

## **Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada<sup>1</sup>**

Na intenção de procedermos a uma leitura crítica e reflexiva do relato de uma experiência pedagógica na área de Educação Física desenvolvida em uma escola pública, apresentamos, inicialmente, os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais, originados na década de 1960 na Inglaterra, têm-se tornado influentes na área da investigação social, como campo de luta em torno do significado por meio da esfera cultural. Uma das suas principais características é justamente sua versatilidade teórica, entendendo que os processos culturais vinculam-se de maneira importante às relações sociais de classe, de raça e de gênero, envolvendo relações de poder que levam à formação de múltiplas identidades. Nesta perspectiva, questões como cultura, discurso, identidade e representação ajudam a entender e a analisar as práticas pedagógicas.

Giroux (2007) compreende que os Estudos Culturais oferecem possibilidades para os educadores e as educadoras repensarem a natureza das teorias e das práticas educacionais, bem como para refletirem sobre o que significa educar no século XXI. Por sua vez, na área da Educação Física Escolar, Neira e Nunes (2009), questionam os processos históricos, políticos e culturais, enraizados em determinadas manifestações culturais, com vistas a ampliar a leitura de tais práticas.

A cultura vem sendo discutida ao longo do tempo e está ganhando vários significados. Hall (1997) questiona a noção unificada da cultura nacional, afirmando que grande parte das nações foi formada por diferentes povos, classes sociais, assim como diversas etnias e gêneros.

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pelo Prof. Jorge Luiz de Oliveira Júnior na EMEF Raimundo Correia e comentado pela Profa. Alessandra Aparecida Dias de Aguiar.

Sendo assim, a cultura deixa gradativamente de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar também o gosto das multidões. Em sua flexão plural, o conceito “culturas”, incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido e de constituições de novas identidades tendo como resultado, os intercruzamentos destas culturas borrando as fronteiras, isto é, reconhecendo o caráter arbitrário contextual e histórico de tudo aquilo que somos capazes de afirmar ou negar.

Tais deslocamentos em relação à cultura vêm ocorrendo, nos mais variados âmbitos sociais e educacionais. Desta forma, cabe questionar como a escola vem refletindo a esse respeito. Que atos de currículo interagem nesses espaços? Que representações estão incluídas nos diversos currículos? Como explorar formas de desestabilizar e desafiar as questões de gênero? Que identidades se desejam que os alunos e alunas reflitam e construam?

Talvez um ponto de partida para este processo na escola, segundo alguns autores, seja a democratização através de questionamentos e reivindicações sobre as manifestações culturais e hegemônicas presentes no currículo escolar para, em seguida, desnaturalizar as narrativas ainda dominantes na educação escolar brasileira.

Atualmente, o homem é um ser de identidade híbrida, vive sob o signo da pós-modernidade a assim chamada “crise de identidade”. Sendo assim, é importante que nos questionemos em relação ao currículo que está em prática nas escolas e quais identidades estamos “formando”.

Giroux (2007) corrobora com a discussão, esclarecendo o

poder da escola e do currículo na reprodução das desigualdades sociais, ideologias e do poder das classes dominantes. Portanto, o currículo escolar consiste em uma atividade de questionamento, intervenção, problematização e com intencionalidade crítica.

Abordaremos, a seguir, um relato de uma experiência realizada pelo Prof. Jorge Luiz de Oliveira Júnior em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Como veremos, o professor desenvolveu uma prática sensível às questões levantadas anteriormente.

## **Desenvolvimento**

Ao iniciar o ano de 2010, o corpo docente da EMEF Raimundo Correia, localizada no Jd. Helena, bairro de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, reuniu-se para rever o projeto pedagógico da escola. Definiu-se, para o projeto do ano letivo, o tema “protagonismo juvenil”, pois foi asseverada a importância da criança e do jovem tornarem-se sujeitos participativos na escola e na comunidade.

Para Costa (2000), o termo protagonismo indica o agente de uma ação, o ator principal, ou seja, o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles percebem sobre a sua realidade. Apesar do conceito “protagonismo” divulgar alguns ideais neoliberais de sociedade, o projeto não pretendeu alinhar-se a esta visão.

Quando da elaboração do plano de ensino de Educação Física, avantei a possibilidade de articulação com o tema “protagonismo juvenil” por meio da socialização de jogos vivenciados na transformação coletiva pelos alunos e alunas.

Considerando que esse tema atende ao projeto Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e está em consonância com o documento Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem ciclo II – Educação Física, juntamente com as análises de Moreira e Candau (2003), no terreno do currículo, e Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b), no campo da Educação Física, o projeto teve como objetivo a leitura, a interpretação, a ampliação e a socialização dos conhecimentos concernentes às manifestações presentes na cultura corporal dos alunos e alunas, sendo desenvolvido no 1º trimestre de 2010 e contemplando as quatro turmas de 5ª série do ensino fundamental.

Quanto ao trabalho desenvolvido, deparei-me, durante a primeira semana de aulas, com alunos e alunas questionando sobre quando iríamos para a quadra “brincar”. Respondi que naquele momento nós devíamos saber o que estudaríamos. Aquela semana consistiu, portanto, em engendrar uma breve discussão acerca das brincadeiras que eles e elas conheciam e/ou que já tinham vivenciado, tanto nos espaços que costumam frequentar fora da escola ou na própria escola, em séries anteriores e/ou momentos diversos às aulas.

Várias brincadeiras surgiram nesse diálogo, porém a brincadeira de queimada foi enaltecida pelo grupo. Uma das alunas chamou minha atenção com o seguinte comentário: “Mas professor, nós não podemos brincar durante o intervalo. As inspetoras falaram que brincar é coisa de criancinha e que nós já estamos crescidinhos”. Em razão disso, conversei com as Auxiliares Técnicas de Educação (ATE) e compreendi que a intenção era garantir a segurança e integridade física das crianças durante o in-

tervalo, pois elas corriam pelo pátio, o que acarretava em muitos acidentes.

Levando estas informações em consideração, na aula seguinte propus à turma as seguintes perguntas: “Jogar queimada é coisa só de criança? “Ainda podemos brincar de queimada?”. Formaram-se grupos para a reflexão e encaminhamento de propostas, as quais foram socializadas entre a turma. As respostas giraram em torno do fato da queimada ser jogada por qualquer pessoa e como o grupo conhecia e já havia jogado, poderia participar também. Diante dessas colocações, elaborei oralmente outra questão: “se podemos brincar de queimada, será que conseguimos explicá-la para outras pessoas?”. Nesse momento, alguns alunos e alunas negaram essa possibilidade, enquanto outros e outras disseram que conseguiriam sim, destacando algumas condições: “depende da queimada, ela não pode ser muito difícil”.

Dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, recorri ao documento de Orientações Curriculares, anteriormente citado, a fim de selecionar as expectativas de aprendizagem que dialogavam com o projeto. Duas expectativas foram destacadas inicialmente: 1) Respeitar nas vivências e demais ações didáticas o direito de expressão dos colegas; 2) Organizar e executar formas de brincar que visem ao envolvimento coletivo.

Compreendendo que, para possibilitar a participação de todas as alunas e alunos a escrita faz-se necessária, combinamos que haveria “grupos de registro” de forma que, ao final de cada aula, um grupo ou um membro do grupo registraria em seu próprio caderno o que havia acontecido. Expliquei que era para observarem a aula, as ocorrências e possíveis conflitos. Adverti que

não bastava olhar para o jogo em si, ou para o time que ganhou ou perdeu. Enfatizei a importância do registro como forma de subsidiar o assunto tratado, para mantermos a sua continuidade, bem como para de fato respeitarmos a opinião de cada pessoa.

Na aula seguinte, solicitei à turma que descrevesse alguma queimada que haviam jogado ou que conheciam. Os alunos e alunas apresentaram a “queimada normal”, melhor dizendo, a que eles e elas conheciam, portanto, normal. Em razão de não haver uma nomeação específica, expliquei-lhes o fato de que as queimadas recebem um nome de acordo com a sua localidade e de acordo com o grupo que as pratica. Dessa forma, entendemos que a queimada normal, que conhecíamos naquele momento, poderia ter outro nome, em outro lugar e época, mesmo sendo jogos iguais. O contrário também poderia acontecer, ou seja, queimadas com o mesmo nome poderiam sofrer alterações em seus modos de jogar. Assim, definimos que essa queimada se chamaria “queimada com coveiro e com eliminação”, pois seguiam as características do jogo.

Após o tempo necessário para a vivência, reuni o grupo e disse que havia observado conflitos e reclamações durante o jogo. O grupo que estava responsável pelo registro da aula disse que o motivo das reclamações devia-se ao fato de alguns alunos e alunas arremessarem poucas vezes a bola, participando pouco das jogadas. Então, intervi, propondo para a próxima aula, que a turma pensasse em maneiras de transformar o jogo.

Na aula subsequente, as alunas e alunos trouxeram algumas sugestões, uma delas apontava uma mudança na forma de pontuar o jogo. Propus uma breve discussão, o que resultou na modificação do jogo inicial. Por se tratar de uma queimada diferente daquela

que conhecíamos inicialmente, houve pequenos conflitos no que tange à forma de se jogar essa queimada. Nos últimos minutos daquela aula, retornamos à sala e reafirmei que havia observado alguns desentendimentos durante o jogo. O grupo responsável pelo registro concordou com meu apontamento, alguns alunos e alunas concordaram também, enquanto outros e outras o refutaram, dizendo que não haviam verificado isso no jogo. Uma turma tentou conciliar, falando que era a primeira vez que estavam jogando essa queimada e que, por esse motivo, podiam estar confusos. Um dos alunos apontou que “a gente precisa conhecer bem a queimada, se não, sempre vai ter confusão”. Questionei o motivo de sua fala e ele retornou dizendo: “porque se tiver muitas regras diferentes na queimada, nós vamos ficar perdidos no jogo”. Insisti perguntando à turma se concordavam com a questão de reorganizar as regras do jogo. A maioria demonstrou acordo, enquanto outras crianças preferiram não se manifestar. De certa forma, reconhecemos que algumas coisas precisariam ser modificadas nesse jogo de queimada e combinamos isso para a próxima aula.

Nas aulas que seguiram, retomamos a reflexão, os registros e a vivência das queimadas. A nossa rotina deu-se da seguinte forma: no início da aula, eu escrevia na lousa algumas características dos jogos de queimada com a ajuda da turma e solicitava que as crianças falassem sobre as suas ideias e propostas de modificações. Algumas delas preferiram não falar. No final, íamos à quadra para vivenciá-las.

Foi interessante notar que, por vezes, quando havia algum desentendimento durante o jogo, algumas alunas e alunos retomavam as discussões em sala e lembravam aos colegas da

turma sobre aqueles debates. Constatei que as crianças aprendiam juntas ao recuperaram algumas discussões. Percebi, então, que os alunos e alunas destas turmas já socializavam os saberes relativos aos jogos de queimada vivenciados.

Passadas algumas destas aulas, em uma das turmas, duas alunas me perguntaram se eu conhecia outras queimadas. Sugeri que elas questionassem a turma sobre isso e não houve resposta. Verifiquei com este episódio a necessidade de ampliar nossos conhecimentos sobre os jogos de queimada. Solicitei uma breve coleta de dados com os familiares e amigos próximos sobre jogos de queimada que conheciam e marquei a nossa próxima aula na sala de informática para pesquisarmos mais sobre essa manifestação. Cabe aqui comentar que, entre essa aula e a aula no laboratório de informática, eu pesquisei em páginas da internet<sup>2</sup> alguns jogos de queimada.

Na sala de informática, escrevi na lousa as páginas da internet por mim visitadas e sugeri que os alunos e alunas direcionassem-se a elas, ficando livres para visitarem outras, se quisessem. Queimadas conhecidas como queimada ameba, queimada real, queimada chinesa, queimada calabouço, queima-coração e baleado, estavam entre as queimadas pesquisadas. Durante essa aula, solicitei que os estudantes, em duplas, registrassem em uma folha os nomes e algumas características destas queimadas.

Em uma das turmas, a queimada baleado foi pesquisada na internet, porém, ao realizar a leitura de suas características, um aluno afirmou que essa queimada havia sido explicada pelo seu tio e que algumas características divergiam entre as duas fontes de

<sup>2</sup> Algumas páginas visitadas foram: <http://pt.wikipedia.org>; <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrinca/>; <http://www.escolaoficialudica.com.br>

coleta de dados, confirmando nossa premissa inicial que os jogos podem ter o mesmo nome mas regras de funcionamento diferentes.

Na continuidade do projeto, combinamos o seguinte: a eleição de uma destas queimadas pela turma, a vivência, a construção de materiais explicativos e a socialização com as outras turmas. Esta sequência de atividades deu-se, pois, ao conversar com as alunas e alunos sobre a socialização dos jogos. Elas e eles demonstraram que seria mais interessante se cada turma se responsabilizasse pela organização da pesquisa e socialização de uma única queimada.

Na aula seguinte à aula no laboratório de informática, solicitei que as crianças lessem os seus registros sobre os jogos de queimada e os escrevi na lousa. Relembrei do combinado que havíamos feito sobre a sequência de atividades. Em seguida, sugeri que os alunos e alunas levantassem as mãos para aquela queimada que mais os agradou e realizei a contagem. Por algum acaso, a maioria das crianças de cada turma de 5ª série elegeu um tipo de queimada, isto é, em nenhuma turma houve a repetição na escolha da queimada. As queimadas ameba, real, chinesa e baleado foram eleitas. Então, fiquei responsável em trazer um texto que explicasse as características e maneiras de jogar essas queimadas.

Após observarmos os registros do grupo, mostrei à sala um texto que explanava a queimada eleita e solicitei que se separassem em grupos para a leitura e consequente discussão de como iríamos vivenciá-la. Cada grupo teve que responder e registrar em seu caderno as seguintes questões acerca do texto: O que é preciso acontecer para queimar o jogador/a da outra equipe?; Quais os nomes dos jogadores/as e suas funções no jogo?; Como se disputa a bola?; O que é preciso para a equipe ganhar o jogo?

Passado um tempo, sugeri que socializássemos e discutíssemos os registros. Nesse instante, atuei como mediador dos apontamentos das crianças, solicitando que, após o grupo apresentar sua interpretação do texto, outros alunos e alunas exporiam suas opiniões, dando assim continuidade às discussões na tentativa de sanar possíveis dúvidas. Após essa fase, passamos à vivência da queimada escolhida em cada turma para ampliação e aprofundamento de conhecimentos.

Em uma das turmas, houve um pequeno desentendimento durante a vivência. Com isso, parei o jogo e reuni todos no centro da quadra. Solicitei que falassem os motivos de tal desentendimento e uma das alunas disse: “se a gente for seguir as regras que estão no papel não vai dar certo, porque são difíceis. Temos que mudar algumas coisas no jogo professor, como a gente fez com aquela primeira queimada”. A maioria dos alunos e alunas daquela turma concordou com ela. Seguimos realizando algumas modificações.

Ao final de uma dessas aulas de vivência, retomamos o encaminhamento coletivo das atividades. Em uma das turmas, combinamos que na próxima aula formaríamos grupos e cada um ficaria incumbido de elaborar materiais explicativos acerca da queimada estudada, explicando-a e colocando opiniões e dicas. Surgiu a ideia de construirmos cartazes. Investimos uma semana de trabalho pedagógico para que houvesse a elaboração desses materiais. As orientações sugeridas para essa confecção consistiram em revisar e escrever os registros já discutidos anteriormente, podendo também preencher com desenhos, figuras ou imagens.

Antes da próxima etapa da sequência de atividades,

que consistia em realizar a apresentação e socialização das queimadas entre as diferentes turmas das 5ª séries, conversei com a Dona Altina, uma funcionária da escola, e perguntei se havia a possibilidade dela nos ajudar acompanhando aquele momento, pois seriam duas turmas em um espaço muito amplo, como a quadra ou o pátio. Ela prontamente se disponibilizou.

Ao explicar a atividade que se seguiria, Dona Altina disse-me que já havia feito uma queimada chamada “Céu e Inferno” nas aulas de Educação Física quando frequentava a escola. Perguntei se ela poderia comentar essa queimada e sua experiência enquanto aluna para as turmas, caso houvesse interesse da parte das crianças. Dona Altina disponibilizou-se em participar ativamente. Destaco que foram duas turmas de cada vez para realizar essa atividade, e que todas as turmas socializaram as suas queimadas.

Em um dos dias marcados para a socialização das queimadas, cada grupo, de ambas as turmas, carregou para o espaço, o seu cartaz e uma folha ou caderno para o registro. Lá, aglutinamos grupo a grupo, cada qual de uma turma, formando um grande grupo. Combinamos um tempo de vinte a trinta minutos para esse momento. Isso foi possível, pois houve a colaboração de outros professores e professoras que cederam o tempo de suas aulas. Como mencionado anteriormente, a Dona Altina acompanhou a atividade e, ao final da apresentação das queimadas, reunimos os grupos. Informei que a Dona Altina conhecia uma queimada chamada “Céu e Inferno” e perguntei sobre a possibilidade dela explicar esse jogo para nós. A maioria das crianças demonstrou acordo e interesse pela explicação, então, solicitei que os alunos e alunas registrassem, em seus cadernos ou na folha, as informações da queimada “Céu e

Inferno”, comentadas por ela.

Na semana seguinte à apresentação das queimadas, em uma das turmas, no início da aula, solicitei que retomassem os registros acerca da queimada estudada pela outra turma e da queimada “Céu e Inferno”. Sugeri que formássemos um círculo para realizarmos a discussão sobre essas duas queimadas. Em certo momento da discussão, um aluno comentou que seu pai jogava uma queimada denominada “Resgate”, em sua época de garoto. Ele explicou o jogo e a turma acolheu as informações. Naquele instante, uma aluna afirmou ter visto essa queimada na televisão, em um seriado infantil, porém com um nome diferente. Com essas colocações, avaliamos a importância do aprofundamento dos conhecimentos a partir da participação e do diálogo e, diante de mais um jeito de jogar queimada, demos prosseguimento às aulas de prática desta manifestação corporal.

Durante o período dessas vivências, no início da aula de uma das turmas, três alunos me questionaram sobre a criação da queimada. Eles disseram que, por conta de pessoas adultas conhecerem as queimadas, talvez o jogo fosse bem antigo. Um deles disse que havia procurado na internet e não havia encontrado. Registrei isso em meu caderno e os convidei a questionarem à turma, na parte final da aula, pois, talvez, alguém pudesse nos dizer quando a queimada foi criada e onde ocorreu essa criação. Após a vivência do jogo, as crianças se reuniram e os três as questionaram. Algumas crianças falaram as suas ideias para todos ouvirem, enquanto outros preferiram não se manifestar. Então, pedi que registrassem as suas hipóteses no caderno. Combinamos que eu ficaria

responsável em levar algum material que tratasse disso na próxima aula.

Na aula seguinte, levei um texto que explicava sobre a história da queimada. Após a leitura em voz alta, comparamos essa história com os registros. Descobrimos que um jogo parecido com a queimada que conhecemos foi criado no Egito antigo e era praticado num ritual de certo povo<sup>3</sup>.

Durante o percurso pedagógico, observei que algumas crianças ampliaram as coletas de dados e a aprendizagem sobre as queimadas com seus familiares e pessoas da comunidade, a fim de conhecer mais formas de se jogar, como também explicar as queimadas vivenciadas na escola. Em um dos momentos de uma das turmas, um aluno me disse que havia explicado e jogado a queimada real, em sua rua, com seus amigos e amigas. Em outra turma, uma aluna disse ter viajado para uma cidade do interior para visitar seus familiares e perguntou à sua avó se ela conhecia algum jogo de queimada. A avó explicou o seu jogo e a aluna, por sua vez, comparou-o com uma das queimadas estudadas no projeto e acabou explicando para a avó a queimada em questão.

Para finalizar este relato da prática em Educação Física Escolar, reitero alguns posicionamentos. Minha hipótese era que

3 Algumas referências datam da 11ª Dinastia (2130-1983 a. C.). Os jogos com bola possuíam um caráter ritualístico que só reapareceu no período ptolomaico (aproximadamente entre 302-30 a. C.). Podemos citar dois jogos praticados pelas jovens naquele tempo. No primeiro, dois grupos de mulheres ficavam frente a frente. A jovem do centro tinha a posse da bola enquanto as outras batiam palmas. Num dado momento, a moça do centro arremessava a bola para o outro grupo. No segundo jogo, duplas eram formadas e se enfrentavam da seguinte forma: uma das jovens colocava a outra nas suas costas e a de cima tinha a posse da bola enquanto a de baixo era responsável pelo movimento da dupla. A bola era arremessada para a dupla rival, mas não se sabe ao certo o que acontecia. Talvez esses jogos tivessem o mesmo funcionamento dos jogos de queimada.

os alunos e alunas colocariam em prática o protagonismo somente no momento da socialização das queimadas e na etapa final da sequência de atividades. Entretanto, houve outros momentos em que isso foi observado, quando as crianças sugeriram modificações nas queimadas, quando atuaram de forma colaborativa com os colegas, quando participaram das discussões, quando concordaram ou não sobre os apontamentos dos grupos de registro, quando forneceram ideias de elaboração dos cartazes entre outras ocasiões no decorrer do projeto. Assim, podemos dizer que a ideia inicial de protagonismo que tínhamos ampliou-se para outras situações.

Inferi que os registros feitos nas aulas nos auxiliaram no caminhar do projeto. Por vezes, esses registros dos grupos alimentaram as discussões em sala e, possivelmente, construíram representações de posicionamento frente a diversas discussões. A retomada dos registros foi uma maneira de mantermos a continuidade das atividades, como também, das crianças entenderem como os amigos e amigas pensavam e haviam observado as aulas.

Acredito ter alcançado as expectativas de aprendizagem, pois os alunos e alunas passaram a respeitar a expressão dos colegas nas vivências e nas opiniões formadas durante as discussões. Ao conhecerem os diversos posicionamentos, arriscavam numa maneira de articulá-los, buscando o envolvimento coletivo.

Considero, após essa experiência, que é possível as alunas e alunos tornarem-se sujeitos participativos em situações que envolvem discussões coletivas no ambiente escolar, como também em alguns espaços fora da escola.

Desta maneira, observo, também, que necessitamos mapear as práticas pedagógicas para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes, para que se possa ver além do coro da invisibilidade que nos envolve para identificarmos como é necessário investir de maneira enfática numa proposta pedagógica multiculturalmente orientada e que resista às tendências homogeneizadoras. Nesse contexto, reconhecemos a relevância do debate para a construção de um currículo educacional pautado nessa perspectiva, e que nos leve à consciência de redigirmos erratas no intuito de minimizarmos os erros promovidos pela escolarização, e de suas marcas deixadas ao longo da história através do sistema educacional.

## Considerações

Este relato nos possibilitou visualizarmos uma prática ancorada nos estudos e na diversidade cultural de brincadeiras existentes. Pensar através dessa ótica é realizar reflexões sobre algo mais abrangente como o multiculturalismo, ou seja, um termo que remete a existência de várias culturas numa localidade que procura afastar-se do discurso centrado na ideia de cultura única, na qual todos devem chegar a um patamar exclusivo e absoluto, e deste modo, desconstruir a ideia de cultura cristalizada.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético e intelectual. Ela precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela e o papel constitutivo que assumiu em

todos os aspectos da vida social.

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados e desnaturalizados, caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes nas sociedades hegemônicas.

### Referências Bibliográficas

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In : SILVA, T. T. , (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

GIROUX, H.; SHANNON, P. **Education and Cultural Studies**. New York: Routledge. 1997

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n°2, julho/dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

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

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**. v.11,n.1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano: Yendis, 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.