

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: POR UMA PEDAGOGIA ANTIFASCISTA⁶

Marcos Garcia Neira⁷

RESUMO

Sobram razões para crer que o fascismo tem se reinventado e segue assombrando a democracia. Alusões a ele são cada vez mais comuns nas redes sociais, o que nem sempre resulta no emprego adequado do termo. Partindo do pressuposto que a educação escolar é uma forma eficaz de combater essa ideologia de extrema direita, o presente artigo apoia-se nas lições de Umberto Eco para pontuar suas características e confrontá-las com os aspectos epistemológicos e didáticos da Educação Física cultural. Para além dos campos teóricos que inspiram professore(a)s que afirmam colocar a proposta em ação, dos princípios ético-políticos que o(a)s agenciam e das situações didáticas que desenvolvem, desponta a singularidade dos conteúdos como traços definitivos que permitem constatar o caráter antifascista da proposta.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Cultura; Fascismo

ABSTRACT

There are plenty of reasons to believe that fascism has reinvented itself and continues to haunt democracy. Allusions to it are increasingly common on social networks, which does not always result in the term being used properly. Assuming that school education is an effective way to fight this extreme right-wing ideology, this article draws on Umberto Eco's lessons to point out its characteristics and confront them with the epistemological and didactic aspects of cultural Physical Education. In addition to the theoretical fields that inspire teachers who claim to put the proposal into action, the ethical-political principles that they promote and the didactic situations they develop, the uniqueness of the contents emerges as definitive traits that allow us to verify the anti-fascist character of the proposal.

Keywords: Physical Education; Resume; Culture; Fascism

O FASCISMO

Alusões ao fascismo têm sido cada vez mais comuns nas redes sociais como forma de adjetivar governos, políticas públicas, pessoas, ideias e entidades. Não raro, o emprego tão elástico de um termo sócio e historicamente situado acaba por gerar certo esgarçamento, levando os desavisados a menosprezarem o risco real que essa ideologia de extrema direita representa. Justamente por isso, convém, sempre que possível, retomar seu sentido original,

⁶ Este artigo complementa a participação no *I Webnário Chão da Quadra* em 31/10/2020. O vídeo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XYvQgs-MQNI&t=1776s>. Acesso em 29 dez. 2021.

⁷ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br)

reposicioná-lo no tempo presente e reconhecer suas novas facetas antes que seja tarde demais. Neste texto, por exemplo, a expressão “pedagogia antifascista” busca traduzir uma ação educacional que dispõe de instrumentos didáticos para combatê-lo no âmbito da Educação Física. A fim de não repetir o equívoco cometido naquelas postagens do Twitter, Facebook ou Instagram que barateiam seus perigos, recorro às famosas lições de Umberto Eco, sintetizadas numa conferência⁸ proferida em 1995 a estudantes da Columbia University, para lembrar que a existência do fascismo não requer sistematicidade. É suficiente que apenas uma de suas características se apresente para dar forma a uma névoa fascista. Quem defende a democracia não pode vacilar. Afinal, como bem disse o filósofo italiano, “o fascismo eterno ainda está ao nosso redor, às vezes em trajes civis”.

Diferentemente da garantia democrática de direitos individuais e respeito à vontade da maioria que elege seus representantes, no fascismo, a figura do indivíduo é suplantada pelo Estado totalitário cujo líder encarna os “interesses comuns”. Sem se sentirem representados, os cidadãos simplesmente deixam de exigir e, menos ainda, de agir. A alentada coesão em torno de um mesmo propósito é obtida graças à eficácia de uma comunicação baseada num léxico pobre e numa sintaxe elementar que apenas contribuiu para reduzir o raciocínio e a criticidade.

Em vez de questionar, pensar e criar, cultivam-se o sincretismo e as antigas tradições. Como a verdade foi anunciada há muito tempo, ao povo cabe continuar a interpretar a sua mensagem que varia conforme a origem. Nada há de novo, tampouco nada de novo deve ser dito. O tradicionalismo sincrético implica recusar a Modernidade e tudo o que ela representa. A defesa iluminista da liberdade, a tolerância religiosa e o pensamento científico são vistos como o começo da derrocada dos valores tradicionais. Logo, o fascismo é contrário à razão. O irracionalismo exalta a ação pela ação, absolutamente desprovida de reflexão. Como a cultura é identificada com a crítica e a ciência opera distinções, classificações, explicações, perseguem-se os intelectuais, professores, cientistas, desqualificam-se escolas e universidades. O sincretismo e o tradicionalismo não aceitam questionamentos, nem muito menos divergências. Para o fascismo, divergir é o mesmo que trair. Não se pode ser diferente. Quanto mais próximo à identidade, melhor. Qualquer movimento fascista repele as diferenças. Essa é a base do seu racismo e xenofobismo.

⁸ O texto foi publicado em português como capítulo de livro em 2002. Disponível nas referências.

O fascismo se alimenta da frustração, seja individual ou social. Por isso prolifera na classe média, sobretudo quando abalada por crises econômicas. Ela se sente desvalorizada pelas elites e ameaçada pelas camadas populares. A classe média fica com as promessas dos governantes fascistas, enquanto as elites acumulam privilégios. A classe média tampouco deseja a ascensão das camadas populares, considera-as indignas de sua posição. Para aqueles que estão em busca de uma identidade, o fascismo lhes oferece como refúgio a própria nação, cujos valores, costumes e história devem ser venerados, ao mesmo tempo em que as demais são tomadas como inimigas desejosas de sequestrar riquezas, tornando-se ainda mais perigosas. O nacionalismo é a espinha dorsal do fascismo. Para fabricar o inimigo, emprega-se um discurso de duplo sentido, alardeiam-se suas intenções malévolas, disseminam-se o ódio e a necessidade de vencer a qualquer custo. O inimigo está sempre conspirando, pode ser um povo, uma classe social, uma ideia, uma religião, uma etnia, um regime. A salvação só será atingida pela derrota total, o que fará surgir um controle eterno. Lutar é a razão de viver do fascista. Daí o culto ao militarismo, armamentismo, desprezo pelos fracos e enaltecimento da burguesia e da aristocracia. Elas são o que há de melhor. Estão predestinadas a liderar porque as massas precisam de exemplos, de figuras para admirar. Entretanto, a vida heroica é apresentada como alcançável por todos, mesmo que essa condição de poder implique morrer ou levar os semelhantes à morte. Por vezes, a vontade de poder é transferida para a sexualidade com a consequente reprovação de qualquer prática não viril. Eis a origem da sua misoginia e homofobia.

As lições explanadas por Umberto Eco deixam um importante aviso: o fascismo vence quando convence. Essa erva daninha cresce quando a semente cai em terreno fértil, adubado pelo fanatismo, fundamentalismo e negacionismo. Dentre as formas de combater o fascismo, desponta a educação antifascista. Não se trata de simplesmente de evitar a transmissão de seus princípios, é preciso oferecer-lhes toda a resistência possível. Sendo a educação entendida como experiência de subjetivação, o currículo é obrigatoriamente um local em que se disputa o projeto formativo. O que está em xeque, portanto, é qual experiência curricular promover.

No campo da Educação Física, Rocha et al. (2015) e Tenório et al. (2017) relacionam seis teorias curriculares – esportivista, desenvolvimentista, psicomotora, educação para a saúde, crítica e cultural – cada qual recorre a uma epistemologia e didática específicas, trabalha com um determinado objeto e busca alcançar objetivos delimitados. As pesquisas realizadas junto a docentes que colocam a perspectiva cultural em ação (NEIRA, 2011; SANTOS, 2016; NEVES, 2018; NEIRA, 2020a; NEIRA, 2020b) identificam suas principais propriedades, a saber: os

campos teóricos que inspiram os professores, os princípios ético-políticos que os agenciam, as situações didáticas que desenvolvem e os conhecimentos postos em circulação. Com o intuito de comprovar o caráter antifascista da proposta, o presente artigo confronta seus atributos epistemológicos e didáticos com as lições de Umberto Eco a respeito do fascismo.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL VERSUS O FASCISMO

Neira e Nunes (2018) descrevem em detalhes a emergência do currículo cultural da Educação Física, também chamado culturalmente orientado ou, simplesmente, Educação Física cultural. Explicam o seu surgimento pelas mãos de professore(a)s das redes públicas estadual e municipal da Grande São Paulo quando constatarem a incompatibilidade das propostas existentes nos primórdios do século XXI, as características da sociedade contemporânea, as exigências postas à escola e o entendimento de Educação Física enquanto componente da área das Linguagens⁹.

Em linhas gerais, ao fundamentar-se na anátomo-fisiologia, psicologia do desenvolvimento ou materialismo histórico, elegendo como objeto de estudo o exercício físico, o movimento ou a cultura corporal de movimento, as teorias curriculares em voga naquele momento (esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, educação para a saúde e crítica), não coadunavam com a sociedade multicultural, democrática, globalizada e profundamente desigual, nem tampouco com uma educação voltada à formação de pessoas que compreendessem o contexto e nele pudessem intervir a fim de reduzir injustiças.

A alternativa encontrada foi abandonar os antigos referenciais e buscar outras formas de análise do social. O grupo mergulhou nas teorias pós-críticas do currículo, especificamente os Estudos Culturais¹⁰ e o multiculturalismo crítico¹¹, para dar início a um processo de criação de práticas pedagógicas que considerassem a cultura como campo de disputas, a linguagem como produtora da realidade e abordassem toda e qualquer prática corporal sem distinção. (NEIRA, 2018). Tais pressupostos permitiram compreender: a) as brincadeiras, danças, lutas, esportes e

⁹ Em capítulo publicado numa coletânea dedicada ao assunto, Neira e Nunes (2021) detalham a argumentação que posiciona o currículo cultural da Educação Física nesse lugar.

¹⁰ Os estudos culturais constituem outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade. Seu objeto principal são as relações entre a cultura contemporânea e sociedade, consubstanciadas nas práticas sociais presentes em qualquer instituição. Do ponto de vista político, os estudos culturais objetivam a construção de um projeto de transformação do social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual interdisciplinar e comprometido com exame das práticas culturais considerando seu envolvimento com e no interior das relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

¹¹ O multiculturalismo crítico levanta uma importante questão ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas. Cada qual resulta das diferentes maneiras dos seus membros, dadas as próprias condições históricas e ambientais, intervirem no espaço social (Silva, 2011).

ginásticas como textos culturais passíveis de infinitas significações e produções; b) a função da Educação Física como experiência formativa com vistas a compreender a ocorrência social dessas manifestações e a reelaborá-las, reconhecendo os vários significados produzidos ao seu respeito e dos seus participantes e c) reconfigurar o seu objeto – a cultura corporal – que passou a ser concebida como toda a produção discursiva verbal ou não verbal sobre as práticas corporais e seus representantes.

Com a realização de experiências nas escolas e o avanço das pesquisas, outros campos teóricos foram acrescentados à base epistemológica do currículo cultural (pós-modernismo¹², pós-estruturalismo¹³, pós-colonialismo¹⁴, teoria queer¹⁵, estudos de gênero¹⁶ e pensamento decolonial¹⁷), de tal sorte que essas contribuições lhe conferiram um caráter metamórfico, autoral e artístado, devido à constatação que o(a)s docentes definem as práticas corporais a serem tematizadas e tecem o seu fazer pedagógico sob a influência de determinados princípios ético-políticos, quais sejam, o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a articulação com o projeto político-pedagógico da escola, a justiça curricular, a descolonização do currículo, a rejeição ao daltonismo cultural, a ancoragem social dos conteúdos e o favorecimento à enunciação dos saberes discentes.

Diferentemente agenciado(a) por esses princípios, cada professor(a) cria um percurso curricular absolutamente original a partir da análise que faz das características da turma, do ambiente, do tema eleito e, principalmente, das respostas do(a)s estudantes às atividades

¹² O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 2011).

¹³ O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e traduzem a realidade. O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder (Williams, 2012).

¹⁴ O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado. Na visão pós-colonialista, os conceitos de representação, hibridismo, agenciamento e mestiçagem permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominantes e dominados se veem profundamente modificados (BHABHA, 2014).

¹⁵ A teoria queer problematiza a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. (LOURO, 1999)

¹⁶ Os Estudos de Gênero representam a grande saída diante dos impasses provocados por teorias que procuram causas originais da dominação do sexo feminino pelo masculino. Trabalhos preocupados com "origens" e "causas primárias", apesar de terem colaborado para o conhecimento da "condição feminina", terminavam muitas vezes por subordinar as relações entre homens e mulheres a uma "causa essencial" abstrata e universal, sem refletir sobre os significados das transformações dessas relações. (PINSKY, 2009, p. 163)

¹⁷ O pensamento decolonial se desprende da lógica moderna capitalista de um único mundo possível e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. (MIGNOLO, 2007)

efetivadas. Nesse processo, as pesquisas sinalizam a organização e desenvolvimento de situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação (NEIRA, 2015; NEIRA, 2016; DUARTE; NEIRA, 2020).

Se prestar atenção aos campos teóricos que inspiram o(a)s docentes, aos princípios ético-políticos que o(a)s agenciam e às situações didáticas que desenvolvem, o(a) leitor(a) concordará que não só a maneira de conceber a sociedade, sujeitos, educação, escola e Educação Física, a posição que assume perante tudo isso, bem como o seu *modus operandi*, é fácil verificar uma contraposição frontal à ideologia fascista.

Em termos epistemológicos, enquanto a anátomo-fisiologia, a psicologia do desenvolvimento e o materialismo histórico disponibilizam ferramentas que asseguram ao(à) professor(a) o quê, como e quando ensinar, as teorias pós-críticas representam uma ruptura com essas certezas, autoproclamando-se pós-modernas, politicamente engajadas, assumidamente a favor dos mais fracos, discursivamente elaboradas, perpassadas por relações de poder, performáticas, desconfiadas das promessas totalizantes, antifundacionais, antidisciplinares, descentradas, fragmentadas, ficcionais, apreciam o hibridismo, a mestiçagem, preferem o subjetivismo e, por fim, radicalizam os questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento. Apoiada nesses referenciais, a Educação Física cultural rompe com a tradição da área, interpela com veemência as verdades inabaláveis, aposta na fluidez dos significados, na plasticidade da cultura, critica todas as formas de poder, sobretudo aquele que se materializa no discurso oficial e desconfia das certezas. (NEIRA; NUNES, 2020)

Do ponto de vista dos princípios ético-políticos, ao reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade em que atua, tematizar práticas corporais concebidas como traços das identidades culturais de grupos sociais diversificados, rejeitar a igualdade, analisar sócio, histórica e politicamente os conteúdos e potencializar as vozes do(a)s estudantes, o currículo cultural da Educação Física escapará radicalmente de todo e qualquer dogmatismo, passividade, ausência de crítica, negacionismo, alienação, comportamento de manada, obediência cega, cumprimento de regras ou submissão. Seus princípios ético-políticos convidam ao diálogo, coleguismo, cordialidade, parcerias, apoio, ajuda e produção coletiva, sem que isso signifique abrir mão das subjetividades. (BONETTO; NEIRA, 2019)

As situações didáticas do currículo cultural, por sua vez, legitimam a multiplicidade de significados atribuídos às práticas corporais e aos seus sujeitos, além da diversidade de suas produções gestuais. Instigam ao questionamento mediante atividades de leitura,

aprofundamento e ampliação, consideram legítimas as performances possíveis, não perseguem a excelência no desempenho nem tampouco o alcance de índices ou recordes, repudiam sequências ou métodos fixos, o(a) professor(a)s não se coloca como líder, nem guia, muito menos como mediador(a) simplesmente porque pesquisa, experimenta, elabora e reelabora junto com suas turmas. (NEIRA, 2018)

A produção científica mais recente sobre a pedagogia cultural da Educação Física alerta para a singularidade dos seus conteúdos e o papel que desempenham na produção de identidades solidárias. Essa questão em especial chamou a atenção das comunidades acadêmica e pedagógica, pois nela reconheceram o fator que indubitavelmente distancia essa teoria curricular das demais. Inspirando-se no multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, estudos de gênero, teoria queer e pensamento decolonial, e agenciado(a)s pelos princípios ético-políticos do reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo e favorecimento da enunciação dos saberes discentes, o(a)s professore(a)s não só tematizam as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes produzidos ou reproduzidos pelos grupos minoritários, como problematizam as representações anunciadas e desconstruem narrativas a respeito das práticas corporais e dos sujeitos que delas participam.

A Educação Física cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados. Se o que se pretende é combater a ascensão do fascismo social, não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva e varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia. Um tema é legítimo quando emana da sociedade, o que abre caminho para que as práticas corporais pertencentes a todos os grupos sociais, independente da origem, sejam transformadas em objeto de estudo. (NEIRA, 2019, p. 82)

Neira (2020a, 2020b) identificou que esse movimento acaba gerando ao menos três efeitos importantes. Primeiro, a ampliação da noção de conhecimento (conteúdo) adotada pelo currículo cultural da Educação Física, que passa a ser resultado de encontros entre posicionamentos distintos ou similares, sempre atravessados por relações de poder. Em outras palavras, tudo o que se diz, apresenta ou faz durante as aulas com referência às práticas corporais e aos seus sujeitos é conteúdo. Em segundo lugar, quando se tematizam as práticas corporais dos grupos minoritários e os seus conhecimentos são postos em circulação, se está a afirmar o direito às diferenças. Um currículo que confere a mesma importância a um esporte hegemônico, a uma brincadeira realizada na comunidade, a uma dança social, a uma luta

indígena ou a uma ginástica difundida pelas redes sociais, está a dizer que não existe uma cultura corporal melhor ou pior, o que convida a compreender porque determinadas manifestações são exaltadas enquanto outras são silenciadas, repelidas ou propositalmente esquecidas. Por último, o tratamento sério das práticas corporais que constituem os grupos sociais minoritários, acompanhadas da devida problematização das representações e desconstrução das narrativas preconceituosas têm se mostrado decisivos no estabelecimento de relações que valorizam e legitimam os seus sujeitos, logo na constituição de identidades solidárias.

Bonetto (2021, p. 290), de forma perspicaz, parte da noção estabelecida por Neira (2020a), que “entende o sujeito solidário como aquele que compreende a importância de toda e qualquer pessoa na sociedade, independentemente da condição de classe, raça, etnia, gênero ou religião, logo, a favor das diferenças”, analisa diversas experiências com o currículo cultural na escola pública, para concluir que

[...] instigam, valorizam, promovem, via estratégias de ensino, o compartilhamento de conhecimentos, atitudes colaborativas e coletivizadas. Dessa maneira, a perspectiva de solidariedade aqui veiculada recusa qualquer empreendimento moral, ontológico ou meramente corporativista. Em face oposta, a dimensão de solidariedade adotada vincula-se a um empreendimento ético dos sujeitos. Em outras palavras, as pessoas são incentivadas a agir coletivamente, a empreender escolhas coletivizadas, a ponto de serem capazes de avaliar os efeitos dessas escolhas em si e nos outros. Não o fazem por obrigação ou por coerção. (BONETTO, 2021, p. 290)

Ora, segundo Umberto Eco (2022), não pode haver nada mais antifacista do que o cultivo a solidariedade. O sujeito solidário é pacifista, antiarmamentista, seus inimigos são o preconceito, o autoritarismo, o racismo, o sexismo, o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo. Opondo-se mais uma vez aos ditames do fascismo, o currículo cultural da Educação Física concede o devido prestígio às diversas culturas corporais que coabitam a sociedade, sem classificá-las ou hierarquizá-las. Isso significa que a cantiga que acompanha a brincadeira de pular corda no bairro da periferia é tão importante quanto a técnica do saque do voleibol empregada pela jogadora profissional. Conhecer os nomes das manobras do skate é importante, o hino dos clubes de futebol da cidade em que residimos também, o mesmo pode ser dito dos efeitos anunciados pelos praticantes da ginástica funcional ou dos segredos para

empinar pipas em dias de pouco vento, alcançar a pontuação máxima no videogame e identificar os golpes utilizados pelos lutadores de MMA.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BONETTO, P. X. R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/33532>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**. Palmas. v.7, n.8. p. 282-300, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- ECO, U. O fascismo eterno. In: **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002. Disponível em <https://deusgarcia.files.wordpress.com/2018/06/eco-o-fascismo-eterno.pdf>. Acesso em 19 dez. 2021.
- LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMES, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre editores; Universidade Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-47.
- NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28 jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em 30 dez. 2021.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades & Inovação**, v.7, n.10, p. 39-56. jun. 2020a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2892>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 29 dez. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (orgs.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em 29 dez. 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Org.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

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, 2008. p. 07-38.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PINSKY, C. B. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(1): 159-189, jan.-abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100009>. Acesso em: 30 dez. 2021.

ROCHA, M. A. B.; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JUNIOR, M. B. 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. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.htm>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-21122016-111514>. Acesso em: 18 dez. 2021.

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

TENÓRIO, K. M. R.; TAVARES, M.; OLIVEIRA, R.; NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. B. Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1177-1190, out./dez. de 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/69700>. Acesso em: 18 dez. 2021.