

EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO CULTURAL E JUSTIÇA SOCIAL

Marcos Garcia Neira

Tenho repetido que a sociedade que habitamos é globalizada, multicultural, democrática e profundamente desigual. Vejo a desigualdade como um gigantesco abismo que separa os setores mais vulnerabilizados das oportunidades de acesso aos bens de todos os tipos que conferem dignidade à vida de qualquer ser humano. Estima-se que um quarto da população brasileira viva abaixo da linha da pobreza, o que, em dados de 2021, equivale a menos de R\$ 246,00 mensais. Cerca de 50 milhões de pessoas passam fome e se encontram alijadas de saneamento básico, condições salutaras de moradia, estão mais expostas à violência e à exploração, incluindo o trabalho infantil. Num quadro em que a sobrevivência está em risco, tudo aquilo que consideramos indispensável como serviços de saúde, boa alimentação, escola, lazer, emprego fixo e segurança soam como artigos de luxo, privilégios, muito embora sejam direitos inalienáveis que deveriam ser garantidos pelo Estado a todas as pessoas indistintamente.

Entendo que a responsabilidade por esse problema é nossa. Sem uma atuação coletiva e intencional dificilmente haverá mudanças. A desigualdade, independente do seu tamanho, afeta a todos e todas sem distinção. Até mesmo a parcela da população que experimenta uma vida mais confortável sofre as consequências da concentração de renda. Basta verificar que naquelas sociedades em que a distribuição é mais igualitária, o Estado provisiona a maior parte das necessidades básicas. A contabilidade é relativamente simples: onde há mais gente regularmente empregada e devidamente remunerada, cresce o consumo, a arrecadação de impostos e o retorno na forma de serviços públicos, desde que, obviamente, a democracia e a equidade sejam tomadas como princípios. Interessante observar que apesar do neoliberalismo imperante, nas últimas décadas as sociedades europeias do chamado Primeiro Mundo avançaram nas políticas sociais. Na contramão desse movimento, as elites tupiniquins não só encamparam o discurso privatista, como têm combatido ferozmente a disponibilização de estruturas e recursos para melhoria da vida da população. O resultado se constata na precarização da saúde, segurança e educação.

A educação precária se traduz na baixa qualidade das políticas do setor, desde a remuneração dos professores e professoras até a infraestrutura disponível, passando pelos currículos escolares e iniciativas de formação continuada. Com salário insuficiente, o docente se vê forçado a duplicar ou triplicar a jornada, quando não desempenha outra tarefa laboral, deixando o exercício

da docência em segundo plano. Escolas gradeadas, carência de materiais didáticos, turmas superlotadas, concepções de ensino defasadas e descontinuidade das ações formativas impelem o magistério ao mais do mesmo ou à simples abstenção. Isso significa que a educação escolar destinada às camadas populares, em vez de se opor à desigualdade, acaba atuando em seu favor.

A transformação desse quadro requer bem mais que a boa vontade de muitos profissionais da educação. Esforços individuais são bem-vindos, mas precisam articular-se em ações conjuntas abarcando vários setores, o que depende de interesses políticos. Em vez de esperar a dádiva das autoridades, o que nos cabe fazer é iniciar a coletivização do movimento pelas escolas e, mais especificamente, nas turmas em que atuamos. Comunidade e profissionais da educação trabalhando juntos podem mudar uma instituição. Crianças e jovens formados com outras referências compreenderão que a sociedade não pode continuar como está. Assim, tão logo sejam derrubadas as concepções de educação, escola e currículo em voga, teremos dado o primeiro e decisivo passo para uma transformação concreta das relações e, por consequência, das condições de existência de todas as pessoas.

Ainda que restritas ao ensino da Educação Física, neste capítulo apresento possíveis contribuições para a materialização desse projeto. Para tanto, busco entretecer a argumentação elaborada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010) em torno do conceito de ecologia de saberes; as noções de cultura, linguagem e conhecimento adotadas pela teoria curricular cultural da Educação Física (NEIRA, 2011) e episódios extraídos de experiências curriculares culturalmente orientadas publicadas nos volumes 1²² e 2²³ da coletânea *Escrevivências da Educação Física cultural*, que se mostraram efetivas na produção de subjetividades contrárias ao pensamento conservador hegemônico, aqui tomado como aquele que perpetua a desigualdade social simplesmente por não lhe apresentar resistência ou questionamentos. Mesmo ciente que a desejada mudança depende de uma maior orquestração, parto do princípio que muitos outros docentes que atuam na Educação Física ou nos demais componentes, segmentos e escolas trabalham com objetivos similares. Embora a comunidade epistêmica alimente preocupações com o assunto há bastante tempo, apenas nas duas últimas décadas a área produziu conhecimentos científico-pedagógicos suficientes para afirmar a efetividade de propostas comprometidas com a justiça social. Sem prejuízo das demais, atendo-me exclusivamente à perspectiva cultural por ser uma teoria curricular sabidamente democrática e democratizante, e sobre a qual muito se tem investigado e experimentado²⁴.

22 Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491>.

23 Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/664>.

24 Refiro-me especificamente à somatória dos trabalhos do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP, o GPEF. Um coletivo composto majoritariamente por professoras e professores que atuam na educação básica, realizam experimentos e produzem conhecimentos

Por uma ecologia de saberes²⁵

Desde a década de 1980, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos vem chamando a atenção para as limitações da ciência moderna e a necessidade de se considerar e legitimar outras formas de conhecimento. Sua principal crítica se baseia no fato desse modo de pensamento ocidental ter se estabelecido como monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento dos saberes produzidos segundo lógicas alternativas, porém não menos importantes ou incapazes de explicar a realidade e fundamentar procedimentos. A visibilidade da ciência moderna se assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não prescindem do método científico como os conhecimentos populares, tradicionais, leigos ou do senso comum.

Antes de tudo, trata-se de uma divisão que pode ser vista como geográfica, territorial. Enquanto o hemisfério Norte concentra a ciência, a razão e a lei, no hemisfério Sul se localizam as crenças, a violência e a desordem. A organização territorial reproduz a fórmula metrópole/colônia ou centro/periferia. O colonizador é o detentor do conhecimento moderno, mola propulsora do progresso, enquanto o colonizado é atrasado. O centro é civilizado, enquanto a periferia é selvagem.

A mesma cartografia constitui uma epistemologia baseada a apropriação, negação e exclusão. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias até a transformação de mitos e cerimônias em objetos de consumo. A negação consiste no desprezo pela produção dos colonizados e periféricos e a exclusão no silenciamento das inúmeras formas de expressão dos seus saberes. Sempre segundo Sousa Santos, a injustiça social está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva. Logo, a luta pela justiça social deve ser também uma luta pela justiça cognitiva. Para ser bem-sucedida, essa luta exige um outro modo de pensar sobre o conhecimento elaborado pelos segmentos forçosamente empurrados para as margens: as crianças, as mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, a comunidade negra, indígena, não escolarizada ou pobre. Esse pensamento pode ser sumarizado no confronto da monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia na heterogeneidade dos conhecimentos (sendo um deles a própria ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre saberes populares, urbanos, camponeses, indígenas, tradicionais etc., sem comprometer as respectivas autonomias. A ecologia de saberes adota como princípio que o conhecimento é interconhecimento.

sobre a perspectiva cultural da Educação Física. A produção está disponível para acesso público em www.gpef.fe.usp.br.

25 A noção de "ecologia de saberes" é especialmente abordada em *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*, texto publicado na coletânea *Epistemologias do Sul*, cujos argumentos foram transcritos nesta seção.

Há que se considerar que nesse encontro de conhecimentos, a aprendizagem de alguns pode implicar no esquecimento de outros. Em outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente o ponto de partida, pode ser o resultado do esquecimento num processo de aprendizagem recíproca. A ignorância só é desqualificada quando o que se aprende vale mais do que o que se esquece. Assim, a utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. O que equivale a substituir a noção de ciência como conhecimento monopolista pela ideia de ciência como parte de uma ecologia de saberes.

Opondo-se claramente à visão otimista (ingênua?) alardeada por muitos educadores, a luta por uma justiça cognitiva não terá sucesso se se apostar apenas na distribuição mais equitativa do conhecimento científico. Para além do fato de tal distribuição ser impossível nas condições atuais do capitalismo e do colonialismo, o conhecimento científico tem limites ao tipo de intervenção que promove no mundo real. Ademais, na ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, mas sim a sua utilização contra-hegemônica. A credibilidade do conhecimento pode ser avaliada pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede.

Ninguém questiona o valor das intervenções no real possibilitadas pela ciência moderna, mas isso não impede de reconhecer as intervenções viabilizadas por outras formas de conhecimento. Em muitas áreas da vida social, a ciência moderna demonstra uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Existem, no entanto, formas de intervenção no real muito valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu. Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. Ao mesmo tempo, não há conhecimento que não seja conhecido por alguém. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento. A ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa.

A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. Baseia-se na ideia de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. Centra-se nas relações entre saberes, nas hierarquias geradas, pois nenhuma prática concreta seria possível sem hierarquias. Em vez de subscrever uma hierarquia única, universal e abstrata entre saberes, a ecologia favorece hierarquias dependentes

do contexto, à luz dos resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de conhecimento, preferivelmente, aquelas que garantam maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, execução, controle e fruição da intervenção.

Cultura, linguagem e conhecimento

O currículo cultural da Educação Física busca inspiração nas chamadas teorias pós-críticas²⁶, nomeadamente os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, o pós-colonialismo, os estudos de gênero, a teoria queer e as filosofias da diferença, para desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos solidários. Dentre suas características, opera a partir de noções “pós” de cultura, linguagem e conhecimento que lhe conferem especificidade e permitem distingui-lo das demais teorias de ensino do componente (NEIRA, 2015, 2018; NEIRA; NUNES, 2009, 2020).

Recorrendo à vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, é possível compreender a cultura como campo de lutas pela validação dos significados, um território em que se disputa a significação (HALL, 1997). Nesse sentido, as práticas sociais correspondem a práticas culturais cujos significados são produzidos e circulam por meio da linguagem. Também com base no pós-estruturalismo, a linguagem abandona a função representativa para desempenhar uma função constitutiva. Isso quer dizer que a realidade não é mais representada pela linguagem, mas sim produzida por ela. Considerando que o processo de significação é perpassado por relações de poder, os grupos que ocupam posições de vantagem desfrutam de melhores condições para definir o modo de representar as coisas do mundo.

Os conceitos de cultura e linguagem mobilizados pelos campos teóricos citados reposicionam a Educação Física na área das Linguagens. Enquanto artefatos culturais produzidos pela linguagem corporal, a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são passíveis de inúmeras leituras e significações. Por sua vez, as representações sobre essas práticas corporais e as pessoas que delas participam são disseminadas pelos discursos provenientes de fontes variadas. Logo, toda e qualquer prática corporal está à mercê dos regimes de verdade discursivamente estabelecidos, o que impossibilita atribuir-lhe uma essência ou identidade fixa. Uma brincadeira, por exemplo, pode ser muitas coisas, a depender do contexto e das pessoas envolvidas. O mesmo acontece com as outras práticas corporais.

26 Silva (2011) está entre os curriculistas que classificam as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas. As primeiras buscam a formação de sujeitos para atuação eficiente na sociedade sem questioná-la. As segundas se comprometem com a transformação da sociedade por meio da análise da influência da ideologia dominante nos conteúdos de ensino. As terceiras disponibilizam ferramentas para formas de análise do social que incorporam e extrapolam as relações classistas, reconhecendo que a cultura está impregnada por relações de poder que marcam também o gênero, a orientação sexual, a raça, a etnia e a religião.

Os casos da capoeira e do futebol são emblemáticos. A capoeira foi proibida e seus praticantes perseguidos até os anos 30 do século passado. Os movimentos de valorização da cultura africana e afro-brasileira foram decisivos na ressignificação dessa e de muitas outras manifestações. Em 2014, a roda de capoeira tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. Antes disso, fora tomada como símbolo nacional, um elemento importante da identidade brasileira. A trajetória do futebol no país é oposta. Trazido pelos filhos da elite inglesa que aqui se estabeleceram para instalação das primeiras indústrias e construção de estradas de ferro, gradativamente migrou dos clubes privados para as várzeas, sendo cada vez mais praticado nos momentos de lazer do operariado. Por ocasião da sua oficialização, os campeonatos da modalidade chegaram a ser restritos aos homens brancos. Na atualidade, apesar da prática ter se popularizado, o racismo e o sexismo ainda dificultam o acesso das pessoas negras e das mulheres a determinadas posições da estrutura esportiva.

Mesmo que brevemente relatadas, as histórias acima evidenciam as lutas pela significação experimentadas pela capoeira e pelo futebol. Ao longo do tempo e conforme o contexto e os discursos acessados as representações dessas práticas corporais se modificaram. Suas identidades não são fixas porque os significados que lhes atribuíram ou atribuem também não o são. Logo, dizer o que é a capoeira, o futebol e os seus praticantes se constitui numa empreitada impossível. Sem esquecer que o mesmo acontece com qualquer prática corporal, o currículo cultural da Educação Física toma para si a tarefa de tematizar as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, o que implica promover encaminhamentos pedagógicos pautados na vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Por fim, a noção de conhecimento extraída das teorias “pós” também provoca um deslocamento na maneira de compreender os conteúdos da experiência curricular cultural da Educação Física. Começo dizendo que a noção de conhecimento como decorrente do método científico foi substituída como resultado da construção social à mercê de inúmeros vetores de força (NEIRA, 2020a). Nietzsche (1983) compreende o conhecimento como acontecimento, uma invenção sem origem, sempre em perspectiva. Não está na natureza, no mundo ou nos homens e mulheres. Segundo o filósofo alemão, a relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é arbitrária e resulta de processos de dominação. Para Foucault (2001), o conhecimento não se adequa ao objeto e, em vez de uma relação de assimilação, o que existe é distância e um sistema de poder. É exatamente nessas relações de poder, na maneira como as pessoas querem dominar umas às outras, que reside o conhecimento.

As pesquisas sobre o assunto indicam que os conhecimentos abordados nas aulas culturalmente orientadas emergem à medida em que se tematizam as práticas corporais (SANTOS, 2016; NEIRA, 2020b). Percebe-se que a Educação Física cultural potencializa o contato com diversos conteúdos, não

apenas os hegemônicos e legitimados que preenchem os currículos tradicionais ou os críticos. Se o objetivo é combater a ascensão do fascismo social,²⁷ não podem existir valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição 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 distintos grupos sociais, independentemente da origem, sejam estudadas.

A tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, com base em sua ocorrência social, a problematização dos significados que lhes são atribuídos e a desconstrução dos discursos postos em circulação a seu respeito buscam, simplesmente, imergir os estudantes nas águas da realidade. Explícita a noção de conhecimento adotada pelo currículo cultural da Educação Física, é possível afirmar que, nessa proposta, a cultura corporal pode ser concebida como toda a produção discursiva verbal ou não verbal acerca das práticas corporais e dos seus participantes.

Currículo cultural e ecologia de saberes²⁸

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

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

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor ou professora e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos,

27 Sousa Santos (2010) cunhou a expressão “fascismo social” como alusão a um regime de relações de poder extremamente desiguais que concedem à parte mais forte o privilégio de vetar a vida e o modo de viver da parte mais fraca.

28 Nesta seção amplio a discussão travada no artigo *Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica*, publicado na Revista e-Curriculum, em 2020.

elementos para análise crítica dos mecanismos de subjugação. Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes nas danças (GOMES, 2021), de etnia que perpassam o jongo (HAMBURGER, 2021), de religião que contaminam o jiu-jítsu (SANTOS, 2020) e de classe que atravessam o jogo de taco (IRIAS, 2020) foram problematizadas nas aulas, os estudantes puderam identificar e examinar os aspectos que envolvem as práticas corporais para além da mera vivência. Foi-lhes possível perceber nas situações observadas a construção, a afirmação e a exclusão de determinadas identidades. Infere-se, portanto, que a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca. As mais variadas formas de discriminação contidas nos textos culturais (televisão, internet, livros, reportagens, propagandas etc.) não podem ser ignoradas, pois divulgam, o tempo todo, concepções de beleza, corpo, saúde, sexualidade, mulher, homem, ginástica, dança, esporte etc. que interessam a determina classe, etnia, raça, gênero e orientação sexual.

À mercê de uma indústria cultural disseminadora de significados que atendem aos interesses neoliberais de consumo e impõem padrões estéticos e performativos no tratamento das práticas corporais, durante a tematização da dança, Monteiro (2021) e Neves (2021) propuseram a análise de como isso acontece e quem se beneficia, o mesmo foi feito durante a tematização do jogo de taco (IRIAS, 2020) e do futebol (SOUZA, 2020), o que equivale a afrontar o pensamento hegemônico, como bem sinalizou Sousa Santos (2010). Trata-se de uma forma de ação e luta política da qual o docente não pode abster-se. Afinal, como lembra Costa (2010, p. 146), “seremos cúmplices se permanecermos omissos”.

Engana-se quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Uma pedagogia que ajuda a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade não constrói consensos, pois prefere a noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador (BONETTO, 2021). Neves (2018) apurou que a reelaboração dos significados no currículo cultural da Educação Física não é exclusividade de uma atividade ou outra, pois, desde o início dos trabalhos, os alunos e alunas entram em contato com significados variados das práticas corporais e das pessoas que delas participam. Portanto, é um equívoco supor que uma determinada visão sobre as coisas do mundo não venha a ser alterada durante as vivências ou mediante a fala dos colegas de turma. O estudo citado reposiciona a importância das situações didáticas culturalmente orientadas e o papel dos sujeitos da educação no processo pedagógico. Ambos atuam na propagação de significados que provavelmente desestabilizam as representações.

Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização das diferenças podem se manifestar por meio da apresentação e discussão, durante as aulas,

das concepções dos estudantes e do docente, examinando também a forma como são expressas. A análise dos relatos de experiência evidencia que as atividades de ensino promovem a exposição a um grande número de vozes divergentes, convidando a ver as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de forma distinta possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. Sousa Santos (2010), por exemplo, exalta o potencial epistêmico das situações didáticas em que as representações dominantes se chocam com as visões dos setores desfavorecidos. Tal interconhecimento provoca a compreensão de outros saberes a partir dos próprios. No fim das contas, não há nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo, isto é, ao apresentar aos estudantes um só ponto de vista sobre as coisas do mundo, corre-se o risco de padronizar as referências de análise, deixando de fora muitas outras possibilidades.

Sem esquecer que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento, Bhabha (2014) explica que o trabalho nas fronteiras da cultura acaba por gerar a necessidade da tradução ou da negociação. No terreno pedagógico, isso significa combater a guetização dos conhecimentos constatada no tratamento exótico ou folclórico destinado a determinadas práticas corporais ou aos saberes de certos grupos. Não foi por acaso que Masella *et al.* (2021) criaram condições para que as crianças da Educação Infantil relatassem a presença do forró nos seus ambientes familiares; Nascimento (2021) deu importância à forma como os estudantes brincavam nos momentos livres; Müller e Müller (2020), Torres, Quaresma e Santos Júnior (2020) e Bonetto (2020) organizaram apresentações dos saberes da turma; Carvalho (2020), Souza e Augusto (2021), Araujo (2021), Neves (2021), Hamburger (2021), Gomes (2021) e Monteiro (2021) receberam membros da comunidade, cujos saberes anunciados sobre as práticas corporais não figuram entre os conhecimentos científicos.

Essas situações em que se favorece a enunciação dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020) exemplificam o que Sousa Santos (2010) denomina de pensamento pós-abissal, radicalmente distinto do pensamento abissal. Alicerçado no conhecimento científico, o pensamento abissal divide, regula e submete populações inteiras ao redor do globo. Por outro lado, o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, mediante suas epistemologias. O pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes.

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte à qual se pode recorrer. As experiências curriculares culturalmente orientadas evidenciam que os saberes relativos às práticas corporais se encontram à disposição nas mídias e nos espaços formais e informais como parques, praças, academias, escolinhas, clubes, centros esportivos, balneários, casas de cultura, praias, instituições

de ensino ou qualquer outro lugar em que crianças, jovens, adultos ou idosos se reúnam para vivenciá-las, conversar sobre elas, observá-las ou apresentá-las. A partir dos conhecimentos acessados e devidamente documentados, é possível fazer análises e estabelecer conclusões que, se abordadas nas aulas, enriquecerão o percurso formativo tal como se observa nas tematizações do boxe (ARAUJO, 2021), das brincadeiras dos desenhos animados (BONETTO, 2020) e do k-pop (NEVES, 2021).

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um só percurso. Daí atribuir ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, no qual se tece, ininterruptamente, uma rede de significados a partir da ação e interação de seus participantes (NEIRA, 2019).

Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, as experiências com o currículo cultural da Educação Física indicam que, nessa pedagogia, o conhecimento é tecido rizomaticamente. A visão rizomática não determina começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Conforme Deleuze e Guattari (2000), um rizoma se pauta pelos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros. Pedagogicamente falando, o trabalho flui com o ensino e adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia, aqui concebida como atividade didática. Para além da pesquisa bibliográfica ou da seleção e assistência a vídeos disponíveis na internet, em quase todas as experiências descritas nos volumes 1 e 2 da coletânea *Escrevivências da Educação Física cultural*, os alunos, alunas e docentes coletaram informações preciosas sobre a prática corporal por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários com seus atores e atrizes. Na continuidade, discutiram os conteúdos presentes nos materiais reunidos, confrontando-os com as próprias experiências e buscando desvendar aqueles saberes que à primeira vista pareciam encobertos.

A investigação etnográfica transformada em atividade de ensino multiplica as possibilidades de interagir com outros significados. A análise dos produtos culturais obtidos permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais e dificultam ou impedem sua presença na escola ou em outras instâncias sociais. Ademais, o acesso a modalidades diversificadas de saber desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico

e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e o que ocorre fora de seus muros. A tematização do “passinho dos maloka” realizada por Carvalho (2020) e do jongo empreendida por Reis (2021) esmiúçam esse processo.

Constata-se que pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito a fim de ultrapassar visões estereotipadas. Inspirar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, ressignificando-se com o passar do tempo pelas microrrelações travadas no seio da macroestrutura social. Com o propósito de analisar as razões que desencadearam as mudanças experimentadas por determinada prática corporal e as forças que incidiram nesse processo, docente e discentes convertem em atividade didática tanto a historiografia, conforme se observa nos registros de tematização do caratê e do samba, como a arqueogenealogia,²⁹ empregada pelos professores que tematizaram o jiu-jítsu (SANTOS, 2020) e o jogo de taco (IRIAS, 2020).

Nos dois casos se percebe que acesso aos eventuais percursos histórico-sociais da prática corporal tem mais sentido quando se entrecruzam com sua presença na comunidade e na vida das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que os silenciados possam manifestar-se e ser ouvidos. Seus saberes, posicionamentos e sugestões merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. No sentido foucaultiano, trata-se de transformar os saberes sujeitados em saberes das pessoas. Os saberes sujeitados são os conteúdos históricos que foram propositalmente sepultados, disfarçados e mascarados em sistematizações formais. São aqueles conhecimentos desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados, ingênuos, inferiores, abaixo do nível da cientificidade requerida. Foucault (1999, p. 12) não está falando de um saber comum ou do bom senso, “mas, ao contrário, um saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”. São esses os conteúdos que emergem quando o educador ou a educadora estimula os estudantes a explorar os significados que as práticas corporais têm em suas vidas, ajudando-os a perceber o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação a uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são marcadas pela história pessoal.

O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados da historiografia, arqueogenealogia ou etnografia da prática corporal em foco

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

permitirá situá-la no contexto global, local e pessoal. Esse processo é perceptível nas narrativas docentes. Enquanto um grupo dançou, os colegas observaram e registraram (CARVALHO, 2020; NEVES, 2020; GOMES, 2021; HAMBURGER, 2021; MONTEIRO, 2021). O mesmo aconteceu durante a prática esportiva (SOUZA, 2020; MARTINS, 2020; SOUZA; AUGUSTO, 2021), experimentação de uma luta (QUARESMA, 2020; IRIAS, 2021; GODOY; DUARTE, 2021), vivência de uma ginástica (MÜLLER; MÜLLER, 2020) ou brincadeira (NASCIMENTO, 2021; BONETTO, 2021). Os documentos escritos, filmados, gravados ou desenhados foram submetidos à análise coletiva para que os estudantes fizessem a leitura das vivências, acessassem conhecimentos de outras ordens e, também, identificassem como ecoam as visões hegemônicas no interior do próprio grupo. Uma vez registradas, as formas pejorativas de ver as práticas corporais e os grupos que as cultivam foram enfrentadas e desconstruídas por meio de atividades específicas. Afinal, se a intenção é varrer o preconceito e a discriminação da escola e da sociedade, é crucial que todas as pessoas entendam como os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados, como se verifica na tematização do samba rock (REIS, 2020), do funk (GOMES, 2021), do jogo de taco (IRIAS, 2020) ou do jiu-jítsu (SANTOS, 2020; IRIAS, 2021).

Essas experiências curriculares não deixam dúvidas de que situações didáticas organizadas com o objetivo de desconstruir as representações acessadas pelos estudantes mobilizam saberes de todas as espécies, ampliando em muito o rol de conteúdos trabalhados no currículo cultural da Educação Física. Uma vez que as representações são ilimitadas, dado que abarcam desde as formas de execução de uma determinada prática corporal até sua classificação social, passando pelos eventuais efeitos nos praticantes, os saberes requisitados para desconstruí-las também o são.

Considerações finais

As experiências com o currículo cultural da Educação Física indicam que não há como prever antecipadamente quais conhecimentos serão efetivamente abordados nas aulas. O docente toma nota do que acontece durante as vivências das práticas corporais, principalmente dos pronunciamentos dos estudantes, organiza uma ou mais atividades de problematização e desconstrução e, nesse ínterim, recorre a conhecimentos provenientes de variadas fontes. Os detalhes de um caso narrado por uma criança ou as informações contidas em uma notícia de jornal são saberes tão importantes quanto os conceitos obtidos por meio de pesquisas acadêmicas.

Apesar do que possam pensar os críticos da teorização pós-crítica, a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura corporal dos estudantes,

muito menos desvalorizar o papel da escola na disseminação do conhecimento científico. O que defende é que os saberes desdenhados ou tergi-versados referentes às práticas corporais e seus participantes recebam a mesma atenção que os conhecimentos hegemônicos. Também espera que o capital dominante seja analisado com outros olhares, baseando-se em crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas corporais elitizadas ou tomá-las como conspiração contra os grupos desfavorecidos. Basta verificar o tratamento sério que Neves (2020) destinou ao atletismo, Souza (2020) e Masella e Duarte (2020) dedicaram ao futebol e Souza e Augusto (2021) conferiram ao basquete. A proposta deseja abrir espaço para que os saberes historicamente vilipendiados possam dialogar em pé de igualdade com os saberes privilegiados. Incorporados ao currículo, os conhecimentos dos grupos minoritários são traduzidos em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo firmado nos princípios da solidariedade e da justiça social. Como se observa nas experiências culturalmente orientadas, há que se fomentar a interação e interdependência entre os saberes de todos os tipos (hegemônicos, contra-hegemônicos, legitimados, marginalizados) para que o conhecimento seja compreendido como intervenção, acontecimento, e não como representação.

Entretanto, Nunes (2018) não deixa esquecer que intercambiar discursos que “cercam as práticas corporais não é uma tarefa das mais fáceis, requer atitude política e engajamento social, requer um certo gosto pelo conflito, uma vontade de desestruturar uma condição posta como normal” (p. 139). Após escrutinar as narrativas docentes, não resta outra alternativa a não ser concordar com ele. Os professores e professoras que colocam em ação o currículo cultural enfrentam os cânones da escolarização moderna e da Educação Física convencional quando mapeiam o patrimônio da comunidade, reconhecem seus saberes, favorecem sua enunciação e os incorporam ao currículo. O mesmo comportamento aguerrido transparece quando propõem situações didáticas para desconstruir e combater discursos negativos que invadem as escolas. Desafiam cotidianamente os “guardiões do currículo”³⁰ e os defensores daquela visão de área centrada na execução de movimentos, ao promoverem situações didáticas que escampam da fixação de técnicas corporais ou comportamentos desejáveis. Em todos esses casos, sem exceção, os conhecimentos trabalhados extrapolam a gestualidade, o discurso da ciência, a lógica positivista e a intenção, nada inocente, de fazer valer uma só verdade, coincidentemente, aquela propagada pelos poderosos.

30 Refiro-me aos profissionais da educação, familiares dos estudantes ou mesmo acadêmicos que constantemente desqualificam a tematização das práticas corporais dos grupos minoritários e reivindicam que o currículo da Educação Física priorize as manifestações da tradição euro-estadunidense.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Eloá Cardoso. Boxe no Capão. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 136-145. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/araujo_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. Brincadeiras de desenhos animados: Barbie, Susy, Hot Wheels e Pokemón. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 234-246. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/bonetto_13.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo. Carimbó: entre a cópia e criação *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 184-195. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/bonetto_12.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- CARVALHO, Vinícius Paixão. Passinho dos maloka nas aulas de Educação Física. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 220-227. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/carvalho-02.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.
- COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1999. p. 231-249.
- GODOY, Ana Cristina.; DUARTE, Leonardo Carvalho. Lutando com Dandara: tematizando lutas na Educação Infantil. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 74-94. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/godoy_duarte_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- GOMES, Carlos Alberto Oliveira. Dançando na escola: do balé das meninas ao inseto dos infernos do funk. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 95-105. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/gomes_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre. v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 31 out. 2021.
- HAMBURGER, Carolina Gitahy. “Jongo, uma roda pela igualdade”: tematizando o jongo na Educação Infantil. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 117-135. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/hamburger_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- IRIAS, Evertto Arruda. Jiu-jítsu na EPG Manuel Bandeira. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 146-156. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_04.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- IRIAS, Everton Arruda. Jogo de taco e o lazer da quebrada. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 65-70. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_03.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 91-114. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/jacque_20.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.
- MASELLA, Marina Basques; DUARTE, Leonardo Carvalho; GOOOLL-LAAÇÇOOOOO! Tematizando o futebol na EMEI Nelson Mandela *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São

Paulo: FEUSP, 2020. p. 174-183. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_duarte_02.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

MASELLA, Marina Basques; SIGNORELLI, Alice Gomes; GODOY, Ana Cristina Silva; HAMBURGER, Carolina Gitahy; RIGA, Ligia Cristina; CHIAVOLELLA, Ligia; ROCHA, Priscila Lima; MIRANDA, Solange. Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 198-223. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_02.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

MONTEIRO, Heibe Campanella Francisco. Corpo de dança: quem pode dançar? *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 157-166. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/monteiro_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

MÜLLER, Alessandra; MÜLLER, Arthur. Cambalhotas e estrelas na EMEI Jaguaré: a ginástica na Educação Infantil. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 33-41. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/muller_muller_03.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

NASCIMENTO, Aline Santos. Brincadeiras na quarentena. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 60-73. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/nascimento_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. 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/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 31 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 31, p. 276-304, maio/ago, 2015. Disponível em: <https://www.revistas>

udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276. Acesso em: 31 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. 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. 2020a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 31 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, jun. 2020b. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2892>. Acesso em: 31 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFN, 2020. p. 25-43. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

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

NEVES, Marcos Ribeiro. A gente corre pra quê? *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 161-173. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_ribeiro_12.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

NEVES, Marcos Ribeiro. Diferentes significações sobre o k-pop. *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 224-233. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neves_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

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

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

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

QUARESMA, Felipe Nunes. Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 71-80. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/quaresma_03.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

REIS, Ronaldo. “O telefone tocou novamente”... tematizando o samba rock na Educação Física. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 196-206. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/ronaldo_06.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

REIS, Ronaldo. “Saravá jogueiro velho, que veio para ensinar...”: as escrevivências discentes na perspectiva da escrevivência-docente. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 247-260. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/reis_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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

SANTOS, Luís Alberto. “Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?” *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 147-153. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/santos_03.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

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

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura;

MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos. Futebol além das bananas *In*: NEIRA, M. G. (org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 115-146. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/Leandro_Souza_09.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos; AUGUSTO, Cyndel Nunes. Basquetebol: entre faltas, estratégias e relações de gênero. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 167-198. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/souza_augusto_01.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.

TORRES, Ana Carolina; QUARESMA, Felipe Nunes; SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 42-64. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/torres_quaresma_santos_junior_02.pdf. Acesso em: 31 out. 2021.