totalizante.

o currículo não correspondesse a um campo de estudos, já se referia a uma organização da experiência educacional, característica que constitui, em alguma medida, sua compreensão até os dias atuais. É praxe marcar o início do currículo como campo de estudo sob a influência das teorias de administração científica, de F. Taylor, na virada do século XIX para o XX. Essas teorias dão bases para a construção de propostas curriculares apoiadas no eficientismo social e no progressivismo, correntes sociológicas e filosóficas de destaque nos Estados Unidos à época. Silva (1999) vai classificar essas propostas como teorias tradicionais. Desde então, o currículo vem passando por embates, lutas por hegemonia, transformações e sua definição depende de qual localização histórica e sob qual teoria encontra-se fundamentado (LOPES; MACEDO, 2011).

Diferente do currículo humanista ou clássico, centrado em uma visão essencialista do homem, ou então nos ideais iluministas de educação, o eficientismo compreendia um currículo científico, com o foco na eficácia de seus objetivos, na eficiência de suas ações, relacionando-o com a produção econômica. Diante dos processos de industrialização e os movimentos migratórios nos EUA do final do século XIX, ocorreu uma massificação da escolarização, emergindo a necessidade de administrar a educação, a fim de racionalizar os processos educacionais. Em contraste com o eficientismo, o progressivismo, pautava-se na construção de uma sociedade harmônica e democrática, a fim de diminuir as desigualdades sociais, causadas pela industrialização. Nessa vertente, os princípios curriculares vão ser influenciados pela obra do filósofo e psicólogo John Dewey, definidos pelos conceitos de inteligência social e mudança. Em que pese as mudanças em relação ao denominado currículo clássico, as propostas não eram sistematizadas. É apenas na metade do século XX que o pedagogo Ralph W. Tyler ao propor uma abordagem mais científica elaborou um modelo curricular que atendesse às questões abertas pelas propostas anteriores. Em que pese enfatizar a junção dessas, a racionalidade de Tyler ficou mais próxima aos preceitos do eficientismo do que do progressivismo, tendo como princípios a organização e o desenvolvimento. Seu modelo consiste em quatro etapas: fixar objetivos de ensino, seleção e criação de experiências de aprendizagem, organização de modo a garantir um processo de ensino

eficiente e uma ênfase no processo de avaliação, com o intuito de averiguar a eficiência do currículo (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011).

Essas perspectivas curriculares brevemente citadas, compõem o que pode ser compreendido como as teorias tradicionais de currículo, centrada ora nos processos de ensino (eficientismo), ora nos processos de aprendizagem, isto é, nos alunos (progressivismo). Elas concebem tanto a escola, quanto o currículo como um aparato de controle social, nesse sentido a escola é compreendida como um espaço de socialização, mas também responsável pelo desenvolvimento econômico do país (SILVA, 1999; LOPES; MACEDO, 2011). Não interessa neste texto discorrer mais sobre as teorias tradicionais do currículo, uma vez que elas não são referenciais para tratar do currículo cultural. No entanto, vale localizá-las, a fim justamente de distingui-las e entender a quais interesses respondem. Não à toa, alguns modelos de ensino vigoram de modo hegemônica ainda nessa lógica, em que pese sua recontextualização às novas demandas do capital financeiro, como, também, do sujeito que se encontra na escola contemporânea. Silva (1999) explica que em contraponto às preocupações de organização estabelecidas pelas teorias tradicionais, as críticas e pós-críticas realizam conexões entre saber, identidade e poder, como será apresentado, a partir de agora.

A década de 1960 foi marcada por grandes transformações ao redor do mundo, provenientes de movimentos políticos, sociais e culturais — movimentos de independência das antigas colônias na Europa, dos direitos civis nos EUA, contra a guerra do Vietnã, de contracultura, feministas, contra ditadura militar no Brasil, protestos estudantis em vários países, entre outros — que reivindicavam direitos à grupos minoritários e outras formas de existência. A fim de inverter completamente os fundamentos das teorias tradicionais, as teorias críticas questionam as desigualdades e injustiças sociais produzidas pelo capitalismo e propõem transformações no pensamento e na estrutura tradicional educacional, uma vez que essa favorecia apenas os interesses da forma social dominante economicamente (SILVA, 1999).

Diante disso, as teorias críticas, operam a partir de um viés ideológico, utilizando uma ótica freudo-marxista-reprodutivista, concentram-se em contestar a lógica capitalista, enfatizando a luta de classes, de modo que a escola deixasse de

contribuir para a reprodução das relações oriundas desse sistema econômico. As teorias críticas entendem que não só o conteúdo do currículo é responsável por enfatizar a ideologia capitalista, mas também a reprodução na escola das relações sociais de trabalho, numa lógica de dominação e subordinação. Ademais, utilizam de conceitos que viam o funcionamento da escola, e também da cultura, por meio de uma lente econômica, onde a concepção de reprodução social estaria alicerçada na de reprodução cultural, de modo a valorizar a cultura das classes dominantes, preterindo outras culturas. As teorias críticas marcam um período de transformação importante na educação, apoiando-se no conceito de resistência, visando a emancipação e libertação do indivíduo, bem como ampliando o conceito de cultura. No Brasil, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, responsável por estreitar as conexões entre pedagogia e política, educação e poder — modificando a leitura do que deveria ser legitimado e a maneira como se dava o processo educacional, bem como as contribuições da pedagogia histórico-crítica, formulada por Demerval Saviani, que muito vão influenciar a Educação Física brasileira. Com intuito de promover autonomia e comportamento crítico nos alunos, as teorias críticas deslocam o sujeito do lugar de receptor dos saberes — proposto pelas teorias curriculares tradicionais— para autores participativos no debate acerca da elaboração do projeto pedagógico da escola (SILVA, 1999; NEIRA; NUNES, 2009).

Os pontos explicitados acima apenas direcionam o olhar, sinteticamente, para alguns dos elementos nos quais as teorias críticas se ancoram, assim, firmando-se no materialismo-histórico, nas teorias da comunicação, nas relações sociais e na luta de classes, tendo a escola como local de reprodução social e cultural (NEIRA; NUNES, 2009). Diante do exposto, pode-se perceber que conforme a sociedade vai se transformando, demandas surgem com o intuito de dar conta do processo formativo do sujeito que a ela pertence, denotando a importância da escola na sociedade moderna. Essas demandas respondem sempre a questões de poder, que vão produzir o que as coisas são e produzir maneiras de existir no mundo. Nesse sentido, a fim de dialogar com um novo tipo de sujeito produzido pela sociedade globalizada e multicultural, as teorias pós-

críticas tensionam os limites das teorias críticas à medida que dialogam com outros campos teóricos, transgredindo-os, tornando-o (o limite) justamente o seu alvo.

Para que seja possível o entendimento acerca das teorias pós-críticas, sugestiona-se a leitura do termo pós como ponderador sobre o objeto de estudo, como um ensejo para transpor os limites estabelecidos pelas teorias críticas, ainda que extrapole os marcadores de tempo e espaço presentes. Nessas teorias, é fundamental pensar para além das balizas epistemológicas existentes, que nos levam a lugares já conhecidos. Nela é imprescindível repensar condições políticas e sociais que produzem os discursos, e esses que produzem o sujeito, sob uma ótica mais pluralizada. Sendo assim, dispensa-se o entendimento do termo pós como temporal e/ou antagônico às teorias críticas, direciona apenas que, ao invés de estabelecer uma única verdade acerca de algo, produz verdades, no plural, pois trata-se de propiciar diferentes olhares sobre um mesmo acontecimento (NEIRA; NUNES, 2009).

A compressão espaço-tempo, a efemeridade e volatilidade de processos de trabalho, ideologias, valores, relações, práticas sociais e outras camadas que permeiam a existência humana, característica da condição pós-moderna, provocaram mudanças que transformaram o cotidiano e o modo de ser e estar no mundo dos indivíduos. A globalização impactou diretamente na produção de identidades, e o sujeito, como concebido na Modernidade, extrapolou as definições que até então lhe cabiam, a continuidade e historicidade das identidades fixadas são abaladas pelo imediatismo e confrontações culturais globais (HALL, 1998). Assume-se, portanto, a ideia de um sujeito pós-moderno, o qual é “[...] descentrado, resultando nas identidades, abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” (Hall, 1998, p. 46).

As teorias pós-críticas questionam o modo como se dão os efeitos de verdade a partir dos conhecimentos determinados e validados, e como se dá a construção da subjetividade dos sujeitos. De acordo com Lopes (2013, p. 12), as teorias pós-críticas

[...] entendem toda realidade como mediada pela linguagem. Igualmente expressam interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades. Dada a primazia da linguagem nesses

movimentos, as questões que relacionam linguística, identidade e diferença são centrais.

De modo a centralizar a linguagem, as teorias pós-críticas conectam sujeito, conhecimento e linguagem à produção da verdade. É pela produção discursiva que se criam representações a fim de localizar, questionar e produzir verdades e significados sobre as coisas. Silva (1999), ao adentrar nas teorias pós-críticas diz não ser possível fazer uma distinção entre questões culturais e questões de poder, basta observar como meios de comunicação, detentores da produção discursiva em massa, são instrumentos de homogeneização e fabricam a diversidade cultural que lhes é pertinente para o consumo.

Nessa orientação, as teorias pós-críticas incorporam um conjunto de teorias que problematizam a pós-modernidade, sendo os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas¹⁰. A partir desse arcabouço teórico, a noção de conhecimento se dá pelo questionamento das verdades e certezas, sendo compreendido pela luta pelas significações (LOPES, 2013). Dessa forma, compreende-se o currículo como um dispositivo, o qual tenciona a validação das formas de ver o mundo (NUNES, 2018).

4.2 Currículo Cultural de Educação Física

A Educação Física está inserida na área de códigos e linguagens, uma vez que está envolvida em constantes práticas de significação, produzindo e interpretando códigos produzidos pelos sujeitos. No entanto, precisamos de um certo cuidado ao compreendê-la nessa área, pois de forma genérica poderíamos sugerir que todas as áreas do conhecimento habitam esse mesmo lugar, afinal comunicam suas significações e utilizam-se de processos educativos próprios a fim de comunicar seus códigos (NUNES, 2016). Outra confusão possível, se dá quando pensamos apenas no

¹⁰ Em Lopes (2013) a autora apresenta chaves que permitem a leitura e compreensão dessas teorias enquanto estudos distintos e com problemáticas próprias dentro do campo das ciências humanas que vão influenciar a educação e o currículo. Além disso, ela debruça-se sobre o pós-estruturalismo, uma vez que essas teorias vão conectar com a crítica ao pensamento estrutural.

deslocamento da proposta curricular da EF, do corpo biológico (da aptidão física, ou então para o movimento humano) para o corpo cultural, sem entender o que de fato isso significa.

Uma breve explicação é possível, a partir de um trecho Nunes (2016, p. 14), o qual explana que: “A inserção do componente na área de códigos e linguagem está intimamente ligada às lutas pelo controle de seu significado e definição de sua função social, à construção de seu campo acadêmico e à delimitação de seu objeto de investigação”, e finaliza acrescentando que o objeto da EF é a cultura corporal. Existem ainda outras indagações conceituais referentes à classificação da EF nessa área, diretamente relacionadas à conceituação da mesma em documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como explicam Nunes (2016) e Gehres e Neira (2021), em suas produções.

Em Neira e Nunes (2009), associam-se os diferentes tipos de teorias de currículos às propostas intervencionistas dentro do campo da Educação Física, agrupando-se por perspectivas. Desse modo, os currículos ginástico, esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde contemplariam as teorias tradicionais de currículo. Já os currículos interessados em tensionar as relações materiais de produção decorrentes do campo das relações econômicas inerentes ao capitalismo, referem-se às teorias críticas. O currículo pós-crítico, por sua vez, interessa-se em ampliar as análises acerca dos marcadores identitários que interferem nas relações sociais de poder, bem como na micropolítica, como explicam Neira e Nunes (2020, p. 27):

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não restringem a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Sem deixar de lado as questões de classe, com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas outras minorias políticas e, também, nas micropolíticas dos cotidianos.

Ainda de acordo com Neira e Nunes (2020, p. 31) “O sujeito racional, centrado, unificado da tradição humanista é a concepção que sustenta tanto as teorias tradicionais como as teorias críticas do currículo”. Essa ideia escapa ao sujeito do qual

trata o currículo pós-crítico, que é o sujeito pós-moderno (HALL, 1998) aqui, ele é caracterizado e validado pela diferença. Cabe assim destacar, que na perspectiva pós-crítica a questão não está centrada nas lutas identitárias, pois interessa saber como as coisas se tornaram o que são, interessa, de forma expressiva politicamente, entender quais são os jogos de força que produzem tanto o lugar do sujeito (sua identidade), quanto o conhecimento e como esses jogos e suas produções governam os discursos, práticas e sujeitos (NEIRA; NUNES, 2020).

A fim de defender um processo educacional pautado em uma sociedade multicultural, visando relações mais democráticas e equitativas e entendendo a escola como um lugar de reprodução e produção cultural, o currículo pós-crítico propõe um outro olhar para a Educação Física. Sua centralidade está na cultura, logo nos dispositivos que produzem estratégias de assujeitamento, modos de subjetivação. Como objeto de conhecimento, toma a cultura corporal como campo de disputa pelo controle do significado, produtora de dispositivos de regulação (NEIRA; NUNES, 2006), o movimento como linguagem, o conhecimento, a verdade e o sujeito como invenções da linguagem (NEIRA; NUNES, 2006; 2009; 2020). De acordo com Neira e Nunes (2009), a aposta é possibilitar outras formas de significação das práticas corporais, bem como outros modos de ver e estar no mundo, outras tecnologias de si. Entendem o processo de aprendizagem como experiência de si, não linear, múltiplo, bem como os sujeitos que dele participam, como sendo plurais, bem como as verdades que ali são produzidas, sendo diversas. Nesse sentido, as teorias pós-críticas procuram, paradoxalmente, legitimar e tensionar as formas particulares de vida social, descolonizar os conteúdos ensinados, problematizar discursos hegemônicos e dialogar com uma forma de escolarização que potencializa a vida dos sujeitos presentes naquele processo (NEIRA; NUNES, 2009). Do mesmo modo, tomam a vida como produção política, cuja condição de existência deva valer para todos a condição de ser reconhecida como digna (NUNES, 2018; NEIRA; NUNES, 2020; 2021).

Com o intuito de valer-se das teorias pós-críticas, ancorado nos Estudos Culturais, no multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, teoria Queer, estudos feministas e étnico-raciais, Neira e Nunes (2009), em concomitância com

as práticas de professores tanto da rede pública quanto particular, propõem o currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006; 2009) a fim de promover outras formas de ação didática, desestabilizar as posturas críticas e acríticas da Educação Física e romper com a ideia de que a identidade é única, fixa e hegemônica (NEIRA; NUNES, 2006; 2009; 2020; GEHRES; BONETTO; NEIRA, 2020). Sobre esse currículo, trata-se de uma produção permanente, a qual engloba não só os professores, mas também discentes, a cultura escolar e a cultura corporal (NUNES *et al*, 2021).

Dado que a escola é uma instituição que produz subjetividades a partir da cristalização de saberes fixados, esse currículo estabelece um rompimento dessa relação passiva de assujeitamento. Atua a partir do entendimento de que os regimes formativos não devem fixar identidades e sim fomentar outras possibilidades de ser. Preocupa-se com as práticas discursivas que decretam o que é importante e o que não é por meio da diferença, em contraposição aos outros currículos da EF (NEIRA; NUNES, 2009). O currículo cultural está sempre em movimento, tensionando a própria instituição escolar, bem como os sujeitos que a constituem, para Nunes *et al* (2021, p. 3):

O CC decorre do enfrentamento diário das questões colocadas pela escola diante das circunstâncias da sociedade contemporânea, quais sejam: uma sociedade multicultural e desigual, que expõe a todo instante os sujeitos a situações conflitantes decorrentes de privilégios históricos para poucos. Situações que causam formas recorrentes de dominação e opressão, ante representantes de grupos que lutam pela igualdade de direitos e pelo direito à diferença. Lutam, também, por menos obediência às formas hegemônicas de regulação moral, política, social, corporal. Lutam para escapar da representação, da identidade imposta. Lutam pelo exercício de práticas de liberdade, pela afirmação da vida.

Diante do exposto, explicita-se que esse currículo opera a partir de um planejamento, articulando o Projeto Político e Pedagógico da escola e os princípios políticos e socioculturais que orientam as escolhas pedagógicas e didático-metodológicas docentes, tudo isso ligado pelo que Nunes (2018) chama de fio condutores. Esses princípios por sua vez, referem-se a um ethos docente, isto é, são éticos-políticos (BONETTO; 2016) por tratar de dimensões que agenciam o modo como

o docente opera a prática pedagógica, não interessado em ser um manual, que deve ser seguido à risca, mas sim como recurso sugestivo aos planos de ensino. (NUNES, 2018). Os fios condutores tratam-se da tematização e problematização, eles vão costurar todo processo pedagógico do CC. Os princípios são descritos por Neira e Nunes (2009, p. 263) como

Reconhecer nossas identidades culturais”; proporcionar a “justiça curricular”, tanto na distribuição das temáticas de estudo tomando como referência os grupos culturais onde se originaram quanto a possibilidade de se fazer justiça no transcorrer das aulas; atentar ao processo de “descolonização do currículo”, para que outras práticas culturais possam ocupar, mesmo que temporariamente, a condição hegemônica; evitar o “daltonismo cultural”, tendo em vista o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas e a “ancoragem social dos conteúdos”, isto é, contextualizar as práticas corporais no seu espaço/tempo de produção e reprodução, identificando os modos como são afirmadas ou silenciadas.

Posto isso, parte-se da **tematização** e da **problematização**, fios condutores das aulas que vão remeter aos temas de estudo — brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes — os quais serão trabalhados durante o percurso letivo. Para compreender a tematização,

Seguindo o raciocínio de Freire (1980) e Corazza (2003), tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (NEIRA; NUNES, 2009, p. 261, 262).

Nesse sentido, a partir da ruptura proposta por Freire, que coloca em questão o conhecimento escolar totalizante e totalizador como necessário a todos, Borges (2016, p. 61) afirma que “Após o trabalho de Freire, conhecer é mais do que deter conhecimentos necessários, é reconhecer-se no conhecimento necessário para atuar no mundo”. Diante do exposto, pode-se afirmar que Paulo Freire, ao ser um dos precursores das teorias críticas no pensamento educacional brasileiro, suas

contribuições estenderam-se para as teorizações pós-críticas, que ao operarem a partir do pós-estruturalismo, ampliaram e radicalizaram o conceito freiriano de tematização — tensionado por Corazza¹¹, diferenciando-se assim das teorias críticas— compondo, dessa forma, o currículo cultural de EF (BORGES, 2016).

Como explica Borges (2016) a tematização no CC, pode ser compreendida como um emaranhado de

(...) experiências dos professores e dos alunos com outros saberes — acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários —, obtendo, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tomada como objeto de estudo (NEIRA, 2011a). O resultado é a modificação nas representações dos educandos com relação ao tema e às pessoas que o vivenciam, alcançando a constituição de identidades democráticas (p. 62).

E, de modo a explicar sua aplicação, descreve que

Uma vez selecionada a prática corporal a ser estudada, a tematização requer o planejamento de atividades de leitura e significação dos discursos que se emitem ao seu respeito. As representações que os enunciados veiculam constituem-se em objetos de problematização, de modo a fomentar análises cada vez mais profundas e ampliadas acerca das condições assimétricas de poder cristalizadas nas relações de gênero, etnia, consumo, faixa etária, entre outras, que imprimem suas marcas na manifestação em pauta. Assim sendo, a tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social da brincadeira, da dança, da luta, do esporte e da ginástica, tomados como objetos de estudo, de forma a permitir o reconhecimento dos aspectos identitários que possuem, bem como, a radicalização da crítica cultural sobre os artefatos que os constituem (p. 66).

Borges (2016, p. 66) explica a diferença do currículo cultural da educação física, quando comparado aos currículos tradicionais e críticos da área, afirmando que “(...) é a experiência de aprendizagem em si que configura os conhecimentos a serem

¹¹ Corazza (1997) propôs uma reterritorialização⁸² dos temas geradores pela 82 “É a operação da linha de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224). Na nomenclatura introduzida por Gilles Deleuze e Félix Guattari, “territorializar” significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou 65 via do pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais. A autora conservou os mais produtivos significados da teoria freireana e rearticulou outros para produzir o que chamou de “temas culturais”. (...) Sandra Corazza ratifica, portanto, a pedagogia como uma estratégia de política cultural que não se limita à crítica da ideologia, mas que se coloca aberta para descobrir formas de criar um espaço para o envolvimento mútuo da diferença vivida. Nessa perspectiva, o conhecimento não existe inicialmente no indivíduo, pois está na sociedade em forma de práticas culturais (SANTOS, 2016, p.64,65)

postos em circulação”. Voltando ao ponto no qual o eixo central do CC é a linguagem, a prática discursiva vai dizer o que as coisas são, ou na verdade, a representação das coisas, logo, ao tematizar práticas corporais, estará se tematizando o que se fala, o que se produz sobre ela e não ela de fato. Os discursos, os enunciados discursivos sobre aquela prática emergem a partir da posição que ocupam nos jogos de poder-saber, são então tensionados e outros discursos estão podem ser desnaturalizados. A tematização, portanto, não busca anunciar uma verdade, e sim traçar caminhos que se originam em qualquer parte, e vão para qualquer parte — fazendo alusão ao rizoma de Deleuze e Guattari — “(...) onde a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença”, como pontua Borges (2016, p. 67).

De acordo com Neira e Nunes (2020, p. 35) “O currículo cultural não abre mão do caráter político da pedagogia e faz, assim, uma pedagogia da política”. No que diz respeito a problematização, pode ser entendida como uma ação onde questões centrais, produções discursivas são colocadas em xeque, caminhando ao lado da tematização, tecendo a teia de saberes que potencializam as aulas, sendo utilizada como aparato filosófico que visa tensionar aquilo que na maioria das vezes, é aceito com naturalidade (pensamentos, gestos, atitudes) acessados pelo convívio social (NUNES, 2018; NEIRA; NUNES, 2020).

A problematização tem como propósito descontinuar discursos naturalizados e fazer circular outros discursos, outros textos, pluralizar o olhar sobre as culturas, sobre o pensamento, deste modo atua sempre sobre o acontecimento que é tecido pelo rizoma e produzindo outros. O currículo cultural da EF radicaliza o processo dialético-problematizador proposto por Paulo Freire e opera pelo “jogo da diferença” (BORGES, 2016). Ao tratar a questão da diferença enquanto produção cultural o autor ainda explica que

A identidade e a diferença são produções discursivas permeadas por relações de poder que não podem ser compreendidas fora do sistema de significação em que são representadas. Nestes termos, a problematização busca uma radicalização do fenômeno da linguagem por meio de um processo de ‘desconstrução’ (2016, p. 86).

A desconstrução por sua vez,

(...) busca uma reinterpretação sem fim, indefinida, sem a intenção de chegar à posição, ou a uma significação que seja definitiva ou total. Derrida (2001, p. 38) afirmou que “a metafísica sempre consistiu, poder-se-ia demonstrar, em querer arrancar a presença do sentido”, entretanto, para o autor, um texto pode apresentar múltiplos significados, não havendo um sentido único e último (2016, p. 88).

À problematização cabe tensionar verdades instituídas, colocar o pensamento em movimento e romper com as discursividades hegemônicas que definem representações fixadas às práticas corporais, a fim tanto de entender como foram produzidas socialmente, quanto vier a possibilidade de produzir e experimentar outras, fugindo do reducionismo e da binariedade.

Ao partir para outros princípios que se atrelam à teia da tematização e problematização, encontra-se a **justiça curricular**, a partir do reconhecimento das práticas corporais presentes no universo dos estudantes. A justiça curricular contribui e fortalece-se com a importância de descolonizar o currículo; ocupa-se em distribuir de maneira equilibrada as práticas corporais, de acordo com o grupo que as produz ou reproduz, e evitar a ascendência apenas de práticas hegemônicas da cultura dominante. Preocupa-se em não só tematizar práticas diversas, mas também em diversificar as significações atribuídas a uma mesma prática corporal. Desse modo, ao trabalhar com práticas que possuem representações fixadas, pode-se olhar para os modos de regulação e significados adquiridos historicamente por elas, a fim de favorecer a **afirmação da diferença**, outro princípio importante (NUNES, 2018; NEIRA; NUNES, 2020).

A **ancoragem social do conhecimento** também se apresenta como um princípio, e, de acordo com Neira (2018, p. 108) “É a ancoragem social do conhecimento que potencializa a compreensão das forças que moldam a realidade”. Neira e Nunes (2020) explicam que ela surge com a finalidade de contextualizar sócio-historicamente os saberes que estão sendo abordados. Segundo os autores, o que interessa é a compreensão das relações de saber-poder, mais especificamente como elas são produzidas, mantidas ou alteradas.

Por fim, o último princípio aqui explicitado apenas pela estruturação do texto e não por seguir uma ordem cronológica, uma vez que Nunes (2018, p. 112) reforça que os critérios citados "(...) não se trata de momentos estanques, lineares ou sequenciais. Eles acontecem em meio às problematizações que fazem com que a experiência de si seja vivenciada em meio às incertezas que caracterizam todo o tecido social", identifica-se **a fuga ao daltonismo cultural**. Operando a partir da ancoragem social e da afirmação da diferença, negando a homogeneização das metas de aprendizagem, bem como a igualdade como condição da transformação social (NEIRA; NUNES, 2020).

Atrelado a esses princípios, encontram-se e produzem-se os encaminhamentos didáticos, os quais orientam a prática pedagógica. De acordo com Nunes (2018, p. 91) eles "(...) recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõe alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações." Ainda sobre isso, Nunes (2018, p. 91) os descreve como

(...) mapeamento dos artefatos culturais (práticas corporais, espaços de prática, marcadores identitários etc.) e dos significados descritos pelos alunos a respeito das representações - neste caso as práticas corporais, objeto de investigação da EF; leitura e escritura dos significados dos sistemas de representação, que para sua realização invocam a resignificação, a ampliação, o aprofundamento, a produção e seus aspectos didáticos convencionais reterritorializados: a avaliação e o registro da ação pedagógica.

O mapeamento é compreendido como o passo inicial para a execução do CC. Para Neira e Nunes

O mapeamento no CC é uma arte de produzir mapas, uma cartografia, entendida como ferramenta para escrever, pensar, ler e atuar no mundo; uma ferramenta que à medida que permite ao professor descrever o território, o inventa. Mapear é criar ficções (...) conduz a aventuras múltiplas, cria mundos. É a ação de partida para viagens (aulas) inesperadas no CC, que como tal, precisa ser elaborada, planejada. (2021a, p. 8,9, no prelo)

Como estratégia da escrita-curriculo, o mapeamento deve ser mais capaz de inventar formas de ver e falar acerca do mundo do que propriamente reconhecê-lo para transmitir verdades por meio de métodos, técnicas de ensino, seleção e formas de organização dos conhecimentos (2021a, p. 10, no prelo)

O mapeamento não se trata de uma coleta de informações, ele está mais relacionado aos acontecimentos, ao acaso, percebendo o que emerge do devir-aula. A sua composição/escrita/pensamento acontece por meio da representação de práticas discursivas e não discursivas, sempre atento ao jogo da diferença. Dito isso, o mapeamento está sempre em trânsito, aberto para o novo, passível de mudança, em constante devir e transgredindo os limites que lhe são impostos (NEIRA; NUNES, 2021a, no prelo).na sociedade, bem como pelos próprios participantes.

Sobre a vivência, que também pode ser considerada um encaminhamento do CC, e se articula tanto ao mapeamento, quanto à leitura das práticas, Nunes *et al* acrescentam

A Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social dessas práticas culturais. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um “ensinar a fazer”. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Mas o contato com discursos variados sobre as práticas corporais também se configura como vivência no CC: assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e sentir a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores (2021, p. 11,12).

No que diz respeito ao encaminhamento da resignificação, Júnior (2021) compreende que ela deva desestruturar as identidades normalizadas, indo na direção oposta da adaptação a elas. Para o autor, a resignificação se dá na contraconduta,

(...) na ação de produzir outras condutas diante das resistências e não apenas resistir e não produzir. (...) se uma pessoa ou grupo não aceitarem tais formas de conduções e assim resistirem e criarem outras condutas (regras, artefatos, gestos, etc.) trata-se de uma contraconduta a partir da resistência. Uma contraconduta que emerge com a resistência do sujeito ou dos grupos sociais diante do que se apresenta. Cabe retomar que a contraconduta só é possível acontecer em uma relação de poder, na qual exista um mínimo de liberdade (JÚNIOR, 2021, p. 153)

No que concerne às atividades de ampliação, visa-se a possibilidade de negociação significados discursivos, dessa forma, ampliam-se as maneiras de narrar as práticas corporais, validando diversos saberes, não exclusivamente os científicos. Para compreender as práticas tematizadas, os docentes do CC consideram os saberes dos próprios praticantes, na contramão da colonização discursiva (NEIRA; NUNES 2021, no prelo). No entanto, a ampliação não se resume apenas ao acesso a esses outros saberes, de acordo com Neira e Nunes também visa

(...) à insurreição dos mesmos. Visa fortalecer as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos científicos, como aqueles que classificam os corpos em inteligentes e burros, eficientes e deficientes, habilidosos e não habilidosos, esbeltos e gordos, jovens e velhos, altos e baixos, em gêneros, etnias, raças, gerações, enfim em identidades fixas, determinando para sempre quem é quem, ou permitindo apenas a sua inclusão no rol dos normais quando se sujeitam a esses discursos (2021, p. 7, no prelo)

Para pensar sobre o aprofundamento, toma-se como referência uma atitude arqueogenealógica, a partir da arqueologia do saber e da genealogia do poder, apresentados por Michael Foucault. O aprofundamento acontece como uma investigação de discursos e saberes, de como foram produzidos heterogeneamente por meio de privilégios concedidos historicamente (NEIRA; NUNES, 2021, no prelo).

O aprofundamento tenciona afundar qualquer ideia de origem ou fundamento verdadeiro, questionar a verdade daquilo que se conhece como essência e, com isso, problematizar, também, quem conhece (quem escreveu a história e o próprio inventor de algo), o que implica na crítica ao próprio fundamento antropológico do saber, isto é, a crítica ao sujeito do conhecimento¹⁰. Desconstruir discursos, mostrar as fragilidades do sujeito cognoscente diante do acaso das lutas é afirmar a história como decorrente de nossos posicionamentos e ações. Em suma, é favorecer a resignificação, em nome da vida e de seu poder de criação (NEIRA; NUNES, 2021, p. 14, no prelo)

Em suma, ampliação e aprofundamento se misturam quando colocadas em prática. O que interessa nesse movimento, é que os estudantes compreendam que o conhecimento é resultado do embate, e que esse embate se dá pela cultura. Isso implica dizer que inexistem um conhecimento universal, neutro ou natural e sim, que a verdade do que se conhece é produzida em espaços e tempos específicos, por meio de jogos de força, na contingência do acontecimento. Neira e Nunes entendem que

Ampliar e aprofundar são os elementos para a problematização das condições que fazem a linguagem produzir a realidade e que nos diz quem somos nós e como atuamos nesse mundo. Esses encaminhamentos didático-metodológicos constituem ferramentas para a leitura das práticas corporais e de si, favorecem a atitude e o desafio do viver afirmativo, pois mobilizam a solidariedade no embate entre os vetores de saber-poder que nos subjetivam e nos governam (2021b, p.21, no prelo)

Por fim, mas não menos importante e tampouco marca temporal, os procedimentos de registro e avaliação. O procedimento de registro se dá desde o início, quando acontece o mapeamento, precede e acompanha toda a prática pedagógica. O mesmo pode ser feito de diferentes formas e dialoga com a avaliação, como explica Escudero (2011, p. 100)

O registro atento das vivências, resignificações, pesquisas, visitas, presença de membros da comunidade apresentados em fotos, filmagem, relatos, anotações, mudanças nas formas de realizar movimentos fornecem importantes informações ao professor, possibilitando-lhe avaliar o processo, permitindo-lhe identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos conquistados por meio das atividades de ensino, além de, fornecerem informações que subsidiam possíveis modificações na prática pedagógica (p. 100).

E a avaliação surge como reguladora do processo de ensino e aprendizagem, também de acordo com Escudero (2011)

Neira e Nunes (2009) consideram que a avaliação ao final do estudo realizado, permite ao professor detectar se os procedimentos didáticos efetuados no período letivo contribuíram para ampliar o repertório de conhecimentos do grupo acerca da manifestação da cultura corporal estudada, também possibilita qualificar suas interpretações e alcançar os objetivos propostos. Apontam para a necessidade de o professor deixar claro aos alunos o que está avaliando e como se dará a avaliação. Consideram que a avaliação final constitui-se num instrumento importante para a continuidade do currículo. Os dados da avaliação final fornecem informações ao professor no momento em que for organizar a tematização da próxima manifestação da cultura corporal a ser estudada (p. 100).

Dessa forma, o currículo cultural vai sendo composto pelos sujeitos que o produzem, se modificando à medida em que os atravessamentos os sensibilizam e rompendo com a ideia pré-determinada da qual se fixou a educação desde a modernidade. Entende-se que ele pode atuar como um instrumento que possibilite a compreensão de como os sujeitos são objetivados na sociedade, quais rótulos foram impressos nos outros e em si próprio, transformando e potencializando às invenções que lhe foram conferidas (NUNES, 2018). Ainda segundo o autor, (2018, p. 113), o planejamento e aplicação desse currículo, pode ser um meio pelo qual o sujeito aprenda “como cada prática corporal foi amarrada e amarrou seus sujeitos em sua história para compreender os processos que o amarraram em si mesmo para produzir outra história e assim contribuir para gerar outra prática corporal, outra cultura, outra sociedade.”

A partir do exposto, reforça-se a importância tanto dos princípios, quanto encaminhamentos, como destacam Bonetto e Neira (2019, p. 16) “Mais do que opções pedagógicas, entendemos que os procedimentos didático-metodológicos são eles próprios constituintes da perspectiva cultural, e que sem esses constructos não existe a referida proposta.”

5 DANÇA

5.1 Dança no currículo cultural

Diante do já explicitado anteriormente, o CC é pautado nos Estudos Culturais sob uma perspectiva pós-estruturalista, no qual as práticas corporais vão compreender à uma dimensão política, onde a cultura é compreendida como não só “um conjunto de modos de vida, mas práticas que expressam significados que permitem aos grupos humanos regularem e organizarem todas as relações sociais, assim como subjetivarem seus sujeitos”, como explica Nunes (2016, p. 15). Dessa forma, pode-se dizer que quem acessa às práticas também produz significados, ainda que não pertença ao mesmo grupo cultural. Nesse entendimento sobre cultura, cabe caracterizá-la como uma relação social determinada por assimetrias de poder, dado que a disputa é tecida pelo controle dos significados, do que é verdadeiro, do que é a realidade (NUNES, 2016).

Vale também, definir o conceito de corpo, a partir da concepção apresentada, uma vez que ele pode variar de acordo com a cultura. Dito isso, o conceito de corpo do qual Nunes (2016, p. 16) apresenta é “(...) o corpo como um texto, passível de comunicação, logo, de leitura e escritura (a produção de novas formas de comunicar)”. E amplia o olhar para a expressão corporal

Isso não é diferente na expressão corporal. O corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo como a altura, a cor da pele, os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, cicatrizes etc., e além desses, os gestos. Todos são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal. São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que impõem os significados da linguagem corporal. (2016, p.16)

Esse corpo comunica, expressa, atua como linguagem nas práticas corporais. Elenca-se então que as práticas corporais sob a perspectiva do currículo cultural, influem a todo momento para disputa de significações culturais e sociais, a fim de produzir mais diferença, operando a partir dos procedimentos didáticos e conduzidos pela

problematização e desconstrução (GEHRES; NEIRA, 2021). Os mesmos autores afirmam que

As práticas corporais agem sobre os conteúdos (corpos sociais, identidades), não para informá-los/comunicá-los/representá-los, mas para produzi-los. Ao produzir corpos nas aulas culturalmente orientadas, em suas intensidades e multiplicidades, conteúdos (corpos periféricos, menores, piores) e expressos (práticas corporais negras, indígenas, urbanas, infantis), aprofundam a função linguagem das práticas corporais (2021, p. 21).

De acordo com Gehres e Neira (2021, p. 31) as “(...) práticas corporais, corpo e linguagem são multiplicidades e intensidades na ação para desestabilizar regimes de verdade hegemônicos no âmbito da Educação Física.” Concluímos que, ainda que tenham significados independentes, ao se entremear os conceitos abordados acima produzem o currículo cultural, ocupando um lugar político, em disputa constante, provocando rupturas nos significados atribuídos às práticas, às aulas, aos sujeitos, à própria EF.

Ao tematizar dança, pode-se dizer que o Currículo Cultural não está preocupado com a performance da modalidade trabalhada, bem como, não lhe interessa ensinar as movimentações de forma técnica. Isso não quer dizer que a experiência não passe pelo corpo, e não produza reverberações. Pelo contrário, o saber se dá também pela experiência de vivenciá-la. Em diálogo com isso, Gehres (2020) ao analisar perspectivas para as danças nas escolas (nesse estudo, debruçando-se sobre as danças contemporâneas), a autora direciona para a possibilidade de uma dança no ensino que promova a experiência. A partir de Larrosa (2018), a Gehres (2020) aponta que

(...) a experiência não se faz destituída de saber. O saber da experiência se define naquela intersecção onde a vida é conhecimento no sentido e no não sentido que se dá a ela. O conhecimento aqui é sempre singular e particular, porque estabelecido no âmbito da vivência humana mais específica e singela. O saber da experiência não é acontecimento, mas sim está presente nas formas de viver e dar sentido ao acontecimento experienciado. O conhecimento estabelece-se, então, como existência.

No entanto, deve-se atentar ao que compreende a experiência para o currículo cultural. Em contraponto às teorias crítico-emancipatória e crítico superadora, onde o sujeito que se movimenta, experiencia, visa emancipar-se, perceber o mundo à sua volta e atuar nele de forma ativa, a fim de atender seus interesses pessoais, assumindo-os como verdadeiros, para o CC não apresenta-se como uma finalidade pré-estabelecida, não trata-se de uma experiência a partir de uma vivência sistematizada, racional, que acontece de maneira integral para todos (Nunes *et al*, 2021).

O currículo cultural aproxima-se da concepção de vivência de Nietzsche e de experiência em Foucault, onde ela se dá por meio do acontecimento, da impermanência. Em Nietzsche a vivência então escapa à racionalização, escapa a idealização criada sobre o mundo, a partir de uma vontade de verdade. Ela é o devir e pretende, “(...) sobretudo, afirmar a potência do contato, do embate e do conflito inerente ao viver” como afirmam Nunes *et al* (p. 11, 2021). E para Foucault, a experiência acontece no campo da produção de si, pelas práticas de si, à medida em que o sujeito adquire experiências conforme constitui a própria subjetividade (Nunes *et al*, 2021).

A dança no currículo cultural surge então como possibilidade de promover outros tipos de existência, problematizando as verdades produzidas sobre ela e sobre os corpos e a subjetividade dos sujeitos que dançam, tensionando o processo de assujeitamento aos quais eles foram submetidos. Ao centralizar a linguagem, a dança no currículo cultural comunica de diferentes formas. Analisa, problematiza, potencializa, os significados produzidos discursivamente e também corporalmente pela cultura, além de promover outros.

Para Katz (1994) a dança é o pensamento do corpo, portanto,

Movimento. Mudança. Materialização no vazio que está cheio de ar, daquilo que se desloca pela trama do espaço. Volumes presentificam dimensões que não se dão a ver. Leis universais batizadas como...corpo: regularidades vestidas de generalidades num campo comunicativo. A reunião insólita daquilo que não se fixa com o que fixa a moldura que dura (1994, p. 6)

De forma a apropriar-se do apresentado pela autora, reforça-se a importância de um currículo que não fixe identidades, que entenda que as representações do corpo, bem como, do que o corpo deveria ser dado à moldura homogeneizante, escapam aos significados estabelecidos, e comunicam outras coisas. Em diálogo nítido com a condição pós-moderna de compressão espaço tempo, a autora continua, ao dizer que a dança da qual ela fala

(...) vive na e pela tensão da dualidade lei/evento. Lei enquanto continuidade, inteligibilidade como código. E evento porque tudo o que acontece traz um elemento de arbitrariedade, com descontinuidades e probabilidades. No corpo, que é construção incessante, danças-falas descrevem seus objetos através dos seus próprios pertences. Dança é um conjunto de acontecimentos que funciona sem se apertar o botão, uma vez que nada separa o acontecimento daquilo ao qual ele se refere. Dança é quando e depois. (...) Corpo-vitrine dos entendimentos que estabelecemos com a natureza. Cardápios onde a natureza se oferece culturalizada na teia de traduções físicas. Corpo: trânsito permanente entre natureza e cultura (...) O que parece não mudar, aparece também como a variedade do que não pára de mudar (1994, p. 10)

Ao perceber aproximações do pensamento de Katz (1994), importante crítica brasileira sobre dança, e o que propõe o currículo cultural, ainda que não exista alguma relação compartilhada de referenciais teóricos estabelecidos entre esses dois campos, nota-se uma convergência também no modo de conceber a realidade. Katz explica a relação, objeto, signo e representação, para exemplificar o ato de dançar, a semiose, os corpos que a dança produz

O objeto determina (causa) o signo e o signo representa o objeto porque o objeto, de certa maneira, determina essa representação (CP:8.177). O signo representa o objeto para um intérprete (não apenas humano) [entende-se aqui também um comportamento, uma conduta]. O signo produz um interpretante na mente do intérprete. O intérprete identifica um processo relacional entre objeto e signo (1994, p. 15)

O que existem são representações cristalizadas acerca do que a dança é. O currículo cultural vai atuar nos jogos de forças que produzem essas representações. De

acordo com Katz (1994, p.15) “O real, contudo, não nos permite acesso direto. Sabemos dele apenas através do modo como se oferece para tradução. Isto é, através das suas representações”. Assim sendo, contempla-se o conceito de discurso de Foucault (1996), onde os regimes de verdade são produzidos, não possuindo uma legitimidade intrínseca. Ao tematizar-se a dança no CC busca-se entender quais são os mecanismos de dominação, regulação e resistência (SANTOS; NEIRA, 2016) que emergem a partir dos regimes discursivos atribuídos à essas práticas e o modo como isso passa a determinar o sentido que damos para o que existe no mundo.

É interessante pensar que as fixações produzidas acerca das práticas corporais não capturam apenas os corpos e as subjetividades discentes, ainda que os professores saibam da existência de agenciamentos produzidos pelos regimes de verdade, por vezes rendem-se a eles. Na observação dos relatos produzidos foi possível notar que os professores ao enunciarem certas práticas discursivas, vão dizer como a dança deve estar presente na EF, e isso vai influenciar a sua prática pedagógica, já pré-determinando representações a serem problematizadas, antes mesmo de se apresentarem como um acontecimento, como propõe o CC. É para esse território que vamos a partir de agora...

5.2 Territórios mapeados

Ao ler os relatos sobre dança foi possível identificar linhas discursivas similares produzidas pelos docentes — e autores dos relatos — ainda que eles estivessem tematizando danças distintas, em localizações distintas, com turmas de diferentes faixas etárias. Tomando os relatos como um território e o discurso como um acontecimento, algo que regula o funcionamento das relações de poder, dos corpos, da existência dos sujeitos, o modo como a propagação de determinados discursos se deu, provocou inquietações. Essas inquietações, conduzidas por linhas discursivas, foram se organizando de modo a produzir outro mapa: o mapa das análises e alguns desdobramentos sobre elas.

Não cabe a esse trabalho apontar ausências nas práticas pedagógicas, e sim, ao descrever os achados, habitar um território — o das análises — e produzir investigações de modo a retitorializá-lo. Os territórios são construídos a partir de análises que apresentam despotencializações, a partir do momento em que se percebem movimentos de captura pela fixação de identidades, mas também potencializações em suas linhas de fuga. O desejo aqui é emitir uma outra voz, anunciar algo para além do que está evidenciado, de modo a continuar subvertendo a lógica homogeneizante e a fim de criar escapes mediante a cristalização de verdades enunciadas.

Entre o observado, os discursos comuns aos professores permeiam a significação da dança para problematização de gênero e raça, questões relacionadas a vergonha dos alunos, o conflito com simbolismos religiosos, as tensões entre escola e família ao tematizar danças pretas e periféricas, a resistência por parte dos alunos a práticas de dança, reivindicando por práticas esportivas, e o território que escolhi habitar: a dança pela falta.

Em uma leitura inicial dos relatos, observou-se uma estruturação comum no modo de escrever os mesmos, seguindo um tipo de organização pré-estabelecida, ainda que isso não seja uma regra a ser seguida. Em sua maioria, os professores e professoras, optam por apresentar o local de trabalho, o ano da turma com a qual estão atuando e logo em sequência os acontecimentos que levaram à determinada tematização. Destaca-se aqui, o relato de Reis (2019), o qual se utiliza de outra estrutura, em forma de ponto cantado, para descrever a experiência pedagógica com o Jongo.

Falando de dança a resposta assim já veio

Professor não vai ter aquelas danças aí no meio?

Me diz que danças vocês falam então

Aquelas danças lá de religião

Curioso procurava todo ressabiado

Consultada, a professora sobre a dança de anos passados

Nada dizia, só lembrava de outros momentos então

Teve maracatu, cavalo marinho e boi de mamão

Mas isso está registrado em vídeo

Foi na Festa da Aplicação

(...) Mas diga aí 7º ano,

O que sabem dessas danças?

Alguém disse, quase nada professor

Mas só de ver o cavalo marinho, já me cansa

E o que vocês me dizem?

O que essas danças têm em comum?

Muita coisa e quase nada

Deem exemplos delas, pode ser apenas um

Assim veio desde roupa

Música e formas de dançar

Olha aí 7º ano

Nosso tema a começar

Na maioria dos relatos como já anunciado por Gehres, Bonetto e Neira (2020) estão localizadas questões que concernem a legislação e projetos escolares que estabelecem uma relação comunidade-escola, justificando-se por serem demandas de: Trabalho Colaborativo Autoral (TCA), Plano Especial de Ação (PEA), Projeto Pedagógico Curricular (PPC) e Plano Curricular (PC). Ainda segundo os autores, esses projetos propiciam visibilização da diversidade cultural, pluralizando ações e atuações dos corpos dançantes, na e fora da escola.

Considerando o PPP (Projeto Político Pedagógico), o PEA (Plano Especial de Ação) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. A pesquisa pretendeu um estudo etnográfico da manifestação, trazendo para o currículo o que é emergente dentro das relações de poder de raça, etnia e religião (Colombero, 2014).

O interesse pela investigação das manifestações da cultura afro-brasileira surge a partir da necessidade de romper com a exclusividade da cultura euro-americana presente no currículo das crianças. Tomando como pressupostos basilares, os princípios de justiça curricular e descolonização do currículo que estruturam a abordagem

da cultura corporal de Educação Física proposta por Neira (2011). Além disso, garantir o cumprimento da lei 10.639/03, que altera os artigos 26 – A e 79-B da lei 9394/96, tornando obrigatório o Ensino da Cultura e História AfroBrasileira e Africana em todos os níveis de ensino, tendo sido ampliada pela lei 11.645/08 que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena (Santos, 2015).

(...) a definição da prática corporal que seria abordada levou em consideração os apontamentos advindos do Projeto Político Pedagógico da unidade, que versavam especificamente sobre uma educação crítica relacionada a direitos humanos. - Nossa escola tem por missão contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da sociedade, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente de responsabilização social e individual, participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo. - Fornecer serviços educacionais que, proporcionem a todos os nossos beneficiários a possibilidade de cooperarem conosco num ambiente de intensa criatividade e respeito pelo próximo. - Somos uma escola que tem grande orgulho e compromisso pelo trabalho que desenvolve, e cujo objetivo principal é formar um aluno que tenha atuação crítica e participativa na sociedade, motivado pelos mais altos ideais de altruísmo e solidariedade ao próximo (PPP, 2018, p. 3, grifos nossos) (Bonetto, 2018).

Ano letivo de 2019 iniciando e um mundo de possibilidades para a turma Elza Soares, assim batizada em virtude da proposta coletiva do Projeto Especial de Ação (PEA) que intencionou apoiar-se na vida e obra de mulheres negras, com reconhecida influência e contribuição na cultura brasileira, para nutrir os projetos e as experiências produzidas com as crianças ao longo do ano, com o objetivo de potencializar ações educativas para a promoção da equidade de gênero e raça. (...) Nos primeiros dias do ano, observamos as gestualidades dentro e fora da sala de convivência, considerando as propostas e objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Especial de Ação (PEA) (Signorelli, 2019)

No ano de 2019, o Projeto Político Pedagógico teve como título: Gestão das aprendizagens e suas relações interpessoais. Nesse sentido, o documento oficial da escola me convidava a observar com mais carinho a escolha da prática corporal, dialogar com as diferentes culturas e, durante o processo, potencializar seus conhecimentos. (Ribeiro, 2019)

No que tange às tematizações, percebeu-se uma recorrência da prática corporal da dança quando a legislação ou PPC configuram-se para afirmação da cultura negra. É interessante observar que a dança enquanto prática corporal é uma forte herança da diáspora africana, e encontra espaço para acontecer no CC. Diferente do

ballet, prática eurocentrada, bastante difundida pelo território brasileiro, as danças de matrizes africanas causam alvoroço quando tematizadas. Em diversos relatos os professores narram tensões provenientes da escolha da dança a ser tematizada. Quando a mesma é afrodescendente, por vezes causa o descontentamento dos alunos, dos pais ou da escola, principalmente no que tange a questões de localização social, na qual a prática e simbolismos religiosos, dos quais é decorrente.

Há de se pensar e enfatizar a potência que se produz ao descolonizar o currículo e a oportunidade infinitamente bela que se abre ao tensionar os discursos hegemônicos que deslegitimam culturas. Há de se pensar na ancoragem social dos conhecimentos também como noção de resistência, dado o apagamento histórico e epistemicídio sofridos por esses povos. Nesse sentido, trabalhar com o currículo cultural é assumir uma postura ética, de modo a não continuar produzindo e propagando discursos que operam numa lógica racista.

Outra questão que causa incômodo e reivindicações, é a associação da dança com a homossexualidade, ou com um determinado tipo de promiscuidade que estaria sendo propiciado pelas aulas de Educação Física. As situações são descritas abaixo:

Como de costume fui me apresentar aos pais e falar um pouco sobre o trabalho que realizaríamos nas aulas de educação física durante aquele semestre. Ao terminar a minha apresentação logo uma mãe levantou a mão e perguntou: “Não vai ter esse negócio de funk aqui na escola, não é professora?” (Martins, 2013).

Vale ressaltar que houve diversas tentativas de interrupção do projeto por outrxs professorxs, coordenação pedagógica e gestores que por muitos momentos discordavam da relevância e da importância do projeto. Afinal, a dança só entrava na escola pela via de ensaios para apresentações durante os eventos escolares como a primavera da família, festa junina e show de talentos (Nascimento, 2015).

Na da marcada, iniciei a conversa pedindo que falassem o que incomodava e o que estava acontecendo de errado. Uma mãe falou que estava mandando o filho com gravador para gravar tudo que estava acontecendo na aula, outra disse que o filho estava escutando umas músicas sertanejas em casa que falavam coisas impróprias, outras questionaram o porquê de em vez de dar aula “disso”, não dava futebol, assim como todxs os professorxs de Educação Física faziam (Quaresma, 2016).

Ao relatar nossas impressões, tanto sobre a manifestação corporal, quanto às reações das crianças, percebemos, também, que a própria coordenadora se mostrou contra a proposta, tanto que em um momento de nossa conversa, ela me questionou se não seria melhor estudarmos algo menos polêmico com as brincadeiras de rua ou algum jogo mais popular. Pacientemente, expliquei para ela as proposições do currículo sob o qual atuamos, dizendo, inclusive, que seria uma excelente oportunidade para que as crianças pudessem conhecer sobre a dança, sobre as letras e sobre seus representantes, evitando, desta forma, eventuais preconceitos e discriminações. Mesmo após todas as argumentações, ela se colocou contrária a ideia (Muller, 2016).

(...) muitos estudantes fizeram cara feia e murmuraram diante dessa possibilidade, para alguns deles, em função de suas crenças religiosas, seria uma péssima opção estudar coisas do demônio (Neves, 2017)

Nessa ocasião, uma das estudantes perguntou para uma professora o que ela tinha achado da dança. Respondeu que tinha achado horrível, que era funk, barulho, bagunça e que aquilo não era dança (Bonetto, 2018)

Em uma das ocasiões, enquanto alguns meninos dançavam e participavam da coreografia, outros alunos disseram que eles estavam dançando gay-pop. A partir daí, deu-se uma enorme confusão, brigas, eles se sentindo ofendidos por terem sido chamados de gays, outros incomodados com a tematização das aulas (Bonetto, 2019).

A partir do narrado pelos professores, também foi possível observar que quando há resistência por parte dos alunos para participar das aulas de dança, existe, em concomitância, uma reivindicação para que sejam trabalhados esportes. Isso pode ser atrelado à concepção histórica que associa a Educação Física à prática de atividades esportivas. Sendo assim, ao tematizar práticas que não tenham origem europeia ou estadunidenses, que são predominantemente brancas, cristãs e masculinas, promove-se um ensino que busca não incorrer no daltonismo cultural.

Vale destacar a resistência da turma em tratar de tal temática, pois as danças até aquele instante só faziam parte das aulas quando se aproximava o momento de alguma festa organizada pela unidade, situação que colocava as/os estudantes para ensaiar dias antes, a fim de promover alguma apresentação ao público externo. De acordo com as crianças não havia aprofundamento⁴ sobre o processo histórico, artefatos ou significados presentes nas manifestações. Outro fator relevante era a maciça presença de atividades recreativas dentro das aulas de Educação Física em outras ocasiões, o que os levaram a

acreditar que o componente curricular é composto apenas por manifestações que utilizam corda, bola ou um momento de aliviar a tensão produzida em sala de aula (Santos, 2015)

Propus aos estudantes abordarmos a dança e a maioria aceitou, mas houve também algumas queixas, pois não queriam abandonar os esportes. Percebi que não seria fácil mudar esse quadro, pois, afinal, era essa a concepção de Educação Física que acessaram desde que conheceram o ambiente escolar (Quaresma, 2016)

Entretanto, quando levantada a questão sobre o assunto, muitos jovens se opuseram a estudar as danças. A turma resistiu no início e as falas que se sucederam por muitos dias foram: “mas Educação Física não trabalha com dança, né professor?” “Dançar pra que?” “Eu quero esporte (futebol)!” (Lopes, 2018)

Até lá, continuaram estudando k-pop, mas com a participação cada vez menor dos meninos que insistiam que k-pop era coisa de menina e que o ideal era ter aula livre ou de futebol (Bonetto, 2019).

Nessa averiguação, percebe-se que o discurso hegemônico da EF, infere diretamente na condição de funcionamento das aulas, ele infere na subjetividade dos sujeitos, determinando suas preferências por práticas que lhe são familiares, ainda que não conheça a que está sendo proposta. Nega-se aquilo que não se conhece, pois aquilo que não se conhece também produz efeitos que não são conhecidos. Numa sociedade de controle, onde o que escapa é tido como ameaça, a doutrina, mecanismo de funcionamento dos discursos anunciado por Foucault (1996), atua diretamente na regulação dessas subjetividades e corpos.

Um incômodo foi gerado ao perceber que alguns professores se confundem ao tematizar certas modalidades. A exemplificar, constroem a tematização de danças, utilizando nomenclaturas que não correspondem à prática corporal que acreditam estar tematizando, como acontece no relato que tematiza rap como dança, se repetindo em um relato de danças eletrônicas, em relatos do forró, entre outros. Ao aprofundar-se nos estudos sobre esses termos, compreende-se que não se tratam de modalidades de dança da maneira como foram apresentadas aos alunos, mas sim de uma dimensão cultural mais ampla, a qual vai ser composta por elementos que incluem determinadas danças, mas não resumindo-se a elas.

Iniciamos o encontro com uma roda de conversa sobre o que é rap e assistimos algumas crianças dançando. Para xs estudantes é uma rima com som alto no fundo e que fala de coisas boas e ruins. Seu estilo de dança é complexo e de alto grau de dificuldade (Nascimento, 2015).

No caso desse trecho, a confusão fica explícita, uma vez que o RAP se trata de um estilo musical, e não de uma modalidade de dança. Ele pertence a cultura hip hop, a qual engloba danças diversas. A ação pedagógica a partir da diferença expande o leque de possibilidades com as quais se pode tematizar uma aula. Dito isso, territórios desconhecidos são habitados, não só pelos alunos, mas também pelos professores. Isso acusa a responsabilidade que o ser docente ocupa na hora que anuncia discursivamente sobre algo. Dado que as apropriações sociais são trazidas por meio da educação e a educação atua de maneira política, podendo manter ou modificar os discursos de saberes e poderes que a ele estão imbricados (FOUCAULT, 1996), é necessária atenção ao tematizar práticas corporais e toda sua complexidade. Um recurso muito interessante, relatado na maioria dos escritos, é a participação de pessoas que pertencem às culturas das danças apresentadas. Uma vez que os professores não têm como obrigação dominar todos os conhecimentos acerca do tema elencado, optam por chamar pessoas — seja da escola, da comunidade no entorno, colegas de profissão, entre outros — numa tentativa de ecoar outras vozes e saberes, legitimando o local de fala dos sujeitos que compõem aquela prática.

Outro dado empírico produzido a partir da análise dos relatos foi a relação estabelecida entre dança e gênero. Foi observado, em diferentes relatos e com certa frequência, que os professores sustentam uma representação de que a dança carrega a questão da sexualidade. Quando as problematizações aparecem, giram em torno de questões em comum, ainda que as danças não tenham nenhuma aproximação entre si. Isso faz pensar se todas as vezes os alunos têm as mesmas representações acerca de temas que desconhecem, por vezes falas extremamente similares, ou se seria uma representação dos professores de que falar sobre dança implica em falar sobre gênero. Além disso, quando esses temas são abordados, ainda se restringem ao que é tido como feminino, masculino... Em alguns dos relatos observa-se um deslocamento para o corpo

e a subjetividade gay, ainda assim de maneira restrita, e em apenas um para os corpos trans. Isso faz pensar que talvez o discurso sobre sexualidade seja interditado por estar cerceado por questões morais normativas.

Ainda sobre esses relatos, percebeu-se que a questão da vergonha, extremamente recorrente quando a dança é anunciada como tema, ou então durante as atividades, também se associa às questões de gênero. Os meninos não querem dançar porque isso é “coisa de mulher”, as meninas por vezes têm dificuldades decorrentes da exposição de seus corpos e da expectativa de performance cultivada.

Outros começaram a chamá-los de bichas, dizendo que saia era coisa de menina e que não iriam dançar assim (Bonetto, 2018).

(...) ao conversar sobre o assunto, circularam alguns estereótipos “balé é coisa apenas de meninas” (Gomes, 2019).

Nos devires da dança, narrativas foram proclamadas: “menino não rebola”, “mexe a raba”, “os meninos vão querer sarrar as meninas”, “esse movimento só os meninos vão conseguir fazer”, “não sou menina, não vou dançar (Torres; Quaresma; Santos, 2019).

A partir do narrado, incorre-se a refletir que: se dançar é coisa de mulher, então quem dança é mulher, ou o homem que dança não seria homem, logo implica que ele seja outra coisa, nos textos selecionados implica ser homossexual. Tendo isso observado na lógica dicotômica na qual os relatos se apresentam, existiriam aqui outras possibilidades, como ser uma mulher trans por exemplo, ou indivíduo não binário. No entanto, essas questões pouco emergem no material analisado. Voltando, ser mulher ou ser homossexual podem ser considerados a diferença, e ser identificados como tais causam incômodo, uma vez que na sociedade esses corpos não ocupam os mesmos lugares que os corpos masculinos, heteronormativos, brancos. A regra é essa, os meninos se reconhecem ligados a ela, e negam qualquer tipo de sujeição que os leve a ser outra coisa.

Se, conforme os escritos, dançar seria assujeitar-se a um lugar menos hierárquico nas relação de poder — dadas as relações sociais provenientes das ordens discursivas — esse lugar passa a não ser interessante, uma vez que o desejo é por controlar a conduta de si e do outro, e para fazê-lo precisa, necessariamente, dominar o discurso. Para dizer o que a dança é, precisa-se assumir o que ela não é. Na noção hegemônica, ela não é coisa de homem, logo a dança e quem dança seriam menos. Será que o caminho para os docentes do currículo cultural seria afirmar que a dança é também coisa de homem? Ou o caminho seria no sentido de produzir outras significações sobre o que é ser homem? Produzir outras significações do ser mulher, ser gay, a fim de que a dança ao ser associada a esses corpos não infira em repulsa e distanciamento. A dança pode ser coisa de gay — como é, dado que danças como o vogue, waacking e outras, tem origem em comunidades gays —, a dança pode ser coisa de mulher — ou então danças sagradas relacionadas a fertilidade criadas e predominantemente praticadas por mulheres. A dança pode ser significada dessa forma e não ser menos por isso? São pensamentos que foram produzidos a partir da atitude cartográfica assumida.

Os escritos docentes percorrem ainda outros lugares que resistem à condição temporal das quais os relatos foram produzidos, uma vez que de 2009 (primeiro relato de dança analisado) até os dias de hoje, muito se modificou na escrita-curriculo. Questões essas que giram em torno das aulas de educação física serem relacionadas a dança apresentada na festa junina sem aprofundar a dança sertaneja por exemplo, o fato de os professores perceberem ao fazerem o mapeamento que os estudantes sempre reconhecem as mesmas danças, os processos de pesquisa nos quais os professores mergulham a fim de dar conta das tematizações e tantas outras belezas produzidas pelas possibilidades que o currículo cultural proporciona. No entanto, agora essa pesquisa caminha no sentido de territorializar a dança pela falta, e nas linhas de fuga que permite escapes à essa representação.

5.2.1 A dança pela falta

(...) eu acho que essa é a função da arte, fraquejar os joelhos um pouquinho quando é preciso. Retirar a atenção da dor em alguns momentos, e outras vezes levar a atenção para a dor, que é necessária também. Muitas vezes andamos distraídos demais, então eu acho que a arte cumpre essa função, de chamar (CAMPILHO, 2015, tradução nossa)

A fim de promover a justiça curricular e de modo a descolonizar o currículo, os professores optam muitas vezes por tematizar a dança com a justificativa que a mesma não se trata de uma prática muito trabalhada nas aulas de educação física. Ainda que muitas vezes seja mencionado que o mapeamento possibilitou o reconhecimento das práticas corporais presentes na vida dos estudantes, e a partir disso a dança emergiu como tema, por vezes a escolha da tematização dela se ancora na sua ausência, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Conversei com a turma e verifiquei que a dança não foi uma manifestação corporal inserida no currículo da disciplina nos anos anteriores, o trabalho desenvolvido até o momento priorizava o esporte. A dança só estava presente nos momentos comemorativos da escola (AGUIAR, 2009)

O tema surgiu após diversos diálogos com as crianças, nessas conversas observamos que a dança ainda não tinha sido elencada como tema de estudo nas aulas de Educação Física (SANTOS, 2013)

Em 2018, durante as primeiras aulas com os estudantes das turmas de 8º ano, procurei saber as produções e temas estudados em períodos anteriores. Os esportes e posteriormente as brincadeiras nortearam as ações pedagógicas em momentos passados. Em seguida, propus um equilíbrio nos temas de trabalho como condição de equidade e iniciei uma aproximação dos estudantes com as lutas e danças, mirando relações com temas pouco declarados quando os jovens fizeram referências às suas trajetórias escolares (LOPES, 2018)

Ao analisar o percurso realizado pelas turmas do 7º ano, percebi que a última vez que estudaram a dança foi no 3º ano, quando numa festa escolar apresentaram e conheceram a história da vitória régia (REIS, 2018)

Em conversa sobre o tema que iríamos escolher para as aulas, algumas crianças disseram que queriam fazer dança, especialmente funk. Achei relevante por nunca terem estudado isso na escola (...) (BONETTO, 2019)

Tentar entender isso nos leva a possíveis caminhos, no entanto, não nos interessa estabelecer uma verdade acerca do enunciado pelos professores. Cabe entender que a subjetivação docente implica em certas ordens discursivas e refletir sobre a teia que vai influenciar e constituir a tematização dessa prática corporal. Nota-se uma tendência, a partir dos dados produzidos, de se trabalhar com práticas corporais que englobam os esportes, como apresentado no início deste trabalho. Isso pode ser associado a uma herança histórica que vê a educação física a partir dos currículos desenvolvimentistas. Para além disso, existem, em grande parte dos relatos, os professores que descrevem a não proximidade com o tema quando o mesmo se refere a dança. Há de se observar o que vem sendo produzido de material para professores que não pertencem e não tem proximidade com as práticas que tematizam. Os trabalhos produzidos por pessoas que estudam o currículo cultural e se apropriam do referencial teórico proposto, se mostraram potentes nesse sentido de compreender melhor as práticas culturais.

Ademais, a dança, ao ser elencada pela sua potência e não pela ausência é capaz de promover fluxos interessantes, como relatado pelos próprios professores do currículo cultural. Diversos movimentos transgressores foram identificados, possibilitando aos sujeitos — discentes e docentes — outros modos de significação do mundo e de si mesmos.

Engraçado foi perceber o interesse de alguns meninos pela saia, muitos pediram para usá-las, queriam provar e experimentar como ficavam

quando giravam. Dividimos o material com quem quisesse dançar, incluindo alguns meninos. Outros começaram a chamá-los de bichas, dizendo que saia era coisa de menina e que não iriam dançar assim. Registramos esses discursos e prosseguimos com o ensaio e demais preparativos. (...) Perguntamos se quem usava saia era bicha e se o fato de usarmos durante a dança implicaria de alguma forma na nossa sexualidade, muitos ficaram surpresos, pois achavam que tínhamos escutado. Os poucos que haviam dito isso ficaram com vergonha de reafirmar tais representações e a maioria afirmou que era apenas uma brincadeira, uma dança, diversão e que tinha nada a ver com questões sexuais ou de gênero (BONETTO, 2018)

Nesse mesmo dia ouviram músicas e conversaram. Surgiu a ideia de protestar contra a escola. Queriam protestar contra alguns professores, a comida, a diretora, a coordenadora, sobre as regras da escola, etc. Foi quando combinamos que todos iam participar, que seria uma dança coletiva, nos corredores da escola, no horário do intervalo, pois tinha mais gente e também íamos usar as cadeiras. A animação era tanta que já queriam começar a dança-manifesto no mesmo dia (BONETTO, GEHRES, 2019)

Nesse flerte relampejante, na busca incessante de potencializar as dores que a escola insiste em esconder, conseguimos nos conectar com os estudantes. Em certos momentos os discentes anunciaram: “nossa aula é uma festa”. O tique-taque do relógio ecoou nos corpos e o desejo foi pará-lo, uma vez que em seus poros transbordaram o querer mais tempo, mais contato, mais gestos, mais liberdade. Temos o prazer e a certeza de anunciar que as aulas abraçaram a felicidade, transaram com o amor e foram penetradas pela alegria. Na efervescência dos encontros, aquilo que aparentemente estava naturalizado foi se fissurando. A confluência dos corpos fabricou afetos e conhecimentos, compondo os laços que deram a consistência de uma vultosa rede. Todos os momentos agarraram o presente sem amor ao passado, muito menos desejo ao futuro, fazendo das ações didáticas um instante da estilística do viver, fissurando o fazer “para” com o qual a escola e a sociedade nos encarcera (para o futuro, para a prova, para o mundo do trabalho, para ser alguém). Os significados constituintes da ciranda e do funk, sobretudo as diferentes maneiras de performá-los, atravessados pela produção de registros, potencializou um viver educacional em sintonia com as demandas locais, abrindo as fendas que rebaixam as vidas de inúmeras pessoas, que precisam diariamente inscrever em seus corpos comportamentos que abafam e mascaram seus desejos (TORRES; QUARESMA.; SANTOS, 2019)

Professores que tematizam a dança assumem os riscos de transitar por lugares desconhecidos, conflituosos, pois ela carrega consigo um amplo leque de significações deterministas. Romper com isso é produzir diferença, afirmar a potência

da arte e sobretudo da vida. A dança apresenta-se como um devir, um convite a outras possibilidades de existência. Nega a permanência discursiva, pois é passível de reinvenção e ressignificação a todo momento. Indica pontos de encontro e desencontro com o corpo e as subjetividades dos sujeitos. Ela é acontecimento, sensação, política, vida, é inventiva, produzida, vibrátil, é potência e não falta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que entrou na minha vida a dança foi um caminho para experienciar meu corpo vibrátil (ROLNILK, 2011) de modo a mobilizar meus afetos e operar nas lentes com as quais vejo o mundo. Ao assumir uma atitude cartográfica me propus a transitar entre os discursos produzidos por professores que optaram por tematizá-la em suas aulas, numa tentativa de compreender quais outras reverberações e afetos ela opera em mim hoje, bem como as implicações desse lugar da docência, o qual espero um dia ocupar. Entendo que o currículo cultural não é, ele está. Ele está a todo momento se modificando, transformando, produzindo outras coisas, está em movimento, sendo coreografado e sendo improvisado à medida que seus intérpretes entram em contato com ele.

Durante o processo de escrita abdiquei de uma vontade de verdade, ou de uma assunção mediante ao que encontrei nos relatos, entendendo que o ser docente implica também em ser capturado por forças hegemônicas e que escapar disso é algo que se produz diariamente, obtendo êxito em alguns momentos e fracassando em outros. Requer muito ensaio, muito treino para entender onde os discursos nos atravessam e nos produzem, para conseguir descontinuí-los e não reproduzi-los.

De modo geral, compreendo que traçar linhas de fuga às armadilhas discursivas aqui expostas é um modo de potencializar as aulas, a produção dos sujeitos e a significação das práticas de dança. O currículo cultural é um dispositivo que permite a constante produção dessas linhas de fuga. A dança também! Pela minha lente, dança é pulso e pulso é vida. Afirmar a vida por meio da dança, é de certa forma negar um sistema de produção-consumo que desautoriza o sentir, o expressar. Não à toa, o medo é um efeito observado no discurso produzido sobre dança. Quando tudo nos é oferecido de forma momentânea e esvaziada de significado, numa sociedade de consumo, experimentar nosso potencial criativo, vibrátil, movente do corpo, nos aproxima dos loucos, os quais têm seus corpos e discursos interditados. Afinal, é mais fácil controlar o movimento ou o que está parado? O que se questiona ou que se sujeita? Controle e conservadorismo andam juntos. A dança rompe ambos, é subversiva.

Dada a permissividade de um currículo que promove e produz a arte na escola, ecoa a linguagem das práticas corporais para além do gesto motor e do tecnicismo, tematizar a dança é possibilitar diferentes experiências sensoriais e vibráteis, é poder tecer outras percepções acerca de si, do outro, do mundo. Ao promover vozes e comunicar por meio do movimento, legitimar existências, produzir discursos disruptivos, se inventar e resistir, a dança, no palco da escola, na roda de improviso do currículo cultural, proporciona um belo espetáculo ao afetando os artistas, público e todos que compõem o espetáculo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONETTO, Pedro Xavier Russo et al. A diferença no currículo psicomotor: uma análise da obra “educação de corpo inteiro”. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. 2017.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculum da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. **Educação**, n. 44, 2019.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na Educação Física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. **Conexões**, v. 19, p. e021032-e021032, 2021.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 282-300, 2020..

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem da educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

GEHRES, Adriana de Faria. As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências. **Pensar a Prática**, v. 23, 2020.

GEHRES, Adriana de Faria; Bonetto, Pedro Xavier Russo; Neira, Marcos Garcia. Os corpos das danças no currículo cultural de educação física. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

GIL, José. **Movimento total**. Editora Iluminuras Ltda, 2020.

GUATTARI, Felix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Editora 34, 2012.

JÚNIOR, Silva et al. **Currículo cultural e a resignificação: efeitos das práticas de resistência**. 2021.

KATZ, Helena. **A dança é o pensamento do corpo. 1994. 191 f.** Tese de Doutorado. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo** São Paulo. 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285-296, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. **Transformações sociais, currículo e cultura.** mai. 2021. Disponível em: <https://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=520>. Acesso em: 13 nov. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. **BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em**, v. 40, p. 25-44.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **O mapeamento no currículo cultural de educação física** (prelo). 2021a.

_____. **Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física** (prelo). 2021b.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. **Ensino Fundamental: planejamento da prática pedagógica.** Curitiba: Appris, p. 77-115, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari et al. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas^{1 2 3}. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física na área de códigos e linguagens.** Apud: NEIRA, MG, 2016.

PASSOS, Eduardo et al. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2010. p. 207-207.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2006, 2ª. 2011.

SANTOS, Ivan Luís dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. In: **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

AGUIAR, C. S. **Danças eletrônicas: do intervalo as aulas de Educação Física**. EMEFM Derville Alegretti. São Paulo, SP, 2009.

BONETTO, P. X. R. **Carimbó: entre a cópia e a criação**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2018.

BONETTO, P. X. R. **O bonde do 5º A: funk e “Passinho dos Maloka”**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2018.

BONETTO, P. X. R.; GEHRES, A. F. **A dança que a fessora não gosta**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2018.

BONETTO, P. X. R. **Pop, k-pop e dança tradicional do leque: quando apenas o reconhecimento da cultura corporal não basta**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2019.

BONETTO, P. X. R. **O samba na Educação Física escolar: na batucada dos nossos tantãs**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2019.

COLOMBERO, R. M. M. P. **Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma**. EMEF Ministro Synésio Rocha. São Paulo, SP, 2014.

FOGAÇA, M. **Samba: um elemento de resistência no espaço entre identidades culturais**. Colégio Marista Arquidiocesano, São Paulo, SP, 2015.

GOMES, C. A. O. **Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk**. EPG Gianfrancesco Guarneri. Guarulhos, SP, 2019.

LIMA, M. F. **O funk na ETEC JRM**. Escola Técnica José Rocha Mendes. São Paulo, SP, 2016.

LOPES, F. C. O. **Dança funk ou eletrônica: qual seria a mais organizada?** EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim. São Paulo, SP, 2018.

MARTINS, J. C. J. **Dançando pelo Brasil**. E. E. Alcides da Costa Vidigal. São Paulo, SP, 2013.

MARTINS, J. C. J. **Hip Hop na escola**. EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa. São Paulo, SP, 2009.

MASELLA, M. B. **Samba, samba, samba ô lelê**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2018.

MASELLA, M. B. et al. **Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2020.

MONTEIRO, H. C. F. **Corpo de dança: quem pode dançar?** Colégio Guaiaúna. São Paulo, SP, 2020.

MÜLLER, A. **O funk no Voith**. E. E. Friedrich Von Voith. São Paulo, SP, 2016.

NASCIMENTO, A. S. **Brincadeiras de corrida, e aí, vamos dançar?** EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo. São Paulo, SP, 2015.

NEVES, M. R. **Frevo**. EMEF Dom Pedro I. São Paulo, SP, 2015.

NEVES, M. R. **O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!** CIEJA Campo Limpo, São Paulo, SP, 2017.

NEVES, M. R. **Diferentes significações sobre o k-pop**. EMEF Ana Silveira Pereira, São Paulo, SP, 2019.

PORTAPILA, D. M. O. **Trilhando o ritmo sertanejo**. E. E. Samuel Klabin. São Paulo, SP, 2016.

QUARESMA, F. N. **Sertanejo: sofrência entre xs muitx elxs**. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP, 2016.

REIS, R. **“O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock nas aulas de Educação Física.** Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2018.

REIS, R. **“Saravá jongueiro velho, que veio pra ensinar...”: as escrituras-discentes na perspectiva da escrita-docente.** Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2019.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Entre gingas e tramelas: a cultura negra no currículo escolar.** EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2015.

SANTOS, L. A. **O balé nas aulas de Educação Física na rede estadual de ensino.** E. E. Pastor João Nunes. São Paulo, 2013.

SANTOS, L. A. **“A Pablo Vittar não é de Deus”:** desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2018.

SIGNORELLI, A. G.; DUARTE, L. C. **Dançando e frevendo com a turma Elza Soares: cenas de uma tematização do frevo na Educação Infantil.** EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP. 2019.

TORRES, A. C.; QUARESMA, F. N.; SANTOS JÚNIOR, F. N. **Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros.** EMEF Maria Rita Braga. São Paulo, SP, 2019.