

The book cover features a collage of various physical education activities. The top half is a blue-tinted collage showing students running, playing basketball, and other sports. The bottom half is an orange-tinted collage showing students practicing martial arts, dancing, and playing badminton. The text is overlaid on these images.

PACO  EDITORIAL

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

INSPIRAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARCOS GARCIA NEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL
INSPIRAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA



EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

INSPIRAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

MARCOS GARCIA NEIRA

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Ms. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

©2018 Marcos Garcia Neira

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

N334e

Neira, Marcos Garcia
Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica / Marcos Garcia
Neira. - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2018.
116 p.: il.; 21 cm.

Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-462-1267-5

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Pedagogia crítica.
3. Educação física – Currículos. I. Título.

Leandra Felix da Cruz - Bibliotecária – CRB-7/6135
18-49240 CDD 372.86
CDU 372.86

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Para Cindy

Agradeço aos professores e professoras que generosamente cederam seus conhecimentos sobre a prática pedagógica da Educação Física cultural, possibilitando a realização da pesquisa e a produção deste livro: Aline Santos do Nascimento, Arthur Müller, Caren Cristina Brunello Florentin, Clayton César de Oliveira Borges, Dayane Maria de Oliveira, Edgar Mendes Soares, Everton Arruda Irias, Felipe Nunes Quaresma, Flávio Nunes dos Santos Júnior, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Jorge Luiz de Oliveira Junior, Leandro Rodrigo Santos de Souza, Luiz Alberto dos Santos, Marcelo Ferreira Lima, Marcos Ribeiro das Neves, Pedro Xavier Russo Bonetto, Rose Mary Marques Papolo Colombero e Welington Santana Silva Júnior.

Agradeço à Fapesp e à Capes, respectivamente, pelo auxílio que viabilizou o estudo e pela concessão dos recursos necessários para a editoração deste livro.

SUMÁRIO

Prefácio	9
Introdução	13
1. Estado da arte	19
2. Campos de inspiração	29
3. Definição dos temas e situações didáticas	43
4. Organização e desenvolvimento das atividades de ensino	59
5. Emergência dos conteúdos	81
Considerações transitórias	99
Referências bibliográficas	103



PREFÁCIO

“[...] os estudos acerca do currículo cultural da Educação Física podem ser entendidos como uma manufatura coletiva [...]”.

A frase acima é apresentada por Marcos Garcia Neira, na introdução desta obra. A coletividade, a cooperação e a participação conferem atualidade e relevância para os debates do campo da Educação Física, mas, também, há algum tempo estão presentes no campo da Educação, nas lutas, militâncias e escritos de Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e outros, pela justiça social e curricular. Um ensino que se propõe ser construído com o outro, nas relações cotidianas da Educação Física escolar, em que pesem significados diversos, plurais e de reconhecimento de diferenças de todos os envolvidos, além de contra-hegemônico, é uma decisão por uma forma artesanal de manufatura, compartilhada.

A recente história da Educação Física escolar brasileira, a partir do denominado movimento renovador, tem produzido tensões em sentidos contra-hegemônicos, e a produção científica no campo parece diagnosticar as ausências e invisibilidades emergentes, com o “ponteiro da bússola” apontando para uma direção de enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais e curriculares de um projeto hegemônico – ainda e cada vez mais – em curso. Assim, parece desafiador problematizar a questão proposta por Bracht (2001, p. 69)¹: “[...] por quais razões a Educação Física passou a integrar os currículos escolares? [...]”. A resposta parece permanecer potencializada nas reflexões e argumentos dos projetos educacionais que a situam – Educação Física – na intencionalidade didático-pedagógica que vá para além do determinismo histórico advindo da colonização de

1. Bracht, V. Saber e Fazer Pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como Componente Curricular. In: Caparroz, F. E. (org.). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001, v. 1, p. 67-80.

outro campo de conhecimento e da conveniência da produção de consumidores, na insistência em ensinar o que não tem sentido para alunos e professores.

A legitimidade estaria, assim, na produção do reconhecimento, dos significados circunscritos e compartilhados nas culturas dos que operam nas “margens” de um projeto hegemônico, colonizador, da masculinidade branca e de mercado. Está há tanto tempo por aí, que nem mesmo o vemos como tal, pela força de sua capilarização doutrinária, na disseminação das identidades culturais dominantes. Há muitos casos interessantes na literatura nacional sobre o ensino da Educação Física na escola, mas, também há “arranjos”, “jeitinhos”, “simbioses”, “enxertos” e “Frankensteins” nos projetos curriculares e nas prescrições didáticas para ensinar esse componente curricular na escola (e aqui emprego escola no singular mesmo, pois a receita parece servir para todas de maneira igual). De maneira radicalmente contrária, Paulo Freire defendia uma educação progressista posicionada para “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]” (Freire, 1997, p. 52)². Simples? Não!

O livro *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica* é a narrativa do posicionamento e da militância de professores de Educação Física por um projeto contra-hegemônico de reconhecimento dos significados produzidos e compartilhados sobre as práticas corporais com os alunos e alunas nas culturas escolares. Não é prescrição, não é manual e nem se encerra em si mesmo, como verdade ou doutrina. Pelo contrário! É o desafio de aprender com e sobre os significados das práticas corporais e as formas que a cercam e produzem representações. É uma narrativa do conhecimento produzido no desafio cotidiano dos professores, alunos e alunas de escolas cheias de vidas, dinâmicas e ameaçadas pela reprodução das desigualdades. Nosso desafio está em nos reconhecer ali, nas descrições, interpretações, argumentações, enfim, na militância provoca-

2. Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

tiva de confrontar e enfrentar as formas cristalizadas de vida de um projeto hegemônico em que não há esperança e nem lugar para as crianças, jovens e adultos que se posicionam em favor das “crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários”.

Nesses tempos difíceis no qual estamos vivendo no Brasil, em que o projeto de mercadorização das nossas existências avança brutalmente, precarizando ainda mais os estratos populares, as lutas dos marginalizados historicamente, mulheres, negros, índios, homossexuais, transexuais, pobres, enfim, a narrativa do Marcos Garcia Neira nos provoca e convida-nos a pensar o outro, com o outro. Basta acessar o endereço do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e identificar como a manufatura coletiva é central e se firma na luta por um currículo escolar que promova justiça social. A Educação Física cultural não é para ser entendida como redenção ou “novidade”, mas como uma possibilidade real de enfrentamento das desigualdades, porque é fruto das experiências e interpretações que constroem os próprios atores sociais imersos em contextos produtores e reprodutores das injustiças sociais, e como uma forma de conhecer o mundo e se posicionar nele.

Fabiano Bossle

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



INTRODUÇÃO

Muito se diz sobre o conhecimento produzido por professores e professoras no exercício da docência. O enfrentamento do cotidiano escolar exige não somente a mobilização de conceitos extraídos dos campos teóricos de referência, como também a sua ressignificação. Sem reduzi-lo a mero domínio de um saber fazer baseado em teorias implícitas, o conhecimento docente está imbricado em relações sociais, haja vista a inseparabilidade entre prática pedagógica e atuação política. O conhecimento que o professor ou professora produz não brota do ato pedagógico, é construído lenta e cuidadosamente através da avaliação criteriosa dos efeitos das ações didáticas emaranhadas em suas próprias circunstâncias.

Embora as pesquisas acadêmicas tratem o assunto como fato consumado, a inclusão dos saberes docentes nos cursos de licenciatura ou de formação continuada não é tão comum. Ainda mais rara é a emergência de propostas curriculares baseadas nesse tipo de conhecimento. Ao menos no campo da Educação Física, até recentemente, não se tinha notícias de algo parecido. As teorias curriculares nascidas na segunda metade do século passado – psicomotora, desenvolvimentista, saúde renovada e crítica – resultaram de trabalhos científicos, foram adotadas nas propostas oficiais, ensinadas nas universidades e, só então, chegaram às escolas.

A Educação Física cultural, também chamada de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico, seguiu outro caminho. Em 2004, um coletivo de professores e professoras da Educação Básica passou a reunir-se quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para estudar e debater as teorias pós-críticas. Inconformados com a falta de conexão entre as propostas³ existentes à época e as realidades que

3. Neira e Nunes (2006; 2009) desnudaram as propostas tradicionais ou não críticas da Educação Física, identificando-as como aquelas que perseguem a melhoria da aptidão física, a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, o ensino espor-

enfrentavam nas escolas, encontraram guarida nos estudos culturais e, mais tarde, no multiculturalismo crítico. Com o passar do tempo, outras análises do social despertaram o interesse do grupo, mais especificamente, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, as filosofias da diferença e o pós-colonialismo.

Ao mesmo tempo em que se aprofundavam nas discussões “pós”, os educadores e educadoras implementavam mudanças pedagógicas por sua própria conta e risco, às vezes enfrentando represálias das equipes gestoras ou olhares enviesados dos colegas de trabalho. Foi um começo difícil, mas fundamental para a construção de uma outra maneira de conceber a Educação Física. Nas reuniões do coletivo batizado de Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF)⁴, os participantes pensavam em situações didáticas baseadas nas noções de cultura, linguagem, conhecimento e identidade/diferença que singularizam as teorias pós-críticas, impulsionados pelo desejo de criar uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma sociedade que priorizasse o cumprimento do direito que todas as pessoas têm de ter uma vida digna com a plena satisfação das suas necessidades vitais, sociais e históricas.

As atividades realizadas nas escolas eram documentadas em forma de relatos orais, escritos ou audiovisuais e submetidas ao escrutínio do grupo nas reuniões das sextas-feiras à tarde. Seus autores e autoras incorporavam as sugestões dos colegas e, na semana seguinte, davam prosseguimento à *artistagem*⁵ do currículo cultural. Com

tivo, o desenvolvimento motor e a otimização das funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal).

4. Informações sobre os trabalhos realizados encontram-se disponíveis em: <<https://goo.gl/1HzATc>>.

5. Sandra Corazza (2002, p. 15) cunhou o termo “*artistagem*”. Artista é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito”. O trabalho do professor com seus alunos acontece nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artista a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. É o “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado”.

o tempo, ficou cada vez mais latente que, ao tematizar⁶ as brincadeiras⁷, danças, lutas, ginásticas e esportes com a inspiração das teorias pós-críticas, os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais passaram a ser questionados; as gestualidades dos vários grupos sociais foram reconhecidas; os procedimentos pedagógicos democráticos ganharam espaço; e valorizou-se a reflexão crítica sobre o universo vivencial dos estudantes para, em seguida, aprofundá-lo e ampliá-lo mediante o acesso a outras significações. O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais⁸. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

Apesar dos tropeços, questionamentos e incertezas, as experiências iniciais foram relatadas em eventos científicos, cursos de extensão e palestras em unidades escolares ou secretarias de educação e, paralelamente, transformadas em objetos de pesquisas vinculadas ou não a programas de pós-graduação. Muitos professores e professoras se debruçaram sobre nuances da ação didática culturalmente orientada, investigaram-na a fundo e fizeram emergir formulações como mapeamento, vivência, resignificação, aprofundamento, am-

6. Tematizar consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal. O assunto será discutido com profundidade no Capítulo 3.

7. Ao partilhar das acepções de Huizinga (1980), Caillois (1990), Brougère (1997) e Kishimoto (1997), o currículo cultural não distingue brincadeiras e jogos. Conforme os autores citados, conceitualmente, o termo “jogo” abarca todas as práticas corporais.

8. Na perspectiva pós-crítica, práticas corporais são os produtos da gestualidade sistematizada com características lúdicas, ou seja, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Enquanto textos da cultura, essas manifestações veiculam os significados dos grupos sociais que as criaram e recriaram conforme o contexto sócio-histórico e político. São formas de representação, passíveis de infinitas leituras, significações e elaborações (Neira, 2014a).

pliação, registro, avaliação, tematização, problematização, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, desconstrução, escrita-curriculo, contragolpe social, metáfora da capoeira e etnografia das práticas corporais.

Separadamente, esses termos não dizem muito, podem até ser utilizados em outras teorias curriculares da Educação Física, mas, juntos, e lidos a partir da teorização pós-crítica, configuram uma determinada concepção de ensino. O que os une é o compromisso com a democratização das relações vivenciadas com as práticas corporais e os conhecimentos que as circundam, a valorização das diferenças e a problematização do modo como são produzidas no meio social. À medida que as experimentações se sucederam, ficaram cada vez mais visíveis as influências do pós-modernismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo e pós-colonialismo na função que os docentes atribuíam à Educação Física, nas noções de cultura corporal e práticas corporais que adotavam e na forma de conceber as atividades de ensino e os conteúdos trabalhados.

A compilação dos frutos desse processo no primeiro capítulo deste livro deixa transparecer o *continuum* das pesquisas que abarcam os conhecimentos construídos pelos professores e professoras sobre o fazer pedagógico. Perdem boa parte da sua força caso sejam vistas isoladamente. Assim como acontece com a proposta, os estudos acerca do currículo cultural da Educação Física são manufaturados coletivamente. Cada investigação foi planejada e esmiuçada no âmbito do GPEF, sofreu inúmeras contribuições durante a fabricação e seus resultados são tomados como conquistas provisórias.

Seguindo o rastro dessas investigações, entre 2015 e 2017, desenvolvi o projeto *A prática do currículo cultural da Educação Física na perspectiva dos professores*⁹ com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Para melhor compreender o processo do ponto de vista de quem diariamente pisa o chão da quadra, pátio ou sala de aula, recorri ao ferramental das teorias

9. Processo Fapesp nº 2015/08168-3

pós-críticas para analisar os relatos das experiências mais recentes, procurando saber quais campos teóricos inspiraram seus autores e autoras, como definiram os temas e as ações didáticas, de que modo organizaram as atividades de ensino, quais conteúdos emergiram durante os trabalhos e de que maneira avaliaram as próprias ações.

Sem qualquer pretensão de julgar os percursos traçados pelos professores e professoras que disponibilizaram seus registros, posso assegurar que os capítulos subsequentes atualizam o conhecimento sobre a proposta. Visando à adequação do relatório da pesquisa ao formato de livro, mantive alguns fragmentos dos relatos de experiência que constituíram o portfólio de análise a fim de que o leitor ou leitora possa identificar as evidências que justificam minhas conjecturas. Todas as narrativas encontram-se publicadas no livro *Educação Física Cultural: o currículo em ação*, disponível na internet¹⁰ para acesso gratuito. A manutenção da autoria nos excertos selecionados objetiva estimular a consulta aos registros docentes na sua íntegra e, quem sabe, suscitar outras invenções. Todas são bem-vindas.

Dada a importância dos conhecimentos produzidos pelos professores e professoras, apresento uma radiografia sobre o fazer pedagógico culturalmente orientado com o intuito de subsidiar seu incremento nas escolas e colaborar com a sua consolidação enquanto alternativa curricular a favor das diferenças e da formação de sujeitos solidários e politicamente engajados. Assumo a responsabilidade pelas análises feitas e reafirmo o valor e representatividade dos relatos de experiência consultados. Partindo do pressuposto pós-estruturalista de que um discurso produz seu próprio objeto, interessei-me pela tradução em linguagem escrita do currículo efetivado nas escolas.

Nesta altura, o leitor ou leitora já deve ter percebido o meu envolvimento com o objeto de estudo. Quando se adota o referencial teórico-metodológico pós-crítico, os posicionamentos de quem pes-

10. Neira, M. G. (org.). *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/ixh9Mb>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

quisa, além de necessariamente considerados, são também explicitados (Paraíso, 2014). Na condição de coordenador¹¹ do GPEF, reconheço a influência que as reuniões exercem na geração do currículo cultural da Educação Física. Logo, é impossível e, mais que isso, indesejável, desconsiderar minha ligação visceral com os professores e professoras participantes do grupo e, por consequência, com os trabalhos que realizam. Assim, a falta de isenção e distanciamento das experiências interpretadas é, no caso presente, constitutiva da própria investigação.

11. Esse lugar é compartilhado com o amigo Mário Luiz Ferrari Nunes, com quem, após ouvir os participantes, discuto tudo o que envolve o GPEF, desde a temática das reuniões e a bibliografia de apoio, até as atividades e seus resultados. Isso não significa que concordemos sempre. O que não representa problema algum, uma vez que a discordância, o questionamento e o incômodo são ingredientes apreciados pelos membros do grupo.

1. ESTADO DA ARTE

Iniciadas em 2005¹², as pesquisas sobre o currículo cultural da Educação Física têm contribuído para compreender suas nuances, entender os efeitos que causa nos sujeitos e fortalecer suas singularidades. O desejo de sistematizar a proposta que surgia a partir de reflexões sobre os trabalhos realizados nas escolas culminou, em 2006, com a publicação do livro *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas*. Visto com os olhos de hoje, são perceptíveis o esforço para teorizar sobre algo ainda incipiente, o trato superficial dos referenciais que permitiriam entender o que os professores e professoras efetivamente faziam nas escolas e, principalmente, um certa pressa para anunciar a novidade. Essas falhas, quero crer, podem ter sido sanadas três anos depois com a obra *Educação Física, currículo e cultura*, mais robusta, melhor fundamentada e, sobretudo, consistente nas análises das ações didáticas culturalmente orientadas. Desde então, as críticas desferidas no interior do próprio GPEF ou pela comunidade científica¹³ e docente têm levado à revisão dos pressupostos teórico-metodológicos e ao aguçamento da potência da proposta para contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual.

Este capítulo apresenta um mapa dos trabalhos que anunciam os saberes elaborados pelos professores e professoras que colocam em ação o currículo pós-crítico da Educação Física. A disposição cronológica tão comum em trabalhos desse tipo hibridizou-se com outras formas de agrupamento. As principais contribuições disponíveis em artigos, capítulos de livro, dissertações e teses que se debruçaram sobre o assunto foram extraídas e organizadas conforme os contextos que acolheram os estudos, métodos de pesquisa que adotaram, referenciais empíricos utilizados, presença da proposta

12. Neira, M. G. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. *Corpoconsciência*, Santo André, v. 9, n. 1, p. 13-31, jan./jun. 2005.

13. Destacam-se os trabalhos de Vilarinho Neto (2012), Maldonado (2012), Heleno (2016), Salomão (2017) e Oliveira e Souza (2017).

em documentos curriculares oficiais, práticas corporais tematizadas, marcadores sociais problematizados, campos teóricos de inspiração, etc. Na tentativa de reunir a produção docente sobre a perspectiva cultural da Educação Física, as páginas a seguir ensinam aquilo que a literatura científica denomina por estado da arte.

Início pela abordagem dos diferentes contextos. No âmbito da educação infantil, Macedo (2010) examinou os efeitos do currículo cultural da Educação Física no estímulo às vozes e posicionamentos das crianças pequenas em uma creche na capital paulista. A pouca idade não foi empecilho para a problematização do marcador de classe social que perpassa a prática circense. Souza (2012), com vistas à produção de identidades democráticas, desenvolveu uma pesquisa em interação junto às crianças e professoras de uma unidade escolar situada em um bairro periférico de Aracaju-SE. Na ocasião, discentes e docente tematizaram o break e o futebol disponíveis na comunidade e questionaram a ausência de espaços públicos para o lazer. Figueiredo, Sá e Ravazzi (2016), por sua vez, defenderam a validação das culturas corporais infantis no currículo, oferecendo elementos teórico-práticos que sustentam tal posicionamento.

Experimentada por meio da pesquisa-ação em realidades tão distintas como uma escola municipal paulistana (Lima, 2007) e uma escola do campo situada em território quilombola mato-grossense (Eto, 2015), independente do local, a Educação Física cultural possibilitou a inserção e valorização das práticas corporais verificadas nas comunidades, modificando modos de fazer arraigados e, sobretudo, as formas como os atores escolares significam o papel do componente, as atividades de ensino e os saberes abordados nas aulas.

Submetidas à análise mediante o confronto com as teorias pós-críticas, as experiências com o currículo cultural da Educação Física relatadas por docentes deram vazão aos princípios motivadores da proposta e aos procedimentos didáticos que a caracterizam (Neira, 2011a). Na época, estabeleci uma analogia com a imagem da arquitetura curricular e terminei por denominar os primeiros de alicerces e os segundos de alvenaria. Com o passar do tempo e a emergência de outros estudos, a rigidez que esses termos anunciam se esfacelou.

Embora os princípios e os procedimentos didáticos tenham sido posteriormente reforçados pelos professores e professoras que colocam as mãos na massa (Neira, 2013a), deixaram de ser entendidos como elementos estruturantes. Também procurei saber como os docentes selecionam os temas de ensino, chegando à conclusão de que além do mapeamento do repertório cultural corporal dos estudantes, são considerados os objetivos e finalidades educacionais expressos no projeto pedagógico da escola ou nos documentos da rede em que atuam (Neira, 2013b).

Acerca da presença dessa perspectiva em currículos oficiais, Aguiar (2014) identificou o sujeito projetado pelas orientações do município de São Paulo, publicadas em 2007, e a maneira como os docentes definem os temas e organizam as situações didáticas. Os dados reunidos evidenciam uma ação educativa em franco diálogo com o currículo cultural. França (2011) entrevistou professores e professoras com o objetivo de perceber as dificuldades, facilidades e possibilidades de implementação do currículo cultural. Por fim, Lima (2015) verificou que os cursos de formação continuada pautados nessa perspectiva e ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 2006 e 2012, levaram um docente a ressignificar a sua prática pedagógica, hibridizá-la e inventar outra forma de desenvolver o trabalho pedagógico.

A análise dos estudos publicados também pontuou que o currículo cultural da Educação Física foi alvo de investigações *in loco*. Martins e Neira (2014) e, mais tarde, Martins (2017), investigaram experiências bem-sucedidas de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas. O cenário do primeiro estudo foi uma escola regular de ensino fundamental e, do segundo, a educação de jovens e adultos.

A tematização das práticas corporais tampouco passou despercebida. Aguiar e Neira (2014) se debruçaram sobre o trabalho com o samba em uma escola municipal. Escudero e Oliveira Júnior (2014) focalizaram as atividades de ensino em torno do muay thai junto às turmas de 7º anos. Bonetto e Neira (2017) discutiram as significações elaboradas pelos alunos durante a tematização dessa mesma luta.

Borges (2014), por sua vez, ancorou-se nos pressupostos do currículo cultural para problematizar a ocorrência da Copa do Mundo no Brasil em uma escola estadual situada no município de Sorocaba (SP). Durante a tematização da ginástica junto às turmas do 4º ano de uma escola municipal da capital, Martins (2014) problematizou os modos de significação enquanto práticas voltadas para a saúde, lazer e competição. Dois anos depois, a professora trouxe a público um trabalho com essa mesma prática corporal na educação de jovens e adultos. Na oportunidade, os estudantes travaram contato com diversas formas de ver a ginástica (Martins, 2016). Defendendo a vez e a voz das pessoas que frequentam essa modalidade de ensino, Martins (2018) descreveu com riqueza de detalhes a experiência de implantação do currículo cultural num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos.

Diferentes lutas foram abordadas nos trabalhos conduzidos por Gonçalves e Vaghetti (2012), Nery e Souza (2016) e Cruz (2016). Em todos os casos, as concepções iniciais, quase sempre contaminadas pelo preconceito, foram reelaboradas a partir da problematização das representações dos estudantes. Com relação às práticas corporais radicais, Santos et al. (2016) interpretaram duas experiências de tematização do skate em escolas públicas; Oliveira Júnior, Souza Júnior e Vieira (2016) analisaram um relato em que o skate e os patins foram tematizados com turmas do 4º ano do ensino fundamental. Irias e Lima (2016) problematizaram o modo como o boliche e o jogo de taco eram significados pelas crianças de uma escola da periferia paulistana; e Melo e Neira (2017) organizaram e promoveram atividades de ensino voltadas para a desconstrução da mercadorização do jogo de pega-varetas em uma escola privada.

Barbosa et al. (2016) levaram as crianças a desconstruir as representações sobre o conjunto de normas que regem os gestos, práticas e discursos que significam determinados modos de brincar. Em se tratando da dança, Quaresma e Neves (2016) discutiram o estigma que envolve o funk, problematizando-o mediante situações didáticas que incluíram o convite a MCs para conversar com as turmas, composição de letras e músicas e produção danças. Na esteira das comemorações carnavalescas, Santos e Neves (2016) tematizaram o frevo.

A intenção foi inicialmente desprezada pela equipe gestora, mas, em contrapartida, apoiada e reconhecida pelos estudantes.

Os procedimentos adotados por uma professora da rede municipal de Osasco (SP) para incorporar ao currículo a cultura corporal popular também foram analisados. A valorização da identidade comunitária decorreu do reconhecimento dos saberes das crianças e das funcionárias da instituição (Neira, 2007). Em outro estudo (Neira, 2014b), debrucei-me sobre os relatos de experiência que tematizaram o esporte. Constatei que a docência culturalmente orientada leva à realização de atividades de ensino que extrapolam as vivências corporais. Seguindo os pressupostos do currículo cultural da Educação Física, Lins Rodrigues (2015) tematizou as danças da tradição afro-brasileira em escolas públicas da Baixada Santista, o que repercutiu positivamente na comunidade. Entre os trabalhos que problematizaram o gênero enquanto marcador social da diferença, Castro et al. (2016) reposicionaram a mulher na prática do futsal em uma escola no interior da Bahia. Nascimento (2017) problematizou as representações da queimada. A visão sexista que permeava a brincadeira foi deslegitimada através de atividades que indagaram a formação das equipes, confecção de uniformes, formas de disputa e classificação baseada no desempenho.

Após examinar as razões que impulsionaram professores e professoras das redes públicas a atuarem com o currículo cultural da Educação Física, Mazzoni (2013) enumerou as experiências pessoais, o olhar para a contemporaneidade e o modo como enxergam a escola. Também busquei averiguar como a proposta posiciona os sujeitos da educação (Neira, 2016a). Observei mudanças com relação às formas de significar as práticas corporais e seus participantes.

Bonetto (2016) expandiu os campos teóricos que fundamentam a perspectiva cultural quando confrontou os registros e as informações obtidas junto aos professores e professoras com a filosofia deleuziana. Percebeu que os docentes agem a partir da interiorização de princípios ético-políticos comuns, mas sua atuação didática intercala aproximações e afastamentos com relação aos referenciais que inspi-

ram a proposta. O pesquisador foi contundente: o currículo cultural não é um novo método a ser aprendido e aplicado, muito pelo contrário, cada docente é o seu autor, artizando-o à sua maneira.

Nunes e Neira (2017) também se apoiaram no trabalho de Gilles Deleuze para ressignificar a noção de diferença que atravessa o currículo cultural. Na tentativa de colocar uma pedra sobre os binarismos de todos os tipos (rico/pobre, branco/negro, homem/mulher, cristão/não cristão, sem deficiência/com deficiência), explicaram que a diferença está contida na identidade e, ao mesmo tempo que a constitui, a desestabiliza. Pedagogicamente falando, não há identidade sem diferença e vice-versa. Com base nesses argumentos, defenderam uma Educação Física atenta às pequenas questões, aquelas que parecem irrelevantes, que contaminam as representações, pois é nelas que o jogo das diferenças ganha vida.

Françoso e Neira (2014) extraíram da obra de Paulo Freire as noções de mapeamento, tematização e problematização que caracterizam a pedagogia cultural da Educação Física. Santos (2016) aprimorou a discussão ao identificar que os professores e professoras promovem uma reterritorialização do trabalho com os temas geradores e uma recontextualização da educação problematizadora. Percebeu que a proposta extrapola o legado freireano, pois os docentes criam e desenvolvem atividades de ensino atentas às condições de imanência, avaliam-nas constantemente e percorrem um traçado não linear, dado que o conhecimento é tecido de forma rizomática¹⁴. O estudo sublinhou o caráter abrangente da tematização e o papel da problematização na costura das atividades de ensino.

A etnografia empreendida por Müller (2016) dá continuidade ao trabalho de Escudero (2011), mas, desta vez, com o foco nos registros das atividades de ensino e respostas dos estudantes. O primeiro retoma e amplia a concepção elaborada pela segunda, para quem a avaliação no currículo cultural pode ser tomada como uma

14. Deleuze e Guattari (2000) metaforizaram o termo tomado de empréstimo da Botânica. A contribuição desse conceito para o currículo cultural da Educação Física é explicada no Capítulo 5.

escrita autopoietica. Além disso, ressalta o papel do registro como ação didática inseparável da avaliação, pois é o que possibilita rever o planejamento inicial, retomar atividades e reorganizar os trabalhos, ou seja, redirecionar a rota.

A etnografia pós-crítica empreendida por Oliveira Júnior (2017a) em uma escola municipal paulistana agrupou e analisou episódios de ensino e expressões dos estudantes com relação às próprias experiências com o currículo cultural. Observou o reconhecimento e importância das situações didáticas que escapam da simples vivência motora. Nunes (2018) investigou o trato destinado às diferenças pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação a Educação Física culturalmente orientada. Para tanto, selecionou e submeteu à análise cultural relatos de experiências que tematizaram brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas em realidades distintas. Percebeu que as ações promovidas pelos docentes atuam na chave da diferença, pois ao validar as práticas corporais dos grupos minoritários, instigar a problematização dos discursos sobre elas e seus representantes, utilizar diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações e desconstruir representações preconceituosas, acaba por se apresentar como uma força que, no tecido social e escolar, produz novos modos de conceber as práticas corporais e as pessoas que delas participam.

Neves (2018) interessou-se por avaliar o quanto a proposta contribui para o modo como os sujeitos significam as práticas corporais e seus representantes. Contrariando investigações anteriores, averiguou que o processo acontece durante toda a tematização, mas com vieses distintos. As atividades de mapeamento promovem encontros com as representações culturais dos colegas, o aprofundamento viabiliza a problematização e a desconstrução dos discursos pejorativos, e a ampliação impulsiona novas significações quando propicia o contato com os modos de significar anunciados por quem vivencia a manifestação estudada.

O mapa das produções sobre a docência culturalmente orientada também inclui trabalhos que sintetizaram as contribuições das pesquisas realizadas, as quais passo a enumerar. Em Neira (2009), recu-

perei as análises das teorias critico-reprodutivistas, identifiquei seus limites e apresentei as linhas gerais de uma pedagogia da Educação Física que tomasse as teorias pós-críticas como referencial epistemológico. Mais tarde (Neira, 2015), defendi a importância da elaboração e implementação de um currículo que valoriza a cultura corporal da comunidade e submete o patrimônio de conhecimentos em circulação a uma análise crítica, denunciando as relações de poder que legitimam determinadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes em detrimento de outros. Práticas como o funk, o rap, o skate, o parkour, o hip hop, o carrinho de rolimã, o baralho, o maculelê e a capoeira devem receber a mesma atenção que as consideradas hegemônicas, tendo em vista a realização de uma ação educativa atenta à formação de identidades democráticas. Assim, ressaltai o trabalho com a linguagem corporal como ponto de partida para a compreensão da sociedade mais ampla, e situei a instituição educativa como *locus* da construção de uma postura aberta ao diálogo com as diferenças, aspecto cada vez mais relevante quando se considera a característica multicultural da sociedade contemporânea.

Apesar dessas tentativas de sumarizar a pedagogia da Educação Física cultural, a produção incessante de conhecimentos sobre a prática tornaram necessária a elaboração de um texto sinóptico, algo que julgo ter alcançado com a publicação do *Carta de Navegação* (Neira, 2016b). Nesse artigo adotei uma linguagem metafórica para descrever o *modus operandi* dos professores e professoras entusiasmados com a proposta. Finalmente, em Neira (2018), compilei e analisei exclusivamente os trabalhos científicos, deles extraindo material suficiente para atualizar os campos de fundamentação da proposta, os princípios curriculares, os procedimentos didáticos e, pela primeira vez, discutir a concepção de conhecimento que trespassa os encontros letivos.

Para concluir este estado da arte, ressalto o esforço que os membros do GPEF vêm empreendendo na elaboração de uma teoria de ensino da Educação Física a partir da sua efetivação nas escolas. Considerando a juventude da proposta, constatar a instabilidade de

alguns conceitos chega a ser algo inusitado. Os trabalhos finalizados nos últimos anos atribuíram um outro sentido aos princípios do currículo cultural, ampliaram a abrangência da tematização, sinalizaram a relevância de campos teóricos até então pouco visitados, reposicionaram as atividades de ensino voltadas para a problematização e a desconstrução, concederam maior relevo ao registro das ações didáticas, atentaram ao tratamento destinado às diferenças, revelaram o potencial das vivências para a ressignificação das práticas corporais e chamaram a atenção para a amplitude do que se pode considerar conteúdo nessa proposta.

Felizmente, uma grande parcela dos conhecimentos angariados tem sido divulgada por meio dos cursos de extensão, publicações, palestras, documentos curriculares, etc. Eis o que justifica a existência de um grupo de pesquisas sediado em uma universidade financiada com recursos públicos. Desde que os educadores e educadoras possam decidir o próprio rumo, os conhecimentos produzidos no seio do GPEF oferecem outros modos de definir as práticas corporais a serem tematizadas, organizar e conduzir as ações didáticas, conceber a cultura corporal e avaliar os efeitos do próprio trabalho.

Apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram feitas. É com esse espírito que realizei o presente estudo. Os próximos capítulos fazem um apanhado do que foi constatado ao reproduzir a pesquisa concluída em 2011¹⁵, quando escrutinei os relatos de experiência elaborados nos primórdios da proposta. Em um momento em que os estudos sobre a Educação Física cultural ainda engatinhavam, dirigi o olhar para a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Desta vez, considerando a bagagem acumulada, interpelei, com novas e velhas questões, um portfólio de registros mais potente. Antecipo que as respostas obtidas representam apenas posições transitórias,

15. Neira, M. G. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011a.

pois, de maneira similar ao que se passa com o currículo cultural, o aspecto maleável da produção de conhecimentos ao seu respeito me leva a suspeitar que o traço mais marcante da proposta é a infinita capacidade de se metamorfosear.

2. CAMPOS DE INSPIRAÇÃO

O exercício da docência na Educação Física cultural implica tomar várias decisões político-pedagógicas, a começar pela definição da prática corporal que será tematizada. O professor ou professora faz uma boa leitura do contexto em que se encontra e, na medida do possível, participar da elaboração do projeto pedagógico da instituição onde atua, evitando assim, o risco de enveredar por assuntos de pouca relevância, descontextualizados, que se afastam das finalidades da escola e redundarão em desgaste e perda de tempo. Por conseguinte, é imprescindível um estofo conceitual que lhe permita ler o mundo à sua volta e traçar o caminho que percorrerá em companhia dos seus alunos e alunas. Conforme indicam os relatos das experiências culturalmente orientadas, a preocupação com um ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos têm levado os docentes comprometidos com a construção relações menos desiguais a recorrer a campos teóricos que inspiram outras formas de análise do social, as chamadas teorias pós-críticas¹⁶.

Geradas em meio aos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos da Modernidade, as teorias pós-críticas ampliam as análises realizadas pelas teorias críticas quando indagam as pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e os processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas na divisão de classe.

16. Sem intenção de produzir uma genealogia do termo, é importante mencionar sua presença na literatura anglo-saxônica desde meados dos anos 1990. Peter McLaren (1995) publicou *Post-Modernism, post-colonialism and pedagogy*, onde o conceito *post-critical* é empregado diversas vezes. William Pinar (1995), no livro *Understanding Curriculum*, aborda a influência das teorias pós-críticas nos estudos Curriculares. Bill Green (1998) publicou o capítulo “Teaching for difference: learning theory and post-critical pedagogy”. No Brasil, a obra de Tomaz Tadeu da Silva é tida como precursora na utilização da expressão “teorias pós-críticas” no final dessa mesma década.

As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como um terreno em que a ideologia dominante impõe a sua lógica. A seu tempo, as teorias pós-críticas deslocaram a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder¹⁷, da história e dos processos de subjetivação (Neira, 2011b). Nas teorias pós-críticas, o poder é descentrado, espalhado por toda rede social. Já o conhecimento, qualquer que seja, não é exterior ao poder, mas parte inerente.

A eclosão das teorias pós-críticas deve-se ao esgotamento das ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX. Isso significa que os pressupostos marcados pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia são postos em xeque, afinal, a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, etc. podem ser mais bem compreendidas com o amparo do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outras.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (Silva, 2011). Na Pós-Modernidade se questionam os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (Moita Lopes, 2002; Hall, 2006). O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (Silva, 2011).

17. A teorização pós-crítica adota a concepção de Foucault (1995), para quem o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas transitórios e instáveis.

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. A análise dos relatos de experiência permitiu identificar as influências desse campo teórico na tematização do sertanejo (Oliveira, 2017)¹⁸, bate-copos (Soares, 2017), brincadeiras (Irias, 2017) e danças regionais (Martins, 2017). Observei que os pressupostos do pós-modernismo favorecem atividades de ensino que valorizam as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna de libertação do homem através do acesso às explicações elaboradas pela ciência.

No que lhe concerne, o pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas”. (Lopes, 2013, p. 13). se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e traduzem a realidade. O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder (Williams, 2012).

Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”, pois a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro. Ao implodir os binarismos de que é feito o conhecimento presente na escola (masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não científico), o pós-estruturalismo desconfia da concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário. Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, a não

18. A identificação completa dos relatos de experiência analisados consta nas referências bibliográficas.

ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (Foucault, 1995).

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, neste caso, não verbal. Assim, definir o tema¹⁹ de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não.

O emprego do termo “representação” não tem nada a ver com a acepção mais corrente baseada na filosofia clássica e moderna, com o sentido de noção abstrata que se forma como reflexo do real ou como ato psicológico, em que um objeto se faz presente à imaginação. Tomo representação como o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos. Nesta concepção, “representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (Costa, 1998, p. 41).

As experiências que tematizaram a sofrência (Quaresma, 2017), as práticas com brinquedos (Santos Júnior, 2017), o futsal (Lima; Müller, 2017), o caratê (Santos, 2017) ou o *minecraft* (Bonetto, 2017) desvelam os perigos escondidos na fixação e cristalização dos significados atribuídos às práticas corporais e às pessoas que delas participam. Na primeira, concepções hegemônicas referentes às formas de amar são problematizadas; na segunda, é o professor que se vê diante dos próprios preconceitos e revisa suas representações sobre os modos de brincar das meninas; na terceira, várias possibilidades de jogar futsal são produzidas pelos estudantes; e, na quarta

19. Na perspectiva cultural da Educação Física, considera-se “tema” a prática social de uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica (Santos, 2016). O assunto será discutido com profundidade no próximo capítulo.

e quinta experiências, as problematizações desestabilizam a maneira de enxergar os conhecimentos cabíveis no currículo da Educação Física. Em todas as situações, os estudantes são levados a perceber que o modo como veem as coisas do mundo é fruto da assimetria que caracteriza a sociedade.

No tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai naquelas relações de poder entre as nações que influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e nos significados atribuídos aos participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada. Na visão pós-colonialista, os conceitos de representação, hibridismo, agenciamento e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominantes e dominados se veem profundamente modificados (Bhabha, 2014).

Nas propostas convencionais²⁰ da Educação Física, é notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais. Sendo as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta. Independente da manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou outra, interferindo na sua constituição identitária.

A influência do referencial pós-colonialista é facilmente percebida nas experiências que tematizaram o tênis (Souza, 2017), o ma-

20. Gramorelli e Neira (2016) denominaram de propostas convencionais da Educação Física aquelas que correspondem aos padrões sociais estabelecidos, sem desejo algum de transformá-los, nomeadamente, a psicomotora, a desenvolvimentista e a educação para a saúde.

racatu (Neves, 2017) e o samba (Colombero, 2017). É interessante perceber como as ações didáticas realizadas ajudaram a combater a perspectiva do colonizador sobre os praticantes de tênis e os representantes das práticas corporais da tradição afro-brasileira.

As análises da contemporaneidade também se beneficiaram com a emergência do multiculturalismo. Um movimento de reivindicação dos grupos minoritários residentes nos países do Hemisfério Norte para terem suas formas culturais socialmente reconhecidas e representadas. O multiculturalismo levanta uma importante questão ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas. Cada qual resulta das diferentes maneiras dos seus membros, dadas as próprias condições históricas, intervirem no espaço social (Silva, 2011).

Candau (2008) reconhece três formas de expressão do multiculturalismo. A primeira é adjetivada de conservadora, por defender a existência de uma cultura verdadeira que precisa ser assimilada por todos para o bem da sociedade. A segunda é tida como liberal ou humanista. Apoia-se na ideia de que as culturas expressam o potencial criativo que caracteriza os seres humanos. Nos dizeres de Silva (2011, p. 86),

em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

Por último, o multiculturalismo também pode ser tomado na sua perspectiva crítica. Nesta, não é apenas a diferença que resulta de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode definir como “humano”. Uma proposta pedagógica inspirada no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, ao invés disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente.

O multiculturalismo crítico adota a concepção pós-estruturalista da diferença, tomando-a como processo linguístico e discursivo, não existindo à revelia da significação. A diferença não é uma

característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, mas sim com relação a alguma coisa, considerada como não diferente. Mas esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação. Logo, enquanto relação social, o processo de significação que produz a diferença encontra-se em conexão direta com relações de poder (Silva, 2011).

O multiculturalismo crítico compreende os marcadores sociais da diferença (etnia²¹, classe, gênero, religião, deficiência etc.) como o resultado de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isto engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (McLaren, 1997).

Os professores que tematizaram a luta olímpica (Borges, 2017), a ginástica rítmica (Oliveira Júnior, 2017b) e o jiu-jitsu e o MMA (Silva Júnior, 2017), em um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporaram ao currículo saberes contra-hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizaram aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são exaltadas, enquanto outras são vilipendiadas.

Como observei nos relatos de experiência analisados, um currículo de Educação Física que se deixa inspirar pelo multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, promove uma reflexão acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças. Afinal, o questionamento da cultura corporal dominante exige atividades que investiguem os mecanismos de regulação e elaboração dos significados.

21. Em função da repugnância ética causada pelo termo raça e todo o seu conteúdo biológico, determinista e preconceituoso, o currículo cultural prefere o termo etnia por questões políticas, sem que isso implique reforçar o binarismo natureza/cultura (Neira, 2010).

Os estudos culturais constituem outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade. Seu objeto principal são as relações entre a cultura contemporânea e sociedade. Do ponto de vista político, os estudos culturais objetivam construir um projeto de transformação social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual interdisciplinar e comprometido com o exame das práticas culturais, considerando seu envolvimento com e no interior das relações de poder (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008).

Nunes e Neira (2016) explicam que os estudos culturais sofreram influências de variadas correntes. Segundo Escosteguy (2010), a recorrência inicial ao marxismo foi importante para analisar a interface cultural e econômica. Apesar da crítica desferida ao reducionismo e ao economicismo e da contestação ao modelo de base-superestrutura, a perspectiva marxista foi fundamental para compreender a “autonomia relativa” da cultura, o que significa que ela não é dependente das relações econômicas, nem tampouco seu reflexo, mas sofre consequências que não devem ser desprezadas.

Nos anos 1970, o debate deslocou-se para os conceitos relacionados às concepções gramscianas de ideologia e hegemonia. Os argumentos do filósofo italiano marxista Antonio Gramsci levaram os estudos culturais a incluírem o conceito de “intelectual orgânico”, passando a defender que o trabalho teórico e a ação política são inseparáveis, logo, a produção intelectual não deixa de ser uma prática política. Graças à influência dos franceses Michel Foucault, Michel De Certeau e Pierre Bourdieu, na década de 1980 os estudos culturais se internacionalizaram e o predomínio do marxismo cedeu lugar ao pós-estruturalismo, gerando novos deslocamentos e rupturas no interior do campo (Hall, 2009).

O entendimento da dimensão pessoal como política extrapolou a leitura dos processos identitários baseada na classe social. Deu-se a expansão radical da noção de poder e a centralidade nos mecanismos de subjetivação. As questões de gênero, sexualidade e etnia ganharam relevo, assim como as noções de resistência e política cultural. Os estudos culturais modificaram seus fundamentos, de modo que a classe deixou de ser o conceito crítico central para tornar-se mais

uma variável nas análises (Escosteguy, 2006). Todavia, a transformação mais importante que atingiu esse campo teórico foi a “virada linguística”, quando a emergência da discursividade desencadeou a necessidade de repensar as questões de cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade. (Hall, 2009)

Os estudos culturais lançam um olhar diferenciado para a pedagogia. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um território de disputa da significação e da identidade, em que diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. Tanto a ação didática quanto os conteúdos são construções sociais, encontram-se imersos nas relações de poder que fizeram valer determinadas formas de proceder e negaram outras, assim como incluíram certos saberes e excluíram outros (Nunes; Neira, 2016).

A influência dos estudos culturais é percebida nas experiências em que repertórios distintos foram mesclados, intercalando situações didáticas que oportunizaram às crianças e jovens o acesso a produções discursivas oriundas de fontes variadas, dando-lhes a perceber que uma mesma prática corporal ou seus participantes podem ser significados de maneiras distintas. Veja só: Müller (2017), ao tematizar a ginástica, discutiu com os alunos os conteúdos disponibilizados em trabalhos científicos e na produção midiática; Oliveira (2017) abordou obras historiográficas e ficcionais a respeito da dança sertaneja; Soares (2017) problematizou a produção cinematográfica e as experiências infantis com o bate-copos; e Bonetto (2017) debateu com os estudantes o acesso aos videogames do ponto de vista legal e comercial.

Os estudos culturais inspiram os professores e professoras a confrontarem modos distintos de conceber as práticas corporais sem qualquer privilégio a uma fonte em detrimento da outra. Nesse raciocínio, é primordial que as crianças e jovens da Educação Básica entendam que discursos em circulação são fortemente influenciados por relações de poder. Nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada.

Isso tudo não quer dizer que uma proposta de ensino inspirada na teorização pós-crítica promove a substituição da cultura corporal dominante pela dominada (Neira, 2017). Proponho que os conhecimentos relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares por terem sido, ao longo dos séculos, desdenhados e tergiversados. Também espero, apoiado em Sousa Santos (2010), que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes. Para dirimir qualquer dúvida sobre o que estou a defender, retifico que os significados sobre as práticas corporais produzidos pelos grupos minoritários e majoritários precisam compor o currículo. O processo que constituiu os primeiros como negativos ou menos importantes precisa ser destrinchado e o mesmo deve ser feito com a maquinaria que positivou os segundos. A ausência dessas análises levará as crianças e jovens à folclorização das manifestações subjugadas e à conformidade com as expressões dominantes.

O fato de terem se inspirado na teorização pós-crítica levou os docentes a reconfigurarem a noção de cultura corporal, algo que transparece nos relatos de experiência. A concepção de cultura enquanto instrumento ideológico de dominação, mas também de libertação, adotada pelas teorias críticas e mais tarde modificada pela antropologia social²², é desfigurada pela visão pluralista presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e, finalmente, abalada com a eclosão das teorias pós-críticas, em específico, dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista. (Neira; Gramorelli, 2017). Sob esse prisma, os significados atribuídos às práticas corporais são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade, ou seja, enquanto artefatos culturais, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são atravessados por relações de poder. Não é por acaso que em um dado contexto uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina, tal como aconteceu com a ginástica rítmica tematizada por Oliveira Júnior (2017b). Uma dança popular pode

22. Faço referência às contribuições da obra de Daolio (1995) para reconfiguração do conceito de cultura no âmbito da Educação Física.

ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite, tome-se como exemplo o sertanejo universitário, cuja tematização é relatada por Oliveira (2017), e, finalmente, uma luta tida como prática marginal e desprestigiada num dado momento, pode, em outro, ter seu sentido atrelado a um espetáculo para consumo em larga escala. A transição experimentada pelo UFC é uma boa ilustração do fato, tal como foi narrado por Silva Júnior (2017). Nas situações mencionadas, o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal, mas o resultado de ações e discursos que legitimam o significado que interessa aos grupos mais poderosos.

Como se observa, as teorias pós-críticas modificam substancialmente o objeto de estudo do componente anunciado pelas teorias críticas. Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados que lhes são atribuídos, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal.

Compreender a cultura corporal como um território de disputa implica planejar atividades de ensino que identifiquem a quem interessa a disseminação de uma determinada maneira de significar as práticas corporais e seus participantes. Para tanto, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecerem ou reconhecerem discursos e posicionamentos antagônicos, assim como fizeram Nascimento e Florentin (2017), Müller (2017), Santos Júnior (2017) e Santos (2017), ao discutirem as representações de corpo, respectivamente, no basquete, na ginástica, nas brincadeiras infantis e no caratê. Aspectos distintos sobre a violência foram analisados por Lima e Müller (2017) durante a tematização do futsal; Quaresma (2017) problematizou a orientação sexual durante a tematização da dança; Borges (2017) abordou os discursos sobre o gênero que atingem a luta olímpica; Souza (2017) interpelou o estigma de classe social na experiência pedagógica com o tênis; Neves (2017) focalizou o preconceito reli-

gioso durante o estudo do maracatu; e Colombero (2017) debateu as narrativas racistas que impregnam o samba.

A atuação didática baseada na ideia de que a cultura corporal é um território contestado solicita uma determinada configuração do ambiente institucional. Em primeiro lugar, todos os envolvidos têm de reconhecer o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados. Também não podem se esquecer de que as práticas corporais nada mais são do que artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, por isso carregam os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. Tanto a análise cultural quanto a reconstrução crítica são os eixos principais das ações didáticas. Logo, as atividades didáticas de leitura e análise dos significados atribuídos e às forças que atuam na produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas constituem situações pedagógicas indissociáveis da vivência e elaboração corporal. Colocando de outra maneira, o exame da teia de relações que envolvem essas manifestações não pode se divorciar da experiência de produção cultural realizada pelos sujeitos. Caso as atividades de ensino sejam entendidas dessa forma, docente e discentes terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade (Neira; Gramorelli, 2017).

Nos relatos de experiência do currículo cultural da Educação Física é fácil identificar a ruptura com as práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias críticas da educação e suas promessas de emancipação, superação, conscientização ou libertação, influenciadas pelo projeto moderno. Percebo na modificação substancial do objeto de estudo os efeitos de uma opção teórico-metodológica inspirada nas teorias pós-críticas. Tendo em vista que em todos os documentos examinados os professores e professoras se detiveram não somente na produção da linguagem corporal, mas também nos discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes, a perspectiva pós-crítica abandona de vez a expressão cultura corporal de movimento, para adotar simplesmente “cultura corporal”, considerada como resultado dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

Por último, relembro que o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer “faça assim, assim e assim, e se torne pós-crítico”. Tampouco espero que essa visão adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição. O que apresento, com base nas narrativas docentes, é a existência de outra possibilidade pedagógica e curricular, apenas mais um modo de pensar e fazer a Educação Física.



3. DEFINIÇÃO DOS TEMAS E SITUAÇÕES DIDÁTICAS

Nos relatos de experiência elaborados pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física é notório o cuidado na seleção do tema e das situações didáticas que desenvolvem. Após avaliar o contexto, são movidos pelos seguintes princípios ético-políticos: *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos*. Operando como dispositivos²³ no sentido foucaultiano, esses princípios conduzem as ações docentes levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto. O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário, é uma agência móvel, que varia durante a tematização. Longe de constituir-se como traço negativo, essa flutuação é o que leva o professor ou professora a eleger práticas corporais e planejar situações didáticas que respondam ao caráter multifacetário do contexto escolar.

Reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Primeiramente, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, a(s)

23. “[...] trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las etc. O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (Foucault, 1992, p. 246). Conforme Aleikseivz (2016, p. 09), “o conceito de dispositivo permanece como um princípio de organização”.

brincadeira(s), dança(s), luta(s), ginástica(s) ou esporte(s) disponíveis no universo cultural²⁴ dos alunos e alunas são transformadas em temas culturais. Corazza (1997) propôs uma reterritorialização²⁵ dos temas geradores freireanos pela via do pensamento pós-estruturalista, denominando-os temas culturais. Um tema cultural agrega os conhecimentos à sua volta, está sempre em tensão, nunca apaziguado. Injeta os conhecimentos subjugados no cenário escolar, passando a tratá-los como conteúdos. Por isso, os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, passeios, observações do cotidiano, etc. constituem um referencial importante para ler e traduzir o mundo à sua volta, nele incluídas as práticas corporais (Neira, 2011a).

Para escolher o estilo, convidamos os alunos a gravarem e trazerem à escola as músicas que conheciam. Promovemos algumas vivências de pop, pop rock, sertanejo, pagode, samba, funk e rock. O sertanejo foi mencionado em todas as turmas, provavelmente devido à sua disseminação nas mídias. Alguns participavam das vivências, mas a maioria não se sentia confortável neste primeiro momento com a dança. (Oliveira, 2017, p. 45)

[...] pude reconhecer uma aluna da turma que havia acabado de ingressar na escola e que era praticante da modalidade. Por ser nova naquele espaço, na aula anterior ela não havia se manifestado. Aos poucos, na vivência, ela foi explicando e apresentando algumas características da GR. Assim, combinei que na próxima aula ela explicaria e apresentaria alguns gestos e sequências para a turma, como também auxiliaria nos momentos de vivências e no manuseio dos aparelhos. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 117)

24. A expressão “disponíveis no universo cultural” alude a todas as práticas corporais conhecidas, o que extrapola, em muito, as vivenciadas.

25. Na nomenclatura introduzida por Deleuze e Guattari (2000), reterritorializar significa codificar submentendo a novas regras e controles.

Convém ressaltar que perguntar à turma o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser tematizada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que fazem em outros espaços como escolinhas, clubes etc., está fora de questão. Reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis.

Outro ponto na entrevista [com uma professora de GR convidada] que chamou a atenção das alunas e alunos foi ela afirmar que a GR era uma prática destinada ao público feminino, porque envolvia “graça, beleza e movimentos sincronizados”, ou seja, um assunto que já havíamos problematizado em aulas anteriores. Poucas crianças se posicionaram contra aquele argumento apresentado pela professora, perguntando coisas do tipo “professor, será que ela conhece a GR que os homens fazem?” ou, então, dizendo que “nem toda mulher precisa ser delicada”.

Registrei atentamente essa discussão no caderno com o objetivo de retomá-la num momento adiante, pois observei que a maioria da turma ainda não havia percebido o teor das problematizações. Minha intenção era tentar atingir o máximo de estudantes sobre aqueles debates a fim de provocar-lhes certas desestabilizações em suas significações e representações. Não estava preocupado em fazer mudanças em suas ideias apenas, mas sim, visava a oferecer possibilidades de entendimento de que aquelas situações não eram “naturais”. Então, seguimos para a vivência da GR na quadra embalada ao som de músicas diversas. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 122)

O risco desse procedimento reside no fato de que o reconhecimento poderá se apoiar em categorias que são, em grande parte, elaboradas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem dele. Uma forma de evitá-lo é incluir dentre as atividades leituras críticas da prática corporal, a fim de que as representações

venham à tona e sejam problematizadas e desconstruídas²⁶ (Neves, 2018). Nem sempre isso acontece, pois, às vezes, a temática abordada se encontra alinhavada aos setores majoritários e o contexto escolar acaba dificultando a expressão de desconforto com o que está sendo dito, o que leva ao silenciamento e invisibilidade dos incomodados.

Reconhecer o repertório cultural corporal da comunidade e incorporá-lo ao trabalho pedagógico não é uma tarefa fácil. Existem nuances discriminatórias específicas que passarão despercebidas caso sejam abordadas as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas com os quais os estudantes se identificam. Não raro, a ênfase pedagógica que vigora no tratamento de certos temas, impede a explicitação de questionamentos e contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários. O resultado só pode ser a desqualificação dos seus saberes, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e, assim, compreender as condições em que vivem.

No início do ano letivo de 2016, algo me chamou a atenção: ao andar pelo pátio da escola, notei que alunos reunidos em pequenos grupos faziam batidas ritmadas no chão utilizando copos. Noutro dia, ao entrar na sala do 3º D, alguns alunos estavam brincando com os copos em cima da carteira e, logo que me viram, rapidamente esconderam o material. Observando isso, constatei que seria uma boa tematização, pois se tratava de uma manifestação cultural que acontecia às margens da cultura escolar e já estava na hora de desestabilizar as forças que agiam sobre essa prática corporal colocando-a numa posição marginalizada. (Soares, 2017, p. 53)

A coordenação e direção da escola concordaram com o meu plano de ensino, mas para alguns professores tudo ficou pior quando apresentei que entre os ritmos que estudaríamos estava o *funk*. Por diversos motivos o *funk* não é bem visto por alguns grupos sociais, porém no meu entendimento ele é um ritmo que representa a região sudeste, pois São Paulo e Rio de Janeiro são grandes produtores dessa manifestação,

26. O conceito é abordado no Capítulo 4.

além do ritmo ser reconhecido mundialmente como brasileiro. (Martins, 2017, p. 101)

Passei a observar que antes e depois das aulas, e durante os intervalos, alguns alunos brincavam nas quadras e no pátio de uma brincadeira de correr, que envolvia uma luta com espadas de garrafas *pet*, formação de grupos e por aí vai. Em certa ocasião, ouvi o termo *minecraft* e parei para perguntar sobre o que estavam fazendo. Foi então que uma estudante descreveu o jogo, disse que era *minecraft*, e que eles tinham inventado um jeito de *craftar* na escola. Curioso, anotei as regras e as informações da brincadeira. (Bonetto, 2017, p. 184)

Retomando os ensinamentos de Freire (2005), é sempre útil recordar que tematizar uma prática corporal pertencente ao universo vivencial dos estudantes não significa permanecer naquela cultura, mas ratificar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com outros repertórios culturais. Daí o peso do segundo princípio no momento da definição do tema a ser estudado: a possibilidade de *articulação com o projeto pedagógico da escola*.

Espero que o leitor ou a leitora compreenda que não se trata de uma operação corriqueira. O docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal do alunado, um tema cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir as práticas corporais que serão tematizadas naquele período letivo.

Foi aí que retomamos nossos registros e, considerando o projeto pedagógico da instituição, traçamos as seguintes expectativas de aprendizagem para o decorrer do trabalho: explicar e demonstrar corporalmente e oralmente as brincadeiras vivenciadas em contexto familiar e comunitário; e promover, mediante a vivência, modificações na estrutura das brincadeiras, considerando a demanda e características do grupo, do espaço e materiais. (Irias, 2017, p. 62)

Para o encerramento do trabalho realizado com as danças e que contemplasse o projeto da escola, organizamos a festa: “Meu Brasil brasileiro que canta e encanta”. Uma festa onde tentamos apresentar um pouco da diversidade cultural brasileira, estudada em nossas aulas. Organizamos a festa de uma forma que apresentasse um pouco da cultura brasileira. Figurinos, danças, enfeites, comidas, enfim tentamos valorizar um pouco de cada região. Durante as apresentações das danças eu contava um pouco da região e das características da dança que seria apresentada, desde o grupo que pratica, os figurinos, as letras das músicas, para que os pais também entendessem um pouco mais sobre essa diversidade que estava ali presente. Tivemos a apresentação²⁷ de sertanejo, fandangó gaúcho, rancheira, frevo, samba, boi-bumbá, hip-hop, funk, xaxado e catira. (Martins, 2017, p. 113)

O presente projeto teve como justificativa articular as aulas de Educação Física ao TCA (Trabalho Colaborativo Autoral) de forma interdisciplinar com as outras áreas, visando ao protagonismo, à autonomia e à autoria do aluno frente à construção do conhecimento. Considerando o PPP (Projeto Político Pedagógico), o PEA (Plano Especial de Ação) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. (Colombero, 2017, p. 190)

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. É o momento em que o educador ou a educadora assume um posicionamento político e pedagógico. Ora, enquanto artefatos culturais, as práticas corporais são textos produzidos pela gestualidade, discursos não verbais que os grupos sociais elaboram e reelaboram para disseminar seus significados. Logo, quando tematizadas no currículo escolar, legitimam e fortalecem uma certa representação. Nada há de ingênuo ou casual nesse processo. A escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(m).

27. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-sJGJBc68lM>>.

A preocupação com o privilégio concedido a certas identidades, conhecimentos e discursos em prejuízo de outros, leva os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural a modificar as condições de minimização e desqualificação dos saberes pertencentes aos grupos não hegemônicos. Apoiado no multiculturalismo crítico, posso afirmar que a distribuição equilibrada das práticas corporais, considerando o seu grupo social de origem e pertencimento, influencia positivamente na validação daqueles patrimônios culturais tradicionalmente excluídos do currículo e, por consequência, fortalece as identidades presentes na escola e na sociedade. Influenciando na seleção do tema de estudo, o princípio da *justiça curricular* visa a romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade e que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder (Connell, 1995).

Uma seleção cuidadosa da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica que será abordada legitima diversos saberes culturais e, em função disso, os alunos e alunas podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade, isto é, do direito às diferenças (Torres Santomé, 1998). O que não quer dizer preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos, como costuma acontecer em algumas escolas, conferir-lhes um tratamento episódico: danças sertanejas nas festas juninas, capoeira e jongo na Semana da Consciência Negra, etc.

A definição do tema com base na justiça curricular desestabiliza o viés colonialista na descrição do outro. Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta, ademais, valoriza a diversidade da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições enfrentadas e partilhar formas de resistência e superação.

À medida em que ouvíamos as canções, coisas interessantes começaram a acontecer. Responsáveis pelos estudantes foram à escola reclamar que o professor de Educação Física não está “dando aula direito”. A gestão notificou-me sobre as angústias dos familiares e a única coisa que fiz foi explicar que o procedimento fez emergir as relações presentes na sociedade atual, não invisibilizando certos corpos e, sim, reconhecendo as vozes de todos e isso às vezes incomoda. Na semana seguinte fiquei sabendo de um evento na região, o Periferia Trans. Consegui o contato de um dos organizadores, acessei informações na internet e apresentei-as aos estudantes. Perguntaram: mas o que é trans? Fizemos uma discussão sobre travesti, mulher trans e homem trans. (Quaresma, 2017, p. 78)

Para instigar o debate, lancei algumas questões: o que sabem sobre a presença do negro no Brasil? O que sabem sobre a África? É um país ou um continente? Como vocês acham que são as pessoas de lá e como elas vivem? Qual imagem representa melhor a África?

Todos disseram que a África era um país. Os poucos que responderam as outras perguntas disseram que a escravidão foi uma coisa muito ruim, que na África as pessoas vivem na miséria e a imagem que vem à cabeça é de um lugar bem pobre e miserável.

Aos poucos fui trazendo outras informações sobre o continente, destaquei a diversidade de culturas que o habitam utilizando um mapa da divisão política atual, apresentei dados sobre a diversidade étnica e, na sequência, a rota dos navios que trouxeram as pessoas da Guiné, Congo, Angola, Moçambique etc., à força para o Brasil. Também mostrei-lhes uma imagem de como o colonizador representou a vinda dos negros e comparei com outras que relatavam o interior do navio negreiro e a população negra sendo comercializada no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro. Li um trecho de uma música e com isso discuti a resistência e a chegada desse grupo que traz na sua cultura traços da luta

e da sua história. Os estudantes ficaram indignados com as imagens e disseram que aquilo era terrível demais. E que não imaginavam tamanha crueldade. (Neves, 2017, p. 168)

Quando as atividades de ensino ampliam o leque de oportunidades de acesso a vários significados e proporcionam uma participação mais equitativa, aspecto central de uma escola comprometida com o exame crítico da cultura corporal, constata-se outro princípio do currículo cultural, a *descolonização do currículo*. Uma proposta descolonizada fabrica as condições para o diálogo entre culturas, convivência e partilha coletiva com o diferente, questionando a existência de culturas particulares autênticas (Neira, 2011c).

Mas não se esqueça, caro leitor ou leitora, que até mesmo os estudantes pertencentes aos setores em desvantagem social internalizaram representações hegemônicas. O menor aceno de descolonizar o currículo é rejeitado, fazendo aflorar o dissenso. Em vez de romantizar ou silenciar os conflitos coercitivamente, o docente inspirado na perspectiva cultural sabe que a colisão de formas distintas de representação advém da dificuldade de valorizar as diferenças, de tomá-las como um direito de existir, o que torna o dissenso ou mesmo o conflito, importantes para compreender o outro (McLaren, 2000; Candau, 2008).

Vários conflitos surgiram no decorrer das vivências: grupos que invadiam os espaços em que outras crianças estavam brincando; crianças que queriam realizar determinadas ações ou representar determinados personagens e, devido à organização do grupo, não conseguiam; brincadeiras vivenciadas apenas por meninos e outras apenas por meninas; uma das turmas que, praticamente, não utilizava os objetos produzidos com papelão e cartolina. Muitos desses conflitos foram discutidos abertamente, a fim de encontrar soluções para os problemas identificados. (Irias, 2017, p. 68)

Mesmo tratando do racismo que permeou a história da capoeira, um menino com raiva de uma colega negra durante

uma atividade, a xingou de macaca e macumbeira. De imediato parei a aula e conversei primeiro com os dois alunos e, em seguida, com toda a turma sobre o que tinha acabado de acontecer, uma ação de preconceito e discriminação pela cor de pele. Informei à professora de sala sobre o ocorrido para que a mesma tivesse ciência e assim dar continuidade ao assunto. No dia seguinte a mãe da aluna foi até a escola tirar satisfações. (Silva Júnior, 2017, p. 2010)

A Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico. Nunes (2018) constatou que, em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, os professores ajudam os estudantes a identificarem vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procuram reverter as posições por meio da própria argumentação ou planejam atividades que explicitem as diferenças.

Também me procuraram algumas mães, principalmente de meninos, apenas a mãe de uma menina, me pedindo para que eu deixasse os seus filhos fora das aulas porque eles não gostavam de dançar. Novamente argumentei sobre a importância de participar das aulas, pois a Educação Física é um componente curricular que ajudaria seus filhos a conhecerem as diferenças que existem no nosso país com relação às danças, e principalmente, no fato de que eu não estava preocupada com que os seus filhos aprendessem um jeito certo de dançar. Afirmei ainda que eu não daria nota para os mais habilidosos, mas que o meu trabalho ali era principalmente o de contribuir para que eles conhecessem a diversidade das danças no Brasil, sem a preocupação de se tornarem dança-

ritos. Combinamos que seguiriam participando das aulas das formas que eles pudessem contribuir se sentindo à vontade para dançar ou não. Com esse acontecimento percebi o quanto essa prática corporal ainda carrega consigo uma marca de prática feminina, mas que por parte dos alunos eu ainda não havia percebido. Me questionei: se era um certo preconceito por parte das mães com relação a essa prática ou se as crianças estavam realizando as atividades “forçadas” e eu não estava percebendo? (Martins, 2017, p. 106)

A turma do 1º ano de Eletrônica encontrava-se vivenciando o futsal na quadra quando um incidente que envolveu dois estudantes nos fez interromper a atividade. Um deles chutou proposadamente a bola com muita força, machucando o colega. Os demais presenciaram a cena, ficaram perplexos com a situação e condenaram veementemente aquela atitude. Diante do quadro, propus problematizarmos a questão da violência, que atravessa não somente os esportes, mas a sociedade como um todo. (Lima; Müller, 2017, p. 158).

Nesse movimento de escolha, a turma ficou sensível ao desejo de estudar as culturas periféricas e, para dialogar com o projeto, escolhi tematizar o maracatu. Além das mencionadas, pesaram outras percepções. Após conversar com minha colega a respeito da decisão tomada, 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, p. 164)

Para enfrentar o dissenso, os docentes se deixam agenciar por mais um princípio, *evitar incorrer no daltonismo cultural*, tanto na seleção das práticas corporais a serem tematizadas, quanto na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino. A existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização (Stoer; Cortesão, 1999). Por isso, o currículo cultural reivindica atividades que per-

mitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos. Para que se tenha a exata dimensão da promoção de situações didáticas que evitam o daltonismo cultural, basta dizer que dentre as 17 experiências analisadas, 13 docentes propuseram a assistência a vídeos, 7 elaboraram registros escritos, 5 fizeram registros pictóricos, 5 filmaram, todos fotografaram, 3 analisaram textos científicos, 4 leram matérias jornalísticas, 2 discutiram obras da literatura, todos examinaram imagens presentes nas mídias, 2 compartilharam atividades com outras turmas, todos realizaram demonstrações, rodas de conversa e propuseram modos variados de vivenciar as práticas corporais, 3 organizaram apresentações para a comunidade, 1 fez uma saída pedagógica, 2 construíram materiais, 9 entrevistaram representantes das práticas corporais, 2 organizaram debates e 11 propuseram pesquisas sobre o tema na sala de informática ou em outros ambientes.

Essas atividades podem ser tomadas como dispositivos de diferenciação pedagógica se forem acompanhadas da sutileza que singulariza as ações didáticas voltadas para a valorização das diferenças e dos saberes dos estudantes (Cortesão; Stoer, 2008). Justamente por isso, os professores e professoras procuraram: identificar as leituras e traduções do alunado acerca das práticas corporais; estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgiram; apresentar sugestões; expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas; e reconstruir criticamente a manifestação abordada. Isso resultou no reposicionamento dos membros de diferentes grupos como sujeitos da recriação das práticas corporais e dos significados que lhes são atribuídos.

Na Educação Física cultural, o ponto de partida do trabalho pedagógico é a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Orientados pelo princípio da *ancoragem social dos conhecimentos*, professor ou professora propiciam a análise sócio-histórica e política da prática corporal. No entendimento de Moreira e Candau (2003), essas atividades entrecruzam as representações iniciais com informações obtidas em outras fontes.

Conversando sobre o tema, xs estudantes disseram que o basquete se joga com as mãos e seu objetivo maior é lançar

a bola na cesta adversária e impedir que isso ocorra contra a sua cesta. Compartilhando dessa ideia, dividimos a turma em dois grupos e propusemos a vivência. Sem qualquer preocupação com as regras e suas técnicas específicas, as crianças buscaram apenas acertar a bola na cesta adversária. Durante esses momentos ocorreram diversas brigas, discussões e até mesmo agressões entre xs estudantes, pois em diversos momentos elxs ficavam nervosxs por não conseguirem jogar. As vivências pareciam grandes batalhas, com carrinhos, empurrões, puxões de coletes, roubadas de bola das mãos dxs adversárixs, montinho para tentar pegar a bola no chão e pontapés. Enquanto elxs batalhavam, ficávamos ali observando e esperando que se organizassem elaborando estratégias, posições, troca de passes, armação de jogadas, marcação em bloco e/ou individual e o lançamento correto e certo para a cesta. Mas isso não acontecia e as aulas acabavam quase sempre com alguns choros e arranhões.

Era preciso organizar ações que favorecessem axs estudantes uma compreensão mais afinada da prática para que se organizassem melhor durante o jogo, caso contrário, as vivências perderiam a graça. Foi então que levamos para as turmas dois vídeos, a fim de ampliar e aprofundar nossos conhecimentos. O primeiro foi um grande jogo de basquete protagonizado por Pateta e seus amigos, que muito se aproximava do que tinham sido os jogos das crianças até então. Risadas, gargalhadas e comparações iam sendo feitas pelxs estudantes durante a apreciação. O segundo foi um tutorial produzido por Sidney Gabriel no canal do YouTube “Dois Por Cento TV”, com a participação do ex-árbitro internacional e agora comentarista da SporTV Carlos Eduardo dos Santos, o Renatinho. Nesse vídeo, os dois apresentam brevemente as regras básicas do basquete de quadra e do basquete de rua. No final do encontro, um estudante questionou se o Renatinho não poderia ir à escola para ensinar as regras, e nos dispusemos a tentar entrar em contato com ele através das redes sociais. No encontro seguinte, apresentamos imagens antigas do basquete e contamos a história de sua origem, que

está disponível no portal eletrônico da Confederação Brasileira de Basquetebol (CBB). Segundo esse órgão, o esporte foi inventado pelo professor canadense James Naismith, cujo objetivo era criar uma modalidade que os estudantes pudessem praticar em um local fechado, pois o inverno era muito rigoroso, o que impedia a prática do baseball e do futebol americano. (Nascimento; Florentin, 2017, p. 12-13)

Com base na pesquisa realizada pelos alunos, procurei no YouTube vídeos do Palavra Cantada, da Sofia Oliveira e também da atriz Ana Kendrick, que num clipe se apresenta cantando num restaurante e os clientes fazendo sons de batidas de seus copos, música conhecida como *Cup Song*. Os alunos ficaram muito empolgados, principalmente quem citou na pesquisa a Sofia Oliveira e o grupo Palavra Cantada. Após a assistência ao vídeo, comentei que o bate-copos ficou muito famoso também num filme da Anna Kendrick chamado *Pitch Perfect* e, inspirado na variedade de batidas diferentes, instiguei-os a refletir sobre as maneiras de brincar de bate-copos. São muitas as formas e várias as batidas. (Soares, 2017, p. 55)

Os relatos de experiência revelam que a seleção das práticas corporais a serem tematizadas escapa da tradição do componente pautada no privilégio concedido aos esportes euro-estadunidenses, às brincadeiras descontextualizadas, às tarefas psicomotoras ou à realização de exercícios físicos, tão ao gosto das teorias curriculares tradicionais²⁸. Muito embora o ponto de partida seja a ocorrência social das práticas corporais, tal como propõem as perspectivas críticas²⁹ da Educação Física, não se nota nas práticas pedagógicas examinadas qualquer preocupação dos docentes com o desnudamento da ideologia que impregna a cultura corporal dominante com vistas a oferecer aos estudantes a verdade

28. Em trabalho anterior (Neira, 2011a), explicito os argumentos que permitem classificar o currículo psicomotor, desenvolvimentista e da educação para a saúde como tradicionais.

29. No mesmo estudo, também discriminei as teorias curriculares críticas da Educação Física, nomeadamente a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

sobre a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica objeto de estudo. Tampouco as aulas se transformam em palco para enunciação dos conhecimentos científicos, tomados como representação da realidade e meio de empoderamento das camadas populares para sua luta histórica contra os opressores.

A proposta é bem distinta. O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e e fora dela. Enquanto dispositivos curriculares, os princípios arrolados acima orientam a definição do tema e das situações didáticas. Mas só isso não basta. Há que considerar a forma como se organizam e desenvolvem as atividades de ensino. Assunto do próximo capítulo.



4. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO

As narrativas docentes acerca do currículo cultural da Educação Física realçam o papel da organização e desenvolvimento das atividades de ensino ao adotarem procedimentos didáticos que lhes são inerentes: *mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação*. Apesar de responsabilidades e atribuições distintas, na perspectiva cultural, docente e discentes assumem a autoria curricular. Enquanto o primeiro seleciona o tema de estudo, organiza as atividades de ensino, conduz o processo e interpela os estudantes, estes, em posse de certas representações, negociam com os conhecimentos veiculados conferindo-lhes novos significados. Assim, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando das situações propostas de muitas maneiras.

Sabe-se que, conforme o grupo social, o contato com as práticas corporais difere bastante. As famílias costumam socializar as crianças em um patrimônio cultural corporal específico, mas, à medida que crescem, diversificam e multiplicam as oportunidades de acesso às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Seja através dos meios de comunicação, escola, comunidade, experiências formalizadas ou nos momentos de lazer, as pessoas constroem e reconstróem constantemente o próprio repertório.

Inspirado nas teorias pós-críticas e orientado pelos princípios ético-políticos explicitados no capítulo anterior, a análise dos relatos de experiência indica que o professor ou professora define a manifestação que será abordada com base no patrimônio cultural corporal da comunidade, reconhecido por meio de um *mapeamento*. Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e alunas, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no bairro da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de reconhecer os saberes que os estudantes possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro a seguir. Durante o mapeamento, os do-

centes conversam com as turmas, pesquisam o entorno, observam os momentos de entrada e saída dos estudantes, os intervalos, condições efetivas da escola, etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema que será tratado e suas possibilidades pedagógicas (Neira; Nunes, 2009):

[...] conversei com xs estudantes para mapear o que conheciam sobre as práticas corporais e o que já tinham estudado nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Majoritariamente responderam sobre suas experiências com os esportes, algumxs participavam de turmas de treinamento na escola e disputavam campeonatos. Não satisfeito, perguntei quais práticas corporais acessavam fora da escola, em casa ou em outros lugares. Como a dança foi repetidamente mencionada, pensei que seria importante tematizá-la. (Quaresma, 2017, p. 74)

O tema *minecraft* foi selecionado a partir da fala dos alunos, surgiu como patrimônio cultural de grande parte da turma. Durante o mapeamento, vimos que todos conheciam o jogo, muitos jogavam-no cotidianamente, alguns já haviam terminado o jogo e vários também costumavam acessar canais de vídeos *online* para ver os comentários e truques. Os estudantes também disseram que jogar pelo computador era mais complexo, por isso mais interessante. (Bonetto, 2017, p. 178)

Os professores Quaresma e Bonetto definiram a prática corporal que tematizariam somente após o mapeamento. A esse respeito é interessante observar a avaliação feita por Bonetto (2018) relativamente ao próprio trabalho com as brincadeiras de todos os lugares junto às turmas do Ensino Fundamental em uma escola municipal paulistana: “é importante dizer que em nenhum momento do planejamento da prática pedagógica, definiram-se objetivos ou temas sem que os discursos dos estudantes fossem considerados, ao invés disso, eram especialmente as falas deles e delas que nos orientavam

na definição das tematizações” (p. 226). Portanto, mapear não tem qualquer semelhança com “levantar os conhecimentos prévios”. Isto posto e diante da confusão instalada sobre o assunto, peço permissão para abrir um parêntese e explicar o que distingue uma ação didática da outra.

A pedagogia tradicional, quer seja na vertente laica ou religiosa, foi impactada com a “descoberta” que os estudantes sempre possuíam algum conhecimento acerca do conteúdo que o docente pretendia ensinar. Com a emergência das pedagogias ativas e, principalmente, sob influência do construtivismo pedagógico, tornaram-se usuais as sondagens e o levantamento dos conhecimentos prévios do alunado a respeito do conteúdo programático com vistas a mobilizá-los durante as aulas e, assim, estabelecer a conexão entre o saber existente e o que deveria ser aprendido, facilitando a apropriação de um conhecimento de “nível mais elevado”.

Ora, as noções de mapeamento e levantamento dos conhecimentos prévios divergem frontalmente, desde os campos conceituais que as sustentam até os objetivos que pretendem alcançar. Os docentes que se deixam influenciar pelas teorias pós-críticas utilizam o mapeamento como porta de entrada ao universo cultural corporal dos discentes, a fim de que possam considerá-lo no momento da definição da prática corporal a ser estudada, bem como na organização das atividades de ensino. Uma vez selecionada a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, as representações dos estudantes também precisam ser mapeadas. O que não deixa de ser uma boa ocasião para identificar sua gestualidade e os discursos disseminados sobre a manifestação em tela e as pessoas que dela participam. Não é por acaso que a pesquisa de Bonetto (2016) amalgamou o procedimento didático do mapeamento com o princípio ético-político do reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

Segundo os estudantes, os personagens que compõem o tênis são jogadores(as), árbitros, gandulas, torcedores, treinadores (personagem que eles tinham dúvidas se existiam ou

não nesse esporte) e imprensa. Entre as características dos personagens, as mais citadas foram: são homens e mulheres, brancos, altos, fortes, magros, ricos, inteligentes, educados, bonitos, profissionais, possuem nomes estranhos e cabelos lisos. Enquanto os educandos apontavam essas características, uma aluna fez a seguinte pergunta: – Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco? Incomodados com o comentário de que não havia no tênis atletas negros, chegaram afirmar que alguma coisa estava errada com o tênis, pois se tem negro no futebol, teria que ter negro no tênis. (Souza, 2017, p. 134)

[Sobre o *minecraft*, os estudantes] [e]xplicaram que existem três formatos de jogo – o modo criativo, em que o jogador tem todos os itens, pode voar, não perde vida, não é atacado pelos *mobs* (monstros); o modo *survival*, no qual o jogador precisa procurar, minerar e confeccionar os itens, sofre danos e, como o próprio nome diz, precisa zelar pela sua sobrevivência e, o terceiro modo são os *mods* (modificações), tipo de jogo não oficial, disponível na internet e confeccionado por jogadores do mundo todo. Cada criador elabora seu *mod* como bem entende, normalmente são *minigames*, ou seja, pequenos jogos com objetivos específicos. (Bonetto, 2017, p. 178)

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso em um emaranhado de relações e significados, promover a *leitura* dos códigos das práticas corporais constitui-se em uma ação didática que precede a crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, examinar mitos sociais que subjagam determinados grupos, gerar conhecimento baseado na pluralidade e construir um ambiente solidário em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia. A crítica cultural pode ser suscitada pela organização de

atividades de leitura das práticas corporais devidamente contextualizadas, ocasião em que se explicitam os olhares divergentes. Tanto o silêncio quanto a univocidade são inimigos da crítica cultural. Se outras vozes não se manifestam, o educador ou a educadora pode recorrer a materiais que ofereçam posicionamentos distintos do que foi expressado no coletivo.

Vale lembrar que uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é um texto da cultura produzido pela linguagem corporal, passível, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações. Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura dos códigos presentes nas práticas corporais e a análise dos significados em circulação. O exame dos relatos de experiência permite observar que na leitura das práticas corporais e na problematização dos discursos sobre elas reside a força do currículo cultural para o dismantelamento dos mecanismos que produzem e perpetuam modos de significar pejorativos com relação a determinadas manifestações, quase sempre aquelas criadas e recriadas pelos grupos minoritários. Nas situações didáticas de leitura, os estudantes analisam sob diversos ângulos a ocorrência da prática corporal: formato, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, ambiente, posição que ocupa no tecido social, discursos disseminados a seu respeito, como é representada pelos praticantes e por outros grupos, etc. Ou seja, a infinidade de aspectos passíveis de leitura remete à problematização da existência cotidiana daquela brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, sendo necessário valer-se de outras áreas do conhecimento para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem as *vivências*.

Os grupos trocaram ideias e registraram suas posições. Em seguida, ampliaram a conversa expondo seus pontos de vista para a turma. Alguns(mas) estudantes que geralmente não se posicionavam tiveram suas vozes ouvidas. Houve quem relacionasse a situação ocorrida durante o jogo de futebol com a violência percebida e vivenciada cotidiana-

mente fora da escola. Conforme os grupos se posicionavam, registrávamos as falas na lousa e, em alguns momentos, fomentávamos a discussão de determinadas manifestações, sempre com a preocupação de não induzir as respostas, mas de problematizar as representações que emergiam, muitas delas visivelmente influenciadas pelo discurso midiático. (Lima; Müller, 2017, p. 159)

Enquanto isso, nas aulas de história a turma estudava o contexto de surgimento do samba, discutindo passagens como a Guerra dos Canudos, o processo de reurbanização do centro do Rio de Janeiro no início do século XX, a era Getúlio... Essas vivências deram suporte à mediação na construção do conhecimento com os alunos. (Colombero, 2017, p. 194)

Tão importante quanto realizar vivências da prática corporal convertida em tema de estudo é examinar as relações nela imbricadas. Qualquer que seja a manifestação, docente e discentes têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e religião que as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas adquiriram em diferentes momentos históricos. A problematização desencadeada pela leitura da forma como acontecem na sociedade possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o diálogo com outras narrativas. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física (Santos, 2016). Implica destrinchar, escrutinar e desfamiliarizar o que está estabelecido. É o enfrentamento das representações dominantes que permite compreender não só a manifestação em si, como também aqueles que a produzem e reproduzem.

As leituras que os estudantes fazem do modo como a prática corporal e ocorre na sociedade e das próprias vivências, seguidas da problematização dos discursos sobre elas e seus participantes, são esforços permanentes no currículo cultural, através dos quais se questiona tudo o que possa parecer “natural e inevitável”. A ideia é que

que os discentes coloquem em xeque aquilo com que usualmente lidam de modo acrítico.

Diante da fala das crianças, inferiu-se que as questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requeriam ser problematizadas pela classe. As discussões foram retomadas nas aulas seguintes a partir da exibição do curta metragem *Nayelis* – que apresenta a história de uma menina de 11 anos, única praticante de luta olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba. Após a assistência, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo as meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. Apontaram, ainda, a resistência e determinação de Nayelis que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava. (Borges, 2017, p. 35)

Para problematizar a postura de alguns meninos que continuavam chutando e empurrando, apresentamos vídeos de baladas extraídos do YouTube. “Quem não dança faz o que? Fica empurrando e chutando?” “Não professora, se fizer isso é expulso”. Outros disseram que isso acontece para não atrapalhar quem está dançando porque pode machucar alguém. “Quem não dança fica sentado”. Os alunos que estavam empurrando questionaram: “o que eu posso fazer? Não quero ficar sentado e não quero dançar”. Apresentando a questão à turma, um aluno que fazia dança no Centro da Juventude sugeriu: “pode ser figurinista ou coreógrafo, precisamos de alguém para anotar o que estamos fazendo”. Fizemos uma lista com as várias funções da apresentação e os alunos se inscreveram naquilo que tinham mais interesse. (Oliveira, 2017, p. 48)

Em meio a problematizações dos marcadores de gênero e etnia colados nas bonecas, criou-se a esperança em desnudar algo que parece ser tão natural nesses objetos. A não presença ou pouca presença de certas pessoas na representatividade desses objetos muitas vezes passa despercebida. A expressão de um dos alunos corrobora essa ideia: “É mesmo, né? Tem pouca boneca negra”. “Eu não conheço boneca menino”. Essa paisagem precisa mais do que nunca sofrer alguns questionamentos no sentido de identificar e desmontar algo que aparentemente se apresenta como normal nas práticas sociais das crianças. Essa naturalização dos produtos infantis pode, em certa medida, tornar as relações entre as pessoas cada vez mais conflituosas, provocando um fortalecimento para o não reconhecimento da multiplicidade de sujeitos e grupos presentes na sociedade. (Santos Júnior, 2017)

Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física é a despreocupação com a performance motora segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (tamanho da turma, disponibilidade de espaço, tempo, materiais, etc.), o professor ou professora estimula o grupo a vivenciar os esportes, lutas, brincadeiras, danças e ginásticas no formato conhecido para, se necessário, reelaborá-los com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por todas as práticas corporais.

Conversamos sobre como poderíamos vivenciar o caratê em nossas aulas, e nesse momento, as crianças que possuíam experiência na luta auxiliaram as demais, ensinando alguns golpes. Outra contribuição dada por essas crianças foi a apresentação dos seus materiais de luta (kimono, luvas, faixas, bandagem). Elas também explicaram algumas partes do treinamento de caratê que faziam em suas academias, sendo elas o kihon, o kata e o kumite. Para complementar a vivên-

cia dos golpes, levei às aulas algumas folhas com imagens de como os golpes eram realizados e vídeos com tutoriais sobre as técnicas empregadas no caratê. Ao analisarem os vídeos, as crianças de todas as turmas perceberam que o professor “gritava” ao final de cada golpe. No 5º ano A, o Illison explicou que o grito se tratava do kiai, e que também existia o kime, que seria a força do golpe concatenada com a respiração, aumentando assim a potência do mesmo. Já o kiai seria uma forma de soltar a energia e de intimidar o oponente. (Santos, 2017, p. 145)

Naquele mesmo dia, as regras já eram diferentes das regras descritas pelas alunas quando as vi jogar pela primeira vez. Conforme jogavam, as regras iam ficando cada vez mais elaboradas: as garrafas *pet* marrons eram de madeira, as brancas, de ferro, e as verdes, de diamante. O dano também mudava conforme as regras originais do *minecraft*, ou seja, espada de madeira pouco dano, de ferro, um dano maior e, de diamante, causava um alto dano. Com o passar das aulas, adicionavam cones como arcos e flechas, petecas como lanças, além de outros materiais. Se um jogador inventasse um objeto e fizesse dele um item, sendo a criação aprovada pelo grupo (o critério era se realmente tinha relação com o jogo original), logo se transformava em uma nova ação que os demais tentariam copiar. Fizemos esse jogo por várias aulas e, quase todos os dias, as regras sofreram modificações. (Bonetto, 2017, p. 186)

As peculiaridades de cada grupo e escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da prática corporal, o que proporciona aos estudantes uma experiência concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para a remodelação das práticas, a participação dos alunos e alunas envolve também a identificação de aspectos que possam ser modificados e a incorporação de mudanças à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino.

Enquanto uma parcela dos estudantes vivencia, outra faz a leitura, análise e sugere modificações. Considerando que as representações que possuem sobre a prática corporal foram construídas com base na sua ocorrência social, a tentativa de vivenciá-la dentro da escola (com os limites que esse ambiente apresenta), na maioria das vezes levará à reconfiguração do modo como a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são vistos. Logo, o currículo cultural reconhece os significados hegemônicos, mas não os impõem aos estudantes.

Tal procedimento didático é a *ressignificação*. Resignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos e alunas como sujeitos históricos e produtores de cultura. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos, etc. é algo rotineiro. A resignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos deparam com manifestações pertencentes a outros grupos (Neira; Nunes, 2009).

A Educação Física cultural experimenta os diversos formatos das práticas corporais conhecidas e oferece condições para as mudanças necessárias, a fim de que os estudantes vivenciem diferentes papéis sociais e elaborem seus próprios produtos. Por meio de um percurso não linear, inventam e reinventam técnicas corporais, regras, formatos, códigos, etc. Ora mantêm o sentido original, ora alteram-no, assumindo a autoria do processo.

Na turma que fizeram duplas, houve muito conflito para essa escolha, mas ao final das discussões e da retomada das atividades em que homens fizeram duplas e mulheres também, o problema desapareceu. Constataram que poderiam dançar com quem quisessem, o que abriu espaço para duplas mistas, de menino com menino ou menina com menina. Naquelas ocasiões em que a coreografia exigia duplas, criaram gestos para incluir aqueles que preferiam dançar em separado. Os coreógrafos e quem fazia o registro das aulas se organizaram e posicionaram cada aluno na apresen-

tação. Os figurinistas se responsabilizaram pela preparação dos trajés. Ninguém ficou de fora por não ter vestimentas. (Oliveira, 2017, p. 49)

Após aulas e aulas, quando notei que o grupo se apropriara da gestualidade, decidi propor que ressignificassem as formas de batidas e as músicas cantadas. Perguntei se só era possível fazer o bate-copos de um jeito ou se havia outras possibilidades de bater ou ritmos diferentes. Desafiei-os a pensarem como fariam, mas sugeri que formassem grupos e cada grupo elaborasse uma produção rítmica diferente da batida conhecida. Pensando em ampliar ainda mais seus conhecimentos, antes de vivenciar as formas criadas pelos grupos, coloquei algumas questões para casa no quadro com a pretensão de discuti-las nas próximas aulas. Lembrando que alguns dos vídeos que assistimos eram tutoriais, conversamos sobre a importância do tutorial, da coreografia e da percussão corporal. O processo de criação que se sucedeu durou algumas aulas. (Soares, 2017, p. 56)

Ainda no tocante à ressignificação, o presente estudo confirma o posicionamento de Neves (2018), para quem esse processo ganha vida nas atividades de mapeamento, avançando pelas situações organizadas para aprofundar e ampliar os saberes dos estudantes. Enquanto procedimento didático, o *aprofundamento* pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, saberes que não emergiram nas primeiras leituras. A *ampliação*, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então (Neira; Nunes, 2009).

Durante o aprofundamento e a ampliação realizam-se atividades para compreensão do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco, bem como a

gestualidade empregada, as características e outras nuances que possam interessar. O estudo de Bonetto (2016) relacionou esses procedimentos didáticos ao princípio da ancoragem social dos conhecimentos. Além de proporcionar outros olhares, a ancoragem ajuda a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação. Frise-se que desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (Costa, 2010, p. 140). Dito de outro modo, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder.

O tratamento profundo do tema solicita o engajamento do professor ou da professora na proposta mediante a investigação do assunto e a seleção de materiais adequados. As atividades de aprofundamento investigam as razões que impulsionam ou impulsionaram as modificações de determinada prática corporal ao longo do tempo. Nessa operação, as questões de etnia, classe social, gênero, religião, deficiências, entre outras, muitas vezes escondidas, são obrigatoriamente desocultadas.

Após a vivência das chamadas ginásticas tradicionais, os alunos leram dois textos a fim de aprofundarem as análises da prática corporal. A leitura de *A maquinaria escolar e Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária* proporcionou uma melhor compreensão sobre a produção da cultura material escolar (e a sua forma de controle sobre os corpos dos estudantes) e a forma como a escola se constituiu ao longo dos tempos, desde a sua criação (e seus principais objetivos da época de sua criação). (Müller, 2017, p. 25)

Pensando em aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito das danças, realizei uma atividade de reconhecimento dos ritmos. Selecionei músicas que representassem

bem (no meu entendimento) um determinado ritmo musical e fomos conhecendo um pouco mais sobre cada um dos ritmos apresentados, como algumas letras das músicas, os instrumentos utilizados em cada ritmo, os principais passos. Fiquei impressionada com a fala de alguns alunos: reconheciam instrumentos, conheciam letras das músicas e relacionavam as músicas e os ritmos a ações da sua vida. Um aluno conhecia muito bem os instrumentos musicais e eu perguntei como ele conhecia e ele me respondeu que era porque o seu pai era da torcida ‘Morro da Fumaça’ e que ele ia junto e tocava os instrumentos junto com a torcida. Outra aluna conhecia a música ‘Menino da porteira’, não muito presente no seu cotidiano, mas porque já havia assistido ao filme que leva esse mesmo nome e conta a história da música. Um outro aluno contou que seu avô ouvia bastante aquele tipo de música, o sertanejo de raiz, quase todos os dias. (Martins, 2017, p. 107)

Após os momentos de vivência, e com o objetivo de compreender alguns aspectos históricos da luta, assistimos a alguns trechos de um filme sobre os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga. Durante a exibição, algumas crianças observaram, em imagens de pinturas que remetem ao período em questão, lutadores aplicando golpes semelhantes ao da luta olímpica contemporânea. Conversando após a exibição, foi possível perceber que reconheceram, além do aspecto esportivo, o caráter religioso da competição e, ainda, a popularidade das lutas naquele contexto. Outro aspecto que chamou a atenção dos estudantes foi o fato de os atletas competirem nus. Procurei explicar que, para os gregos antigos, o corpo era considerado uma “obra de arte”. Apesar das tentativas de explicação, as crianças riram e não viram sentido algum nessa prática. Dando continuidade ao trabalho, aos poucos, as crianças identificaram, com o auxílio do professor e a partir de pesquisas na internet, que o modelo de luta dos gregos antigos inspirou os franceses a “criarem”, no século

XIX, o estilo hoje conhecido como luta greco-romana, que faz parte do Programa Olímpico da Era Moderna desde a sua primeira edição. (Borges, 2017, p. 32-33)

Visitas aos espaços onde a prática corporal acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, assistência a vídeos, leitura de textos de gêneros literários variados, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras atividades de aprofundamento, permitem a análise dos pormenores da prática corporal, o que pode desestabilizar representações e levar a turma à busca de respostas para uma melhor compreensão do tema.

Enquanto isso, as atividades de ampliação permitem conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que participam da manifestação cultural. Na ausência dessas situações didáticas, é provável que os estudantes permaneçam à mercê de perspectivas tendenciosas que relacionam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a finalidades mercadológicas ou posições preconceituosas referentes aos grupos que as cultivam.

A elaboração de uma rede de conhecimentos sobre o tema é o principal objetivo da ampliação. Dentre tantas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas cuja história de vida se vincula à manifestação, comparação entre visões distintas, incluindo as dos discentes e docente, participação em eventos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais, etc. As atividades de ampliação confrontam os conhecimentos culturais iniciais com outros, estimulam o contato com discursos divergentes e enriquecem as leituras realizadas.

[...] propus que a turma assistisse a um vídeo que contrapõe a ideia de que a GR seria uma prática exclusivamente feminina, conforme apontado pelo Comitê Olímpico Internacional. O vídeo mostrava uma GR praticada por homens com outros tipos de materiais. Minha intenção com essa atividade foi desestabilizar as representações e significações que reforçavam a GR como território exclusivamente femi-

nino. Durante o vídeo, um aluno percebeu que os gestos daquela GR masculina lembravam as artes marciais. Então, discutimos sobre as gestualidades “impressas” nos corpos das pessoas e que a GR feminina é caracterizada por movimentos “leves, sincronizados e delicados” e a GR masculina é caracterizada por movimentos “precisos, fortes e incisivos”. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 119)

Recebemos um professor de tênis para conversar com os educandos, pois a visita seria importante para enriquecer e permitir aos educandos conhecer outras vozes e ter contato com um dos personagens do tênis – o técnico. Fizemos um roteiro de perguntas sugeridas pelos educandos das três turmas do período vespertino, e as questões foram divididas em três blocos: vida pessoal, profissional e tênis. Entre esta aula (de elaboração das perguntas) e a entrevista com o professor Dino, aproveitamos para conhecer as regras utilizadas pela FPT³⁰ para os jogos em duplas e coletivamente destacamos algumas regras para as vivências em duplas. (Souza, 2017, p. 138)

O *registro* e a *avaliação* finalizam os procedimentos didáticos observados nos relatos de experiência. O registro facilita ao professor ou professora a retomada do processo para socialização de saberes, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. As anotações das observações e reflexões sobre o que acontece nas aulas, principalmente as falas e posturas dos estudantes, possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico. A avaliação no currículo cultural, para além da observação, apoia-se nos registros elaborados pelo docente ou discentes. As anotações durante ou após as aulas, filmagens, fotografias, gravações em áudio, ou, até mesmo, os diversos aplicativos disponíveis nos celulares e smartphones, figuram entre os recursos mais utilizados. Também convém recolher e arquivar exemplares dos materiais (desenhos, escritos, imagens, etc.) produ-

30. Federação Paulista de Tênis.

zidos pelos estudantes durante as aulas ou a partir delas. A reunião de informações sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das atividades. No currículo cultural, “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (Freire, 1982, p. 94):

Observei no baile que durante as músicas de ritmos pouco conhecidos pelas crianças elas faziam trenzinhos, rodas para dançar no centro, ficavam paradas ou vinham me pedir para trocar a música e solicitavam as que elas queriam. Já quando as músicas da “moda” tocavam, as crianças dançavam animadamente, na sua maioria repetindo coreografias dos cliques ou as danças apresentadas pelos cantores ou bandas. Essa observação me mostrou o quanto as nossas danças são influenciadas apenas pelas mídias, deixando de lado o processo criativo e expressivo dos sujeitos. Registrei no meu caderno que esse era um dos pontos importantes para trabalhar com os alunos, mas tinha clareza das dificuldades, pois o alcance das mídias é bem maior do que as nossas ações na escola. Porém, tive certeza de que seria importante tentar discutir essas questões com os alunos, e fui pensando em como levar essas discussões para as aulas. (Martins, 2017, p. 103)

No dia da entrevista, todas as turmas envolvidas participaram da atividade na quadra. Rodrigo explicou as saudações, organizou uma vivência nos mesmos moldes das que propõe em sua academia, respondendo todas as perguntas elaboradas previamente e as que surgiram a partir de suas explicações. Após a entrevista, registramos as informações fornecidas e as crianças puderam avaliar a atividade. Todas as falas foram positivas e consistiam em afirmar que foi uma experiência diferente, e que nunca haviam passado por isso. (Santos, 2017, p. 147)

Os registros da trajetória tiveram papel primordial, pois permitiram a reelaboração constante do caminho. A análise das fotos, do caderno de anotações, das produções dos alunos, das imagens e textos do *Evernote*³¹ e das imagens da apresentação da dança, deu visibilidade à trilha percorrida mediante o entrelaçamento de conhecimentos, vozes e significações de meninas, meninos e professora. (Oliveira, 2017, p. 52)

Conforme se depreende dos fragmentos acima, o registro facilita a identificação das insuficiências e dos alcances das atividades de ensino realizadas. As situações didáticas merecem um olhar atento, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos anotados pelos docentes assinalam a necessidade de replanejar as próximas atividades.

Em sua pesquisa sobre o papel do registro na pedagogia cultural da Educação Física, Müller (2016) esboçou uma analogia com o aplicativo *Waze* de navegação. Concluiu que a análise crítica da documentação elaborada por discentes e docente, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilita a revisita e a reflexão sobre o próprio processo formativo e a necessidade, ou não, de reorientar a rota. Em suma, nesta perspectiva, não existe avaliação sem registro.

O acompanhamento contínuo e a documentação das atividades ratifica o princípio do reconhecimento do patrimônio cultural corporal dos estudantes e o exame de como se dá o diálogo com os padrões abraçados pelo professor ou professora. Isso agrega às funções da avaliação a valorização das diferenças e a identificação dos mecanismos de sua construção também no interior da escola (Escudero, 2011). Aliás, sobre o assunto, saliento que a pesquisa de Nunes (2018) ressaltou a potência do conjunto dos princípios e procedimentos didáticos da Educação Física cultural no trato das diferenças.

31. Aplicativo utilizado pela professora para registrar o trabalho pedagógico.

As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, educador ou educadora e estudantes, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo. Tal abertura estreita os vínculos entre eles, vínculos esses que não só responsabilizam a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista (Escudero, 2011):

Finalizando o projeto, os estudantes produziram um vídeo sobre os conhecimentos aprendidos durante a tematização. Algumas crianças ficaram responsáveis pela elaboração do roteiro e outras pela filmagem e disponibilização e seleção do arquivo de fotos. A produção final³² da turma foi postada no site de compartilhamento de vídeos YouTube. (Borges, 2017, p. 39)

Noutra aula retomei a explicação sobre os artefatos a serem produzidos. Em seguida, os alunos decidiram o que iriam realizar entre as opções. Passadas algumas aulas dedicadas aos ensaios, os grupos afirmaram que estavam preparados para terem suas coreografias filmadas em forma de tutorial e, também, para apresentar os cartazes. Cada grupo usou um celular próprio ou emprestei o meu. (Soares, 2017, p. 58)

Nas aulas seguintes os grupos, distribuídos em naipes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final³³ do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o Cieja Campo Limpo organiza todos os anos. (Neves, 2017, p. 177)

32. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7fuf-mjxTM>>.

33. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nVJmh4B9RCc>>.

Como se observa, também é possível organizar atividades avaliativas finais para que se possa identificar os efeitos dos procedimentos didáticos. A análise dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos (coreografias, demonstrações, explicações, filmagens, etc.), quando entrecruzada com os registros do processo, constitui-se em um elemento privilegiado para, ao final dos trabalhos, avaliar os modos de significar as práticas corporais e seus representantes.

Parece não haver dúvidas de que o conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilita a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações e respostas do alunado. É certo que o bom andamento dos trabalhos depende da participação, mas não de forma alienada, nem tampouco restrita às vivências corporais. O envolvimento dos estudantes nas atividades propostas ocorre de maneira diferenciada: é possível participar sugerindo, experimentando, discutindo, produzindo, registrando, planejando, etc.

Conforme se observa nos relatos de experiência, a tessitura das ações didáticas assemelha-se a um jogo de capoeira (Neira, 2010). O capoeirista não joga com base em uma sequência preestabelecida e memorizada. Os golpes surgem como respostas à gestualidade antagonista, o que faz do praticante um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica da perspectiva cultural, estudantes e docente modificam sua compreensão sobre a pedagogia. Tal como o capoeirista se antecipa ao oponente e, prevendo seus golpes, o surpreende, o professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física reorganiza as atividades de ensino a partir dos posicionamentos dos estudantes com relação ao tema, à atividade ou a qualquer situação ocorrida em aula. O papel desempenhado por uma prática escolar amparada na “metáfora da capoeira” desencadeia outra visão de mundo, fundada na imaginação pedagógica e no compromisso com a democracia, a justiça social e os demais valores que deveriam orientar a sociedade contemporânea.

A “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço vivo, participativo e imanente. Nesta proposta, não cabe a tal progressão dos conhecimentos defendida pelas vertentes tradicionais e críticas da Educação Física e que levam o docente a hierarquizar os temas conforme a etapa de escolarização. Basta verificar que as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental tematizaram esportes (Nascimento; Florentin, 2017; Souza, 2017), danças (Oliveira, 2017; Martins, 2017), lutas (Borges, 2017; Santos, 2017; Silva Júnior, 2017), brincadeiras (Soares, 2017; Irias, 2017; Santos Júnior, 2017) ou ginásticas (Oliveira Júnior, 2017b); assim como as danças (Quaresma, 2017; Colombero, 2017), ginásticas (Müller, 2017) e brincadeiras (Bonetto, 2017) podem ser tematizadas junto aos anos finais, a dança (Neves, 2017) pode ser o foco do estudo na educação de jovens e adultos, e o esporte (Lima; Müller, 2017, p. 159) abordado no ensino médio. Desde que se considere o patrimônio da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola, qualquer prática corporal pode ser tematizada em todos os segmentos da Educação Básica, seja qual for a modalidade de ensino. Tampouco há uma sequência apropriada para as atividades propostas. Realizado o mapeamento e assumindo a condição de artista, o professor cria situações didáticas em que os estudantes possam vivenciar, ressignificar, aprofundar ou ampliar seus conhecimentos.

Provocado pela filosofia deleuziana, Bonetto (2016) estabeleceu relações entre o capoeirista e o artista, reforçando o viés artístico que inspira a pedagogia cultural mediante um trabalho interpretativo e criativo. Interpretando o mundo à sua volta, o artista vai constituindo, descobrindo, redescoberto e inventando.

O artista é aquele que suspende o cotidiano das opiniões (*doxa*) e convenções, perfurando o caos a fim de deixar passar um pouco de caos livre que são as inspirações criativas, a própria noção de criatividade. (p. 73)

Assim é a docência culturalmente orientada, dá vazão ao pensamento e à ação, concebe a atividade pedagógica como um encontro, um acontecimento em que se cultivam a liberdade e a expressão.

Para finalizar, é interessante notar que o fazer educacional expresso nos relatos de experiência não implica fases ou etapas a serem seguidas. Não há uma ordem a ser cumprida nem um modo correto de começar ou terminar o trabalho pedagógico. Apesar dos documentos analisados darem a perceber atividades de mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, o tempo de duração e o momento em que acontecem divergem segundo as reações dos estudantes. Docente e discentes vão tecendo o currículo ao seu modo e em profunda sintonia com as condições disponíveis. Portanto, divergindo mais uma vez de outras propostas da Educação Física, na perspectiva cultural inexistem sequências didáticas e definições antecipadas ou obrigatórias de temas e conteúdos. Todas as facetas da prática pedagógica são pensadas a partir do contexto e, principalmente, no transcorrer das atividades.



5. EMERGÊNCIA DOS CONTEÚDOS

Escapando das normativas que determinam que os conteúdos³⁴ sejam definidos *a priori*, no currículo cultural da Educação Física, os conhecimentos abordados nas aulas emergem à medida que se desenvolve a tematização das práticas corporais. Quando tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor ou professora emaranha a própria cultura experiencial e as dos estudantes com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares, etc.). No bojo da triangulação promovida pelas atividades de ensino, as práticas corporais são ressignificadas.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos, passei a perguntar sobre as músicas que estávamos escutando. A turma percebeu que o sertanejo sofrência era o mais tocado. Questionadxs sobre o conteúdo das letras, responderam que falam de amor. Analisando os versos, percebemos que a maioria narrava um homem sofrendo de amor por uma mulher. Foi aí que um dos estudantes surpreendeu o grupo dizendo que “essas músicas não me representam, pois eu amo outros meninos”. Muitxs estudantes riram e o chamaram de “veadinho”. O fato levou-me a propor que buscassem músicas que pudessem representar o colega. Imediatamente, cedi o meu celular para que pesquisassem músicas do sertanejo gay. Enquanto algumxs ficaram quietxs, outrxs disseram “claro, vamos procurar prof”. Ao digitar no Google e no no YouTube os termos “sertanejo gay” apareceu uma dupla chamada *Zé Barreiro e Catuaba*. Ouvimos várias músicas. Também recorri ao grupo do WhatsApp de professorxs amigxs que trabalham com o currículo cultural e

34. Segundo Gimeno Sacristán (1998), conteúdo é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar. Enquanto construção social, o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde em um contexto histórico concreto.

perguntei se alguém conhecia alguma música sertaneja com essa temática. A querida amiga e professora Dayane indicou a dupla *As bofinhas*. (Quaresma, 2017, p. 78)

A Educação Física cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados³⁵. Se o que se pretende é combater a ascensão do fascismo social³⁶, não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia. Um tema é legítimo quando emana da sociedade, o que abre caminho para que as práticas corporais pertencentes a todos os grupos sociais, independente da origem, sejam transformadas em objeto de estudo.

A tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, com base na sua ocorrência social e a problematização dos significados que lhes são atribuídos e postos em circulação através dos discursos, objetiva imergir os estudantes nas águas da realidade. A efetivação desse processo depende de várias outras medidas analíticas e propositivas quando se deseja que os sujeitos assumam posturas crítico-reflexivas sobre o que acontece nas diferentes esferas do tecido social (mídias, trabalho, poder público, política, lazer, etc.). As atividades de ensino culturalmente orientadas não abrem mão de descrever e examinar pontos de vista a favor e contra. Cada qual sofre influências das posições de lealdade aos grupos que pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da análise ideológica e se constitui no fundamento da tarefa educacional (Neira, 2016).

35. Emprego os termos hegemônico, legitimado, universal, valorizado, reconhecido, etc. para adjetivar aquele conhecimento que tradicionalmente preenche os currículos convencionais, o conhecimento científico.

36. Sousa Santos (2017) cunhou a expressão “fascismo social” como alusão a um regime social de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o privilégio de vetar a vida e o modo de viver da parte mais fraca.

Na aula seguinte levamos tal consideração para uma conversa com todo o grupo e notamos que vários outros alunos da sala possuíam a mesma opinião da princesa, “uma personagem branca e magra”. Começamos a pensar em maneiras de conversar sobre o tema e de instrumentos e materiais que pudessem ser utilizados. Por recomendação de uma professora da escola, recorremos a um livro infantil de título *O capitão e a sereia*, onde, nas ilustrações, a sereia é representada de uma maneira diferente daquela exposta pelas crianças: “era negra e não era magra”. Além disso, buscamos imagens que representassem as personagens de sereias e princesas de diferentes maneiras. Numa das aulas fizemos a leitura do livro e focamos a discussão nas imagens da sereia. Muitas crianças deram risada e consideraram aquela sereia feia. Discutimos então sobre quais motivos nos levaram a pensar que ela era “feia” ou “engraçada”. Percebemos, mediante o diálogo e a leitura de outras imagens, que os diferentes textos e discursos apresentados às crianças durante toda a sua vida não representavam a sereia, e nem mesmo a princesa, da forma como aquele livro fazia. Muito pelo contrário. Além disso, tentamos compreender que a representação da sereia e da princesa não são as mesmas em todos os lugares e em todas as culturas, e aquilo que consideramos “feio” ou “engraçado” em uma determinada cultura, pode não ser em outra. Por isso, recorremos a outros materiais e fizemos a leitura de imagens de princesas africanas. (Irias, 2017, p. 70)

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença (Nunes, 2018). Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura

crítica evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam significados de um grupo e suas práticas.

Na semana seguinte, contamos com a presença da Sarith Anischa, ex-atleta de basquete, irmã de outro atleta, Arthur Pecos (melhor sexto homem do NBB Caixa 16/17 pelo Paulistano) e atualmente técnica e responsável pelo projeto de basquete do Pirituba F. C. Logo que ela entrou na sala, alguns estudantes disseram que ela era pequena se comparada à Marta³⁷. Ela mede 1,60 m. Foi então que, após se apresentar, ela problematizou os corpos que atuam no basquete, explicando que o tamanho pode interferir na posição que o jogador ocupa na quadra e que pessoas pequenas ajudam o seu time em jogadas rápidas, por exemplo. Sorridente, disse que ao dar instruções para os atletas solicita que eles fiquem sentados para que possa ser vista e ouvida. Segundo ela, há diversos corpos atuando de forma diferenciada no basquete e suas funções são distribuídas a partir de suas qualidades físicas, técnicas, motoras, entre outras. Seu posicionamento contribui para desnaturalizar representações do tipo “pessoas pequenas não jogam basquete”, “basquete é para fortes”, abrindo espaço para novas possibilidades. (Nascimento; Florentin, 2017, p. 17)

Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa. As representações elaboradas sobre os grupos minoritários e suas manifestações culturais precisam ser identificadas e examinadas, pois qualquer produção discursiva que desqualifique algo ou alguém contribui apenas para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre as pessoas. Se forem transformadas em objeto de análise durante as aulas, será possível pontuar as origens desses significados, a serviço de quem se encontram e, o que é mais importante, desnaturalizá-los (Neira, 2017).

37. A ex-atleta Marta Sobral visitara a escola a convite das professoras semanas antes.

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor ou professora e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos, elementos para análise crítica dos mecanismos de subjugação. Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes na ginástica rítmica (Oliveira Júnior, 2017b), de etnia que perpassam o samba (Colombero, 2017), de religião que contaminam o maracatu (Neves, 2017) e a de classe que atravessam o tênis (Souza, 2017), foram problematizadas nas aulas, criaram-se possibilidades dos estudantes identificarem e compreenderem os aspectos relacionados às práticas corporais para além da mera vivência. Eles passam a perceber nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades³⁸. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca.

As mais variadas formas de discriminação contidas nos textos culturais (televisão, livros, reportagens, propagandas, etc.) não podem ser ignoradas, pois divulgam, o tempo todo, concepções de beleza, corpo, saúde, sexualidade, mulher, homem, ginástica, dança, esporte, etc. À mercê de uma indústria cultural disseminadora de significados que atendem aos interesses neoliberais de consumo e impõem padrões estéticos e performáticos no tratamento das práticas corporais, analisar como isso acontece e quem se beneficia equivale a afrontar o pensamento hegemônico. É uma forma de ação e luta política da qual o docente não pode abster-se. Afinal, como lembra Costa (2010, p. 146) “seremos cúmplices se permanecermos omissos”.

38. Não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição ou de alguém e que possa ser tomado, ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente para construir relações transformadas e mais democráticas (Foucault, 1992).

Mas a resistência em relação às vivências prosseguia: “Tem sanfonas e berrantes no sítio do meu avô, meu pai gosta de sertanejo, mas eu não”. Enquanto isso, outros alunos traziam passos que já conheciam ou pediram que os familiares lhes ensinassem. A partir daí, criavam coreografias, inspirando-se nos vídeos que mostravam danças agitadas, lentas, com giros, sem giros, nos bailes em frente a igrejas e nas baladas de diferentes épocas. Percebendo que as músicas eram diferentes, uma aluna perguntou: “quais são os tipos de sertanejo?” Repeti a pergunta à turma, que respondeu com base nas músicas ouvidas: • Arrocha – Pantera cor de rosa; • Universitário – Camaro amarelo; • Romântico – Tudo que você disser; • Ostentação – Camaro amarelo. Após pesquisar o assunto, notamos que não existe um sertanejo “ostentação”, mas que no clipe o cantor ostenta o automóvel. Verificamos que o arrocha está contido no universitário e que existe o sertanejo de raiz, que todos os tipos falam sobre coisas da vida das pessoas, sobre seu contexto social. Traçamos uma linha do tempo mostrando como o sertanejo se modificou e como seria difícil elaborar uma classificação. Discutimos sobre os instrumentos que utiliza, as influências musicais e seus contextos sociais, entrelaçando tudo com os vídeos assistidos anteriormente. Buscamos apoio na obra *De caipira a universitário*, de Edvan Antunes. O autor explica a emergência do estilo e sua transformação de caipira a universitário, passando por raiz e romântico. Também abordamos a questão da mulher na música e as principais cantoras que penetraram num universo exclusivamente masculino. (Oliveira, 2017, p. 47-48)

Engana-se quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador. Contrariando os resultados de

trabalho anterior (Neira, 2016a), Neves (2018) apurou que a reelaboração dos significados no currículo cultural da Educação Física não é exclusividade das atividades de aprofundamento e ampliação. Desde o mapeamento, os alunos e alunas entram em contato com outros significados das práticas corporais e das pessoas que delas participam. É um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não possa ser alterada durante as vivências ou mediante a fala dos colegas de turma.

O estudo citado reposiciona a importância das situações didáticas culturalmente orientadas e o papel dos sujeitos da educação no processo pedagógico. Tanto umas quanto os outros atuam na propagação de significados que podem desestabilizar as representações.

Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização das diferenças podem se manifestar através da apresentação e discussão, em sala de aula, das concepções dos estudantes e do docente, examinando também a forma como são expressas. É desejável que as atividades de ensino promovam a exposição a um grande número de vozes divergentes, convidando a ver as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de forma distinta possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. Sousa Santos (2010) exalta o potencial epistêmico das situações didáticas em que as representações dominantes se chocam com as visões dos setores desfavorecidos. Tal interconhecimento provoca a compreensão de outros saberes a partir dos próprios. No fim das contas, não pode haver nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo.

Sem esquecer que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento, Bhabha (2014) explica que o trabalho nas fronteiras da cultura acaba por gerar a necessidade da tradução ou da negociação. No terreno pedagógico, isso significa combater a guetização dos conhecimentos constatada no tratamento exótico ou folclórico destinado a determinadas práticas corporais ou aos saberes de certos grupos. Não foi por acaso que Oliveira Jú-

nior criou condições para que sua aluna relatasse como ela e seu pai confeccionaram a fita de ginástica; Bonetto e Soares deram importância à forma como os estudantes brincavam nos momentos livres; Lima, Müller, Quaresma e Santos Júnior organizaram atividades de apresentação dos saberes da turma; Colombero, Santos, Silva Júnior, Neves, Irias e Nascimento e Florentin receberam membros da comunidade cujos saberes anunciados sobre as práticas corporais não figuram entre os conhecimentos científicos.

Cada situação dessas ilustra o que Sousa Santos (2010) denomina por pensamento pós-abissal, radicalmente distinto do pensamento abissal. Alicerçado no conhecimento científico, o pensamento abissal divide, regula e submete populações inteiras ao redor do globo. Por outro lado, o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, através das suas epistemologias. O pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia na heterogeneidade dos conhecimentos (sendo um deles a própria ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre saberes populares, urbanos, camponeses, indígenas, tradicionais, etc., sem comprometer as respectivas autonomias.

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte a qual se pode recorrer. Os relatos de experiência evidenciam que os saberes relativos às práticas corporais encontram-se à disposição nas mídias e nos espaços formais e informais como parques, praças, academias, escolinhas, clubes, centros esportivos, balneários, casas de cultura, praias, instituições de ensino ou qualquer outro lugar em que crianças, jovens, adultos ou idosos se reúnam para vivenciá-las, conversar sobre elas ou apresentá-las. A partir dos conhecimentos acessados e devidamente documentados, é possível fazer análises e estabelecer conclusões que, se abordadas com seriedade nas aulas, enriquecerão o percurso formativo (Neira, 2018).

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do

contexto, etc.), de modo a garantir um só percurso. Daí atribuir-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Durante o projeto, buscou-se efetuar uma leitura cuidadosa dos elementos constituintes da luta elencada como temática de estudo. Essa leitura envolveu diversas atividades de vivência e ressignificação da luta olímpica, bem como pesquisas em grupo, análise de registros fotográficos, assistência a vídeos, filmes e curta-metragem sobre aspectos sócio-históricos da luta, entrevista com praticante da modalidade, reflexões a respeito de algumas representações da prática corporal e produção final de um vídeo sobre as questões levadas ao longo da tematização. A decorrência de todo esse processo forneceu o acesso a uma variedade de conhecimentos e reflexões que, acreditamos, possibilitou em alguma dimensão a produção de novas percepções e significações, levando as crianças a distinguirem as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operarem criticamente no que concerne a alguns de seus regimes discursivos. (Borges, 2017, p. 40)

Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, na pedagogia culturalmente orientada, o conhecimento é tecido rizomaticamente. “Tradicionalmente concebe-se o conhecimento como uma relação entre o sujeito e o objeto, sendo função do sujeito apreender o objeto, e a do objeto, ser apreendido pelo sujeito” (Toscano; Silva, 2015, p. 199). A visão rizomática, por sua vez, não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Santos (2016) recupera o modelo de pensamento elaborado por Deleuze e Guattari (2000) para explicar o fenômeno: um rizoma se pauta nos princípios de conexão

e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros.

Pedagogicamente falando, o trabalho flui com o ensino e adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia³⁹, aqui concebida como atividade didática de ampliação. Para além da pesquisa bibliográfica ou da seleção e assistência a vídeos disponíveis na internet, em quase todas as experiências relatadas, os alunos, alunas e docentes coletaram informações preciosas sobre a prática corporal por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários com seus atores e atrizes. Na continuidade, discutiram os conteúdos presentes nos materiais reunidos, confrontando-os com as próprias experiências e buscando desvendar aqueles saberes que à primeira vista pareciam encobertos.

No dia agendado, iniciamos o encontro entrevistando o convidado, conhecido como “Alemão da luta”. O *wrestler* e *coach* abordou, entre outras questões, sua trajetória nas lutas, as lesões que sofreu ao longo de sua carreira, discorreu a respeito dos países de maior tradição na luta olímpica, sobre os lutadores mais conhecidos, bem como sobre a ausência de faixa de graduação na luta em questão – artefato tradicional em outras lutas, como o judô e o jiu-jítsu. Finalizando a entrevista, explicou o seu trabalho como *coach*. Praticamente, todos os atletas que o procuram pretendem aprender e/ou aprimorar a luta olímpica por conta do MMA. De acordo com o convidado, a modalidade é base da grande maioria dos campeões do UFC, daí a recente parceria com a organização mundial de *wrestling*. Como as crianças tinham acessado algumas dessas questões anteriormente, houve boa inte-

39. A concepção de etnografia da prática corporal enquanto recurso pedagógico foi devidamente explorada em Neira (2014c).

ração com o entrevistado. O segundo momento do encontro foi dedicado às vivências corporais. O convidado iniciou a aula com exercícios de aquecimento e demonstrou algumas posições em que geralmente se inicia um combate (*clinch*), que no *wrestling* é denominado de *tie-up* – posição em que os lutadores colocam ambas as mãos no ombro do oponente (*drive truck*) e forçam o peso dos braços para tentar desequilibrá-lo, ou colocam uma das mãos na nuca (*collar tie*) dele, com o objetivo de trazê-lo mais próximo para controlar seu movimento. Na sequência, o atleta demonstrou uma série de golpes; alguns deles vivenciados anteriormente nas aulas e outros desconhecidos das crianças. (Borges, 2017, p. 37)

A investigação etnográfica multiplica as possibilidades de interagir com outros significados. A análise dos produtos culturais obtidos permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais e dificultam ou impedem a sua presença na escola ou em outras instâncias sociais. Ademais, o acesso a modalidades diversificadas de saber obtido através de atividades de ampliação desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora dos seus muros.

Nessa altura já dispunha de várias informações sobre o assunto [maracatu]. Tanto o curso como a etnografia realizada me davam condições de problematizar aquelas representações. Havia me aproximado de alguns brincantes e buscava com eles responder às perguntas que emergiram na sala de aula, tal como aquela sobre a rosa branca na boca. Um dos brincantes explicou que no maracatu rural eles fazem isso para representar as baianas que acompanhavam o cortejo, também esclareceu a diferença entre nação e grupo, e a interface da prática com as religiões de matriz africana (jurema, xangô e candomblé) e a religião católica por conta das influências dos colonizadores europeus. A imersão no grupo de maracatu propiciou-me a leitura do cortejo e dos seus códigos e deu-me condições para

discutir com os estudantes o contexto de emergência e criação daquela prática corporal. (Neves, 2017, p. 166)

A pesquisa pretendeu um estudo etnográfico da manifestação, trazendo para o currículo o que é emergente dentro das relações de poder que marcam as diferenças étnicas e religiosas. Intervindo na apropriação, negação e interpretação dos textos, reconhecendo o movimento de resistência e afirmação da cultura negra através da música, dança e religião, permitindo, assim, a promoção para uma educação antirracista, a reflexão sobre a intolerância e importância das religiões afro-brasileiras em nossa cultura, a diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da cultura de massa, e possibilitando que os alunos realizassem uma leitura de mundo, entendendo o contexto em que estão inseridos. (Colombero, 2017, p. 190)

A pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito a fim de ultrapassar visões estereotipadas. Inspirar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, ressignificando-se com o passar do tempo pelas micro-relações travadas no seio da macroestrutura social. Com o propósito de analisar as razões que desencadearam as mudanças experimentadas por determinada prática corporal e as forças que intervieram, docente e discentes convertem os métodos da historiografia e da arqueogenealogia⁴⁰ em atividades didáticas de aprofundamento (Neira, 2011c).

40. Arqueogenealogia é um método que fornece a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais. Foucault concebe a arqueologia como um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época em busca de regras do pensamento e suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a transformação dos conceitos morais, suas origens e os modos como evoluíram.

A fim de contribuir para um melhor entendimento do caratê, estudamos a história do estilo Shotokan, sem deixar de explicar que existem outros. Percebemos o significado do nome caratê e do seu complemento, do, sendo sua tradução para o português: “o caminho das mãos vazias”. Reconhecemos também suas origens chinesas, indianas e japonesas e as mudanças de representação da luta com o passar do tempo (Santos, 2017, p. 146).

Os textos auxiliaram os estudantes a perceber as diversas modificações que ocorreram ao longo do tempo, desde o *jeu de paume* até o tênis moderno: as primeiras partidas eram entre equipes, realizadas nos pátios dos mosteiros, e não era utilizado nenhum acessório ou equipamentos nas mãos. Ao longo do tempo, os praticantes passaram a utilizar luvas de couro, bastões de madeira e, finalmente, raquetes. Os textos relataram também a tentativa de alguns reis e da igreja de impedir a expansão desses jogos, quando as partidas passaram a ser realizadas nos castelos pelos nobres e jovens estudantes. Para atender ao entusiasmo esportivo dos burgueses, o *jeu de paume* passou por modificações e começou a ser praticado em diversos locais. Todas essas mudanças fizeram com que o jogo ficasse conhecido como tênis real ou real, e, por volta de 1870, surgiu uma nova versão portátil, que permitia às pessoas transportar todos os equipamentos (rede, bola e raquete, junto com um folheto de instruções) em uma caixa e praticar o esporte ao ar livre. Essa versão, agora conhecida como tênis, passou a ter o comportamento controlado por seus principais praticantes da classe alta (Souza, 2017, p. 132).

Naquele tempo, o samba era malvisto e quem o praticasse era perseguido pela polícia. Refletimos como a herança da escravidão marcou exescravos e descendentes, sem trabalho e apoio, com títulos de “vagabundos”, “desordeiros”, “ladrões”... Com a ideologia de a classe dominante (branca) ser superior à classe dominada (negros) instituiu-se a discriminação, o racismo e o processo de exclusão social. A figura do malandro (marginal,

esperto), remetida ao sambista, nos instigou a investigar como essa representação foi construída e colada na identidade do brasileiro (Colombero, 2017, p. 196).

O acesso aos eventuais percursos histórico-sociais da manifestação tematizada tem mais sentido quando se entrecruza com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que as os silenciados possam manifestar-se e serem ouvidos. Seus saberes, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. No sentido foucaultiano, trata-se de transformar os saberes sujeitados em saberes das pessoas. Os saberes sujeitados são os conteúdos históricos que foram propositalmente sepultados, disfarçados e mascarados em sistematizações formais. São aqueles conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não está falando de um saber comum ou do bom senso, “mas ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”.

São esses os conteúdos que emergem quando o educador ou a educadora estimula os estudantes a explorarem os significados que as práticas corporais têm em suas vidas, ajudando-os a perceberem o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação a uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são marcadas pela história pessoal. O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados da historiografia ou etnografia da prática corporal em foco permitirá situá-la no contexto global, local e pessoal.

Esse processo é perceptível nas narrativas docentes. Enquanto um grupo dançou, os colegas observaram e registraram (Oliveira, 2017; Quaresma, 2017; Martins, 2017; Silva Júnior, 2017). O mesmo aconteceu durante a prática esportiva (Nascimento; Florentin, 2017; Souza, 2017; Lima; Müller, 2017), experimentação de uma luta (Borges, 2017; Santos, 2017), vivência de uma ginástica (Müller, 2017; Oliveira Júnior, 2017b) ou brincadeira (Irias, 2017; Santos Júnior, 2017). Os documentos escritos, filmados, gravados

ou desenhados foram submetidos à análise coletiva para que os estudantes fizessem a leitura das vivências, acessassem conhecimentos de outras ordens e, também, identificassem os ecos das visões hegemônicas no interior do próprio grupo.

Uma vez registradas, as formas pejorativas de ver as práticas corporais e os grupos que as cultivam foram enfrentadas e desconstruídas com atividades específicas. Afinal, se a intenção é varrer o preconceito e a discriminação da escola e da sociedade, é crucial que todas as pessoas entendam como os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados.

Realizada a vivência de mais algumas partidas, nas aulas posteriores voltamos a tratar do acesso do negro ao tênis. Para iniciar o bate-papo com os educandos, levei dois textos: “Tênis e racismo” e “Serena Williams explica alguns aspectos de como o racismo funciona”. Respectivamente, o primeiro destaca a chegada do esporte inglês aos Estados Unidos; sua afirmação como esporte para pessoas brancas; barreiras sociais, econômicas e institucionais que impediam os negros de terem acesso aos clubes dos brancos; o acesso à modalidade, a superação e o sucesso de alguns atletas negros. No segundo texto, Serena Williams comenta algumas de suas experiências – seu início de carreira, preconceitos e dificuldades que os atletas amadores encontram para se profissionalizar na modalidade. Com os textos, os educandos puderam compreender um pouco da luta dos negros para ter acesso ao tênis e serem reconhecidos nesse esporte. (Souza, 2017, p. 141)

O debate engendrado girou em torno dos discursos preconceituosos que cercam o gênero feminino e do fato de que isso foi algo construído culturalmente pelos sujeitos. Alguns meninos da turma, visivelmente incomodados com aqueles posicionamentos, falaram que as meninas já nascem fracas e “choronas” e que quando fossem trabalhar não aguentariam o trabalho, por isso mereceriam um salário menor que o salário dos homens. Nesse momento, uma menina rebateu com veemência a fala do colega de sala, argumentando que

aquela notícia lida por mim dizia que o preconceito contra as mulheres ainda permanecia e que as mulheres ainda sofrem com pensamentos machistas. No calor da discussão, convidei as crianças a refletir e falar sobre algumas situações – que já tivessem vivido ou presenciado – em que elas, ou outras meninas ou mulheres, foram inferiorizadas por serem do gênero feminino. Algumas alunas começaram a contar, sob o olhar atento de toda a turma, algumas situações do cotidiano. Uma delas falou que isso acontece quando algumas meninas querem jogar futebol com os meninos no intervalo e alguns deles não deixam, alegando que futebol é pra homem. Outra narrou que uma vez estava andando de carro com a mãe e um homem em outro carro ultrapassou o sinal vermelho, quase ocasionando um acidente, e atribuiu a culpa da situação à sua mãe, ofendendo-a e dizendo em voz alta que local de mulher não era no volante e sim na cozinha. (Oliveira Júnior, 2017b, p. 124-125)

Os excertos acima não deixam dúvidas de que situações didáticas organizadas com o objetivo de desconstruir as representações acessadas pelos estudantes mobilizam saberes de todas as ordens, ampliando em muito o rol de conteúdos trabalhados no currículo cultural da Educação Física. Uma vez que as representações são ilimitadas, dado que abarcam desde as formas de execução de uma determinada prática corporal até sua classificação social, passando pelos eventuais efeitos nos praticantes, os saberes requisitados para desconstruí-las também o serão. Logo, não há como prever antecipadamente quais conhecimentos serão efetivamente abordados nas aulas. Em termos práticos, o professor e a professora tomam nota dos pronunciamentos dos estudantes, organizam uma ou mais atividades para desconstruí-los e, nesse ínterim, recorrem a discursos provenientes de variadas fontes. Os detalhes de um caso narrado por uma criança ou as informações contidas em uma notícia de jornal são saberes tão importantes quanto os conceitos obtidos através de pesquisas acadêmicas.

Nietzsche (1983) compreende o conhecimento como acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Não

está na natureza, no mundo ou nos homens e mulheres. Segundo o filósofo, a relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é arbitrária e resulta de processos de dominação. Para Foucault (2001), o conhecimento não se adéqua ao objeto, ao invés de uma relação de assimilação, o que existe é distância e um sistema de poder. É exatamente nessas relações de poder, na maneira como as pessoas querem dominar umas às outras, que reside o conhecimento.

Apesar do que possam pensar os setores conservadores, a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura corporal dos estudantes, muito menos desvalorizar o papel da escola na disseminação do conhecimento sistematizado. O que se defende é que os saberes desdenhados ou tergiversados referentes às práticas corporais e seus participantes recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos. Também se espera que o capital dominante seja analisado com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas corporais elitizadas ou tomá-las como conspiração contra os grupos desfavorecidos. Basta verificar o tratamento sério que Souza (2017) destinou ao tênis, Nascimento e Florentin (2017) ao basquete e Lima e Müller (2017) ao futsal. O desejo é abrir espaço para que os saberes historicamente vilipendiados possam dialogar em pé de igualdade com os saberes privilegiados. Incorporados ao currículo, os conhecimentos dos grupos minoritários se convertem em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade e do poder compartilhado. Parafraseando Sousa Santos (2010), não poderá existir justiça social se não houver justiça cognitiva. Esta, por sua vez, não pode basear-se na mera distribuição do conhecimento dominante. Como observei nos relatos de experiência analisados, há que se promover a interação e interdependência entre os saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra-hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, acontecimento e não como representação.

Entretanto, Nunes (2018) não me deixa esquecer de que intercambiar discursos que “cercam as práticas corporais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento social, requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal” (p. 139). Após dedicar tanto tempo ao escrutínio dos relatos de experiência, vejo-me na obrigação de concordar com ele. Os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural enfrentam os cânones da escolarização moderna e da Educação Física convencional quando mapeiam o patrimônio da comunidade, reconhecem seus saberes e os incorporam ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece ao propor situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem as escolas. Desafiam cotidianamente os “guardiões do currículo” ou os defensores de uma especificidade da área centrada na execução de movimentos ao programarem atividades de ensino que escampam da tradição. Em todos esses casos, sem exceção, os conhecimentos trabalhados extrapolam a gestualidade, o discurso da ciência, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

É muito difícil distanciar-me do objeto de estudo quando se trata da prática pedagógica da Educação Física cultural. Não à toa, meu caro amigo Mário Nunes, *o Vêio*, vive dizendo que me comporto como o “chefe da torcida organizada” do currículo cultural. Nesta brochura, tal como fiz em trabalhos anteriores, reincido no pecado⁴¹ que assombra pesquisadores e pesquisadoras de todas as áreas e estirpes. Não me penitencio, sigo para o inferno sem arrependimentos. Não foi por acaso que a militância sobrepujou a criticidade. A fidelidade a um posicionamento político progressista me estimula a enaltecer a docência daqueles que acionam uma pedagogia inspirada nas teorias pós-críticas.

Caro leitor ou leitora, você bem sabe que isso não muda a correlação de forças no campo. O currículo cultural é uma proposta contra-hegemônica, combatida ferozmente por setores à direita e, por incrível que pareça, à esquerda. A polifonia em defesa de outras visões de Educação Física é bem maior e ocupa espaços importantes de locução. Encontra representantes nas universidades, nos órgãos governamentais⁴², nas secretarias de educação⁴³, no Conselho Federal de Educação Física⁴⁴, nas editoras, nos periódicos científicos

41. Faço aqui uma alusão direta aos comentários daqueles pareceristas de projetos e artigos que, contaminados pelo vírus do positivismo, relutam em aceitar outras possibilidades de produzir conhecimentos no campo da Educação Física. Ledo engano, os professores e professoras que generosamente cederam suas narrativas e viabilizaram esta pesquisa corporificam um modo de fazer ciência profundamente imbricado com o contexto e as pessoas que dele fazem parte. Nem por isso os resultados são menos criteriosos.

42. No artigo “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”, aceito para publicação na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, em 2018, assinalo o retrocesso pedagógico da política curricular oficial.

43. No artigo “Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas”, publicado na revista *Cadernos CENPEC*, em 2015, problematizo o anacronismo presente nos documentos de várias unidades da federação.

44. Em “Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFED para a Educação Física escolar”, artigo publicado juntamente com Clayton Borges na

e, principalmente, nos meios de comunicação de massa. Qualquer estudante universitário, professor ou professora da Educação Básica vive exposto aos regimes de verdade que atrelam o componente ao desenvolvimento motor, ensino esportivo, promoção da saúde, aquisição de comportamentos socioafetivos, etc.

Por mais forte que eu grite, a assimetria não se modificará. Felizmente não grito sozinho. Os educadores e educadoras do GPEF fazem coro, e é bom que se diga, esse pessoal não é fraco não. Muitos enfrentam com tranquilidade “caras feias” e comentários de desaprovação todos os dias e mesmo assim seguem firmes na proposta. Mas também há quem tenha muito apoio dos colegas, equipe gestora e, principalmente, dos estudantes⁴⁵. As duas situações fortalecem quem está disposto a lutar.

Os gritos desse coletivo já se fazem ouvir pelo país afora. Não são poucos os colegas que vêm se apropriando dos pressupostos epistemológicos e metodológicos debatidos neste livro e produzindo suas próprias escritas-currículo em conformidade com as realidades em que atuam. E é assim que a defesa de uma Educação Física democrática e democratizante se fortalece, vencendo o desafios que se apresentam com base no diálogo, no estudo e, como se viu, na prática. O que não é pouca coisa se considerarmos os tempos sombrios em que vivemos, quando se tornam cada vez mais escassas as oportunidades de realizar, divulgar e ocupar posições em defesa do direito às diferenças.

Infelizmente, a incoerência didática é um fenômeno mais comum do que se imagina. Não são poucos os professores e professoras que discursam a favor de uma sociedade democrática, enquanto promovem um ensino com pouca ou nenhuma abertura para os conhecimentos dos grupos desfavorecidos. É só olhar para a reiteração de currículos oficiais voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades que prometem a formação de cidadãos críticos, como se os componentes dessa equação combinassem. O

revista *Educação & Realidade*, em 2018, denunciamos e as intenções desse órgão com relação ao componente curricular.

45. Oliveira Júnior (2017a) demonstrou que o alunado compreende e apoia a proposta.

medo de cair nesse engodo e consumir uma docência excludente, discriminatória, segregacionista, classizada e genderizada aterroriza aqueles e aquelas que se simpatizam com a Educação Física cultural. Sua maior virtude é a busca incessante por efetivar uma ação pedagógica coerente com o projeto de sociedade almejado.

Mais do que nunca, a justiça social exige uma atitude curricular antifascista. Não imagino como isso possa ser alcançado naquelas vertentes em que o docente extrai os conteúdos a serem ensinados do repertório cultural corporal dominante, desenvolve atividades didáticas voltadas para a fixação desses conhecimentos e avalia os estudantes com base na aproximação entre o que fazem e sabem ao final do período letivo e o que se esperava que fizessem e soubessem.

Amigo leitor ou leitora (sem querer parecer atrevido), não digo que seja fácil colocar em ação o currículo cultural, peço apenas que não se esqueça de que tudo o que hoje se sabe sobre a proposta foi produzido nas escolas por professores e professoras iguais a você. Os resultados da presente pesquisa me obrigam a reconhecer que o caminho para diminuir a desigualdade passa, obrigatoriamente, pela incorporação de uma postura investigativa que legitime os saberes sobre a docência elaborados pelos educadores e educadoras. Eis a importância política e pedagógica dos conhecimentos docentes. É neles e em você que deposito minhas esperanças.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Nesta escola tem samba. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 02, p. 167-174, jul./dez. 2014.

ALEIKSEIVZ, Renato Alves. **Espaço e poder na reflexão de Foucault: dos dispositivos à governamentalidade**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2016.

BARBOSA, Caio Henrique Guerra; et al. Eu não brinco mais disso. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 73-94.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BONETTO, Pedro Xavier R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

_____. “Craftando” um currículo cultural de Educação Física: uma experiência pedagógica com o jogo Minecraft. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 178-189.

BONETTO, Pedro Xavier R.; NEIRA, Marcos Garcia. Tematizando o Muay-Thai nas aulas de educação física: um relato de múltiplas ressignificações. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas-SP, v. 15, n. 2, p. 211-221, abr./jun. 2017.

_____. Brincadeiras de “todo mundo”? Inspirações pós-coloniais na Educação Física. In: MALDONADO, Daniel T.; NOGUEIRA, Valdinele A.; FARIAS, Uirá S. (orgs.) **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.

BORGES, Clayton César O. A Copa do Mundo é nossa? **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, v. 13, n. 01, p. 162-179, jan./mar. 2015.

_____. Sprawl, arm drag, double leg, touché... Tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 30-41.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília : MEC / SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASTRO, Pedro Alves; et al. Tematizando o futsal nas aulas de Educação Física: quando meninos e meninas trocam passes. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 4, n. 8, p. 225-234, jul./dez. 2016.

COLOMBERO, Rose Mary M. P. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 190-199.

CONNELL, Raewyn W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (orgs.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

_____. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Revista do Mestrado em Educação da Facipal, Palmas-PR, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, Regina L.;

MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

CRUZ, Alessandro Marques; et al. Lutando contra os preconceitos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F (orgs.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 181-198.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 113-166.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ESCUDEIRO, Nyna Taylor G.; OLIVEIRA Jr., Jorge Luiz. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 02, p. 263-267, jul./dez. 2014.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavala**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

FIGUEIREDO, Bárbara da Silva; SÁ, Kátia Regina; RAVAZZI, Lilian. A valorização das culturas infantis em um currículo multiculturalmente

orientado. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 95-120.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando fronteiras curriculares**: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que são conteúdos de ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-196.

GONÇALVES, Natália; VAGHETTI, Fernando C. Tematizando lutas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília; NUNES, Mario Luiz F (orgs.). **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: Feusp, 2012. p. 65-81.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 87-104.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HELENO, Carolina Ramos. **Crítica ao currículo multicultural da Educação Física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo**. 2016. 89 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

HUZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectivas, 1980.

IRIAS, Everton A. A sereia branquinha e a bruxa da diretora: um estudo das brincadeiras de faz de conta. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 61-72.

IRIAS, Everton A.; LIMA, Maria Emília. Boliche e taco: jogando com as possibilidades. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 251-270.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Marcelo Ferreira; MÜLLER, Arthur. O futsal na Etec José Rocha Mendes: quando a mão entra no jogo. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 152-162.

LIMA, Maria Emília. **Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

_____. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**. 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

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

MACEDO, Eliana Elias. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na creche. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo**: análise a partir do cotidiano escolar. 2012. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

MARTINS, Aline Toffoli. **Educação Física escolar e deficiência**: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

MARTINS, Aline Toffoli.; NEIRA, Marcos Garcia. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento** – Revista em estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 16, p. 167-174, jul./dez. 2014.

MARTINS, Jacqueline Cristina J. Ginásticas: saúde e lazer x competição. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 287-295, jul./dez. 2014.

_____. Educação Física na EJA: uma experiência ginástica no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 121-148.

_____. Dançando pelo Brasil. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 100-114.

_____. A construção do currículo de Educação Física no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. In: MALDONADO, Daniel T.; NOGUEIRA, Valdinele A.; FARIAS, Uirá S. (orgs.) **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

MAZZONI, Alexandre Vasconcelos. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”**: relações entre experiências pessoais e uma educação física multicultural-

mente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Construindo Los Olvidados na Era da Razão descrente. In: _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 11-24.

MELO, Vitor de Castro; NEIRA, Marcos Garcia. “Meu jogo, minhas regras”: desconstruindo a mercadorização do brincar de pega-varetas. **CADERNOS DE FORMAÇÃO DO CBCE**, Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 9-20, mar. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 117-145.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

_____. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 22-29.

NASCIMENTO, Aline Santos do. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, Curitiba, ano III, v. 1, p. 11-27, jul. 2017.

NASCIMENTO, Aline Santos do; FLORENTIN, Caren Cristina Brunello. Subiu, arremessou e... Entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar! In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 11-21.

NEIRA, Marcos Garcia. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 9, n. 1, p. 13-31, jan./jun. 2005.

_____. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007.

_____. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evando Carlos (org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas I**. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 65-94.

_____. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011a.

_____. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, p. 195-206, jul./dez. 2011b.

_____. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011c.

_____. O currículo cultural da Educação Física: análise da produção discursiva de seus autores. **Revista Ímpetus**, Villavicencio, v. 07, n. 09, p. 7-13, jan./jul. 2013a.

_____. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 32, p. 1421-1430, set./dez. 2013b.

_____. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014a.

Análise de relatos que abordaram o esporte nas aulas de educação física: indícios de uma mudança paradigmática. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 41-65, mai-ago. 2014b.

_____. Etnografando a prática do Skate: elementos para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 138-155, jul./dez. 2014c.

_____. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

_____. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016a.

_____. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul./dez. 2016b.

_____. **Análise da produção discursiva sobre o currículo cultural da Educação Física**. 2017. 97 f. Relatório de Pesquisa – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

_____. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28 jan./mar. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 07-38.

NERY, João Paulo dos Reis; SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. Povo x multidão: a luta continua. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016. p. 197-232.

NEVES, Marcos Ribeiro. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 163-177.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. São Paulo: Editora Abril, 1983.

NUNES, Hugo César B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Hugo César B.; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464- 480, maio/ago. 2017.

NUNES, Mario Luiz F.; NEIRA, Marcos Garcia. Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 105-126.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana, 2017a. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017a.

_____. Quando a mulher continua sendo a outra na ginástica rítmica. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017b. p. 115-127.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz; SOUZA JÚNIOR, M. B.; VIEIRA, R. A. G. Patins e skate: quando o idoso é a diferença. In: NEIRA, Marcos Garcia; NEIRA, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-164..

OLIVEIRA, Dayane Maria. Trilhando o ritmo sertanejo. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural**: o currículo cultural em ação. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 42-52.

OLIVEIRA, Vinícius Machado de; SOUZA, Juliano de. Uma tênue tensão entre cultura e política: análise do livro “Educação Física cultural”. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, p. 886-889, out./dez. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 23-46.

QUARESMA, Felipe Nunes. Sofrência: entre xs muitxs elxs. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 73-84.

QUARESMA, Felipe Nunes; NEVES, Marcos Ribeiro. Funk, o demônio do currículo. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 271-280.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Navegando sobre as práticas com brinquedos. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 85-99.

SANTOS, Ivan Luís. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTOS, Ivan Luís; NEVES, Marcos Ribeiro. Tematizando o frevo. In: NEIRA, Marcos Garcia; NEIRA, Mario Luiz F. (orgs.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016. p. 225-234.

SANTOS, Luiz Alberto; et al. Currículo cultural da Educação Física e esportes radicais: diálogos possíveis. In: SILVA, Bruno Alan T.; MALDONADO, Daniel T.; OLIVEIRA, Leandro P. (orgs.). **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2016. p. 149-171.

_____. “Queremos aula livre e futebol, professor”: o caratê na rede estadual de ensino. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 143-151.

SILVA JÚNIOR, Wellington Santana. Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 200-2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Edgar Mendes. Que som é esse? Batendo copos na escola. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 53-60.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUZA, Leandro Rodrigo S. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017. p. 128-142.

SOUZA, Marília Menezes N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 193 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOSCANO, Stéfano Gonçalves Regis; SILVA, Danilo José Viana da. A questão do conhecimento e da verdade em Michel Foucault: uma leitura a partir do perspectivismo. **Ágora Filosófica**, Recife, ano 15, n. 1, p. 195-213, jan./jun. 2015.

VILARINHO NETO, Sissilia. **A questão da diferença na Educação Física: as concepções de Jocimar Daolio, Marcos Garcia Neira e Valter Bracht**. 2012. 90 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Título	Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica
Autor	Marcos Garcia Neira
Assistência Editorial	Paloma Almeida
Capa	Marcio Arantes Santana de Carvalho
Projeto Gráfico	Matheus de Alexandro
Assistência Gráfica	Bruno Balota
Preparação e Revisão	
Formato	14 x 21 cm
Número de Páginas	116
Tipografia	Adobe Garamond pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Maio de 2018

Caro Leitor,

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões escrevendo para:

atendimento@editorialpaco.com.br

Conheça outros títulos em

www.pacolivros.com.br

Publique Obra Acadêmica pela Paco Editorial



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas. Livros resultantes de eventos acadêmicos e institucionais.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.

Saiba mais em

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br