

MELO, L. F. **Tecendo tramas sobre a avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física Escolar**. Tese (Doutorado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

MOLINA, F. F. **Educação em valores nas aulas de educação física: análise de projeto que visa à cidadania e autonomia dos educandos**. Dissertação (Mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

NOGUEIRA, V. A. **A Pedagogia da Educação Física: diálogos e reflexões em uma Comunidade de Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2016.

SOUZA, I. C. **Hip hop e educação física escolar: possibilidades de novas tematizações**. Dissertação (Mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, p. 109. 2010.

VIEIRA, P. B. A. **O texto escrito como recurso didático nas aulas de educação física: a perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2014.

## CAPÍTULO 11

### AS POSSIBILIDADES DE EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF)

*Marcos Garcia Neira  
Mário Luiz Ferrari Nunes*

Mais do que narrar a produção do conhecimento no âmbito do GPEF, este capítulo é uma oportunidade de afirmarmos nosso compromisso: publicizar e devolver à sociedade os investimentos que ela faz na universidade pública. O conhecimento produzido é político. Ele assume sua condição de ferramenta para que aqueles que dela se apropriarem possam operar uma vida melhor para todos. O que aqui se apresenta é a história de luta representada por um coletivo de professores e professoras da Educação Básica e Superior que, desde 2004, passou a reunir-se quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Diante de uma sociedade heterogênea e dos esforços empreendidos pela escola para homogeneizar seus sujeitos, à época de fundação do GPEF instaurou-se uma meta comum: compreender essa ambiguidade para melhor equipar-se diante dos desafios da docência. Estava em jogo a formação dos sujeitos na escola e na universidade. Emergia desse sentimento a criação de uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma sociedade que priorizasse o cumprimento do direito que todas as pessoas têm de ter uma vida digna. Ou seja, viver sem serem classificadas, selecionadas, hierarquizadas e com a plena satisfação das suas necessidades vitais, sociais e históricas.

No início do milênio, a educação brasileira anunciava novos encontros políticos e sociais decorrentes da LDB 9.394/1996 e de complexas mudanças nacionais e globais. O que se vislumbra desde então são situações de insegurança frente à composição de uma sociedade com profundas transformações, que questionam a racionalidade científica, alteram as funções do Estado, reforçam o governo das populações pela lógica do mercado e promovem lutas

por reconhecimento de grupos marginalizados. Situação que abala qualquer certeza de si mesmo, do trabalho, do mundo, da vida.

Na Educação Física, o quadro não era menos complexo. Era ainda bem confusa a articulação entre seus elementos constitutivos históricos, como a atividade física e os esportes, com os pressupostos de propostas oriundas da psicologia do desenvolvimento, da nova concepção de saúde e das Ciências Humanas. Afinal, naquele contexto, todas as produções se anunciavam progressistas e ideais para resolver as mazelas do componente<sup>19</sup>.

O discurso reinante era a afirmação de verdades universais e a possibilidade de emancipação e de felicidade de todos que acessassem a escola. Entre o discurso entusiasta e as incertezas, entre as teorias da educação (física) e os conflitos da sala de aula, era impossível aquietar-se, era impossível não suspeitar de tais verdades. Inconformados, seja com as limitações, seja com a falta de conexão entre algumas propostas<sup>20</sup> existentes à época e as realidades que enfrentavam nas escolas, os membros do GPEF passaram a estudar e debater as teorias pós-críticas. A jornada não foi tranquila, visto que se tratavam de referenciais ainda incipientes na educação (física), que abalavam certezas e desassossejavam a todos. Além disso, tampouco foi fácil compreender e aceitar as diferenças entre as teorias pós-críticas e as teorias críticas, entre o pensamento moderno e o pós-moderno. Como interrogar as promessas de emancipação que a modernidade anunciava e pensar de outro modo? Como lidar com os perigos decorrentes de uma concepção universal de sujeito e de cultura?

Inicialmente, encontraram guarida nos estudos culturais e no multiculturalismo crítico. Com o passar do tempo, outras ferramentas de análise do social se fizeram necessárias. Não tardou para investirem esforços no estudo do pós-estruturalismo, pós-modernismo, filosofias da diferença e no pós-colonialismo. Além disso, a discussão metodológica ganhou coerência e maior consistência. Afinal, não se vai à luta desprovido das táticas e estratégias necessárias para o embate. Podemos dizer que, hoje, apesar de cientes do projeto em pauta, não há unidade no grupo, o que, sobremaneira, o potencializa. Sem dúvida, avançamos!

19 Cabe destacar que essa "confusão" ganhou forças com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do componente em 1998 e 2000, que, à época, colocaram no mesmo bojo todas as produções das teorias pedagógicas da área. Mais! Os documentos apartaram o esporte da escola, por meio de um sistema de classificação (biologicista e tecnicista) e excluíram do mesmo sistema as teorias desenvolvimentista e psicomotricista, que, como sabemos, operam sob a mesma racionalidade.

20 Neira e Nunes (2006 e 2009) expuseram os limites das teorias críticas da Educação Física, além de destrinçarem e denominarem de propostas tradicionais ou não críticas da Educação Física aquelas que perseguem a melhoria da aptidão física, a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a otimização das funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal).

Ao mesmo tempo em que se aprofundavam nas discussões "pós", os educadores e educadoras se depararam com várias problematizações que remetiam, ora para a sua ação didática, ora para a formação dos professores. Desde então, tais condições mobilizam todos os presentes a avaliar e programar as atividades do grupo ao final de cada semestre. Essa é a condição de possibilidade que permitiu a produção do conhecimento, sempre provisório, presente na trajetória do grupo, de todos os seus membros e em vários espaços de atuação.

Detenhamo-nos nos encontros das sextas-feiras, onde se destaca a força dos colegas. Afinal, não é fácil deslocar-se em uma grande metrópole como São Paulo. Mais ainda! Deslocar-se às sextas-feiras, dia da semana em que o trânsito caótico da cidade cria obstáculos imprevisíveis; dia da semana no qual as forças da labuta docente estão minadas. Além disso enfrentam as mais árduas e densas leituras e atividades de reflexão por três horas em meio a intensos debates, disputas e produção de conhecimento.

Não há como não ressaltar os resultados dos esforços empreendidos por todos nesses 14 anos de encontros<sup>21</sup>. Teses, dissertações, artigos em revistas científicas, comerciais e de produção independente, livros, capítulos de livro, publicações em eventos acadêmicos, relatos de experiência, palestras, participação de seus membros em processos de organização curricular em redes de ensino públicas e privadas, realização de cursos de extensão e de formação de professores em várias cidades e, mais recentemente, a divulgação da sua produção por meio de redes sociais como página no *Facebook* e o canal no *YouTube*, indicando que o GPEF procura estender suas produções para muito além dos muros da academia e dos espaços de atuação. Sublinha-se ainda a coerência de seus membros diante do referencial teórico adotado, pois é intenso seu ativismo político. Muitas foram as notas de repúdio produzidas e outras ações diante das tentativas perenes de precarização da educação brasileira e da profissão docente. E o mais relevante para todos nós: a construção de saberes que potencializam a vida nas escolas, nas crianças e nos jovens e, claro, em todos os que participam dessa empreitada.

### A produção, o conhecimento...

Sabemos bem que descrever o presente é uma ação perigosa, pois o fazemos condicionados por leituras contaminadas do passado e alimentadas por um sonho que vislumbra um futuro melhor. Condizente com o campo teórico que trilhamos, cabe informar que tal entendimento ancora-se na concepção foucaultiana de que as verdades não são produzidas *a priori* das práticas (no

21 Informações sobre os trabalhos realizados encontram-se disponíveis no portal <<http://www.gpef.fe.usp.br>>.

nosso caso, pedagógicas), nem mesmo nos colocamos em um núcleo essencial do discurso pedagógico. Sabemos bem que as verdades ditas levam à fabricação de sistemas de pensamento educacional por interagirem com as questões sociais destes tempos. O que aqui se assinala são as verdades produzidas no e pelo grupo, que nos constitui e que nos inclina a assumi-las como verdadeiras.

Cabe outra explicação! Nesse tempo de experiência vivida em grupo, assumimos uma condição pós-moderna, qual seja: não se está a buscar uma nova pedagogia concernente com os processos adaptativos dos sujeitos à realidade globalizada e neoliberal que impera. Tampouco se está a conduzir os sujeitos da educação para recusas ideológicas ou à retomada de uma consciência original, as quais suporiam a busca de uma verdade autêntica. Negamos aqui o conhecimento como relação entre o sujeito e o objeto. Ele não é algo que está a espera do homem que o descobre. O conhecimento aqui, inspirado em Nietzsche, é tratado como invenção. Ele não é neutro porque não consegue esconder as correlações de força que o produz. A relação entre o conhecimento e as coisas a serem conhecidas é fruto de imposições, de relações de poder e de seus procedimentos de dominação, enfim, ela é arbitrária. Essa afirmação indica que o processo de conhecimento não permite a formação de um saber homogêneo. Com Nietzsche e Foucault, concebemos o conhecimento como acontecimento, como resultado histórico e pontual de condições que não são próprias da ordem do conhecimento, mas resultantes do embate de perspectivas diversas, produzidas por grupos diversos.

Feitas essas explicações, podemos avançar na narrativa dessa luta empreendida há muitos anos e tomar como marca dessa trajetória quatro formas distintas de produção do conhecimento: as pesquisas que investigam o currículo cultural em ação; as pesquisas sobre outros modelos e programas de currículo, a publicação de livros que, em geral, trazem um recorte da produção do grupo em dado período e os relatos de experiência, que, por serem produzidos no chão da escola, podem ser considerados como agenciamentos de todos encontros e produções. Por opção, priorizaremos as pesquisas. Outras formas, igualmente importantes, foram ou serão abordadas em outro momento.

Da primeira pesquisa sobre o currículo cultural em ação, em 2005<sup>22</sup>, para a mais recente, publicada em 2018<sup>23</sup>, podemos compreender o caminho da produção do conhecimento no GPEF. Se na primeira, a preocupação com o reconhecimento das práticas corporais dos alunos na composição do currículo

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

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

estava atravessada por análises apoiadas em pressupostos freireanos, marcas construtivistas e neo-eficientistas, na segunda, pode-se observar maior rigor epistemológico nas análises de um estudo que visa a entender os efeitos que o currículo cultural causa nos sujeitos e fortalece singularidades.

Essa transição também se evidencia nas publicações acerca dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo cultural. O desejo de sistematizar a proposta que surgia a partir de reflexões sobre os trabalhos realizados nas escolas culminou com a publicação do livro *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*<sup>24</sup>. Visto com os olhos de hoje, são perceptíveis o esforço para teorizar sobre algo ainda incipiente, a ausência de referenciais que permitissem compreender o que os professores e professoras efetivamente faziam nas escolas e, principalmente, uma certa vontade de anunciar a novidade. Essas opções e ausências, queremos crer, podem ter sido sanadas com a publicação do *Educação Física, currículo e cultura*<sup>25</sup>. Um trabalho mais robusto, melhor fundamentado e, sobretudo, amparado em análises mais consistentes das ações didáticas culturalmente orientadas. Desde então, as críticas desferidas no interior do próprio GPEF ou pela comunidade científica<sup>26</sup> e docente têm levado à revisão dos pressupostos teórico-metodológicos e ao aguçamento do compromisso de quem aposta no potencial da proposta para contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual.

Outro aspecto marcante na trajetória e na constituição do grupo, é o modo como a noção de cultura dos estudos culturais organiza as práticas pedagógicas e os trabalhos acadêmicos. Essa noção, ao contrário da antropológica, nega a formação de grupos sociais como unidades coerentes. O que interessa são as lutas pelo fechamento das fronteiras simbólicas que determinam os grupos. A partir disso, entende-se que qualquer marcador social, que delimita a identidade (nação, classe, raça, gênero etc.) não se encaixa perfeitamente no padrão anunciado, enfim na representação, seja a construída pelo próprio grupo, seja a construída por outro grupo. Diante dessa condição é notória na produção do GPEF a questão da identidade e da diferença.

No entanto, não há um único enfoque. O que produz distanciamentos. Explicando melhor: para o multiculturalismo crítico, interessa saber como determinado grupo tornou-se a diferença, a diferença cultural. Ou seja, é mais do que uma questão de pertencimento. Nesse campo teórico, a diferença não pode ser tratada como “simples textualidade” (McLAREN, 1997, p. 69). O que interessa é saber, para poder desestabilizar, como os processos de dominação cultural marcam um grupo como o correto, a referência, isto é, a identidade e

24 NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

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

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

o outro como diferente, a diferença. Nesse caso, ambos os grupos em conflito são marcados por algum traço comum. A questão passa ser o reconhecimento do grupo em situação de dominação. A tarefa passa a ser a transformação dessas relações hierárquicas. Aqui está a política de identidade.

Diante desse aporte teórico, encontramos a maior parte das produções do grupo, tanto nos relatos de prática docente, que investem forças na desestabilização dos sistemas de dominação presentes nas práticas corporais, quanto nas pesquisas acadêmicas que se servem desse referencial teórico para produzir discursos a respeito dessas manifestações.

Nos estudos culturais, na sua vertente pós-estruturalista, a diferença assume outra condição. Ancorada na noção de *differance* de Jacques Derrida e nas relações saber-poder de Michel Foucault, a diferença é a condição da existência que abala a identidade. Tanto para o primeiro, que teorizou sobre a linguagem, como para o segundo, que investigou a constituição do sujeito moderno, a diferença não é passiva, como exposto acima. Ela é ativa. Ela é o que impede a fixação daquilo que marca um grupo cultural, seu traço comum, sua identidade. Neste caso, nas relações sociais de poder a diferença é sempre vigiada, pois é vista como ameaça à ordem, à hegemonia dos processos de significação. Para tanto, ela tem que ser marcada como negativa, indesejada, isto é controla-se sua presença mediante processos de normação, que institui em oposições binárias: o normal, o desejado – o anormal, o indesejado. Nesse caso, não há uma identidade definida e definitiva para qualquer grupo ou sujeito. A identidade é sempre um processo provisório, inacabado e sujeito às forças da diferença. A diferença não requer o reconhecimento. Ela é afirmação da condição da vida. Afinal, sob essas noções conceituais, não há nada que possa ser identificável. O que acontece são jogos de força, vontade de verdade, vontade de definir a realidade. A tarefa pedagógica passa a ser desconstruir, desnaturalizar as forças que determinam como cada sujeito, grupo ou práticas sociais (corporais) são representadas e potencializar a elaboração de outras representações, sabendo que essas serão sempre temporárias e sujeitas aos jogos de controle e regulação. Aqui está a política da diferença.

Essa diferenciação teórica é mais visível em várias pesquisas que incidem a respeito do currículo e em relatos de prática que versam sobre temas que oferecem mais resistências por parte da comunidade educativa.

Pela via dos estudos culturais, que se interessam pelas formas como a cultura é governada e governa os seus sujeitos, alguns trabalhos no grupo buscaram subsídios na obra de Michel Foucault. Se a educação já se utilizava das questões de disciplinamento levantadas pelo filósofo, o grupo centrou-se na noção de governamentalidade para compreender o currículo como dispositivo que regula as identidades. Mais recentemente, o foco voltou-se para as noções de cuidado de si. Aqui, vislumbram-se práticas pedagógicas que

potencializam o que Foucault denominou de práticas de liberdade e pesquisas que incidem no modo como os docentes se governam.

Enquanto isso, na escola, ousavam mudanças pedagógicas por sua própria conta e risco, às vezes, enfrentando represálias das equipes gestoras e questionamentos dos alunos e responsáveis. Foi um começo difícil, mas fundamental para a construção de outra maneira de conceber as ações didáticas do componente. Os participantes pensavam em situações didáticas baseadas nas noções de cultura, linguagem, conhecimento, identidade/diferença que singularizam as teorias pós-críticas, impulsionados pelo desejo de pensar uma pedagogia da Educação Física voltada para a construção de uma sociedade menos desigual.

As atividades realizadas nas escolas eram documentadas em forma de relatos orais, escritos ou audiovisuais e submetidas ao escrutínio do grupo nas reuniões das sextas-feiras à tarde. Seus autores e autoras incorporavam as sugestões dos/as colegas e, na semana seguinte, davam prosseguimento à *artistagem*<sup>27</sup> do currículo cultural. Com o tempo, ficou cada vez mais latente que, ao tematizar<sup>28</sup> as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes com a inspiração das teorias pós-críticas, os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais passaram a ser questionados; as gestualidades dos vários grupos sociais foram reconhecidas como códigos de comunicação de um grupo cultural; os procedimentos pedagógicos democráticos ganharam espaço; e valorizou-se a reflexão crítica sobre o universo vivencial dos estudantes para, em seguida, aprofundá-lo e ampliá-lo mediante o diálogo com outras significações. O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais. O resultado é sempre a abertura de outras possibilidades de fazer e pensar as práticas de si mesmo (professores e alunos) e as práticas corporais.

É importante frisar que esse intenso processo pedagógico não é linear, tampouco suas ações são sequenciais. A *artistagem* não dispensa o plano de trabalho, mas requer que o docente encare o devir-aula. De forma resumida, essa é a condição que impera nas aulas diante de situações imprevistas,

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

28 A tematização consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal.

característica de qualquer ação que envolva a relação entre humanos. É diante da imprevisibilidade dos efeitos das atividades propostas que se promovem análises do que emerge para efetuar ajustes para regular novamente o percurso das aulas. Essa é a condição que promove o trabalho analítico do grupo, seja em momentos de reunião no qual está em debate a prática pedagógica de um colega, seja em momentos de produção de relatos em formato coletivo. Aqui está a produção de conhecimento mais intensa e extensa que vivemos em grupo e fazemos no grupo.

Apesar dos tropeços, questionamentos e incertezas, as experiências ao longo do tempo foram relatadas em eventos científicos, cursos de extensão e palestras em unidades escolares ou secretarias de educação e, paralelamente, transformadas em objetos de pesquisas vinculadas ou não a programas de Pós-Graduação. Os professores e professoras se debruçaram sobre nuances da ação didática culturalmente orientada, investigaram-na a fundo e reterritorializaram termos caros à educação tecnicista como planejamento, registro e avaliação e termos oriundos de campos diversos como mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, tematização, problematização, justiça curricular, evitar o daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, desconstrução, escrita-currículo, contragolpe social, metáfora da capoeira e etnografia das práticas corporais, atribuindo-lhes outros significados, porém sempre abertos à novas disputas.

Separadamente esses termos não dizem muito, podem até ser utilizados em outras teorias curriculares da Educação Física, mas, juntos, e lidos a partir da teorização pós-crítica e das noções de sujeito e conhecimento que as mobilizam, configuram uma determinada concepção de ensino, de aprendizagem, de escola, de educação física. O aspecto comum é o mesmo ponto de partida: a análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas e seus efeitos temporários nas crianças, jovens e adultos que frequentam as aulas promovidas por professores e professoras que dão vida ao currículo cultural. Isto significa o compromisso com a democratização das relações vivenciadas com as práticas corporais e os conhecimentos que as circundam, o reafirmar a diferença e a problematização do modo como são produzidas no meio social.

Podemos dizer que os docentes que dão vida ao GPEF se comparam aos *fractais*. Ou seja, apesar da autossimilaridade entre o que fazem e os campos teóricos nos quais se apoiam, é a irregularidade entre as atividades que desenvolvem que os caracterizam enquanto professores e professoras que colocam o currículo cultural em ação ou aqueles que fazem pesquisas a seu respeito ou os que pesquisam outros currículos ou o exercício da docência ancorados nas suas bases epistemológicas e metodológicas. Se olharmos com atenção será possível vislumbrar que à medida em que as experimentações se sucederam

ficou cada vez mais evidente que os docentes se constituem de forma ímpar em função de como cada situação produz identificações com os campos teóricos. De forma distinta, encontramos práticas e pesquisas movidas por uma função da Educação Física influenciada pelo pós-modernismo, outras que operam a noção de cultura corporal baseada nos estudos culturais, as que desenvolvem atividades de ensino alicerçadas no multiculturalismo crítico, aquelas que compreendem as práticas corporais a partir do pós-estruturalismo e as que concebem os conteúdos abordados nas aulas de maneira pós-colonialista. Como *fractais*, podem ser observados à distância como todos imersos na mesma estrutura, mas ao aproximarmos as lentes de observação, notaremos mais detalhes que os diferenciam sem, no entanto, se tornarem outra coisa. Não à toa, o conhecimento produzido no grupo se espalha por temas diversos e emergentes.

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

### O conhecimento a respeito do currículo cultural em ação

Finalizando o capítulo, destacamos um mapa dos saberes elaborados pelos professores e professoras que colocam em ação o currículo pós-crítico da Educação Física, ampliando a garimpagem iniciada por Oliveira Júnior (2017). A disposição cronológica tão comum em trabalhos desse tipo hibridizou-se com outras formas de agrupamento, mesclando segmentos da Educação Básica, métodos de pesquisa, referenciais empíricos, presença da proposta em documentos curriculares oficiais, contextos de investigação, práticas corporais tematizadas, marcadores sociais problematizados, campos teóricos etc.

No âmbito da Educação Infantil, Macedo (2010) examinou os efeitos do currículo cultural da Educação Física no estímulo às vozes e posicionamentos das crianças pequenas em uma creche estadual da capital paulista. A pouca idade não foi empecilho para a problematização do marcador de classe social que perpassa a prática circense e de geração que marca o cotidiano das próprias crianças. Souza (2012), com vistas à produção de identidades democráticas, desenvolveu uma pesquisa em interação junto às crianças e professoras de uma unidade escolar situada em um bairro periférico de Aracaju (SE). Na ocasião, discentes e docente tematizaram o break e o futebol disponíveis na

comunidade e problematizaram a ausência de espaços públicos para o lazer. Figueiredo, Sá e Ravazzi (2016), por sua vez, defenderam a validação das culturas corporais infantis no currículo, oferecendo elementos teórico-práticos que sustentam tal posicionamento.

Experimentado por meio da pesquisa-ação em realidades tão distintas como uma escola municipal paulistana (LIMA, 2007) e uma escola do campo situada em território quilombola mato-grossense (ETO, 2015), independentemente do contexto, a Educação Física cultural possibilitou a inserção e valorização das práticas corporais existentes em ambas as comunidades, modificando práticas arraigadas e, sobretudo, o modo como os sujeitos escolares representavam a função, atividades e saberes abordados nas aulas do componente.

Submetidas à análise mediante o confronto com as teorias pós-críticas, as experiências do currículo cultural da Educação Física relatadas por docentes deram vazão aos princípios motivadores da proposta e às atividades de ensino que a caracterizam (NEIRA, 2011a). Na época, estabelecemos uma analogia com a imagem da arquitetura curricular e terminamos por denominar os primeiros de alicerces e as segundas de alvenaria. Com o passar do tempo e a emergência de outros estudos, a rigidez que esses termos anunciam se esfacelou. Embora os princípios e os procedimentos didáticos tenham sido posteriormente reforçados pelos professores e professoras que “colocam as mãos na massa” (NEIRA, 2013a), deixaram de ser entendidos como elementos estruturantes. Também procuramos saber como os docentes selecionam os temas de ensino, chegando à conclusão que além do mapeamento do repertório cultural corporal dos estudantes, preocupam-se e destacam em seus relatos um dos pressupostos mais caros ao currículo cultural (NEIRA, 2013b), qual seja: considerar os objetivos e finalidades educacionais expressos no projeto pedagógico da escola ou nos documentos curriculares da rede em que atuam na articulação com as práticas corporais a serem tematizadas.

Acerca da presença dessa perspectiva em documentos curriculares, Aguiar (2014) identificou o sujeito projetado pelas orientações do município de São Paulo, as concepções de Educação Física, a prática pedagógica e a significação expressa pelos docentes que atuam a partir delas. Os dados reunidos evidenciam uma prática educativa em franco diálogo com o currículo cultural. Françoso (2011) entrevistou professores e professoras com o objetivo de identificar as dificuldades, facilidades e possibilidades de implantação do currículo cultural. Por fim, Lima (2015) verificou que os cursos de formação continuada pautados nessa perspectiva e ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre 2006 e 2012, levaram um docente a

ressignificar a sua prática pedagógica, hibridizá-la e produzir outra forma de desenvolver o trabalho educativo.

A análise dos estudos publicados também pontuou que o currículo cultural da Educação Física foi alvo de investigações no *locus* de sua ocorrência. Martins e Neira (2014) e, mais tarde, Martins (2017), investigaram experiências bem-sucedidas de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas. O cenário do primeiro estudo foi uma escola regular de Ensino Fundamental e, no segundo, a Educação de Jovens e Adultos.

A tematização das práticas corporais tampouco passou despercebida. Aguiar e Neira (2014) se debruçaram sobre o trabalho com o samba numa escola municipal. Escudero e Oliveira Júnior (2014) focalizaram as atividades de ensino em torno do muay thai junto às turmas de 7º anos. Bonetto e Neira (2017) discutiram as significações elaboradas pelos alunos durante a tematização dessa mesma luta. Borges (2014), por sua vez, ancorou-se nos pressupostos do currículo cultural para problematizar a ocorrência da Copa do Mundo no Brasil em uma escola estadual situada no interior de São Paulo. Durante a tematização da ginástica junto às turmas do 4º ano de uma escola municipal da capital, Martins (2014) problematizou os modos de significação enquanto práticas voltadas para a saúde, lazer e competição. A avaliação da professora em relação à tematização dessa mesma prática corporal na Educação de Jovens e Adultos (MARTINS, 2016) evidencia a contribuição da proposta para o acesso a outras maneiras de enxergar a ginástica.

Diferentes lutas foram abordadas nos trabalhos conduzidos por Gonçalves e Vagheti (2012), Nery e Souza (2016) e Cruz (2016). Em todos os casos, as concepções negativas atribuídas inicialmente, quase sempre contaminadas pelo preconceito, foram reelaboradas a partir da experiência pedagógica. Com relação às práticas corporais radicais, Santos et al. (2016) interpretaram duas experiências de tematização do skate em escolas públicas; Oliveira Júnior, Souza Júnior e Vieira (2016) analisaram um relato de experiência no qual o skate e os patins foram tematizados com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Irias e Lima (2016) problematizaram o modo como o boliche e o jogo de *taço* eram significados pelas crianças de uma escola da periferia paulistana e Melo e Neira (2017) organizaram e promoveram atividades de ensino voltadas para a desconstrução da mercadorização do jogo de pega-varetas em uma escola privada sorocabana.

Barbosa et al. (2016) analisaram e desconstruíram as representações sobre o conjunto de normas que regem os gestos, práticas e discursos que significam determinados modos de brincar, aparentemente “afixados” em seus sujeitos praticantes, as crianças. Em se tratando da dança, Quaresma e Neves

(2016) discutiram o estigma que envolve o funk, desconstruindo-o mediante situações didáticas que incluíram o convite a MCs para conversar com as turmas, composição de letras e músicas, vivências, entre outras. Na esteira das comemorações carnavalescas, o Santos e Neves (2016) tematizaram o frevo. A intenção havia sido inicialmente desprezada pela equipe gestora, mas, em contrapartida, apoiada e reconhecida pelos estudantes.

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

Após examinar as razões que impulsionaram professores e professoras das redes públicas a atuarem com o currículo cultural da Educação Física, Mazzoni (2013) enumerou as experiências pessoais, o olhar para a contemporaneidade e o modo como enxergam a escola. Neira (2016) analisou como a proposta posiciona os sujeitos da com relação às formas de representação das práticas corporais e seus participantes. Barbosa e Nunes (2014) investigaram a prática de uma professora do GPEF e perceberam diversas negociações entre ela, seus pares de docência e membros da direção para colocar o currículo cultural em ação. Se de um lado, algumas hibridizações pedagógicas se fazem necessárias, por outro, a comunidade local valoriza os aspectos democráticos e reconhece os saberes dos alunos que a docente potencializa.

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

não é um novo método a ser aprendido e aplicado, muito pelo contrário, cada docente é o seu autor, artizando-o à sua maneira.

Françoso e Neira (2014) extraíram do legado de Paulo Freire as noções de mapeamento, tematização e problematização que caracterizam a pedagogia cultural da Educação Física. Santos (2016) aprimorou a discussão ao identificar que os professores e professoras promovem uma reterritorialização do trabalho com os temas geradores e uma recontextualização da educação problematizadora. Percebeu que a proposta extrapola o legado freireano pois os docentes criam e desenvolvem atividades de ensino atentas às condições de imanência, avaliam-nas constantemente e percorrem um traçado não linear, dado que o conhecimento é tecido de forma rizomática<sup>29</sup>. O estudo realizado junto aos docentes identificou o caráter global da tematização e papel da problematização na costura das atividades de ensino.

A etnografia empreendida por Müller (2016) dá continuidade ao trabalho de Escudero (2011) mas, desta vez, com o foco nos registros das atividades de ensino e respostas dos estudantes. O primeiro retoma e amplia a concepção elaborada pela segunda, para quem a avaliação no currículo cultural pode ser tomada como uma escrita autopoietica. Além disso, ressalta o papel do registro como ação didática inseparável da avaliação, pois é o que possibilita rever o planejamento inicial, retomar atividades e reorganizar os trabalhos, ou seja, redirecionar a rota.

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

29 Deleuze e Guattari (2000) criaram essa metáfora a partir da Botânica.

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

### Alguns apontamentos

Para concluir este breve apanhado da produção realizada pelo grupo, julgamos desnecessário enumerar os conhecimentos acerca da prática pedagógica culturalmente orientada relacionados acima. Seria uma tarefa enfadonha e até certo ponto desrespeitosa com o leitor ou leitora, caso nos puséssemos a sintetizar a síntese. Consideramos mais interessante ressaltar o esforço que os membros do GPEF têm despendido na elaboração de uma teoria de ensino da Educação Física. Considerando a juventude da proposta, não deixa de ser instigante constatar a instabilidade de alguns conceitos. Os trabalhos finalizados nos últimos anos atribuíram um outro sentido aos princípios do currículo cultural, ampliaram a abrangência da tematização, sinalizaram a relevância de campos teóricos até então pouco visitados, reposicionaram as atividades de ensino voltadas para a problematização e a desconstrução, concederam maior relevo ao registro das ações didáticas e revelaram o potencial das vivências para a ressignificação das práticas corporais. Somam-se a esses conhecimentos as produções não anunciadas neste capítulo que investem esforços em compreender o exercício da docência e os dispositivos de regulação presentes em outras propostas e programas de currículo. Sem dúvida, contribuições que causaram desdobramentos no interior dos agentes do currículo cultural.

Felizmente, uma grande parcela dos conhecimentos angariados tem sido divulgada por meio dos cursos de extensão, publicações, palestras, documentos curriculares etc. Desde que os educadores e educadoras possam decidir os próprios rumos, o desejo é oferecer alternativas para o modo como organizam e conduzem as ações didáticas, concebem o fazer educacional e avaliam os efeitos do próprio trabalho.

Apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem resposta sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram feitas. É com esse espírito que convidamos o leitor e a leitora a se aprofundarem na proposta e contribuírem com suas próprias produções.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**, 2014. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2014.
- AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 167-174, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, C. H. G.; NUNES, M. L. F. A prática pedagógica de um currículo cultural da Educação Física. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.
- BARBOSA, C. H. G.; MORAES, C. X.; SANTOS JÚNIOR, F. N.; LOPES, F. C. O. Eu não brinco mais disso. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.
- BONETTO, P. X. R. A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula, 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2016.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Tematizando o Muay-Thai nas aulas de educação física: um relato de múltiplas ressignificações. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas, SP**, v. 15, n. 2, p. 211- 221, abr./jun. 2017.
- BORGES, C. C. O. A Copa do Mundo é nossa? **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp, Campinas**, v. 13, n. 01, p. 162-179, jan./mar. 2015.
- CASTRO, P. A. et al. Tematizando o futsal nas aulas de Educação Física: quando meninos e meninas trocam passes. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 4, n. 8, p. 225-234, jul./dez. 2016.
- COLOMBERO, R. M. M. P. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

- CRUZ, A. M. et al. Lutando contra os preconceitos. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.
- ESCUADERO, N. T. G.; OLIVEIRA Jr., J. L. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 02, p. 263-267, jul-dez 2014.
- ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavalo**. 2015, 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2015.
- FIGUEIREDO, B. S.; SÁ, K. R.; RAVAZZI, L. A valorização das culturas infantis em um currículo multiculturalmente orientado. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**, 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014.

- GONÇALVES, N; VAGHETTI, F. C. Tematizando lutas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, M. G.; LIMA, M. E; NUNES, M. L. F (Orgs.) **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012
- HELENO, C. R. **Crítica ao currículo multicultural da Educação Física, seu desenvolvimento histórico e seus nexos com o construtivismo**, 2016. 89 f. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) Universidade Federal da Bahia, 2016.
- IRIAS, E. A.; LIMA, M. E. Boliche e taco: jogando com as possibilidades. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.
- LIMA, M. E. **Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**, 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2007.
- LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**, 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2015.
- LINS RODRIGUES, A. C. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**, 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2015.
- MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**, 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2010.
- MALDONADO, D. T. **Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar**. 2012. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2012.
- MARTINS, A. T. **Educação Física escolar e deficiência: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2017.

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

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

\_\_\_\_\_. Educação Física na EJA: uma experiência ginástica no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.

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

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

MELO, V. C.; NEIRA, M. G. “Meu jogo, minhas regras”: desconstruindo a mercadorização do brincar de pega-varetas. **Cadernos de Formação do CBCE**. Florianópolis, v. 08, n. 01, p. 09-20, mar. 2017.

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

\_\_\_\_\_. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

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

NASCIMENTO, A. S.; FLORENTIN, C. C. B. Subiu, arremessou e... Entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar! In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011c.

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

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

\_\_\_\_\_. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 32, p. 1421-1430, sep.-dic. 2013b.

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

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

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

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

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

NELSON, C. TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 07-38.

NERY, J. P.; SOUZA, L. R. S. Povo x multidão: a luta continua. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

\_\_\_\_\_. **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.

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

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

OLIVEIRA, D. M. Trilhando o ritmo sertanejo. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; SOUZA JÚNIOR, M. B.; VIEIRA, R. A. G. Patins e skate: quando o idoso é a diferença. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

QUARESMA, F. N. Sofrência: entre xs muitxs elxs. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

QUARESMA, F. N.; NEVES, M. R. Funk, o demônio do currículo. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

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

SANTOS, I. L.; NEVES, M. R. Tematizando o frevo. In: NEIRA, M. G.; NEIRA, M. L. F. (Org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, L. A.; SANTOS, D. A.; OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; IRIAS, E. A.; GOMES, C. A. O. Currículo cultural da Educação Física e esportes radicais: diálogos possíveis. In: SILVA, B. A. T.; MALDONADO, D. T.; OLIVEIRA, L. P. (Org.). **Manifestações culturais radicais nas aulas de Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS JÚNIOR, F. N. Navegando sobre as práticas com brinquedos. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil, 2012. 193f. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2012.

SOUZA, L. R. S. Tênis: um lob de direita. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural**. São Paulo: Fapesp/Labrador, 2017.

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