

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: por uma pedagogia da(s) diferença(s)²⁰

Marcos Garcia Neira

Introdução

As reformas curriculares realizadas no Brasil nos últimos vinte anos denotam a intenção de formar cidadãos que possam construir uma sociedade menos desigual. Buscando coerência com tal propósito, não são poucos os sistemas e instituições de ensino que têm revisado objetivos de aprendizagem, conteúdos, práticas educativas e formas de avaliação. Portanto, nestes tempos em que democracia, justiça social, diálogo e inclusão são princípios basilares das políticas públicas em educação, é inconcebível a permanência de currículos que segregam, excluem e estigmatizam. A Educação Física corporifica essa tensão: enquanto algumas escolas e secretarias de educação conferem sobrevida às propostas convencionais²¹, outras advogam alternativas condizentes com a sociedade atual.

Todo currículo, pode-se dizer, é um recorte da cultura²² mais ampla, um conjunto de saberes e fazeres selecionados com vistas a formar o sujeito que atuará na sociedade. Corresponde, portanto, aos anseios e expectativas daqueles que influenciam na definição do que deve ou não ser ensinado e como isso acontecerá. Nas análises de Ball (2001 e 2006), o currículo é um campo de luta política²³ e institucional entre Estado, igreja,

20 O capítulo reúne as principais reflexões realizadas no âmbito do GPEF acerca da prática pedagógica da Educação Física cultural. Foi inicialmente apresentado como prova de erudição ao concurso de Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em agosto de 2015. Versões preliminares receberam comentários críticos dos professores Neide Luzia de Rezende e Romualdo Luiz Portela do Oliveira. Antes de publicá-lo, foi submetido ao escrutínio do professor Mário Luiz Ferrari Nunes, cujas sugestões suscitaram a revisão de alguns pontos. Deixo registrados meus sinceros agradecimentos a esses importantes interlocutores.

21 Referência às propostas aceitas por uma ampla parcela da sociedade. No imaginário social ainda perduram como objetivos do componente a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a fixação de funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal).

22 A concepção de cultura aqui adotada provém dos estudos culturais. Para Hall (1997), a cultura é um campo de lutas para validação de significados.

23 Durante a elaboração deste texto, as disputas que envolveram a produção da Base Nacional Comum Curricular ganharam as páginas dos jornais. Posicionamentos inflamados, independentemente da

sociedade civil e os grupos que manifestam interesses, desejos e necessidades. Na visão de Goodson (1995), é um construto histórico, um mecanismo inventado para garantir a reprodução cultural e social. Nos limites de um componente, o currículo agrega não só os conteúdos ensinados e aprendidos, mas também, os procedimentos e relações sociais que conformam as atividades de ensino, as transformações desejadas nos alunos, os valores a serem incutidos e as identidades que se pretendem construir (LOPES; MACEDO, 2011). Por meio do currículo, professores e alunos interagem com as representações²⁴ e conhecimentos nele veiculados, acatando-os, transgredindo-os, dissimulando-os etc. Ou seja, o currículo é algo vivo e dinâmico, é o que fazemos dele (SILVA, 2011).

Tomemos o currículo da Educação Física como ilustração de um terreno multifacetado. Teve seu início no século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais com o objetivo de formar o sujeito iluminista; chega ao Brasil em fins do século XIX através dos métodos ginásticos propostos pelos higienistas e encampados pelos escolanovistas; cerca de cinquenta anos mais tarde se dissemina com o ensino esportivo pelos governos militares; assiste à emergência da educação do/pelo movimento fundamentada na psicologia do desenvolvimento nos anos 1980 e à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo adotada pelas propostas de cunho neoliberal na década de 1990.

Nas vertentes esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, os currículos²⁵ da Educação Física recorrem à fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais para que os alunos se apropriem da gestualidade esportiva (BORSARI et al., 1980; PAES, 2002); aprimorem as capacidades psicomotoras, cognitivas e afetivo-sociais (FREIRE,

origem, vociferaram quando a primeira versão do documento foi publicada, principalmente por não conter aquilo que desejavam os setores mais conservadores da sociedade brasileira.

24 Conforme explicitado por Nunes no capítulo anterior, a representação, enquanto sistema de signos, ou seja, de significação, é indeterminada e instável. Ela é sempre um traço visível, uma marca exterior que vacila diante das forças que produzem a significação. A representação é uma imposição ao signo, grupos em situações de dominação nas relações sociais tentam impor aos demais a sua significação. Desse modo, a representação faz parecer apenas o que grupo dominante em determinada situação quer ver.

25 Na literatura da Educação Física, tem sido frequente o uso de "tendências pedagógicas" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou "abordagens" (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011) para definir o que neste texto denominamos "currículos". Sem desmerecer essas classificações, em seu lugar empregamos o termo "currículo" fundamentados em Silva (2011), para quem, "todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo" (p. 21). Indo ao encontro do que advogam Nunes e Rúbio (2008) e Rocha et al. (2015), entendemos que as propostas existentes na área concebem diferentemente os objetivos, conteúdos, atividades de ensino, formas de avaliação, fundamentos, concepções de aprendizagem e, principalmente, projetos de cidadão almejados.

1989; MELLO, 1989); alcancem padrões tipificados de comportamento motor (TANI et al., 1988; GALLAHUE, DONNELLY, 2008); ou desenvolvam as competências desejadas para a aquisição e manutenção da saúde (GUEDES, 1999; FARINATTI, FERREIRA, 2006). Em comum, conferem exclusividade às manifestações euro-estadunidenses ou inventadas especificamente para o alcance de objetivos pedagógicos, transformando-as em meios de disseminação de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder²⁶.

Em linhas gerais, uma vez submetidos à análise cultural²⁷, esses currículos se configuram como campos impermeáveis ao diálogo com as diferenças. Ou seja, não estabelecem qualquer diálogo com os diversos grupos sociais, pois apostam em uma "humanidade comum" a todos, nem tampouco percebem as marcações e divisões sociais em termos de classe, raça, etnia e gênero.

O anacronismo que os acompanha apenas reforça o processo de dominação, subalternização e conflito entre culturas, enquanto o contato fragmentado e instrumental com as práticas corporais desses grupos acaba por produzir significados particulares que, muitas vezes, diferem dos construídos nos grupos de origem. Com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou em noções restritas de saúde e cuidado com o corpo, qualquer diferença percebida é justificada por características congênicas e/ou deficiências culturais.

Todo sujeito é formado em meio aos significados produzidos em sua cultura. Podemos afirmar que nos apropriamos de significados produzidos pelas Ciências Naturais e pela religião, que enaltecem o caráter natural das coisas. Não à toa, quando olhamos o ser humano as nossas concepções naturalistas nos fazem enxergar primeiramente as semelhanças físicas. Por essa razão, as propostas curriculares que adotam a matriz psicobiológica estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos e baseiam seus procedimentos didáticos em teorias que terminam por padronizar corpos e comportamentos. (CASTELLANI FILHO, 2011).

Enquanto políticas de afirmação de identidades esses currículos podem ser vistos como espaços genderizados²⁸, racializados e condicionados pelas

26 Adotamos a concepção de Foucault (1995), para quem o poder opera como uma rede e não se situa numa coisa ou lugar específico, mas que circula em todas as direções.

27 "A tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura" (COSTA, 2000, p. 24).

28 O termo 'genderizado' tem origem no inglês 'gender'. Cada vez mais presente na produção dos Estudos Feministas, compreende o gênero como instância normativa e reguladora.

questões de classe Ao legitimarem códigos do esporte, modelos de saúde e padrões de movimento herdados dos cânones culturais, consolidam-se como modos de subjetivação de forma a fomentar as identidades desejadas e marcar para afastar as diferenças, os indesejáveis²⁹. É esse o contexto que produz o sujeito inábil, incapaz, lento e descoordenado. As representações que põem em circulação afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia aceita, renegando qualquer outra possibilidade de ser. Em termos práticos, o resultado é a simplificação das relações, seguida da segregação, resistência ou submissão daqueles que se apresentam com aspectos culturais divergentes (NUNES, 2006).

Nos anos 1990, os currículos convencionais³⁰ da Educação Física sofreram um forte abalo quando suas intenções de adequação dos sujeitos à sociedade desenvolvimentista foram questionadas. Seguindo a esteira das teorias crítico-reprodutivistas, pesquisadores da área buscaram subsídios em Saviani (1991) e Libâneo (1985) para conceber a proposta que se tornou conhecida como *crítico-superadora* (SOARES et al., 1992). Seus autores defenderam que um ensino da Educação Física apoiado no materialismo histórico³¹ subsidiaria as camadas populares na sua luta pela transformação da sociedade.

Os dados coletados por Souza Júnior (2011) junto ao coletivo que participou da elaboração dão a entender que a dificuldade de colocar essa proposta em prática, evidenciada nas décadas seguintes, residiu tanto no fato de se tratar de uma construção teórica divorciada de um referencial empírico, quanto da permanência de uma formação docente acrítica. Apesar disso, suas contribuições foram decisivas para a transformação da base teórica do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal³²).

29 Para Foucault (1995), trata-se dos jogos de verdade nos quais o sujeito pode converter-se em objeto de conhecimento. No caso descrito, o currículo objetiva os sujeitos da educação diante dos saberes das Ciências e das sanções normalizadoras por meio de práticas que dividem o sujeito em si mesmo e a respeito dos outros. Nessas práticas o ser humano se transforma em sujeito, ou seja, a maneira como cada aluno se reconhecerá como sujeito da aula de Educação Física e, muito provavelmente, das práticas corporais abordadas nas aulas ou ainda a respeito de seu corpo e habilidades.

30 Referência às propostas aceitas por uma ampla parcela da sociedade. No imaginário social, ainda perduram como objetivos do componente a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a otimização das funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal).

31 Teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels para explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, através dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos.

32 "Cultura corporal" é a parcela da cultura geral que abrange algumas das formas culturais historicamente em construção, tanto no plano material quanto no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – brincadeira, esporte, ginásticas, dança, luta etc. (BETTI, 2009, p. 63).

Nesse sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas veiculam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (SOARES, 2004). Dado seu teor expressivo, as práticas corporais materializam formas de interação dos diversos grupos que compartilham a paisagem social e estão intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas.

Mais recentemente, a área incorporou as análises de outros campos teóricos. Referenciada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, uma proposta vem sendo experimentada em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Como objetivo a ser alcançado, vislumbra uma sociedade em que sejam reconhecidos e satisfeitos os desejos vitais e sociais de seus membros. Comprometido com esse projeto, o currículo da Educação Física promove uma política da diferença ao tematizar as práticas corporais dos vários grupos que coabitam a sociedade. Engajado na luta por mudanças sociais, prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações. Os novos aportes configuraram as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos³³ da cultura.

Nessa perspectiva curricular denominada sociocultural ou simplesmente "cultural"³⁴, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência de práticas corporais pertencentes aos vários setores sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, produção, questionamento das representações e diálogo entre e as culturas e a partir delas (NEIRA, 2011a).

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, compartilhamento e desnaturalização dos seus significados. Parte do princípio de que se a

33 Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural (FABRIS, 2000).

34 Embora Corazza (2010) tenha empregado a expressão com o mesmo sentido, a sua utilização deve-se ao reconhecido trabalho de Mizukami (1986), para quem a abordagem de ensino sociocultural enfatiza aspectos socio-político-culturais, sempre partindo "do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam" (p. 85). Há que se dizer, no entanto, que Lopes e Macedo (2010) referem-se ao currículo cultural como aquele que se materializa nos artefatos circulantes pela sociedade, assim como Silva (2000), quando se refere à pedagogia cultural.

escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados, tal qual acontece com os seus praticantes.

Felizmente, a existência de investigações minuciosas³⁵ sobre as experiências realizadas com o currículo cultural permite teorizar a seu respeito. É o que pretendemos neste trabalho. Após esboçar o contexto que instigou a criação da proposta e aparar algumas arestas epistemológicas dos referenciais que lhe dão sustentação, sintetizaremos os princípios e orientações didáticas que têm inspirado³⁶ professores a produzirem uma perspectiva de ensino que afirme as diferenças culturais e se comprometa com a formação de identidades democráticas³⁷.

Contexto e pressupostos

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões diversas onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em meio a tradições políticas, étnicas, religiosas, de gênero e classe. Nesse contexto, os grupos que compõem a sociedade disputam espaços e condições para veicular suas formas de representar e se fazer representar. Os embates se concentram cada vez mais nas fronteiras que instituem as diferenças culturais, transformadas em zonas de negociação³⁸ social e política (McLAREN, 2000). No nível econômico, os processos de globalização crescente consolidam dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado

35 Chaim Júnior (2007), Lima (2007, 2015), Macedo (2010), Escudero (2011), Franço (2011), Neira (2010, 2011b, 2013 e 2014), Maldonado (2012); Oliveira (2012), Souza (2012), Lins Rodrigues (2013 e 2015), Mazzoni (2013), Aguiar (2014), Aguiar e Neira (2014), Araújo e Neira (2014), Martins e Neira (2014), Leite (2015), Eto (2015) e Bonetto (2016).

36 Como se verá, não há aqui nenhuma intenção de descrever um método exaustivo para a implementação do currículo cultural, o que seria absolutamente contraditório com seus fundamentos.

37 Em que pese entendermos que não há significado seguro e definitivo, trabalhamos com o termo identidades solidárias com a força da diferença. Isto é, sabemos dos seus limites e lidamos como ele como fonte positiva de produção interminável de transformações, sempre na luta em busca do melhor para as relações humanas num momento particular e dada uma situação particular. A luta por relações solidárias é agora e não uma certeza absoluta e eterna.

38 Na acepção de Bhabha (2003), negociação é uma ação contingente levada a cabo por cidadãos críticos cujo conhecimento coletivo e ações pressupõem visões da comunidade e do compromisso moral.

e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual. Essa reestruturação, aliada ao impacto dos meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, ao assemelhar os significados veiculados, pode chegar à destruição das culturas locais. (GARCÍA CANCLINI, 2008).

Nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (GENTILI, 1996; APPLE, 1999 e 2006; TORRES SANTOMÉ, 2003), a contrapartida é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação através da reivindicação da diferença. Como resposta às investidas homogeneizantes do mercado e de setores conservadores, ganha força a afirmação das diferenças. Logo, o desafio no século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade, ou seja, a equidade. Não é por acaso que as iniciativas voltadas às demandas de uma sociedade cada vez mais plural e democrática e as tentativas de corrigir as injustiças cometidas contra as pessoas marcadas como diferenças tenham alcançado as políticas educacionais.

A institucionalização do discurso³⁹ do direito e igualdade de oportunidades de acesso à educação escolar, por exemplo, pretende responder positivamente à característica multicultural da sociedade. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas obteve como resposta a reprodução do mesmo ensino para todos. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo decorre do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir o aceite e a disseminação de determinados referenciais culturais.

A consequência foi o aumento da contradição já existente entre a cultura historicamente privilegiada pelo currículo e as culturas dos alunos. As sequelas avolumaram-se e ganharam visibilidade nas últimas décadas com o ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela não desprezível do alunado. O fato é que a ampliação da heterogeneidade da população escolar fez crescer os pontos de enfrentamento com o Outro. “O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). A questão é que o Outro, agora, está ao lado. Ademais, uma vez que nossas identidades são fragmentadas e contraditórias, a questão é que eu também sou o Outro.

39 Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras das representações, de significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

Em busca de caminhos para integração, têm sido produzidos documentos orientadores⁴⁰, diretrizes⁴¹, materiais didáticos⁴² e leis⁴³ que fomentam o trabalho pedagógico com as representações e conhecimentos elaborados pelos grupos minoritários⁴⁴. O estopim dessas medidas é a constatação do desajuste entre os currículos monoculturais ainda presentes em muitas escolas e o caráter multicultural da sociedade, o que evidencia a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, a ideia básica reside no desenvolvimento de situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, façam ecoar as vozes das minorias (GIROUX, 2006). Não basta simplesmente matricular as crianças e jovens provenientes de grupos diversos, é necessário democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo fracasso escolar de uma parcela da população e propõem que, nesse domínio, se encontrem meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'. (p. 59).

Os estudos realizados concedem “relevância à crítica dos saberes escolares [...] e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades”

40 Merecem destaque os cinco cadernos que compõem a coleção “Indagações sobre o currículo” publicados em 2007 pelo Ministério da Educação.

41 As Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2013 dão ênfase às particularidades que caracterizam os grupos culturais que frequentam a escola.

42 A série de cadernos publicada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão procuram subsidiar os professores no trato com as diferenças em sala de aula.

43 Lei nº 10.639 de 09/01/2003 que obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Lei nº 11.645 de 10/03/2008 que modifica a lei anterior para incluir no currículo do Ensino Fundamental e Médio a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

44 Empregamos os termos subalternizado, subordinado, marginalizado, minoritário, discriminado ou oprimido como referência às pessoas ou grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais, desconectados ou excluídos; em suma, todos aqueles que enfrentam desvantagens sociais, mas que o discurso dominante acaba por responsabilizá-los por sua condição (GARCÍA CANCLINI, 2009).

(CARVALHO, 2004, p. 61). Defender que a instituição educativa reconheça as diferenças equivale a dizer que o projeto que a inspirou e caracterizou por séculos precisa ser substituído. A tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos à escola para todos está lastreada na relutância em aceitar o novo contexto cada vez mais democrático e multicultural.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros denunciam os efeitos de um currículo no qual predominam os significados culturais dos grupos posicionados em situação de vantagem na escala social. Enquanto alguns perfazem uma trajetória escolar mais tranquila, outros saem em desvantagem, abandonam em meio ao percurso ou pressionam por abertura de espaço aos seus saberes (APPLE; BURAS, 2008). Do nosso ponto de vista, criar pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo crítico e adotar a negociação cultural como princípio é alternativa que se mostra capaz de responder às potencialidades desse novo paradigma curricular. Negociar significados é pré-condição para que o Outro presente na escola (e na sociedade) seja reconhecido e para que todos possam compreender e combater os mecanismos que constituem o diferente como inadequado ou pior.

Se aceitarmos que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, a reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos alunos passa obrigatoriamente pela valorização das formas de comunicação. Com base nesse raciocínio, tem-se uma ideia da importância de elaboração de propostas que estimulem o estudo, criação e recriação das manifestações produzidas pela linguagem corporal.

A linguagem corporal resulta das interações sociais e seu significado se constrói em função das intenções comunicativas das diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SANT'ANNA, 2001). Os signos que compõem a linguagem corporal “são parte de uma luta ideológica que cria um regime particular de representação, que serve para legitimar certa realidade cultural” (McLAREN, 2000, p. 127). Ela se materializa nas práticas corporais, possibilitando aos sujeitos interagirem através do seu teor expressivo (DAOLIO, 1995). Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, as pessoas conferem significado a um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridas. Esses produtos da gestualidade são elementos distintivos de um determinado grupo, são traços da identidade cultural dos seus representantes (WIGGERS, 2005).

Se considerarmos que “a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes” (BRACHT, 1999, p. 81), teremos motivos suficientes para trabalhar pedagogicamente a cultura corporal de modo a

proporcionar um contexto de invenção, transgressão e produção de sentidos que forneça aos sujeitos, autores ou contempladores, opções de inteligibilidade e relação com a vida, tornando-a objeto de reflexão. Para tanto, é fundamental o entrecruzamento do patrimônio cultural corporal dos alunos, do repertório de outros grupos e dos significados produzidos pela cultura acadêmica. As experiências realizadas com esse intuito têm buscado, cada vez mais, inspiração no aporte teórico dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico.

Contribuições dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para o currículo cultural da Educação Física

Os estudos culturais resultam de uma movimentação teórica e política que revolucionou a teoria cultural na segunda metade do século XX. Seus primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas, consideravam a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” como um traço do etnocentrismo dominante que descartava qualquer realização que não se encaixasse na tradição letrada. A imposição de uma concepção estética era vinculada ao domínio político e a produção cultural vista como uma forma de distinção social. Desde então, os estudos culturais reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia e gerações, entre outras. A cultura é o terreno em que as cisões se estabelecem, mas também onde elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos dominados tentam resistir aos interesses dominantes (HALL, 1997).

Os estudos culturais compreendem as práticas sociais como textos⁴⁵ em que o significado é disputado, negociado, traduzido ou fixado. Na acepção de Costa (2000), é por meio dos textos culturais que as identidades e as diferenças são enunciadas, representadas e marcadas. É na luta pela significação que os sujeitos que ocupam posições assimétricas nas relações de poder são discursivamente produzidos como diferentes.

Os estudos culturais expandiram seu objeto de análise inicial (as obras da literatura) e se transformaram em uma forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão, produtores de efeitos indesejados no mundo social. Ademais, partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior das relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

45 “Nas análises culturais, a expressão textos culturais se refere a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p. 138).

No âmbito educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos estudos culturais a desnaturalização dos discursos e narrativas constituintes da identidade e diferença. Por conseguinte, contribuem para o exame dos dispositivos de regulação e subjetivação presentes não só nas intenções educativas, como também nas atividades e conteúdos de ensino.

Como projeto político, os estudos culturais não pretendem ser imparciais ou neutros. Eles tomam partido dos grupos desprivilegiados em sua luta por justiça e reconhecimento político e cultural, e se recusam a desvincular a política de poder dos processos que definem a validade das experiências e identidades. Sob guarda desse campo teórico, o trabalho pedagógico se preocupa com a diagramação das relações sociais para combater os mecanismos de opressão, dando dimensão de ação à linguagem crítica e denunciadora.

A partir dos estudos culturais, as práticas corporais objetos de estudo no currículo cultural da Educação Física são concebidas sob o modelo da textualidade. Os signos nelas contidos (gestualidade, adereços, regras, dizeres etc.) são interpretados e seus significados submetidos à análise. Por meio de uma investigação, são examinados os dispositivos de identificação e diferenciação que marcaram sua história. Pedagogicamente falando, trata-se de um procedimento crucial, afinal, desmontar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em semelhança ao que ocorreu com os estudos culturais, o multiculturalismo também se originou no hemisfério norte. Bhabha (2003) atribui o seu surgimento à existência de sociedades marcadas pelo embate histórico entre diferentes grupos culturais. Submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construírem uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural promovida pelos setores dominantes, os grupos subalternizados viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato. Na visão de Kincheloe e Steinberg (2012), o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão das diferenças culturais.

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo eclodiu nos anos 1960 como um movimento educacional contrário ao currículo universitário tradicional e à política de segregação das escolas. Compreendidos como cultura comum, os currículos de então consistiam na expressão do privilégio da

cultura branca, europeia, cristã, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115). No Brasil, segundo Nunes (2004), apenas no fim dos anos 1990 o multiculturalismo adentrou o espaço educacional.

McLaren (1997, 2000), Santos (2001), Willinsky (2002), Hall (2003), Bhabha (2003), Candau (2008, 2009 e 2014), Canen (2009, 2010) e Kincheloe e Steinberg (2012), apontam diferentes perspectivas a partir das quais o multiculturalismo é percebido nos espaços sociais. Como traço comum, apresentam abordagens em que o reconhecimento da diferença se dá de formas distintas, nem sempre transparentes e comprometidas. Entre tantas possibilidades, adotamos a concepção de Candau (2008) devido à forma como estabelece o diálogo entre esse campo teórico e a prática pedagógica.

Inversamente ao que ocorreu com os estudos culturais, a autora enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (p. 18). Mediante uma dimensão descritiva, a autora explica que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições e escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico. Já na sua dimensão propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social.

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAU, 2008, p. 20).

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador ou diferencialista, liberal e intercultural ou crítico (CANDAU, 2014). A forte conotação segregacionista que caracteriza a vertente conservadora reforça a existência das diferenças e afirma a necessidade de uma identidade pura. Cada grupo deve manter sua matriz cultural e possuir um espaço próprio para garantir a liberdade de expressão e a continuidade de

suas tradições. Transposta para o currículo, essa visão essencialista e estática de identidade fixa as diferenças (SANTOS; NUNES, 2003). Na prática, consolida-se uma forma de guetização, pois alguns possuem condições para segregar os demais, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras, impedindo a circulação cultural.

Para o segundo projeto político, o liberal, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Acreditando no princípio da igualdade entre todos os seres humanos, o multiculturalismo liberal busca promover uma convivência amistosa entre os diferentes por meio da sua incorporação à cultura hegemônica. As causas geradoras de desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois a perspectiva prevaiente é a dos grupos dominantes. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização. Na visão de McLaren (2000), “o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, prejudicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade.” (p. 18). Um currículo inspirado no multiculturalismo liberal objetiva simplesmente a incorporação, pela cultura iluminista, das crianças e jovens excluídos (MACEDO, 2006).

Quanto ao terceiro projeto político do multiculturalismo, o intercultural ou crítico, nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo⁴⁶ entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que possa arvorar-se universal. As práticas sociais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença e o preconceito. Silva (2001) é contundente: o multiculturalismo crítico denuncia os processos institucionais, econômicos e estruturais que sustentam os mecanismos de discriminação baseados na diferença cultural.

46 Hibridismo é o resultado da combinação entre grupos e identidades, resultando em grupos e identidades renovados (SILVA, 2011).

Se na contemporaneidade é latente a presença da homogeneização cultural, também é visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa de dominação e subordinação, de contenção e deslegitimação, de apropriação e expropriação, há também contestação, distorção e enunciação. A escola, como espaço que reconstrói a cultura, não pode hierarquizar conhecimentos. O currículo deve fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar do processo democrático. Para tanto, a alternativa vislumbrada é a chamada educação multicultural.

Moreira (2001) refere-se à educação multicultural como a “sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades” (p. 66). Ângelo (2002) entende que a educação multicultural “pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas” (p. 39). Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste a produção das diferenças, que não aceite a divisão entre as pessoas como um fato da natureza, mas como uma construção social.

É interessante observar que essa proposta já conquistou adeptos entre os professores de Artes (AMARAL, 2009; PENTEADO; CARDOSO JÚNIOR, 2014), Ciências (CANEN; OLIVEIRA, 2002; FOGAÇA, 2011), História (FERNANDES, 2005; ARAÚJO, 2014), Geografia (OLIVEIRA; MARQUES, 2014), Matemática (PEREIRA, 2001; D’AMBRÓSIO, 2005; FANTINATO, 2014), Língua Portuguesa (MEY, 1998; LOPES, 1999; FREIRE, 2014), Sociologia (TEIXEIRA, 2014) e Filosofia (ANDRADE, 2014).

No campo da Educação Física as tentativas ainda são tímidas. Corroborando os achados de Gomes (2011), a maior parte das iniciativas publicadas⁴⁷ possuem um caráter denunciativo. A seu tempo, diver-

47 Stefane (2003), Oliveira e Silva (2008) e Silva e Janoário (2009) chamam a atenção para a importância de uma formação docente atenta ao atual contexto escolar multicultural; Rangel et al. (2008) enfatizam a necessidade de os professores de Educação Física atentarem à diversidade cultural presente na escola; Cunha Júnior (1996), Cembranel (2001), Luz Júnior (2001), Wenez e Stigger (2006) e Cruz e Palmeira (2009), questionam as práticas docentes cotidianas relacionadas às questões de gênero, Fernandes (2008) agregou a etnicidade; Pinto (2001) sugere um trabalho com temáticas oriundas das culturas afro-brasileira e indígena; Rigoni (2008) indica uma postura docente mediadora com relação às diferenças religiosas; Rodrigues Júnior (2008) defende que as aulas de Educação Física sejam transformadas em locais de encontro e confronto dos diferentes saberes cotidianos das crianças; o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas é a preocupação que norteou os estudos de Lima (2005), Falkenbach et al. (2007), Lopes e Nabeiro (2008) e Oliveira e Daolio (2010); Ribeiro e Marin (2009) chamam a atenção para legitimação do ensino da Educação Física em uma comunidade específica, a escola itinerante do MST; Gonçalves Júnior (2010), após constatar a ausência de práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários nas aulas de Educação Física, sugere que as mesmas sejam incluídas tendo em vista a educação multicultural; Uchoga (2012) identifica como operam as relações de gênero nas aulas de Educação Física em duas escolas públicas; Anjos (2012) analisa as relações de poder que perpassam as atividades do componente; Zandominegue (2012) investigou a apropriação da cultura corporal popular durante as aulas.

sas etnografias⁴⁸ salientam a colonização ainda presente nos currículos da área. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é preenchido por exercícios psicomotores ou jogos descontextualizados, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar. Ademais, a ausência de uma reflexão sobre as formas pelas quais as diferenças são produzidas dificulta a formação de identidades democráticas. Essa é a razão que leva o currículo cultural da Educação Física a atuar na intersecção entre dois campos teóricos: enquanto os estudos culturais fornecem o referencial necessário para identificar os dispositivos de regulação que perpassam as práticas corporais e seus representantes, o multiculturalismo crítico colabora no reconhecimento das diferenças e dos diferentes, bem como problematiza o aparato que os produziu.

Dada a importância política e pedagógica da formação de identidades democráticas, são bem-vindas as propostas que deixem definitivamente para trás o elitismo, a exclusão e o caráter monocultural que predominaram na área. Já é tempo de abandonar as explicações naturalistas que objetivam padrões físicos e homogeneizam os alunos. Se quisermos responder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que assumir o papel de intelectuais contra-hegemônicos⁴⁹, estancar o continuísmo⁵⁰ que asfixia o componente e artistar⁵¹ currículos culturalmente orientados.

48 Sayão (1999), Bassani, Torri e Vaz (2003), Richter e Vaz (2005), Rosário e Darido (2005), Lopes (2009), Sanchotene (2009), Silva, Dagostin e Nunez (2009), Mendes (2010), Andrade Filho (2011), Liberali (2011), Martiny (2011).

49 Torres Santomé (1997) denomina intelectuais contra-hegemônicos “aquelas pessoas que manifestam um maior compromisso com as classes e grupos sociais mais desfavorecidos e cooperam na detecção de práticas, metodologias e discursos que funcionam tratando de facilitar e justificar sua dominação e opressão. São também aqueles que contribuem para conformar práticas libertadoras, a serviço dos coletivos sociais explorados e marginalizados, estimulando entre estes a análise de seus atuais modos e condições de vida e provocando uma tomada de consciência capaz de permitir que elaborem e coloquem em ação respostas para fazer frente à sua subjugação” (p. 06).

50 De tempos em tempos a Educação Física se vê açodada por discursos que conclamam o ensino esportivo ou o desenvolvimento de competências para a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

51 Sandra Corazza (2002) 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”. A pesquisa, o trabalho do professor com seus alunos dá-se nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artistar a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. Trata-se de “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado” (p. 15).

O currículo cultural da Educação Física: constatações sobre a prática

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão única da cultura corporal hegemônica. Parafraseando Giroux (2008), trata-se de recorrer à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados.

A perspectiva cultural da Educação Física não aponta nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Não se arroga a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constitui uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). Não oferece nenhuma garantia de modificação dos comportamentos calçada em ideais regulatórios, busca tão-somente tematizar as práticas corporais e problematizar o tipo de subjetivação que provocam. Esse currículo prioriza a construção de experiências atentas às identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAU, 2003).

Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações de gênero e classe que envolvem os esportes? Ou as questões de religião e etnia presentes nas danças? Por que não indagar o confronto entre o global e o local incrustado nas ginásticas? Por que não questionar como se define o que é ou não é uma brincadeira? Kincheloe e Steinberg (2012) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede a compreensão de como operam as relações sociais no mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. O acesso a esses conhecimentos prepara o ambiente para interpelar os significados presentes nos discursos que desqualificam certas práticas pertencentes à cultura popular (GIROUX; SIMON, 2005). Quando o processo de construção das representações pejorativas da cultura corporal dos excluídos vem à tona, os alunos percebem a conexão com a posição social ocupada por seus representantes. Para desnaturalizar essas representações, Kincheloe e

Steinberg (2012) recomendam que se desentrem os conhecimentos das minorias posto que sucumbiram à força dos setores dominantes, foram eradicados e desqualificados por não estarem à altura das definições do que se concebe como científico, correto ou benéfico.

Não raro, as manifestações corporais características dos grupos desprestigiados são vistas como estranhas, indignas, primitivas ou exóticas⁵². Para ficar nos casos mais corriqueiros, basta mencionar que a capoeira e o samba, num passado não muito distante, foram proibidos e seus praticantes perseguidos. (BRUHNS, 2003) Situação inversa ao xadrez, cuja procedência nobiliárquica seguida de uma atribuição cognitivista lhe confere *status* e presença em muitos currículos, diferenciando-o dos seus congêneres. É fácil perceber que as práticas corporais privilegiadas na escola coincidem na origem ou nos significados recebidos. O mesmo acontece com as que são evitadas ou proibidas. Sua presença em projetos esporádicos é mera carnavalização. É o caso, por exemplo, da proibição imposta ao truco, pôquer, buraco e da utilização pedagógica do jogo da memória. Enquanto aqueles são discursivamente produzidos como experiências inapropriadas em alusão a alguns lugares e formas como são praticados, estes, mesmo usando baralho, são significados positivamente em função de uma acentuada mobilização de competências e habilidades.

O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma de empréstimo os procedimentos da genealogia arqueológica⁵³ (NEIRA; NUNES, 2009) para descrever o processo de recordar e incorporar os conhecimentos apagados, desde que analisados os processos que geraram o seu esquecimento. Ao especificar os saberes e significados produzidos em certo espaço e tempo e que foram excluídos pelas relações de poder, o currículo cultural prepara os sujeitos para o confronto com os modos diferenciados que o mesmo objeto foi representado, e, principalmente, conhecer como certa representação se tornou hegemônica. No currículo cultural, não são os

52 O estudo desenvolvido por Eto (2015) em uma comunidade quilombola do Mato Grosso descreveu como as práticas corporais locais eram desprestigiadas pelos próprios representantes em detrimento daquelas situadas no contexto urbano.

53 O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. Por sua vez, a arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra “As palavras e as coisas”. Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as 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. Aquele que fala é quem determina o que é. A genealogia arqueológica fornece aos envolvidos a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais.

professores que demonstram e descrevem as práticas corporais seja a dos grupos marginalizados seja as dos dominantes, atribuindo-lhes significados para que os alunos os assimilem. Outrossim, criam espaços e constroem as condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas. Afinal, até para uma prática hegemônica como o futebol os significados são múltiplos. Daí a importância de estabelecer vínculos com as crianças, os jovens e as comunidades a fim de incorporar o modo como produzem significados para o patrimônio cultural corporal que acessam e o que elaboram. A valorização desses saberes aproxima os alunos de tradições, particularidades históricas e práticas sociais por vezes desacreditadas pela escola (McLAREN, 1997).

A inclusão de outros conhecimentos no currículo torna perceptíveis os hibridismos e mestiçagens que caracterizam a cultura corporal, desencadeia novos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre aqueles com os quais convivem, além de facilitar o fluxo entre o local e o global, entre a “comunidade de prática”⁵⁴ e a sociedade mais ampla. Inspirada nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico, a perspectiva cultural da Educação Física equipara, de certa forma, o conhecimento escolar e o conhecimento disponível na comunidade. Tanto um quanto o outro são culturalmente construídos, estão enredados em complexas relações de poder e produzem certos tipos de subjetividade e identidade. É bom que se diga: quando trabalhados em pé de igualdade, possuem um efeito explosivo.

Iniciativas desse tipo nem sempre são bem recebidas. Não são poucas as vozes que se levantam para acusá-las de corruptoras e desviantes da infância e juventude. Como resposta, McLaren (2000) defende a “pedagogia do dissenso”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor um moderador na construção de relações interculturais positivas e ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com aquilo que se apresenta estranho.

As ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e ressignificada. O trabalho pedagógico com qualquer prática corporal de forma descontextualizada pode incorrer na produção de significados que marcam a diferença e impede o encadeamento de significações relevantes para a compreensão das relações sociais de poder que as configuram. Daí a importância do mapeamento da cultura

54 Fantinato (2014) utiliza o termo para designar “um grupo de pessoas que compartilham interesses e desenvolvem um repertório comum de aprendizagens, em função de participarem de uma mesma prática social” (p. 103).

corporal da comunidade. O educador realiza uma pesquisa no entorno, observa os momentos de entrada, saída e os intervalos, troca impressões com os colegas e, principalmente, conversa com os alunos⁵⁵ para levantar informações acerca das práticas corporais acessadas quando não estão na escola, quer seja pela própria vivência ou através dos meios de comunicação. Convém registrar tudo o que for coletado: como e onde são realizadas as práticas, quem são seus representantes, como se organizam, quais recursos utilizam, rituais característicos etc. (NEIRA, 2016).

Uma vez que os aspectos suscitados pelo mapeamento envolvem a prática social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, a definição da temática a ser estudada busca uma articulação com os objetivos educacionais da instituição explicitados no projeto pedagógico e apoia-se na *justiça curricular* (Conell, 1993 citado por MOREIRA; CANDAU, 2003). Se uma das pretensões é valorizar as identidades sociais por meio do reconhecimento do seu patrimônio cultural corporal, o currículo precisa contemplar as práticas corporais que acessam, desejam e praticam, seus participantes, locais de prática, formatos e significados distintos. Trata-se, portanto, de atentar para uma distribuição equilibrada das práticas corporais a serem tematizadas.

Tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras que alunos e professor realizam de uma determinada prática corporal. Implica identificar as conexões entre o objeto de estudo e acontecimentos, culturais e políticos. O que é necessário para usufruir da prática corporal em foco; quais modificações devem ser implementadas a fim de que possa ser vivenciada na escola; de que forma e onde acontece; quem participa, como e com quais sentidos; como surgiu; quem foram seus protagonistas, são algumas das abordagens possíveis. (SANTOS; NEIRA, 2016a)

A tematização emaranha as experiências do professor e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou midiáticos –, obtendo, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal, o que proporciona uma compreensão mais profunda da realidade vivida.

O currículo cultural toma de empréstimo a noção de temas culturais desenvolvida por Corazza (1997 e 2003). A autora propõe uma reterritorialização⁵⁶ dos temas geradores freireanos pela via dos estudos culturais, conserva

55 No caso de crianças pequenas essas conversas são realizadas com os familiares.

56 Na nomenclatura introduzida por Deleuze e Guattari (1995), “territorializar” significa codificar, submetendo a regras e controles, setores ou elementos da vida social, como, por exemplo, a família, o trabalho, o corpo. Na análise desses autores, o capitalismo caracteriza-se por um processo generalizado de

alguns dos significados originais e rearticula outros: “os temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita” (CORAZZA, 1997, p. 126). Os temas culturais injetam os conhecimentos dos alunos no cenário escolar, transformando-os em conteúdos.

A partir dos temas culturais, a experiência dos alunos é reconhecida e valorizada. O ponto de apego pode ser uma história narrada por um familiar, uma informação captada na mídia ou um relato pessoal. Sempre há alguém que já teve contato com a prática corporal e pode explicá-la ou demonstrá-la aos colegas. Num primeiro momento, as vivências⁵⁷ acontecem a partir do formato acessado, em seguida, a turma é convidada a analisá-las. É nesse momento que se dá a negociação de significados por meio da interação coletiva, reorganização da prática, discussão de outras possibilidades e, principalmente, produção cultural. Os estudantes expõem seus pontos de vista e sugerem modificações de modo a construir a prática do grupo, com formato, regras e gestualidade próprias. Qualquer alteração deverá ser experimentada e reelaborada se necessário, possibilitando o concurso de todos. É vivenciando as situações de dissenso que os alunos poderão compreender as relações de poder que produzem a verdade, a identidade e marcam a diferença. É essa condição que vai aula a aula potencializando os alunos viverem a diferença como condição de também ser o Outro, de viver a diferença como condição de vida.

No desenvolvimento das atividades de ensino, evita-se o *daltonismo cultural*. Conceito elaborado por Stoer e Cortesão (1999), do qual Moreira e Candau (2003) se apropriam para alertar os professores sobre o risco de se iludirem com atividades que camuflam as diferenças. Uma postura pedagógica não daltônica reconhece os saberes dos alunos e procura mobilizá-los independentemente da temática abordada e ao mesmo tempo desnaturalizá-las, indicando o caráter político da construção das formas de ver o mundo.

Outro alicerce importante do currículo cultural é a *ancoragem*⁵⁸ *socio-cultural dos conhecimentos* (MOREIRA; CANDAU, 2003; CANDAU, 2014). Trata-se da organização e desenvolvimento de atividades que propiciam a análise socio-histórica e política das práticas corporais a partir do seu formato conhecido, visando à compreensão e adoção de um posicionamento crítico com relação ao contexto social em que foram ou são produzidas.

desterritorialização, isto é, de descodificação ou afrouxamento de regras e controles tradicionais, seguido por um processo de reterritorialização, isto é, de instituição de novos e renovados controles e regras.

57 A vivência de uma prática corporal é sempre imbuída de ludicidade, ou seja, sem qualquer atribuição funcionalista ou instrumental.

58 Fantinato (2014) vê semelhança com o conceito de âncora utilizado por Canário (2008). Pode ser compreendido como a ação de evidenciar as raízes históricas e culturais dos conteúdos curriculares.

Adotar como ponto de partida a ocorrência social de uma prática corporal implica em compreender os signos nela encarnados como produção cultural e discutir os significados que lhes são impostos. Nesse momento, os olhares se voltam aos marcadores sociais que carregam, o que viabiliza, mediante a análise alimentada por outros conhecimentos, a desconstrução⁵⁹ de eventuais representações disseminadas pelos setores interessados em desqualificar o que não lhes pertence para fortalecer e assim fixar sua própria identidade e afastar os perigos da presença da diferença. Na iminência de práticas corporais exaltadas ou rejeitadas, produzidas discursivamente de forma positiva ou negativa, tanto os discursos que os alunos mobilizam para descreverem o que veem na representação (prática corporal) e nos representantes (praticantes) quanto aqueles acessados no decorrer das atividades que apresentam outras formas de representar a realidade são problematizadas, o que implica adotar uma atitude filosófica que vê como problema aquilo que em geral é aceito com naturalidade (FREIRE, 2005). No caso do currículo cultural da Educação Física, trata-se de colocar em xeque os significados que são atribuídos às práticas corporais e aos seus praticantes e que os esquadrinham como representação.

A problematização cria condições para hibridizar discursos e intercambiar conhecimentos. Como ensina Freire, é o desafio que o educador lança aos educandos para que possam refletir sobre aspectos que não haviam sido percebidos de maneira crítica, apesar de constituírem as situações vividas: o futebol é realmente um esporte masculino e os jogadores são milionários? A quem interessa disseminar uma visão erotizada do funk e produzir seus adeptos como pessoas desajustadas? Apesar de adultos e jovens participarem de brincadeiras, por que são tidas como “coisas de criança”? Por que a prática de lutas é proibida em algumas escolas? A única maneira de aumentar a massa muscular é recorrendo a substâncias ilícitas? (SANTOS; NEIRA, 2016b)

As perguntas do educador instigam os estudantes a discutirem o assunto e trocarem posicionamentos, ocasião em que afloram os modos como as representações a respeito da história da prática corporal, sua gestualidade, procedimentos, formas de organização, falas que a acompanham, pessoas que dela participam e como ela é vista pelas demais lhes são apresentadas e, portanto, construídas. Sendo inúmeras as características e as forças que as constituem, a problematização estimula a turma a obter novos dados e travar contato com concepções diversas.

59 No entender de Costa (2010), desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso (nos moldes adotados por Derrida e Foucault), “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p. 140).

Para ampliar e aprofundar os conhecimentos a respeito da prática corporal em foco, são programadas a assistência a documentários e filmes, pesquisas na internet, em livros ou revistas, entrevistas com participantes, visitas a locais de prática, entre outras. Atividades como essas prescindem de uma busca pessoal do professor para que oriente os alunos acerca dos materiais, formato, procedimentos, pessoas envolvidas etc. É o momento da recontextualização pedagógica (BERNSTEIN, 1996), ocasião em que o docente trabalha com textos culturais que contêm informações distintas, divergentes das acessadas pelos estudantes, o que faz gerar um ambiente contra-hegemônico. O docente há de tomar cuidado para não apresentar uma única forma de representação e muito menos tomar partido delas. Além de propor situações contraditórias, o professor pode questionar os efeitos que elas produzem.

Os registros acumulados ao longo do trabalho (anotações, gravações, filmagens, fotografias, desenhos etc.) permitem a elaboração coletiva de um produto final: portfólio, livro, mural, relatório, relato, blog, comunicação oral, mangá etc. As preferências no tocante ao conteúdo e formato da apresentação são acordadas coletivamente. A análise desses materiais informa sobre o percurso vivido, permitindo (ou não) identificar mudanças nas formas como os alunos percebem as representações da realidade. A depender do resultado, o professor retoma uma determinada atividade ou reorganiza as próximas.

Como observam Nunes e Neira (2016), uma vez posto em ação, o currículo cultural da Educação Física potencializa a pedagogia da diferença. Quando se defrontam com vários significados acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, os estudantes percebem as múltiplas formas de dizê-las e afirmá-las. Mediante a problematização, se dão conta que suas verdades são produzidas culturalmente, tal qual o modo como cada um aprendeu a falar de si e do Outro. Nesse conflito de proposições, constroem coletivamente novas formas de dançar, brincar, lutar, praticar esportes e fazer ginástica, ressignificando suas experiências em meio ao dissenso de opiniões e sugestões. Ao ampliar seus saberes, compreendem que existem outras maneiras de fazer e pensar sobre o mesmo tema. As investigações realizadas ao longo das atividades de ensino dão a perceber que as significações decorrem das conjunturas de emergência dos discursos sobre o tratado. Por conseguinte, é provável que os estudantes reconheçam as estratégias empregadas para tornar hegemônicos determinados significados alusivos às práticas corporais, enquanto outros são negados, desprezados ou esquecidos. Quem sabe, com isso, se percebam sujeitos em meio ao jogo do poder cultural.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2014.
- AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento** - Revista em estudo e pesquisa em educação, Juiz de Fora, v. 16, p. 271-278, 2014.
- AMARAL, C. G. F. A arte africana e sua relevância **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 32, janeiro/abril, 2009. p. 161-180.
- ANDRADE, M. O ensino de Filosofia como ética intercultural. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 318-352.
- ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas: FEF-Unicamp, 2011.
- ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra dos Bugres, v.1, n. 1, p. 34-40, 2002.
- ANJOS, S. R. **Inventários das condutas na escola: uma análise das relações de poder**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. Vitória: CEFD, 2012.
- APPLE, M. W. **Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. Respondendo ao conhecimento oficial. In: APPLE, M. W. e BURAS, K. L. e cols. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 273-286.

ARAÚJO, C. O trabalho de tradução no saber histórico escolar: diálogos interculturais possíveis. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 126-159.

ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista Iniciação**, São Paulo, v. 4, p. 1-17, 2014.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.

BASSANI, J. J.; TORRI, D. e VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 09, n. 02, p. 89-112, 2003.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BORSARI, J. R.; DE ROSE, D.; BON, T e JORDANO, I. **Educação Física: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdos**. São Paulo: EPU, 1980.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

BRUHNS, H. T. **Futebol, carnaval e capoeira: entre as gingas do corpo brasileiro**. Campinas: Papirus, 2003.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2008.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. e REALI, A. M. (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p. 140-152.

_____. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-37, 2005.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F. e CANDAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

_____. Educação escolar e cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 23-41, 2014.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 06, n. 59, p. 297-308, 2008.

_____. Avaliação da aprendizagem. In: CANEN, A. e SANTOS, A. R. (Orgs.) **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em Educação**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, p. 41-58, 2009.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 174-195, 2010.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.

CARVALHO, R. T. de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física: uma história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

_____. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Org.). **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Coordenação de Publicações, p. 577-589, 2001.

CEMBRANEL, C. Aulas coeducativas: o que mudou no ensino da Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XI, n. 14, mai., p. 199-220, 2001.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2007.

COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 13-36, 2000.

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

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, p. 36-61, 2003.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, p. 103-143, 1997.

_____. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias - Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL**, Palmas, Paraná, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002.

_____. **Tema Gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 103-114, 2010.

CORTESÃO, L. e STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, p. 189-208, 2008.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 01, p. 116-131, 2009.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F. Jogos, brinquedos e brincadeiras: investigando relações de gênero nas experiências de crianças do Colégio Pedro II. **Motrivivência**, Florianópolis. Ano VIII, n. 09, dezembro. p. 236-245, 1996.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, mar. p. 99-120, 2005.

_____. Etnomatemática e história da Matemática. In: FANTINATO, M. C. C. B. (Org.). **Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: Editora da UFF, p. 17-28, 2009.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, p. 5-18, 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

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

FABRIS, E. H. Holywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 257-286, 2000.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 37-53, 2007.

FANTINATO, M. C. Educação matemática de jovens e adultos e diversidade cultural: contribuições da pesquisa em etnomatemática. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 77-111, 2014.

FARINATTI, P. T. V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, Promoção da Saúde e Educação Física: conceitos e aplicações**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, dez., p. 378-388, 2005.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física**. 2008. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

FOGAÇA, M. **Blog no ensino de Ciências: uma ferramenta cultural influente na formação de identidades juvenis**. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2011.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

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

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 315-344, 2008.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. São Paulo: Phorte, 2008.

GARCIA CANCLINI, N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação:** manual do usuário. In: SILVA, T. da; GENTILI, P. Escola S.A. CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. **Atos impuros:** a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação.** In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, p. 85-103, 2008.

GIROUX, H.; SIMON, R. **Cultura popular e pedagogia crítica:** a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, J. **Teoria e prática multicultural:** subsídios para formação continuada do professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 239 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **Multiculturalismo e educação:** o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1, v.29, jan./jun. p. 109-123, 2003.

_____. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar.** **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n.1, p. 10-14, 1999.

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. p. 15-46, 1997.

_____. **Da diáspora:** identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo.** Barcelona: Octaedro, 2012.

LEITE, C. **O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural.** In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus Editora, p. 45-64, 2001.

LEITE, C. M. **Potencialidades de produção subjetiva do professor de educação física escolar em direção à perspectiva cultural:** a experiência no currículo do estado de São Paulo. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBERALI, A. C. D. **É Permitido Brincar?** Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso. Faculdade de Educação, 2011.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico:** espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos:** a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

LIMA, M. S. C. **O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar:** o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão? **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 03, p. 183-198, 2005.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola:** racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

_____. **Culturas negras no currículo da Educação Física.** Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, p. 133-149, 2010.

_____. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; NABEIRO, N. Educação Física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 04, p. 494-504, 2008.

LUZ JÚNIOR, A. A. Gênero e Educação Física: algumas reflexões acerca do que dizem as pesquisas das décadas de 80 e 90. **Motrivivência**, Florianópolis. Ano XI, n. 15, agosto, p. 1-7, 2001.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago. 2006.

MACEDO, E. E. de. **Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche.** 2010. 134 f. Dissertação de Mestrado. FEUSP, São Paulo, 2010.

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

MARTINS, A. T.; NEIRA, M. G. 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, 2014.

MARTINY, L. E. **A transposição didática na Educação Física escolar: a prática pedagógica dos professores em formação inicial e a relação com seus saberes docentes**, 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal da Paraíba/Universidade de Pernambuco, 2012.

MAZZONI, A.V. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”:** relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2013.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

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

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, M. I. B. S. et al. Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Revista Motriz.** Rio Claro, v. 16, n. 01, p. 199-206, 2010.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis.** São Paulo: Ibrasa, 1989.

MEY, J. L. **As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder.** **DELTA**, v. 14, n. 2, p. 331-348, 1998.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, maio/jun/jul/ago, p. 156-168, 2003.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface (Botucatu)**, v. 14, n. 35, dez., p. 783-795, 2010b.

_____. **A reflexão e a prática do ensino – Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011a.

_____. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**, 2011. 330f. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2011b.

_____. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación física y deporte**, Medellín (Colômbia), v. 32, p. 1421-1430, 2013.

_____. Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com diferenças em sala de aula. **Lantuna**, Santiago (Cabo Verde), v. 1, p. 119-136, 2014.

_____. A didática da Educação Física na perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: escritos sobre a prática**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

NELSON, C. TREICHLER, P.A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 7-38, 2008.

NUNES, E. O. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. **Revista de Educação do Cogeime**. São Paulo, ano. XIII, n. 25, dez., p. 23-37, 2004.

NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2006.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, jul./dez., p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 149-167, 2010.

OLIVEIRA e SILVA, R. C. **Formação multicultural de professores de Educação Física: entre o possível e o real**. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

OLIVEIRA, L. P. **O ingresso na carreira de professores de Educação Física: currículo e atuação docente**. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

OLIVEIRA, C. A. C.; MARQUES, R. Ampliando perspectivas sobre a Geografia escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 160-184, 2014.

PAES, R. R. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do Ensino Fundamental**. Canoas: Editora Ulbra, 2002.

PENTEADO, A.; CARDOSO JÚNIOR, W. Arte, cultura e sujeitos nas escolas. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 214-254, 2014.

PINTO, F. M. Movimento/cultura popular: a luta continua camará. **Motrivivência**. Florianópolis. Ano XI, n. 14, maio, p. 115-136, 2001.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, abr./jun. p. 156-167, 2008.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 15, n. 01, p. 37-49, 2009.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na escola itinerante do MST. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 35-62, 2009.

ROCHA, M. A. B.; TENÓRIO, K. M. R.; SOUZA JÚNIOR, M.; NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, mai., p. 79-93, 2005.

RIGONI, A. C. C. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino**: implicações para a Educação Física escolar. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física**: implicações para a prática pedagógica. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SANCHOTENE, M. U. O que fazem os professores nas escolas: sob uma Educação Física de mesmo formato, estão “em jogo” diferentes socializações. In: NETO, V. M.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Editora Unijuí, p.157-172, 2009.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 03-24.

SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, entrevista concedida a L. A. Gandin e A. M. Hypolito, **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

SANTOS, B.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. São Paulo: Cortez, p. 25-59, 2003.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016a.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAYÃO, D. Disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). **Educação Infantil em debate**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, p. 43-59, 1999.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, R. C. O. **Formação multicultural de professores de Educação Física**: entre o possível e o real. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

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

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 184-202.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTINI, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Motriz**, 15, n. 3, jul./set. Rio Claro, p. 592-599, 2009.

SILVA, R. C. O.; JANOARIO, R. S. Formação continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: possibilidades multiculturais. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 05, n. 01, jan./jun. p. 81-98, 2009.

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

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, M. M. N. "**Minha história conto eu**": multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil, 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 391-411, 2011.

STEFANE, C. A. **Professores de Educação Física: diversidade e práticas pedagógicas**. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2003.

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

TANI, G.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, B. B. Ensino de Sociologia e interculturalidade. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, p. 288-317, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 04, p. 5-25, jan./fev./mar./abr., 1997.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UCHOGA, L. A. R. **Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**, 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2012.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, mai., p. 59-78, 2005.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov., p. 29-52, 2002

ZANDOMINEGUE, B. A. C. **A cultura popular nas aulas de Educação Física: usos e apropriações em uma escola pública na Serra-ES**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos, 2012.