

OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA²

Marcos Garcia Neira

Introdução

Diversos setores envolvidos com as políticas curriculares ou com a formação de professores de Educação Física parecem alheios à nova configuração da sociedade (globalizada, democrática e profundamente desigual) e, consequentemente, à característica multicultural do público escolar. Num esforço em busca de respostas a essas demandas, desde 2004, docentes que atuam nas redes pública e privada se reúnem quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para debater, estudar, propor, experimentar e avaliar alternativas; trata-se do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF). Durante os encontros são discutidos os referenciais teóricos que ajudam a pintar com outras cores a paisagem pedagógica. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais³ e do multiculturalismo crítico⁴, experiências curriculares são planejadas, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente. Como objetivo a ser alcançado, vislumbram uma sociedade que considera prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público.

Um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia,

2 Estudo realizado com apoio da FAPESP e do CNPq.

3 Os Estudos Culturais partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

4 O multiculturalismo crítico compreende, entre outras, as representações de etnia, classe, gênero e religião como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes. (MCLAREN, 1997).

histórias pessoais, religião, geração, deficiências, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Um currículo de Educação Física engajado na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras análises e outras práticas corporais.

Nessa perspectiva curricular, aqui denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de práticas corporais dos variados grupos sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais. (NEIRA, 2016).

Afinal, se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, ela poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

É certo que, individualmente, os professores que participam do GPEF acumulam conhecimentos produzidos mediante análises das próprias vivências. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões ou as apresentações dos seus relatos de prática dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido por modos de representar idiossincráticos construídos em contextos diversos – instituições públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em certas ocasiões, elaboram e desenvolvem o currículo a partir de traduções literais do referencial teórico. Outras vezes, produzem novas significações, rompem com os fundamentos iniciais e inventam interessantes alternativas práticas. (BONETTO, 2016).

Dentre os aspectos que chamam a atenção, destaca-se a organização didática das atividades de ensino. Diferentemente das características que marcam

as propostas convencionais⁵, no currículo cultural os professores assumem a condição de artistas para promoverem suas próprias escritas-curriculo em função do tema, do contexto e, principalmente, das respostas dos alunos às atividades realizadas. O estudo de Bonetto (2016) confrontou os registros e as informações obtidas junto aos professores que atuam nessa perspectiva com a filosofia deleuziana. Identificou que os docentes agem a partir da interiorização de certos princípios caros à proposta (ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular e evitar o daltonismo cultural), enquanto sua atuação didática possui aproximações e distanciamentos. A pesquisa confirma um dado importante: o currículo cultural não é um novo método a ser aplicado. Muito pelo contrário, cada professor, em cada escola, é o seu autor. Apoiado no projeto pedagógico da instituição, cabe-lhe decidir os temas⁶ e desenvolver a tematização (SANTOS; NEIRA, 2016a). Para tanto, inventa atividades de ensino sempre atento às condições de imanência e avalia o percurso traçado.

Na tentativa de sintetizar e exemplificar como ocorre processo, recuperamos uma parcela dos materiais produzidos durante o estudo denominado *O currículo cultural em ação: a perspectiva dos seus autores*⁷, ocasião em que os procedimentos didáticos que caracterizam a proposta foram identificados e discutidos, para reapresentá-los devidamente acompanhados de fragmentos de relatos de prática como ilustração. Suspeitamos que a junção teoria e prática possa facilitar a compreensão da proposta e estimular professores e professoras a experimentá-la.

O currículo cultural em ação

A história de transformações que marca a educação mostra que os sentidos que lhe são atribuídos diversificaram-se ao longo dos tempos. Conceitos como escola, ensino, currículo, classe, disciplina e conteúdo são construções sociais e, como tais, são práticas de significação. Chegar a uma conclusão do que venha a ser qualquer um dos conceitos citados passa por um conflituoso processo de posicionamentos e definições que refletem os diversos enfoques,

5 Algumas propostas ainda elegem como objetivos da Educação Física a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a otimização das funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal). No entendimento de Aguiar e Neira (2016), chega a ser surpreendente observar a permanência desses fósseis pedagógicos, cuja sobrevivência só pode ser atribuída à profusão de políticas municipais, estaduais e federais desconectadas das realidades escolares, como também à alienação de alguns projetos com relação ao desenho social atual.

6 A pesquisa realizada por Neira (2013) identificou e discutiu os procedimentos adotados pelos professores que atuam no currículo cultural para definição dos temas de estudo.

7 NEIRA, M. G. *O currículo cultural da Educação Física: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 345f. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

perspectivas e abordagens que compõem a prática pedagógica. Dentre eles, é interessante constatar as controvérsias envolvidas com relação aos “conteúdos de ensino”. Afinal, tudo o que envolve a sua definição denuncia uma visão de aluno, cultura e a função social da escola.

A agenda de debates em torno da definição dos conhecimentos que devem fazer parte do currículo, particularmente no caso da Educação Física, vive um momento de grande ebulição. O que um determinado grupo considera conteúdo legítimo e necessário para ser ensinado e compor a formação dos sujeitos da educação, noutra momento histórico talvez seja retirado. O conteúdo suprimido torna-se desnecessário e esquecido, sendo substituído por outro considerado relevante. O exercício do tiro, por exemplo, fez parte das aulas de Educação Física no currículo ginástico. Em tempos de guerras e revoltas, da aplicação dos métodos ginásticos e da influência das concepções militaristas na educação, sem dúvida o tiro foi considerado adequado à formação dos valores da época. Em tempos mais recentes, tal conteúdo tornou-se obsoleto e toda carga valorativa recaiu sobre os fundamentos esportivos. Em tempos mais recentes, assistimos à perda de status das técnicas esportivas e sua gradativa substituição pelos jogos (NEIRA; NUNES, 2009a).

Escapando à lógica tecnicista, em que a definição de conteúdos se dá *a priori*, no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos socializados advêm da tematização, o que inviabiliza qualquer previsão antecipada. Por essa razão, as atividades de ensino focalizam temas⁸ e não conteúdos. Na abordagem de um determinado tema, os professores emaranham as próprias culturas corporais experienciais e as dos alunos com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a outros grupos). No bojo dessa triangulação, obtêm a produção de novos sentidos para as práticas corporais tematizadas.

Não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural. Os esportes, as brincadeiras, as danças, as lutas e as ginásticas, desde que se considere a articulação com o projeto institucional ou com o patrimônio da comunidade, podem ser estudados em qualquer etapa ou ciclo de ensino. Como bem demonstrou Sousa Santos (2001), não há razões para que se façam distinções hierárquicas entre os saberes acadêmicos⁹ e os

8 Denominamos “tema” à prática social de uma determinada manifestação corporal. Trata-se de recuperar o seu sentido original abordado em Freire (2005) e retomado por Soares et al. (1992).

9 Tradicionalmente, os saberes acadêmicos privilegiados como objetos de ensino no campo da Educação Física dependem das suas propostas curriculares. Bracht (2007) restringe-os a atividade física, movimento e cultura corporal.

saberes populares. Um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade a qual serve e por ela é legitimado. Isto significa que todo e qualquer conhecimento pode fazer parte do currículo. Além disso, o trabalho pedagógico com os saberes dos docentes e discentes não deve ser visto apenas como percepção sincrética do mundo, tal como se todos fossem ingênuos.

Opondo-se ao que reza a maioria das cartilhas, o currículo cultural da Educação Física não recorre a taxinomias nem tampouco a gradações para distribuição dos conhecimentos. Não há um tema mais fácil e adequado à Educação Infantil ou mais complexo para o Ensino Médio, isto é, inexistem momentos adequados para o estudo de uma determinada manifestação corporal. O futebol, por exemplo, tanto interessa às crianças da Educação Infantil, como às do 4º ano do Ensino Fundamental. Estes também se envolvem nos trabalhos com o hip-hop, balé, brincadeiras e judô. O jogo de queimada, as modalidades ciclísticas, a ginástica rítmica e as danças eletrônicas podem ser abordadas no ciclo II do Ensino Fundamental, e a capoeira tematizada nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Ora, conforme o grupo social, as experiências com as práticas corporais são disponibilizadas diferentemente; e mesmo no interior dos grupos elas ocorrem de forma muito variada. Tanto as famílias socializam suas crianças em um patrimônio cultural corporal específico quanto os jovens usufruem de inúmeras oportunidades para acessar os conhecimentos vinculados às práticas corporais.

Seja pelos meios de comunicação, local de moradia, tradições grupais, experiências formalizadas ou oportunidades de lazer, as pessoas constroem e reconstróem constantemente seu repertório cultural corporal.

Ao chegar à instituição de ensino e preparar as aulas, alocadas nos últimos horários do turno, pude apreciar as práticas dos alunos em momentos fora da sala de aula, como o intervalo do lanche e alguns momentos durante troca de aulas. Comecei a observar nestes momentos que alguns grupos escutavam uma música no celular e dançavam. Identifiquei, indagando através de conversas, que se tratava de música eletrônica, o *psy*. (AGUIAR, 2012, p. 85).

Na perspectiva cultural, os participantes assumem a autoria curricular. Obviamente, professores e alunos possuem responsabilidades e atribuições distintas. Enquanto os docentes selecionam o tema de estudo, organizam as atividades de ensino, conduzem o processo e interpe-lam os estudantes, estes, com seu repertório, significações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados,

conferindo-lhes novos significados, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando ativamente de variadas formas.

Essa forma de proceder parece corroborar os posicionamentos de Lopes e Macedo (2010), para quem o processo de construção de uma disciplina em uma determinada escola exige a consideração dos contextos sócio-histórico-cultural, institucional e biográfico, ou seja, o currículo é sempre condicionado por fatores internos e externos.

Construir um currículo cultural da Educação Física implica na seleção das manifestações corporais que serão estudadas no decorrer do período letivo. Indicando uma postura pedagógica coerente com o multiculturalismo crítico (CANDAU, 2008), a tomada de decisão sobre o tema decorre do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade, ou seja, o mapeamento.

Mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido; durante o mapeamento, os professores empreenderam variadas atividades.

Como ponto de partida para a elaboração do projeto, fez-se necessário mapear o local em que a escola está situada, para assim iniciar o planejamento com base nos dados do local e poder inseri-lo nos trabalhos diários. Mapeada a região, percebe-se que no entorno da escola existem muitos espaços públicos e privados em que as manifestações corporais são contempladas pela população, e em muitos destes as lutas estão presentes. Outro aspecto importante para que possamos entender a razão da escolha das lutas como foco do projeto desenvolvido foram os objetivos do plano de ensino. Um deles era o de ampliar e aprofundar o repertório de conhecimentos sobre as lutas presentes em nossa sociedade. Como vimos, a região possui algumas academias e outros lugares para a prática das lutas. (VAGHETTI, 2009, p. 134).

O levantamento mediante o contato direto com as turmas é um outro instrumento eficaz para identificar as práticas corporais que os estudantes acessaram e o conhecimento que possuem sobre seus atores. Além da possibilidade de ampliar as informações obtidas durante a pesquisa do entorno, uma conversa aberta com os alunos pode conferir maior visibilidade ao repertório disponível acerca dos esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas.

Optei por iniciar o processo de mapeamento fixando uma folha de papel pardo na lousa e questionando os alunos a respeito de todos os locais que eles conheciam nos arredores da escola nos quais se praticavam algum esporte, dança ou luta. (GONÇALVES, 2012, p. 69).

O olhar atento às culturas que orbitam o universo escolar parece ser a característica mais marcante do mapeamento. As informações recolhidas com os alunos constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as possibilidades que o mesmo apresenta para desenvolvimento das aulas. Informações que, sem dúvida, minimizam a necessidade de improviso e descaracterização das atividades de ensino previamente elaboradas (NEIRA; NUNES, 2009b).

Os professores têm melhores condições para organizar seu plano de trabalho com base na análise dos dados garimpados. Escolhida a prática corporal, empreendem um novo mapeamento para reunir os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada manifestação, a fim de caracterizar o tema a ser estudado.

No currículo cultural da Educação Física o ponto de partida das atividades de ensino é a prática social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em foco. O mapeamento dos conhecimentos provoca a emergência dos significados que os alunos acessaram sobre as práticas corporais. O mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando está em curso um projeto educacional sensível às diferenças.

Em certo sentido, o mapeamento é também a primeira ocasião para leitura dos gestos e dos discursos disseminados sobre as práticas corporais. O futebol, as danças eletrônicas, o hip-hop e a capoeira são práticas sociais e, como tais, são criadas e recriadas por quem delas participa e pelos discursos sobre elas emitidos. Os referenciais dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, ao inspirarem o currículo cultural, ajudam a questionar as narrativas que vinculam o futebol à cultura popular; as danças eletrônicas aos consumidores de entorpecentes; o hip-hop aos maloqueiros; e a capoeira à escravidão. Discursos como esses apenas contribuem para perpetuar a assimetria na sociedade.

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso num emaranhado de relações e significados, promover a leitura dos códigos veiculados com relação às práticas corporais constitui-se numa ação didática fundamental, base da necessária crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjagam determinados grupos,

gerar conhecimento baseado na pluralidade e construir um ambiente solidário em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia. A crítica cultural se viabiliza pela organização de atividades de leitura das práticas corporais.

Aproveitei a exibição do vídeo para que as crianças fossem identificando no jogo os acontecimentos e que fizessem algumas nomeações, então, em alguns momentos, interrompia o vídeo para que indicassem como se chamava determinada ação que estavam assistindo. Algumas delas conseguiram identificar somente ações como gol e quando o árbitro marcava falta, entretanto outras crianças identificavam também o gol, pênalti, goleiro, árbitro com o nome de juiz e nomeavam o passe e chute como a mesma coisa. (ALVES, 2012, p. 166).

Mediante a leitura da prática corporal objeto de estudo organizada pelo docente, os alunos analisaram sua configuração e seu posicionamento no tecido social bem como a dos seus representantes (procedimentos, características da prática, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.); o modo como é organizada; como é representada pelos próprios alunos ou por outros grupos culturais; quais os discursos pronunciados sobre ela etc. Tais procedimentos deram visibilidade a uma multiplicidade de aspectos que remeteram os alunos à análise da existência cotidiana daquela manifestação cultural, sendo necessário recorrer a conhecimentos de outras áreas para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que assolam as práticas corporais e seus praticantes.

A problematização desencadeada pelas leituras das manifestações corporais primeiramente possibilita aos alunos o acesso às significações dos colegas (conhecimentos relacionados à manifestação corporal objeto de estudo). Em seguida, mediante a proposição de determinadas atividades de ensino, e levando em conta o esforço dos alunos para sanar as dúvidas que surgem diante de um fenômeno ainda não compreendido, eles podem ampliar suas leituras acerca do tema estudado.

Trata-se de uma concepção metodológica dialética nos mesmos moldes da pedagogia freireana (CORAZZA, 2003). No diálogo aberto, o exercício da argumentação garante que as posições diferentes possam ser ouvidas. Ao dialogarem sobre a prática social de um esporte, dança, ginástica, brincadeira ou luta, num primeiro momento, é provável que os alunos externem seus conhecimentos de forma difusa e sincrética. Em seguida, a problematização, nutrida com posicionamentos oriundos de fontes variadas, fomenta análises cada vez mais profundas e o acesso a outros olhares/saberes, possibilitando a construção de sínteses pessoais e coletivas.

A ação didática que caracteriza o currículo cultural dissipa qualquer dúvida que possa existir a respeito do potencial pedagógico da problematização. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física (SANTOS; NEIRA, 2016b). Implica em des-trinchar, analisar, abordar inúmeros conhecimentos que, por meio de uma etnografia rigorosa, permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também aqueles que a produziram e reproduziram.

A problematização implica um constante desvelo da realidade percebida. É um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo (MIZUKAMI, 1986). Quando problematiza os temas da cultura corporal, o currículo se transforma em um espaço de crítica cultural (MOREIRA; MACEDO, 2001), onde se propicia o questionamento sobre tudo o que possa ser “natural e inevitável”. A ideia é colocar em xeque e permitir novos olhares sobre aquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico.

Com o objetivo de aprofundar o debate acerca das relações de poder, questionei a respeito do “poder” de quem tem dinheiro na nossa cultura. Algumas crianças afirmaram que quem tem dinheiro “tem sim” maior poder, e que o ideal era lutar para ter também, ao passo em que outras disseram que isso não tinha importância. A partir desse debate de ideias, expliquei que tudo o que eles assistem tem o objetivo de passar alguma mensagem, assim, eles puderam refletir a respeito dessas mensagens e se colocaram: “o objetivo desses desenhos é fazer com que a gente seja vaidosa”, “fazer a gente ir para o shopping”, “mostrar que devemos defender as pessoas mais fracas”. Ampliei o debate lembrando que algumas vezes há um interesse por parte da mídia em fazer valer alguns valores como o do consumismo de alguma marca ou de determinado produto e que isso interfere diretamente no modo como nos vestimos, comemos ou até como vemos o mundo. A partir dessas ideias postas, fizemos uma relação com o projeto de sustentabilidade que faz parte do Projeto Pedagógico da escola e que foi desenvolvido com os alunos, que visa, dentre outras coisas, à redução do consumo em excesso. (GONÇALVES, 2012, p. 75).

Em meio ao processo de dismantelar as forças ideológicas, alguns professores empregam a etnografia, conferindo aos alunos e a si próprios a condição de etnógrafos. Nesses casos, docente e estudantes envolvem-se na leitura dos múltiplos aspectos da prática cultural corporal objeto de estudo. A etnografia exige a realização de investigações individuais ou coletivas.

Após algumas vivências das danças eletrônicas, ao questionar as diferenças entre *psy*, *rebolation* e *jumpstyle*, percebi que as explicações eram insuficientes. Diferenciavam os movimentos básicos, mas a maioria não soube explicar se o *psy* era semelhante ao *rebolation* e expor maiores informações sobre os grupos que praticavam cada estilo. Para ampliar o estudo da manifestação corporal, apresentei uma gravação do programa “Pé na Rua”, que explicava algumas diferenças entre esses estilos e o grupo descobriu mais um o qual não conheciam, o *tecktonic*. Assim, solicitei que fizessem uma pesquisa e busquei outros vídeos sobre o *tecktonic*. Discutimos as informações coletadas sobre os diferentes tipos de dança eletrônica, conversamos sobre os estilos de roupa dos praticantes, as batidas das músicas e a presença da tecnologia. A turma concluiu que o *psy* é um estilo de música em que as pessoas deixam se envolver e dançam da sua maneira, não tem passos certos, coreografados. Contudo, acabam dançando com mais frequência o estilo *rebolation* na música *psy*, o que leva a chamar o conjunto desse estilo de música e dança de *psy*. Perceberam que o *psy* tem sua origem nas *raves*, festas realizadas em céu aberto, como em chácaras, sítios, em espaços distantes dos grandes centros urbanos, durando muitas vezes várias horas e até dias. Contudo, os alunos escutavam e dançavam nos finais de semana nas casas noturnas das proximidades ou durante os horários de matinês. Concluíram que não existe uma roupa certa para dançar a música eletrônica, mas o grupo que se identifica com o *psy trance* geralmente usa roupas coloridas, fluorescentes, informais e confortáveis, características da influência hippie e indiana; os praticantes do *tecktonic* utilizam roupas mais justas e penteados futurísticos, já os do *Melbourne shuffle* geralmente vestem *Phat Pants*, calças largas que dão a impressão de maior deslize nos movimentos. Contudo, para os locais que a maioria dos alunos frequentam, adotavam geralmente calça jeans, blusinha, camiseta e muitas vezes até misturam os estilos. Sobre a tecnologia, um aluno comentou que em algumas *raves* existe decoração em 3D e os participantes compram óculos específicos que possibilitam enxergar esse tipo de decoração. (AGUIAR, 2012, p. 90).

Os materiais resultantes das etnografias configuram “textos” a serem lidos no decorrer das atividades de ensino. O professor e o grupo discutem suas impressões sobre os dados coletados e intercambiam pontos de vista, confrontando-os com as próprias experiências realizadas nas aulas ou em outras esferas. Buscam desvendar os múltiplos aspectos ainda encobertos num primeiro olhar, o que significa empreender uma leitura bem mais profunda, possibilitando outras significações.

As manifestações do poder têm sido motivo de muitas tensões no âmbito educativo, não somente no que se refere ao controle dos recursos financeiros, institucionais, políticos, ideológicos e da comunicação, como também no controle das representações da realidade. Conhecemos um caso em que a professora levou os alunos a analisarem os estilos de dança eletrônica conhecidos, enquanto noutro a investigação recaiu sobre as academias que promovem a prática de yoga em um bairro nobre de São Paulo. No primeiro, viabilizou-se aos jovens escolares uma melhor compreensão das próprias danças e seus adereços e, no segundo, as motivações das pessoas que frequentam as aulas de yoga transformaram-se em objeto das discussões.

Docentes e estudantes, ao indagarem os fatores que envolvem essas práticas corporais na sociedade contemporânea, desvelam um emaranhado de relações de poder baseadas em interesses variados. A presença desses debates no interior do currículo denuncia as forças empregadas pelo poder para legitimar determinadas formas de significar as práticas corporais.

A investigação do processo de formação social de uma prática corporal, o contexto histórico e político e seu entendimento enquanto ação de legitimação, manutenção do *status quo*, resistência ou transgressão concedem tanto ao docente quanto aos estudantes, informações pertinentes para a análise crítica dos processos de validação ou subordinação que marcam as relações de poder. As ações didáticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física criam condições para que os alunos situem as práticas corporais na trama das relações sociais que as envolvem, viabilizando as condições necessárias para aprender sobre as possibilidades de produção de novas práticas de resistência e afirmação.

O currículo cultural da Educação Física desvela as noções de poder que atravessam as práticas corporais por meio de marcadores sociais como hegemonia, gênero, classe social, racismo e faixa etária. Tão importante quanto a vivência corporal do tema de estudo é a leitura das relações sociais nela imbricadas. Qualquer que seja a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, docentes e alunos têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e cultura que as práticas corporais adquiriram em diferentes momentos históricos.

Outra característica distintiva do currículo cultural é que as vivências são acompanhadas de leituras e significações, além da despreocupação com a performance segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo,

material etc.), os docentes estimulam o grupo a elaborar novas formas de praticar esportes, lutar, brincar, dançar e fazer ginástica, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais.

As peculiaridades de cada grupo e cada escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da prática corporal objeto de estudo, proporcionando aos alunos uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para análise situacional e remodelação das práticas, a participação dos alunos implica também a leitura da gestualidade e a sugestão de modificações à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino.

No encontro seguinte já com as bicicletas, perguntei se tinha alguém que não sabia andar de bicicleta; todos afirmaram saber, porém um dos alunos, embora afirmando que sabia, não quis andar. Pedi que dessem uma volta no parque para que eu pudesse observar o quanto de segurança eles tinham ao andar. Como tínhamos apenas oito bicicletas tivemos que fazer um revezamento. Enquanto um grupo andava o outro observava, essa observação passiva se deu no primeiro encontro, nos subsequentes os que não estavam andando registravam as suas impressões ou teciam comentários sobre o seu desempenho e sobre o que sentiram durante a atividade. Fomos aumentando o tempo e adotando a mesma dinâmica com os grupos que observavam. (ESCUADERO, 2009, p. 97).

Ora, se a maioria das práticas corporais atravessou um longo processo de transformações desde o seu surgimento, a vivência de uma experiência assemelhada constitui-se em atividade didática da maior relevância. Vejamos o seguinte caso: os alunos envolvidos no estudo do futebol americano foram até a quadra para vivenciarem o arremesso, movimento característico do esporte. O professor retomou algumas especificações sobre as regras, materiais e vestimentas que a turma descobriu mediante pesquisas anteriores: bola diferente, jogadas, regras, o que é um *touchdown*, o posicionamento dos jogadores (defesa e ataque) e as dimensões do campo. Distribuídos em grupos, vivenciaram os arremessos e comentaram: “O arremesso é muito diferente”, “A bola vem de bico”, “Não dá para segurar”. Constatando a dificuldade, o docente fez intervenções para explicar que a bola deveria flutuar. Esclareceu que o flutuar da bola no momento do lançamento é muito diferente do gesto feito no handebol, prática muito frequente no colégio. Apontou

também que a quadra mede apenas 30m de comprimento por 15m de largura e que o campo de futebol americano possui em média 120m por 60m. O ato de agarrar a bola e o deslocamento foram discutidos. Os alunos experimentaram formas alternativas de direcionar o passe.

Na aula seguinte, os arremessos foram retomados e o professor sugeriu a reconstrução do jogo em função das condições da quadra. Surgiram novas regras: 1) Troca de passes sem deixar cair a bola, caso contrário a bola passaria para a outra equipe; 2) Só poderiam correr com a bola dentro da área de futsal. No restante dos espaços deveriam trabalhar o passe; 3) O objetivo do jogo era passar com bola pela linha de fundo; e 4) Cada jogada recebia uma determinada pontuação.

Combinadas as regras, teve início o jogo misto. Inicialmente com dois pequenos grupos e, aos poucos, todos entraram. Um fato interessante que ocorreu durante os jogos foi o momento de amontoar para fazer o *touchdown*. O professor observou que as meninas empurravam muito. Esperavam que o choque acontecesse e depois ajudavam a empurrar para fazer o ponto. Durante as partidas, os estudantes se reuniam em grupos para discutir esquemas táticos e reorganizar a distribuição dos jogadores. Combinaram quais seriam os defensores e atacantes, modificaram regras consideradas ruins e criaram novas jogadas.

Desse dia em diante, o jogo elaborado na aula anterior era analisado e sofria modificações. Os alunos estabeleceram uma forma de chutar para vencer o bloqueio e entrar na linha de fundo. A situação acontecia quando alguém entrava na área de futsal e era bloqueado, gerando o amontoado. Se o amontoado permanecesse sem definição da jogada, a equipe defensora poderia pedir a falta. A alternativa encontrada foi o chute em direção ao gol ou à tabela de basquete, cada qual com uma pontuação diferente. Acertar na tabela vale mais pontos. Os arremessos de longa distância também recebiam pontuação.

Dessa maneira, o jogo se configurou como um novo texto. O docente percebeu alterações significativas nas formas de jogar, ocorrência de negociações para mudar as regras, ampliações de esquemas táticos e novos posicionamentos na quadra. Dentre as jogadas marcadas, destacou que o melhor arremessador iniciava as jogadas ou fazia lançamentos. Os alunos e alunas mais fortes se posicionavam na defesa, enquanto os mais rápidos no ataque. A adaptação à bola melhorou visivelmente. Antes, os estudantes passavam e recebiam com dificuldades, com o tempo a técnica ficou mais apurada.

Outra ilustração de reescrita da prática corporal deu-se da seguinte maneira: enquanto o tema abordado nas aulas era o futebol, estava em curso o Campeonato Paulista da série A-1, organizado pela Federação Paulista de Futebol. A ocorrência em paralelo possibilitou um estudo aprofundado, entre outros elementos, dos sistemas de jogo, organização da tabela e regras oficiais mediante a leitura e discussão dos conteúdos veiculados pela imprensa especializada. As análises desencadeadas fizeram com que os alunos refletissem sobre a inadequação do sistema de jogo adotado pelas equipes participantes do torneio oficial à realidade escolar. Assim, após muitos estudos, análises e tentativas, criaram o campeonato de “fusbol” com regras e sistemas táticos próprios, além de uma distribuição peculiar dos jogos durante a competição.

A tabela e as regras foram expostas em um grande mural. Os alunos que não jogaram atuaram como técnicos, fazendo observações e, durante os intervalos, instruindo os colegas. Alguns atuaram como mesários. Os resultados foram registrados em um quadro branco, nos mesmos moldes da classificação do Campeonato Paulista. Os comentários dos alunos reverberaram os resultados da experiência: “Achamos bem legal a participação das meninas e os meninos deixarem as meninas jogarem, o que é raro aqui na escola”, “As pessoas que não jogaram ficaram de técnicos”, “Foi ótima a inclusão das meninas nos jogos, porque foi uma relação importante para o desenvolvimento da escola num todo”, “Foi uma experiência interessante jogar com as meninas no time, mas ao mesmo tempo foi difícil”, “O torneio foi muito bom, teve a participação de todos, até das meninas que nunca jogaram; teve muita rivalidade entre as salas, os meninos querendo ser artilheiros e as meninas querendo fazer seus gols”; “Foi a primeira vez que jogamos com os meninos sem preconceitos”, “Os jogos foram ótimos sem brigas, as torcidas foram boas”, “Foi legal as meninas jogarem, as salas se respeitaram”, “Estava na hora da gente ter o nosso campeonato”.

Esse processo se denomina ressignificação. Resignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos etc. é algo corriqueiro. Pode-se flagrar o fenômeno em inúmeras situações. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos.

As práticas corporais foram produzidas em um contexto sócio-histórico-político específico com determinadas intenções, sentidos e significados; porém, com o passar do tempo, ressignificaram-se, sofrendo inúmeras transformações devido à inter-relação com a cultura. Elementos inicialmente constituintes do futebol americano praticado pela Liga Profissional estadunidense foram ressignificados pelos estudantes do Ensino Médio de uma escola paulistana, o que contribuiu para que as significações iniciais sobre o esporte fossem alteradas. O mesmo ocorreu com a organização do torneio escolar de futebol. O resultado final nada mais é do que um produto da ressignificação do seu formato oficial.

O currículo cultural da Educação Física apropriou-se dessa dinâmica e valoriza-a no decorrer das aulas através da experimentação dos diversos formatos das manifestações corporais conhecidas bem como oferece condições para realizarem as alterações possíveis, a fim de que possam vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais.

A próxima atividade consistiu em “dar vida” ao movimento a partir da posição estática, realizando o golpe como eles imaginavam que poderia ser. Durante os “ensaios” dos grupos, observei que os alunos extrapolaram o que eu havia solicitado, o que é habitual, criando movimentos a partir das figuras. Sendo assim, orientei para que criassem em duplas movimentos de ataque e defesa, de qualquer natureza, da forma que quisessem. A finalização da aula se deu com uma roda na qual os alunos apresentaram seus movimentos para o grupo. Nas apresentações dos alunos pude notar que eles reproduziam movimentos diferentes daqueles golpes que estavam ilustrados nas fichas ou até movimentos usuais em lutas esportivas. Era mais uma mistura desses golpes com um “toque” deles, a interpretação dos alunos, utilizando inclusive armas “imaginárias” com efeitos sonoros. Ao serem questionados sobre a origem desses golpes e armas, eles citaram alguns desenhos animados, filmes e games, lembrando que esses desenhos já haviam sido citados anteriormente e que esses alunos, em especial, faziam uma relação muito grande entre os desenhos e as lutas. (GONÇALVES, 2012, p. 73).

Por meio de um percurso não linear, os alunos elaboram e reelaboram, à sua maneira, as técnicas corporais conhecidas ou criam outras. Ora mantêm o sentido original, ora alteraram-no, assumindo a condição de sujeitos produtores de cultura. O currículo cultural da Educação Física enfatiza a leitura da gestualidade implícita nas manifestações corporais com a intenção de promover a interação coletiva, a reorganização e a discussão de outras possibilidades de vivência, sempre acompanhadas da devida leitura.

Ao valorizar as atividades de ressignificação, o currículo da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas por meio da troca entre crianças, entre as crianças e o professor, a aceitação das diferenças e o respeito ao outro. Os sujeitos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso as atividades devem possibilitar a participação, independentemente das características de cada um.

A didática do currículo cultural da Educação Física também requer a organização de atividades de ensino para aprofundar e ampliar os conhecimentos. Aprofundar, aqui, significa conhecer melhor a prática corporal estudada, compreender os aspectos que não emergiram nas primeiras leituras. Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com os discursos acessados nos primeiros momentos.

Visitas aos espaços onde a manifestação cultural acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, análise de vídeos, leitura de textos pertencentes aos diversos gêneros literários, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras experiências pedagógicas, ao problematizarem determinados aspectos da manifestação corporal abordada, desestabilizam e levam os estudantes à busca de respostas para uma melhor compreensão da prática social em foco. Os conhecimentos veiculados e a duração dos trabalhos variam em função das características do tema, dos posicionamentos dos alunos e do nível de aprofundamento provocado.

O interesse pelas temáticas corresponde às experiências culturais dos alunos, enquanto as atividades de ensino são fortemente influenciadas pelas condições da escola, trabalho docente e características da prática cultural em foco. Enquanto certos temas provocam grande curiosidade, o que leva os professores a elaborarem mais atividades de ensino e reorientarem suas ações didáticas, outros comportam possibilidades de enriquecimento mais limitadas.

Os aspectos destacados pelos alunos ou pelo professor durante o aprofundamento, por sua vez, fomentam novas vertentes de análise, vivências e pesquisas. Tanto o olhar dos estudantes sobre as práticas corporais tematizadas, como também seu repertório é enriquecido.

Depois de conversarmos, estabelecemos alguns pontos em comum para as visitas. As visitas podem ser em grupo ou individual. Anotar os detalhes da academia ou espaço. Horário de funcionamento, funcionários, ver uma aula, conversar com o responsável... Talvez até fazer uma aula. A turma ficou muito motivada com a proposta. (MAZZONI, 2009, p. 127).

Mas não basta somente aprofundar os conhecimentos, os professores também apresentam outras perspectivas. A elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, é o principal objetivo da ampliação. Essas atividades priorizaram olhares que até então não tinham sido acessados pelos alunos. Dentre as diversas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas com uma história de vida vinculada à manifestação, leitura de textos argumentativos, assistência a vídeos, comparação entre variados pontos de vista dos estudantes e do educador, análise de notícias, participação em eventos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais. As atividades de ampliação confrontam os conhecimentos culturais iniciais com outros, estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as leituras realizadas.

Conversei com a Dona Altina, uma assistente técnica educacional da escola, e perguntei se havia a possibilidade dela nos ajudar, acompanhando esse momento, pois seriam duas turmas em um espaço muito amplo, como a quadra ou o pátio. Ela prontamente se disponibilizou. Ao explicar para ela sobre o que se tratava essa atividade, Dona Altina disse-me que já havia feito uma queimada chamada “céu e inferno” nas aulas de Educação Física quando frequentava a escola. Logo após esta colocação, perguntei a ela se poderia explicar essa queimada para as turmas durante a atividade logo após as suas discussões, caso houvesse interesse pelas crianças. Destaco que foram duas turmas de cada vez para realizar essa atividade, e que todas as turmas socializaram as suas queimadas entre si. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p.23).

No âmbito do multiculturalismo crítico, a ampliação pode ser compreendida da mesma forma que a hibridização discursiva (CANEN; OLIVEIRA, 2002). A linguagem híbrida cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos, reconhece a pluralidade e provisoriamente de tais discursos e implica uma releitura da produção cultural, buscando promover sínteses interculturais criativas. Trata-se de entretecer as informações disponíveis com outros textos e evitar a guetização curricular,¹⁰ risco que atemoriza os docentes da área (NEIRA, 2010a).

10 Na ótica de Canen (2010), a guetização curricular implica na opção de determinados grupos por propostas que se voltam exclusivamente ao estudo do próprio patrimônio, impedindo o diálogo entre padrões culturais plurais.

O emprego frequente de textos culturais como recurso para ampliação dos conhecimentos implica também na submissão desses artefatos à análise cultural (WORTMANN, 2007). Na perspectiva dos Estudos Culturais, um filme, livro, notícia ou qualquer outro artefato cultural, ao falar sobre uma prática corporal, age na instituição e produção discursiva da manifestação narrada.

Durante o projeto fui chamado pela coordenadora do colégio para receber um novo estudante, que me disse já ter tido GRD na escola. Segundo ele, foi um pouco difícil, sentiu dificuldades ao manipular os materiais e ficava meio inibido perante os colegas com medo de errar, mas gostou muito de experiência. Convidei-o a relatar sua experiência de ginástica: “Tivemos a GRD, mas o professor trabalhou mais com as maçãs, e não tive minha sexualidade comprometida por fazer a aula!” Todo ano eles tinham contato com conteúdos diferentes, não era só jogar bola. Continuei trabalhando com recursos de mídia, DVDs de GRD (com a vivência de outros materiais que havia na escola), e apresentações individuais e em grupos profissionais. Os estudantes tiveram que escrever sobre um tema que propus, para em seguida socializarem: Registrem movimentos e gestualidade que acharem interessantes para vivenciar. Analisem a formação da coreografia individual e em grupo, e façam algumas observações sobre seus elementos. (NEVES, 2009, p. 148).

Analisam-se as concepções que perpassam os textos culturais acessados nas atividades de ensino no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo cultural que representam. É importante que os alunos constatem que qualquer conhecimento pode ser analisado como um produto histórico, pois consiste em uma certa representação num determinado momento.

Dentre os procedimentos identificados para colocar em ação o currículo cultural, as atividades de ampliação, para além de análises de textos culturais, requisitam um nível elevado de organização e planejamento, desde a formulação de questões para serem apresentadas a um eventual entrevistado, até a preparação para uma atividade externa com previsão de debate coletivo no retorno à escola, passando pela procura de vídeos que possam desestabilizar as significações iniciais acerca do tema em pauta.

As atividades de aprofundamento e ampliação e que envolvem leitura das manifestações corporais, antecedidas ou não por vivências, proporcionam análises de cunho histórico, político, filosófico e sociológico. O acesso a uma noção mais ampla dos significados que circunscrevem as práticas corporais apresenta um vínculo bastante estreito com o potencial que as atividades elaboradas pelos docentes possuem de transcender as dimensões meramente sensoriais.

Rompendo com a tradição curricular da Educação Física que atribui exclusividade às vivências corporais durante as aulas, o currículo cultural amplia o leque de atividades de ensino e recorre não somente a vivências, mas também à análise e discussão dos diversos saberes relacionados às práticas corporais que se configuram como patrimônio cultural dos grupos que compõem a sociedade.

O currículo cultural em ação pode ser visto como uma mobilização de recursos e conhecimentos múltiplos que estabelecem relações de diversas naturezas mediante o diálogo com outras formas de explicar o real, inclusive o senso comum. Apoiando-nos em Deleuze e Guattari (1995), é possível dizer que, nesse caso, o conhecimento é tecido rizomaticamente. A metáfora do rizoma faz com que o currículo cultural questione as fronteiras estabelecidas pela modernidade que colocam o conhecimento científico de um lado e o conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade de outro.

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um determinado percurso formativo. Daí atribui-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Contando com a riqueza de possibilidades provenientes dos alunos e do professor mediante os acontecimentos da aula, no currículo cultural da Educação Física, haja vista a dinâmica de auto-organização do sistema complexo caracterizado pela sala de aula, as intenções educativas, os objetivos e os propósitos são bem amplos antes do início de sua implantação para que, posteriormente, os caminhos se enriqueçam de infinitas maneiras.

Diante de tantos questionamentos, trouxe aos alunos uma apresentação elaborada em Power Point sobre a história, a pontuação, as faixas, onde era realizada e alguns significados da luta. Estes dados foram retirados de pesquisas que fiz na internet, tanto na Confederação Brasileira de Judô, como em outros *sites* referentes à prática. Nesta apresentação, alguns questionamentos referentes aos vídeos vistos na aula anterior começaram a serem respondidos. Conteí a eles/as sobre a história do judô, como foi criado e de onde surgiu. Neste momento comentei com as crianças que estas histórias são contadas de diferentes maneiras também, não há uma verdade propriamente dita quando se fala de histórias. Mesmo assim, achava pertinente trazer alguns conhecimentos

sobre o judô, até para que as crianças acreditem que as coisas ou as práticas que acontecem na vida e no cotidiano não são formas naturais, há sempre um contexto. (VAGHETTI, 2009, p. 140).

Na situação narrada, observa-se que a cultura e a realidade foram contestadas enquanto processo acabado e passaram a ser vistas como sentidos em permanente construção. Se a cultura é essencialmente dinâmica, é produção, criação e trabalho, a prática pedagógica multiculturalmente orientada é concebida como um processo de negociação cultural. (CANDAUI, 2008). Por conseguinte, o currículo cultural de Educação Física mantém-se atento às diversas linguagens enquanto práticas de significação que comunicam e tornam inteligíveis as culturas que produziram e reproduziram as manifestações corporais. Compromete-se também com a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais no formato reconhecido pelos alunos, além do seu caráter de produção e criação.

A forma com que os professores encadeiam as atividades assemelha-se a um jogo de capoeira. Neira (2010b) denomina “metáfora da capoeira” o desenvolvimento de atividades de ensino a partir das questões que eclodem durante as aulas. O capoeirista não joga com base em uma sequência preestabelecida e memorizada. Os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do bom capoeirista um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica do currículo cultural, estudantes e professores se inserem no modo capoeirista de ver e ser.

Enquanto metáfora, a capoeira inspira a pedagogia, ora no desenvolvimento das ações didáticas, ora no que tange às estratégias de pesquisa. Da mesma forma que o capoeirista se antecipa ao adversário e, prevenido seus golpes, o surpreende, o currículo cultural consegue avançar sobre antigas crenças e reorganizar a abordagem dos temas a partir dos posicionamentos emitidos pelos estudantes, que têm como base as próprias experiências. Tal como se observa nos materiais analisados, o papel desempenhado por uma prática escolar amparada na “metáfora da capoeira” desencadeia outra visão de mundo, fundada na imaginação pedagógica e no compromisso social com a democracia e a justiça, pressupostos na elaboração de um currículo em sincronia com os novos tempos vividos pela sociedade contemporânea.

Em certo sentido, a metáfora da capoeira se aproxima do conceito de auto-organização que fundamenta a proposta curricular pós-moderna de Doll Júnior (1997). O autor recomenda que se dedique atenção aos desvios

de percurso, o que significa “dedicar tempo para dialogar seriamente com os alunos a respeito das ideias deles como ideias deles” (p. 183).

A “metáfora da capoeira” abre portas para uma pedagogia não prevista, mas sempre em construção. Tomada como forma de organizar as aulas, a “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço participativo e imanente (DOLL JÚNIOR, 1997). Não há processo prescritivo. Distinguindo-se de outras propostas curriculares existentes, o currículo cultural da Educação Física valoriza o constante borramento de fronteiras das pedagogias engessadas por métodos preconcebidos em condições controladas.

A “metáfora da capoeira” impossibilita qualquer referência ao planejamento antecipado de todo o processo educativo. A prévia elaboração de uma sucessão de atividades de ensino fará com que a prática pedagógica se apresente de maneira inescapável, nos moldes do “é assim e assim deve ser feito”.

Não há qualquer problema se os conhecimentos adquiridos durante o trabalho pedagógico com uma determinada manifestação gerarem interesses por outra temática similar. Quando se problematiza um determinado marcador social identificado em uma prática corporal, o processo foge ao controle, pois não existe qualquer possibilidade de prever as interrogações que serão suscitadas. O caminho adotado a partir daí, em certo sentido, é uma incógnita.

Em uma dada situação, o estudo do futebol americano acabou levando ao rúgbi, a análise das lutas dos desenhos animados desencadeou discussões sobre outras lutas, o trabalho com as modalidades ciclísticas distribuiu-se em quatro caminhos diferentes, cada qual com uma temática. Na busca de uma compreensão maior do *psy*, os alunos aprenderam também sobre a *tecktonic*, e as pesquisas sobre as brincadeiras com cordas, levaram à descoberta do *rope skipping*. A quantidade de exemplos é infinita.

Os conhecimentos disponibilizados permitem aos alunos refletirem sobre o repertório construído pela inserção nos mais variados espaços de convívio paralelos à escola e ampliá-lo. O trabalho pedagógico contribui para questionar a forma com a qual os saberes acumulados consolidam um projeto de vida e fomentam a busca por outras formas. Qualquer prática corporal precisa ser compreendida nos seus limites espaço-temporais sem que seus formatos e significados sejam discriminados, nem tampouco vistos como expressões a serem imitadas e fixadas por todos indistintamente: as danças juvenis, brincadeiras urbanas atuais e do passado, modalidades esportivas radicais, internacionais ou com objetivo de melhoria da saúde, práticas corporais alternativas e lutas brasileiras ou estrangeiras, mesmo que de menor visibilidade midiática, são vistas como legítimas e por isso têm de ter resguardado seu direito de figurar dentre as temáticas abordadas pelo currículo escolar.

Uma ação didática fundamentada no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais implica, obrigatoriamente, em “desatualizar” o presente, ou seja, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo a partir de outro ângulo, para que sejam questionadas as representações dominantes. Isto requer a comprovação e o exame do que se ensina para descobrir o que está escondido no evidente (KINCHELOE; STEINBERG, 1999).

Uma coisa é saber que a capoeira é uma produção cultural do povo africano escravizado em terras brasileiras, outra, bem diferente, é compreender a escravidão, o que isto significou e ainda significa. Historiar a capoeira passa, necessariamente, pela compreensão da sua luta por reconhecimento enquanto manifestação identitária de uma população oprimida e os modos pelos quais ela foi e é assimilada pela cultura de massa. Uma ação pedagógica com esse teor consiste em afastar a capoeira e a escravidão, a todo custo, das visões romanceadas comumente disseminadas pela mídia.

Com o mesmo sentido, não basta saber dançar o *psy* ou o break, lutar judô, jogar *streetball*, fazer yoga ou ginástica rítmica, efetuar manobras no skate ou jogar futebol americano, conhecer as origens e identificar as técnicas que utilizam; é necessário compreender os significados contextuais que veiculam sem discriminar os seus representantes. O currículo cultural da Educação Física promove ações didáticas interpeladoras para que os estudantes reconheçam o que levou uma determinada prática corporal a transformar-se em caricatura ou ser discriminada, e a quem isso favoreceu e favorece.

Não se trata de uma pedagogia que espera que os alunos se envolvam numa luta social distante de seu contexto ou que dissemina o ódio pelos dispositivos de representação em voga. O que se observa é a formulação de estratégias que possibilitem a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente subjugados. Só assim o currículo cultural poderá formar identidades democráticas (NEIRA, 2011).

O início do processo é a sala de aula. Além da atenção às falas dos alunos no calor das discussões, ocasiões nas quais se manifestam posicionamentos e preconceitos, os docentes atentam também aos silêncios.

Enquanto os grupos dos meninos praticavam, agarrando, chutando, socando, as meninas permaneciam sentadas. Vale lembrar que, além da vivência, havia solicitado que escrevessem como organizaram suas lutas, quais movimentos realizaram e o que acontecia durante a prática para que depois cada grupo pudesse explicar como é que chegaram à sua organização. Enquanto os meninos praticavam, as meninas permaneceram sentadas, algumas conversando sobre outros assuntos e outras tentando escrever sobre a luta de judô. Percebi que tinham uma certa dificuldade

com o tema. Sentei-me ao lado delas no chão da quadra e começamos a conversar, porque não estavam tentando realizar a prática. A aluna Jéssica assim se posicionou: “Isso é coisa de menino, Prô!!! Menina não briga!!! Porque não brincamos de pega-pega?”. (VAGHETTI, 2009, p. 137).

Os silêncios dizem muitas coisas. A presença do saber subjugado, investigado por meio de uma manifestação, alia-se às vozes oprimidas no cotidiano das aulas, possibilitando a ação concreta da transformação social. Ao articular as diferenças das manifestações investigadas com as identidades presentes na sala de aula, o currículo cultural propõe situações em que as vozes silenciadas do grupo possam manifestar-se e ser ouvidas. Seus conhecimentos, posições e sugestões merecem a mesma atenção que as vozes acostumadas à evocação no ambiente escolar. É importante lembrar que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento. As decisões tomadas em meio a essa luta repercutem junto aos estudantes, em suas casas e na escola como um todo. As resistências e negativas fazem parte do cotidiano.

Por fim, um último procedimento didático diz respeito à documentação do processo. O currículo cultural da Educação Física requer a construção de registros que facilitem a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa.

Todas as aulas foram acompanhadas de registros por parte dos alunos e da professora. Começávamos com a leitura do registro da aula anterior por um dos alunos que havia sido indicado na aula anterior. O gênero escolhido para essa tarefa e empregado durante todo o projeto foi a narrativa. O registro, além de situar os colegas que não estiveram presentes naquela aula, permitia-nos identificar o percurso de aprendizagem dos alunos e possibilitava uma intervenção pontual, no sentido de esclarecer alguns equívocos, por exemplo: em um relato o aluno afirmou que o colega não tinha resistência para andar de bicicleta, nesse caso coube uma pergunta: “Pedro, o Renato então não pode andar de bicicleta? Ele não tem resistência ou a resistência dele é diferente da do colega?”. Nesse contexto, o registro funcionou como atividade avaliativa, pois esteve a serviço da reorientação das ações didáticas e integrado ao processo. [...] Na aula seguinte, retomamos a aula anterior com o auxílio do registro que ainda foi feito e lido por mim, com um diferencial: perguntei se o grupo concordava com o meu registro e se alguém gostaria de acrescentar alguma informação que eu tivesse esquecido. O grupo concordou com o meu texto sem fazer qualquer alteração. (ESCUADERO, 2009, p. 101).

As anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico. Em semelhança aos procedimentos identificados por ocasião da organização e do desenvolvimento das atividades de ensino, a avaliação no currículo cultural também se caracteriza pela adoção de uma postura etnográfica, ou seja, para além da observação; os professores registram as ações didáticas desenvolvidas, encaminhamentos efetuados e respostas dos educandos. Em alguns casos, recolhem e arquivam exemplares dos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas ou a partir delas. A coleta de dados sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das atividades. No currículo cultural, “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Uma vez que o mapeamento tenha diagnosticado a cultura de chegada, os registros elaborados pelo professor facilitam a identificação das insuficiências e dos alcances das atividades de ensino desenvolvidas. As situações didáticas merecem um olhar atento, especialmente para as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre estes e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos docentes assinalam a necessidade de replanejar e desenvolver novas atividades de ensino.

A avaliação no currículo cultural é principalmente um processo de negociação grupal com o propósito da transformação: “Ela é usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer-criticar-fazer-criticar. Este processo recursivo de fazer privado e crítica pública [...] é essencial para a transformação da experiência” (DOLL JÚNIOR, 1997, p. 190).

O processo alinha-se ao que Canen (2001) denomina “avaliação diagnóstica multicultural”. Isso implica um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. O objetivo é conhecer os universos culturais dos alunos e verificar como se dá o diálogo destes com os padrões culturais abraçados pelo professor. O ajuste de rotas da avaliação diagnóstica multicultural permite desafiar o tratamento da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. Concebida de forma multicultural, a avaliação que caracteriza o currículo cultural da Educação Física volta-se ao reconhecimento das diferenças e dos mecanismos de sua construção também na sala de aula.

O professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, recolhe informações que lhe permitam refletir sobre as ações didáticas passadas,

presentes e futuras. Alguns docentes mantêm anotações diárias, onde fazem constar impressões pessoais acerca do percurso curricular. A análise crítica desse material, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilita a reflexão sobre o próprio processo formativo.

A preocupação com o que acontece durante a ação curricular corrobora os achados de Escudero (2011), por ocasião da sua investigação sobre a avaliação no currículo cultural da Educação Física. As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, professor e alunos, a partir do coletivo, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo. Tal abertura estreita os vínculos entre eles, vínculos esses que não só responsabilizam a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista.

O bom andamento dos trabalhos depende da participação de todos os envolvidos, mas de uma participação que não é alienada, tampouco restrita às aulas pautadas nas vivências corporais. A participação adquire outra conotação, não se constituindo em critério de avaliação. Na perspectiva cultural, a possibilidade de envolver-se nas atividades propostas ocorre de forma diferenciada, sendo a participação uma condição para que os alunos ampliem seus olhares sobre o objeto de estudo.

Também é possível organizar atividades avaliativas finais visando identificar em que medida os procedimentos didáticos adotados influíram no repertório de conhecimentos do grupo, bem como para superar os preconceitos inicialmente revelados. Uma análise mais detalhada dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos, quando entrecruzada com os registros do processo, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar se houve ou não alteração nos modos de significar as práticas corporais e seus representantes.

Após problematizar a sistemática de jogo e a configuração da tabela do Campeonato Paulista de Futebol, a professora responsável finalizou os trabalhos com a elaboração de um torneio pelos alunos, modificando o formato oficial. Em outra situação, os alunos montaram um espaço para a cultura hip-hop durante um evento da escola. Além da exposição de materiais (grafites, *raps* e vídeos) produzidos durante percurso, foram organizadas oficinas para que os visitantes pudessem vivenciar aquelas formas de expressão. Finalizando a tematização das lutas presentes nos desenhos animados, os estudantes confeccionaram

um mural onde ficaram expostos os relatos e as fotografias que documentaram o trabalho. Concluindo o trabalho com a capoeira, os alunos elaboraram coletivamente um portfólio digital na sala de informática da escola, contendo fotos, filmagens e o minidicionário com palavras que conheceram durante a tematização dessa luta.

Nessas experiências, aos alunos foi dada a possibilidade de interpor suas práticas, significações e saberes para, por meio do confronto com outros, desconstruir, desfeticizar, apreender, aprender e também ensinar, num movimento dialógico. No que diz respeito ao professor, o que se espera é a adoção de uma postura investigativa, conectando a todo momento o local com o global, na busca de atividades de ensino que permitam o reconhecimento das identidades de todos os envolvidos bem como dos grupos estudados. Agindo dessa forma, possibilitam o borramento de fronteiras entre as diferentes identidades presentes nas práticas corporais estudadas, permitindo que outras histórias sejam narradas, produzindo novas significações e, por meio da hibridização, novos produtos culturais. Os sentidos gerados a partir do diálogo nas atividades de ensino e nas práticas avaliativas deslindam uma redefinição metodológica da avaliação, que caminha ao lado dos mesmos pressupostos teóricos que fundamentam o currículo cultural da Educação Física.

Considerações finais

Evidenciando divergências com relação às propostas convencionais da Educação Física, na perspectiva cultural não se inaugura o projeto de trabalho a partir da convicções docentes ou dos conhecimentos acadêmicos julgados imprescindíveis aos alunos. Cabe ao professor cartografar o contexto de trabalho para decidir os caminhos que seguirá. A ação didática, como se notou, não se configura linear, ela é caracterizada por idas e vindas, grandes voltas, retorno ao mesmo lugar, saltos e mergulhos.

Na ação didática influenciada pelos Estudos Culturais e pelo multiculturalismo crítico, o professor compreende os alunos como produtores culturais, tanto que dá início aos trabalhos investigando o universo cultural disponível para confrontá-lo com outros conhecimentos, ampliando o processo de significação que atribuem às práticas corporais. Essa ampliação acontece quando o desenho inicial se modifica, ou seja, na medida em que os conhecimentos são hibridizados com outros discursos, o todo provisório é redesenhado. Os professores materializam as mudanças no modo como os alunos significam as práticas corporais e os seus sujeitos por meio de

produções/criações sempre parciais e provisórias. Por sua provisoriedade, abrem-se possibilidades para novos conhecimentos, indagações e para que outras pautas sejam discutidas.

O currículo cultural foge das sequências ou caminhos seguros no conhecido estilo “passo a passo”. Tampouco alcança objetivos fixos ou competências e habilidades normatizadas. Mesmo assim, alunos elaboram outras formas de conhecimento sobre as práticas corporais estudadas, a sociedade que as acolhe e os grupos culturais que as produzem e reproduzem. Os saberes veiculados pelo currículo cultural extrapolam a mera vivência, transitando pelos campos da história, sociologia, biologia, antropologia, política etc., a fim de proporcionar aos alunos condições necessárias para ampliação das próprias leituras das práticas corporais socialmente situadas e dos seus praticantes.

Mas, nesta altura do campeonato, o leitor certamente está se perguntando como os alunos reagem a tudo isso. Não deixa de ser interessante observar alguns dos “efeitos” do currículo cultural sobre eles. Antes, todavia, é importante frisar que não é comum que trabalhos pedagógicos desenvolvidos em contextos tão diferentes obtenham resultados que se aproximam. O fenômeno merece ser ressaltado, pois traz fortes indícios sobre a espécie de interpelação que o currículo cultural da Educação Física apresenta aos sujeitos da educação.

Algumas crianças, tanto meninos quanto meninas, ficaram espantadas em assistir uma prática feminina; retificaram-se, assim, algumas ideias sobre as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Perceberam que a luta de judô não era um “bicho de sete cabeças”, que na realidade homens e mulheres praticam esta luta, não é privilégio só de uma parcela da sociedade em desfrutar desta manifestação cultural. A proposta era aproximar as crianças de um conhecimento que até então não disponibilizavam. [...] Após muitas discussões, práticas, estudos, momentos em que as aulas não fluíam e outros, onde tudo corria com tranquilidade, percebi, ao final do ano letivo, que tanto meninos como meninas puderam apropriar-se, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre as lutas nas aulas e consequentemente quebrar certos preconceitos no que diz respeito as “diferenças” marcadas no início dos trabalhos, mediante uma efetiva e crescente participação de todos. (VAGHETTI, 2009, p. 141).

Todas as leituras aconteceram de maneira compartilhada e, a partir daí, os estudantes manifestaram suas posições a respeito bem como fizeram inferências. Notamos que tal dinâmica favoreceu a análise permanente dos discursos, promovendo uma ressignificação não só das práticas trazidas para a escola, mas também das ideias cristalizadas que, comumente, estão agregadas. (ESCUADERO, 2009, p. 104).

Alguns alunos no início do trabalho tinham um determinado discurso que com o passar das aulas veio a se modificar. Perceberam que a mudança de postura frente ao dia a dia é muito importante. Entender as relações que acontecem na sociedade e saber trabalhá-las, as diversidades culturais, as relações de poder, o significado do yoga para os indianos, as relações das academias com o yoga e muitas outras observações que aconteceram no desenrolar do projeto. Perceberam também que o bairro Vila Madalena é repleto de espaços destinados a atividades corporais alternativas como massagem, meditação e a própria yoga, porém com alto custo financeiro. O bairro é classista, mas a manifestação não. Na Índia e outros locais a prática é feita por pessoas com poder aquisitivo menor. (MAZZONI, 2009, p. 133).

Esse estudo sobre a manifestação cultural hip-hop contribuiu para a desestabilização de algumas representações que os alunos possuíam sobre esta manifestação. O que era entendido inicialmente apenas como uma forma de se dançar, ao final do trabalho já era compreendido como um movimento cultural e de resistência composto por diversos elementos artísticos. Também notei que superamos ideias como a dança break apenas como uma prática masculina, assim como também as representações de que os participantes do movimento hip-hop eram “maloqueiros” ou bandidos foram questionadas. (MARTINS, 2008, p. 05).

Depois de entrevistarem o professor de capoeira, de volta à escola, pude perceber através de conversas entre eles/as, que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus saberes e que possuíam características próprias, diferentes do primeiro contato anterior quando manifestaram preconceito de etnia. Surgiram observações como: “não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos”, “eles são bacanas”, “poderíamos ir lá jogar capoeira com eles”; uma posição muito diferente de quando eles e elas avistaram o grupo pela primeira vez. Assim, identifiquei através de seus discursos um reconhecimento mais justo perante aquele grupo cultural, que antes era muito desvalorizado e agora já começa a ser reconhecido com um outro olhar. (NEVES, 2012, p. 62).

Como se pode observar, a fim de superar as significações iniciais das práticas corporais tematizadas e dos seus representantes, o currículo cultural da Educação Física incorpora o sentido de troca, descerramento, reciprocidade e solidariedade que deve permear a convivência entre múltiplas culturas. A ação didática que caracteriza o currículo cultural pressupõe a consideração de todas as ideias, independentemente de quem as tenha

emitido, para a construção do desejado, do possível e da satisfação das necessidades que possibilitam a vida em comum. Ao entrar em contato com significações distintas, a posição primeira pode ser desestabilizada, relativizada e até mesmo contestada, o que possibilita a sua revisão.

Sem desconsiderar o tom ufanista que possa ter contaminado a produção deste texto, a reflexão sobre as experiências narradas, ao menos de nossa parte, ratifica a esperança na Educação Física culturalmente orientada como experiência formativa que pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

É difícil negar que essa prática pedagógica expõe e confronta sentimentos e desejos, desestabiliza o acomodado e desconstrói as certezas. Por meio de um processo de desnaturalização, ela fetichizou novas formas de ser e de viver, ou seja, experimenta o prazer de construir novos conhecimentos e relações entre os seres humanos.

Se a homogeneização cultural tão em voga na sociedade mais ampla influi nas concepções dos alunos e professores, o currículo cultural é um dos espaços propícios à resistência e luta. Se existem tentativas de dominação, subordinação, contenção, deslegitimação, apropriação e expropriação, o currículo cultural responde com contestação, distorção e tradução. Nestes tempos em que está se tornando cada vez mais difícil pensar e agir fora dos padrões, o currículo cultural pode servir de alento a muitos professores ao apresentar uma alternativa para fugir da mesmice que hoje abunda em propostas curriculares fechadas, deterministas e repletas de intenções obscuras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A. Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física. In: NEIRA, LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em 20/04/2016.
- AGUIAR, C. A. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- ALVES, S. Educação Física no maternal II: sem essa de “galinhão”. In: NEIRA, LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em 20/04/2016.
- BONETTO, P. X. R. A “escrita-curriculo” 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. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento** (in) feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- CANAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. Niterói: Intertexto, 2001.
- _____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

- CORAZZA, S. M. **Tema Gerador: concepções e práticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DOLL JÚNIOR, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- ESCUADERO, N. T. G. Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.
- _____. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.
- FREIRE, P. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONÇALVES, N. Tematizando as lutas na escola. In: NEIRA, LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em 20/04/2016.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.
- MARTINS, J. C. J. **Hip-Hop na escola**. Relato de Experiência disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em 20/04/2016.
- MAZZONI, A. V. A cultura oriental na escola. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

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

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

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

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

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

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

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

_____. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. G. **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: Editora CRV, 2016.

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

_____. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

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.

NEVES, M. R. Todos podem fazer ginástica? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

_____. Zum zum zum zum Capoeira mata um? In: NEIRA, LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em 20/04/2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. Ameba, real, chinesa, baleado: protagonizando jogos de queimada. In: NEIRA, LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. **Educação Física e culturas**: ensaios sobre a prática. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: <www.gpef.fe.usp.br>. Acesso em 20/04/2016.

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

_____. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b.

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.

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

VAGHETTI, F. C. “Lutar é ‘coisa’ de menina”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.