

# O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS

Jorge Luiz de Oliveira Júnior

Marcos Garcia Neira

## INTRODUÇÃO

Desde o seu surgimento no século XVI, a escola vem sendo convocada a atender às necessidades e interesses sociais, políticos e econômicos. O que deve ser ensinado, ou seja, os conteúdos que compõem o currículo, desde sempre adquiriram um caráter parcial e historicamente localizado (LOPES; MACEDO, 2011). À mercê das mudanças contextuais (sócio-históricas e científicas) entram em cena determinados conhecimentos e formas de transmiti-los, são indícios de que a escola tem buscado dialogar com o projeto de cidadão almejado por cada sociedade.

O processo de educação pode ser compreendido como uma forma de transmissão das conquistas e mecanismos que garantam a sobrevivência às novas gerações. Em épocas passadas, as crianças participavam diretamente da vida adulta para aprender sobre o mundo e sobre a realidade à sua volta. Hoje em dia, por mais que a família, os grupos culturais e a mídia também cumpram com a função de educar as crianças, jovens e adultos, a escola continua sendo decisiva para a realização dessa tarefa (PÉREZ GOMEZ, 2000).

A escola ainda é uma instituição que tenta incessantemente formar o sujeito moderno. Por se tratar de uma invenção da Modernidade, carrega consigo todos os atributos que com-

petem àquela época. Seu objetivo é transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano racional, autônomo e capaz de tomar decisões. Isso é feito por meio de um currículo linear, sequencial, estático, disciplinar e segmentado. É através dele e da criação de outras instâncias fundamentais para o surgimento da escola que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional e progressista (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Todavia, na visão de alguns autores como David Harvey e Jean-François Lyotard, vivemos uma outra época, a Pós-modernidade. O pensamento pós-moderno questiona o sujeito prometido pela Modernidade, o currículo e o processo de escolarização que pretendem formá-lo (SILVA, 2000). Isso fez abrir espaço para outras possibilidades explicativas, entre elas, o pós-modernismo, que pode ser entendido como um movimento intelectual iniciado na segunda metade do século XX que, nos dizeres de Silva (2011), abarca um conjunto variado de campos teóricos, políticos, estéticos e culturais.

O pensamento moderno é adepto das grandes narrativas (metanarrativas), daqueles saberes considerados universais e que se propõem a explicar qualquer coisa em qualquer lugar. Ao desconfiar dessas pretensões totalizantes do saber moderno, o pós-modernismo inclina-se à incerteza e à fluidez das relações no contexto das afirmações categóricas e inquestionáveis. A ciência e a tecnologia deixam de gozar de espaços privilegiados e assim, o senso comum e a cultura popular conquistam território na pós-modernidade.

Na perspectiva pós-moderna, a noção de sujeito sofre um importante deslocamento. Enquanto na Modernidade, o sujeito assume o centro de suas ações com relação ao pensamento, fala e produção, na Pós-modernidade, passa também a ser pen-

sado, falado e produzido. O exterior oferece uma importante contribuição no processo de construção desse sujeito que o leva a tornar-se quem é (SILVA, 2011).

Em outras palavras, o pensamento pós-moderno questiona e ataca os princípios e pressupostos do pensamento social, político e cultural de um sujeito racional, autônomo, centrado em suas decisões e pautado unicamente pela ciência, que foram geridos pelo Iluminismo e reforçados na Modernidade.

Para Hall (2006), o sujeito da modernidade é possuidor de uma identidade unificada, essencial e permanente. Com a influência pós-moderna, passou a se constituir por variadas identidades, quase sempre contraditórias. As identidades do sujeito pós-moderno são fragmentadas, instáveis e estão em contínuo fluxo. Elas se tornam uma “celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). As identidades, enquanto processos discursivos de identificação, são compreendidas como “pontos de apego temporário às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2013, p. 112). Elas são posições para as quais o sujeito é convocado, sendo obrigado a assumi-las e nelas investir. Em suma, o sujeito é discursivamente interpelado a posicionar-se de um modo ou outro diante das coisas do mundo.

O cenário pós-moderno forçou a educação a alterar sua função social. No momento em que as políticas educacionais garantiram o acesso e permanência da maioria das crianças e jovens na escola, diferentes grupos culturais e seus representantes, que reivindicam que suas vozes sejam ouvidas, passaram a habitá-la. Isso faz com que ela, também pautada nas políticas públicas, se responsabilize por aproximar e fazer dialogar dife-

rentes culturas, procurando reconhecer a heterogeneidade e valorizar o aspecto multicultural dos sujeitos (CANDAU, 2008). Porém, esse contato entre as diferentes culturas não ocorre de maneira pacífica. As tentativas de diálogo, os conflitos e as tensões se multiplicaram num ambiente em que todos têm o direito e a obrigação de frequentar.

Hall (1997) concebe a cultura como prática de significação, como um território de disputa pela validação dos significados no qual os diferentes grupos, situados em posições distintas de poder, lutam pela imposição de seus modos de ver as coisas do mundo à sociedade mais ampla. É nesse campo de batalha que a cultura é produzida e validada.

Para o autor, toda e qualquer prática social é cultural. Todas as práticas sociais que possuem relação com o significado ou que requeiram significado para funcionarem, têm a sua dimensão cultural.

Ele expande suas explicações sobre cultura ao comentar sobre a virada cultural e a centralidade da cultura. A *virada cultural* diz respeito a uma análise social contemporânea que passou a compreender a cultura como uma condição constitutiva da vida social e não mais como uma variável dependente. Já a noção de *centralidade da cultura* indica a forma como a cultura penetra em cada canto da vida social contemporânea, mediando tudo (HALL, 1997).

A linguagem assume papel fundamental nessa concepção de cultura, porque é vista como um termo geral para as práticas de representação, ocupando uma posição privilegiada na produção e circulação dos significados. Nessa lógica, os sujeitos são formados culturalmente, pois são interpelados a todo instante pelos meios discursivos.

Especialmente preocupada com as questões curriculares em ambientes multiculturais, Candau (2008) ensina que não há educação que não esteja imersa na cultura do contexto no qual se situa, o que torna impossível conceber uma experiência pedagógica desvinculada da temática cultural. Consequentemente, no atual contexto pós-moderno, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores sob o risco de que a escola, cada vez mais, se distancie dos universos simbólicos e das inquietudes das crianças e jovens.

Para a pesquisadora, o multiculturalismo pode assumir duas abordagens: descritiva ou propositiva. A descritiva compreende o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais e depende de cada contexto histórico, político e sociocultural. Nessa concepção, se enfatiza a descrição e a configuração multicultural de cada contexto específico. A propositiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social e cultural. Trata-se de um projeto político cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais, de conceber políticas públicas a favor da diferença cultural e de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva.

Na concepção propositiva, são oferecidas diferentes graduações de multiculturalismo, indo desde aquele que aborda as diferenças de maneira folclórica, por exemplo, restringindo-se à comemoração de datas específicas (Dia da Consciência Negra, Dia do Índio, Dia da Mulher), até a visão crítica, que problematiza a produção das diferenças culturais. A presente pesquisa busca fundamentar-se nesta última vertente, conhecida como multiculturalismo crítico<sup>1</sup>.

---

1 A caracterização do multiculturalismo crítico é esmiuçada no próximo capítulo.

Apesar da quantidade de trabalhos e análises que apreçoam o desenvolvimento de propostas curriculares multiculturalmente orientadas, o que percebemos no cotidiano escolar é o confronto entre, de um lado, o currículo com viés tecnicista, pautado na cultura dominante e que coloca em prática políticas neoliberais de organização social. Evidentemente, tais iniciativas formam certos tipos de sujeitos. Por outro lado, há experiências curriculares fundamentadas em princípios e políticas multiculturais, que valorizam e reconhecem as diferenças culturais e prestigiam procedimentos democráticos.

Candau (2008) confirma essa ideia ao comentar que por mais que esse caráter universal de educação venha sendo denunciado em algumas pesquisas, a consciência homogeneizadora e monocultural da escola é cada vez mais forte. Ao mesmo tempo, estão cada vez mais presentes as tentativas de romper com este modelo educacional e construir práticas educativas que leve em consideração a questão do multiculturalismo. Ou seja, a batalha continua.

Em 2002, Vera Candau já afirmara que o debate multicultural iria avançar nos anos seguintes com vistas à afirmação da democracia e à luta contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação (CANDAU, 2002). A produção acadêmica nos últimos anos comprovou que a pesquisadora estava certa. As investigações realizadas têm identificado uma progressiva sensibilidade para este tema na escola, mas traduzi-la e aplicá-la nas práticas cotidianas e educacionais continua sendo um grande desafio, pois a ordem hegemônica e monocultural, agora travestidas em uma concepção pedagógica neoliberal, ainda assolam o espaço escolar.

Alguns trabalhos (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013; MOREIRA, 2001) mapearam a produção científica so-

bre o ensino multicultural. O primeiro analisou a maneira pela qual os conceitos de diversidade e diferença têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e o segundo, investigou os trabalhos sobre currículo e multiculturalismo produzidos por autores brasileiros, destacando os temas dominantes, abordagens metodológicas e referências bibliográficas.

Também existem pesquisas que analisaram as questões multiculturais a partir da prática pedagógica, do “chão da escola”. Canen e Oliveira (2002) analisaram uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, na disciplina de ciências, que problematizou os preconceitos, desigualdades e a construção das diferenças culturais. Dentre os resultados, destaca-se a adoção da hibridização discursiva como dispositivo pedagógico relevante. Candau (2002) apresentou uma visão da relação multiculturalismo e educação com base em projetos desenvolvidos. Moreira e Candau (2003), com base em projetos multiculturais desenvolvidos e na literatura da área, apresentaram princípios, exemplos e sugestões que possam ser úteis aos docentes que queiram tornar a cultura como elemento central nos seus planos e práticas. Por fim, Candau (2011) investigou as concepções de diferença cultural e como foram discutidas na prática, tendo como base de apoio quatro trabalhos que afirmam ser multiculturais.

Percebemos a vontade de muitos educadores, comprometidos com uma educação multicultural, de colocarem em circulação esse assunto tão caro à sociedade pós-moderna. Diante disso, a escola não pode mais contribuir para a manutenção das desigualdades e preconceitos. Ela sozinha não vai acabar com isso, mas pode tentar atenuar os efeitos desse processo. Para não perpetuar o fracasso escolar dos estudantes que não compartilham dos referenciais culturais hegemônicos, deve traba-

lhar com as diferenças em seu contexto real, o que a obriga a reconhecer, valorizar e empoderar os grupos desprivilegiados (CANDAUI, 2011).

Ao reconhecer o universo multicultural dos estudantes, o desafio da escola no cenário pós-moderno é preparar o aluno para lutar e se defender das desigualdades produzidas pela sociedade e impostas aos sujeitos como situações inevitáveis. Ela deve evitar oferecer situações fantasiosas. Rego (2011) recomenda que o incentivo às características neoliberais como o espírito de competição, sentimento de esforço e sucesso individual apregoados pela escola moderna, ceda lugar ao compromisso com o bem comum e a adesão a causas que contribuam para a melhoria das condições de vida coletiva.

A escola, nessa configuração, exige que os professores analisem o caráter universal de transmissão de saberes por meio da “mediação crítica da utilização do conhecimento” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 22). A escola pode e deve usar o conhecimento para compreender e questionar as intenções do processo educativo, dos efeitos nos sujeitos e dos mecanismos de controle. Ela precisa vivenciar práticas culturais que induzam à solidariedade, à colaboração, à crítica e à criação. Apenas vivendo situações democráticas na escola é que se pode aprender a viver democraticamente na sociedade mais ampla.

Como vimos, a educação multicultural é uma realidade. Se pretendermos a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde as diferentes culturas possam ser representadas dignamente, ela é uma opção que dialoga com essa pretensão.

Não é por acaso que seus pressupostos têm influenciado vários componentes curriculares, entre eles, a Educação Física. Nos últimos anos, análises de experiências pedagógicas influenciadas pelo multiculturalismo crítico têm contribuído

para o estabelecimento de princípios e orientações didáticas que caracterizam uma Educação Física multiculturalmente orientada, também denominada de currículo cultural.

## **Desenvolvimento**

Vimos que o processo de escolarização sofre influências sociais e culturais de cada época e local. Uma vez que a sociedade convoca a escola a desenvolver currículos que formem sujeitos condizentes com o projeto almejado, o currículo, então, nada mais é que um dispositivo que consolida essa relação.

O currículo não pode ser visto como um artefato que considera somente procedimentos, técnicas, métodos e o conteúdo formal a ser ensinado pelo professor em sala de aula. Com base em Silva (2011), o currículo pode ser concebido como tudo aquilo que forma identidades dos sujeitos docentes e discentes. Dessa maneira, não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele está implicado em relações de poder, marcando identidades e produzindo as diferenças.

É importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2009, p. 194).

O caminho curricular traçado pela Educação Física seguiu os mesmos passos. Isso fez com que diversos estudos se preocupassem em descrever as modificações que o ensino do componente sofreu ao longo dos tempos. Em meio aos embates que acompanharam o surgimento de concepções, cabe ressaltar que cada vertente teórica não substituiu e não foi substituída por outra. É muito comum a tentativa de colocar em ação perspectivas pedagógicas distintas sob a justificativa de que é necessário “usar o que tem de melhor em cada uma”.

Dentre as propostas existentes, o currículo cultural da Educação Física ganha relevo na década atual sob influências da teorização educacional pós-crítica. Surge como alternativa às perspectivas convencionais que perpetuam as desigualdades e prezam pela manutenção da ordem vigente (NEIRA, 2016). Sua ação gira em torno da tematização das práticas corporais disponíveis na sociedade e da problematização das relações de poder que as produzem, as significam e as transformam.

Para entendermos a gênese do currículo cultural da Educação Física e conhecer seus fundamentos teóricos e políticos, precisamos compreender o caminho traçado pelo componente nas últimas décadas.

O trabalho de Aguiar (2014) nos auxilia na compreensão, de forma clara e concisa, e pautada por alguns estudos, entre eles o de Bracht (1999) e o de Neira e Nunes (2009a), que a Educação Física brasileira foi fortemente influenciada pelo modelo escolarizado europeu, que teve seu surgimento no início do século XIX, juntamente com a criação da instituição Escola, pela sociedade burguesa emergente.

Resumidamente, no Brasil, as aulas de Educação Física, a depender do seu momento histórico e social, já foram lecionadas com base nos métodos ginásticos; comandadas pelas ins-

tituições militares; influenciadas pela perspectiva da educação integral de cunho humanista; trabalhadas sob o enfoque esportivista; planejadas com base no desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor; e, mais recentemente, também pensadas pela esfera da aquisição e manutenção da saúde.

É possível observar que nas perspectivas acima, as aulas de Educação Física, de uma forma geral, seguiam o modelo biológico de aptidão física e o caráter tecnicista de esportivização e funcionalista de recurso para o alcance de outros fins (BRACHT, 1999). O movimento humano, nesse viés, era compreendido como produto biológico e mecânico. Nesse período, como destaca o autor, a prática do “esporte de rendimento”, ao invadir o espaço escolar, colaborava com a reprodução dos valores e princípios da sociedade capitalista.

Com a abertura política no cenário nacional e a participação democrática da sociedade nas decisões coletivas, a década de 1980 foi marcada pela multiplicidade de teorizações e discursos sobre a organização social e escolar. O discurso propagado pela teorização crítica fez a escola repensar suas ações amparadas nas pedagogias liberais e provocou questionamentos aos currículos da Educação Física, até então voltados para a promoção da aptidão física, exacerbação da prática esportiva e do desenvolvimento motor.

A teorização crítica se baseia em movimentos de contestação iniciados nos anos 1960. Ela eclodiu no campo educacional a partir das denúncias das formas de dominação e hegemonia do conhecimento e da organização social. As teorias críticas analisaram a escola e a pedagogia nos seus moldes tradicionais e tecnicistas, suscitando dúvidas da sua organização curricular e promovendo reflexões acerca do currículo e da sociedade de uma maneira geral. Assim, também provocou reflexões e

debates sobre os modelos reprodutores que a sociedade mantém, sobre o poder de que dispõem os grupos dominantes para conquistar e se manter na situação privilegiada de controle, e também sobre o motivo de alguns conhecimentos serem legitimados e validados no currículo escolar (SILVA, 2011).

Nesse período, a literatura da área começa a empregar a expressão “Cultura Corporal” para contrapor a ideia biológica e natural do movimento humano, a ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras e a regulação do comportamento a partir das teorias psicológicas. Em pesquisa recente, Gramorelli (2014) realizou uma interessante discussão acerca da gênese do termo e o seu uso para elaboração de documentos curriculares oficiais das secretarias estaduais do país.

De acordo com Souza Jr. et al (2011), o termo começou a ser usado em meados dos anos 1980, num contexto nacional de abertura política e intensas críticas ao modelo de esportivização da Educação Física brasileira. O primeiro trabalho a utilizar a noção de “cultura corporal e cultura de movimento” foi o de Bracht (1989), quando explicita que as “formas culturais de movimento” que se fazem presentes no universo da população precisam transformar-se em temas e serem problematizadas nas aulas de Educação Física.

Na década seguinte, outra publicação (SOARES et al., 1992) apresenta uma proposta crítico-superadora, defendendo que o conceito de cultura corporal decorreu da existência de uma produção humana que se transformou em patrimônio cultural. Nessa visão, a cultura corporal é o objeto de conhecimento da Educação Física, que se concretiza em diferentes temas: esporte, ginástica, capoeira, jogos, dança e mímica. Nos dizeres dos autores, a perspectiva crítico-superadora:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p. 38).

Em 1994, surge a proposta crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), que também buscou questionar a tradição biológica e excludente que marcava o ensino da Educação Física. Essa vertente aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, na busca em desenvolver nos alunos a capacidade de refletir e atuar criticamente nesse campo (BRACHT, 1999).

Em linhas gerais, as propostas progressistas da Educação Física pretendiam formar sujeitos dotados de consciência crítica e que atuassem de forma autônoma e transformadora no campo da cultura corporal.

Entre as décadas de 1980 e 1990, em consonância com o período de abertura social e política, outros estudos ganham força na busca em ampliar os olhares da teorização social e educacional produzidas até o período. Deram prosseguimento às análises promovidas pela pedagogia crítica em oposição ao tecnicismo e ao conservadorismo. Porém, ao encontrarem seus limites, ofereceram variadas formas de interpretar a realidade. Estamos a falar das teorias pós-críticas.

Segundo Silva (2000),

Enquanto o chamado pós-modernismo questionava as chamadas metanarrativas e todo o pensamento fundacional, o pós-estruturalismo colocava em questão o sujeito cartesiano e as críticas sociais baseadas em qualquer noção de emancipação ou libertação. Estes questionamentos não poderiam deixar de atingir também as teorias críticas em educação e currículo (p. 90).

De acordo com o autor, as pedagogias pós-críticas representam uma continuidade e, ao mesmo tempo, uma ruptura com as pedagogias críticas. Podemos significar o termo ruptura como algo que se rompe, que se quebra, para então, recriar-se, renovar-se, a partir daquilo que foi rompido.

Neira e Nunes (2009a) explicam que o termo “pós” não significa oposição, isto é, a teoria pós-crítica não é uma forma de oposição à teoria crítica. O termo “pós” significa ir além, que ultrapassa as fronteiras. É posicionar-se adiante. É pensar, refletir e viver além dos limites e retornar com outros olhares para a reconstrução das condições sociais presentes. As teorias pós-críticas reconhecem e utilizam o pensamento crítico em seus debates e questionamentos.

Conforme advoga Silva (2011), os currículos pós-críticos e críticos se diferenciam da teorização tradicional, pois abarcam as análises do poder que permeia as relações sociais e culturais. Enquanto os currículos tradicionais pretendem ser neutros, despolitizados, apoiando-se na razão científica, a teorização crítica e pós-crítica argumentam que não há teoria neutra, natural e puramente científica. Todas estão, inevitavelmente, implicadas em relações de poder.

A pedagogia pós-crítica busca realizar um debate ampliado da análise do poder. Não se limita ao campo das relações econômicas do capitalismo, embora o considere. Suas discussões e análises são centradas nas questões da religiosidade, classe social, etnia, idade, gênero, sexualidade, corpo e outros marcadores sociais. Nessa concepção curricular, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. O poder está espalhado pelas diversas relações existentes na sociedade.

A teorização pós-crítica abarca a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os estudos feministas, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença, o pós-colonialismo e o multiculturalismo crítico (SILVA, 2011). Contrariamente às pedagogias críticas, as teorias pós-críticas do currículo não acreditam na possibilidade do sujeito libertar-se da alienação causada pelo capitalismo. Não há espaço para o pensamento de consciência correta e autônoma, como também, questionam o processo de conscientização e emancipação.

A pedagogia pós-crítica se preocupa com a formação dos sujeitos que atuarão na sociedade. Por isso se preocupam com o currículo, em função do seu envolvimento com os processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. Assim, abrem lugar para a subjetividade. Em outras palavras, o sujeito é formado de acordo com as verdades que insistem em fixar uma identidade, subjetivando-o, levando-o a assumir uma posição de sujeito (HALL, 2013). Uma forma de fazê-lo é, justamente, por meio do currículo.

Portanto, o currículo pós-crítico se torna uma escrita constante, onde todos os sujeitos da escola o escrevem e reescrevem. Não possui maneiras corretas e únicas de ensinar e avaliar, como também, não há técnicas definidas para planejar as atividades ou a definição prévia dos conteúdos a serem ensina-

dos. Ao contrário, há espaço para a problematização e discussão dos conhecimentos, das avaliações e dos planos de trabalho.

Inspirada nessa nova configuração educacional e curricular, a Educação Física propôs um currículo que está a favor da desestabilização da lógica dominante que ainda permanece na escola. Esse é o currículo cultural<sup>2</sup> da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b; NEIRA, 2007, 2011, 2014, 2016; NEIRA; LIMA; NUNES, 2012, 2014). Sendo fruto da pedagogia pós-crítica, ele adota os pressupostos de análise citados anteriormente, com destaque para o pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico e Estudos Culturais.

O pós-estruturalismo é um movimento filosófico iniciado nos anos 1960 e que vem sendo muito influente em vários campos temáticos, dentre eles, os citados acima. Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo deve ser visto como um “movimento de pensamento” (p. 29), um estilo de filosofar que busca questionar as estruturas, a sistemática e o cientificismo, pregados pelo seu antecessor, o estruturalismo, que tentou identificar os signos universais que seriam comuns a todas as culturas. Essa crítica pós-estruturalista é feita a partir do interior do estruturalismo com o apontamento de inconsistências até então ignoradas. Isso não quer dizer que o pós-estruturalismo nega o estruturalismo, mas antes, que um depende do outro para sobreviver.

O pós-estruturalismo atua na preservação dos elementos centrais da crítica que o pensamento estruturalista fazia ao sujeito humanista e racional. Assim, tanto um como o outro suspeitam da conscientização do ser humano como única base de ação, como também, indagam os pressupostos universais da razão, individualidade e autonomia do sujeito humanista.

---

2 Também denominado currículo multicultural crítico, pós-crítico ou multiculturalmente orientado da Educação Física.

Em ambos, a linguagem é enfatizada como um sistema de significação. Porém, o pós-estruturalismo provoca leves rupturas na rigidez, se podemos assim dizer, produzida pelo estruturalismo. As práticas de significação continuam centrais, mas a fixidez do significado, de certa maneira suposta no estruturalismo, se altera para fluidez no pós-estruturalismo. Para o pós-estruturalismo, se enfatiza a constituição discursiva do sujeito, como também a sua localização histórica e cultural. O sujeito é o resultado dos dispositivos linguísticos e dos contextos locais onde ocorrem (SILVA, 2000).

Williams (2013) convida a pensar no pós-estruturalismo como a noção de *limite*. O limite “indica segurança e estabilidade relativas num dado ambiente, no qual as fronteiras são vistas como menos fidedignas do que o centro” (p. 14). O pós-estruturalismo, ao desconfiar do interior, do centro, prefere atuar nos limites, nas bordas que cercam os significados das coisas. A explicação pós-estruturalista é de que o limite passa a ser o centro das análises. Desse modo, os pensadores pós-estruturalistas caminham no limite para poder abri-lo, e assim, modificar as ideias de verdade e estabilidade dos significados dos objetos.

No jogo político, o autor nos ajuda a entender que o pós-estruturalismo é visto como uma política de esquerda, se essa for compreendida como uma política que luta ao lado daqueles que se posicionam à margem, que estão no limite, e se opõe ferozmente à política de direita, se essa for definida como uma política em defesa de verdades e valores inquestionáveis e tradicionais.

Todavia, se um “limite” específico passa a ser valorizado de forma fixa e constante, ele já não será parte da luta dos pós-estruturalistas. Nesse contexto, as lutas pelas causas “têm de

ser porque elas são corretas num momento particular e uma situação particular, e não porque seriam causas dotadas de um bem eterno e absoluto. A luta é por esses direitos agora e não por direitos universais e eternos” (WILLIAMS, 2013, p. 21).

Já que a linguagem é uma prática de significar as coisas do mundo, os pós-estruturalistas se recusam a entender o conhecimento e a verdade como uma representação fiel da realidade. A verdade torna-se uma questão de perspectiva ao invés de uma ordem absoluta. Para eles, não existe um “discurso-mestre” neutro e imparcial, que represente uma síntese, uma suposta unidade (PETERS, 2000). Sendo assim, o pós-estruturalismo não rejeita simplesmente as coisas: ele trabalha dentro delas para desfazer as verdades e a neutralidade.

Mas, e com relação à ciência? Como o pós-estruturalismo se posiciona? Os pós-estruturalistas confiam nas ciências, mas resistem e buscam alternativas à visão definitiva e demarcatória que ela promove, por meio de “comprovações científicas”. O pensamento pós-estruturalista age no limite da ciência, considerando dimensões importantes que não podem ser contempladas de dentro de suas bordas (WILLIAMS, 2013).

Como explicado anteriormente, o pós-estruturalismo influenciou diferentes áreas e campos temáticos. Isso fez com que ele vasculhasse os limites da pedagogia e do currículo, oferecendo importantes questionamentos e provocações à formação de sujeitos autônomos, detentores da razão e centrados em suas decisões (SILVA, 2000). Além disso, passou pelo multiculturalismo e Estudos Culturais e acabou promovendo outras formas de pensá-los, como veremos adiante.

O surgimento do deu-se, também, na década de 1960. Eclodiu como um movimento político reivindicatório na

educação universitária estadunidense. O currículo escolar dos EUA privilegiava os saberes da cultura dominante (branca, europeia, masculina, cristã etc.) e, dessa maneira, os grupos desprivilegiados eram narrados, pelos grupos dominantes, de forma depreciativa.

Os grupos culturais considerados subordinados (latinos, negros, homoafetivos, mulheres) se manifestaram contrariamente ao currículo universitário tradicional e também às políticas segregacionistas das escolas. No caso, os negros, latinos e asiáticos não acessavam as mesmas escolas da elite branca e, mesmo naquelas que podiam frequentar, o referencial era o da cultura dominante. Isso fez emergir políticas preocupadas com a educação multicultural.

O multiculturalismo, tal como aponta Silva (2000), é um termo ambíguo. Se por um lado, é um movimento reivindicatório legítimo de reconhecimento dos grupos culturais dominados, por outro, é visto como uma “solução aos problemas” causados pela presença de diferentes grupos culturais no interior da sociedade.

Neira (2007), apoiado nas análises de McLaren (1997), desenvolve uma interessante e detalhada discussão acerca das variadas posições do multiculturalismo: o conservador; o liberal; o pluralista; o essencialista de esquerda; e o crítico. O autor se preocupa em explicar os significados, os efeitos, a formação dos sujeitos e como as concepções de Educação Física são influenciadas por essas diferentes perspectivas. No escopo da presente pesquisa, o que nos interessa é o multiculturalismo crítico.

Conforme explica Silva (2000), o multiculturalismo crítico, assim como os Estudos Culturais, se divide em duas concepções: a materialista e a pós-estruturalista. A versão mate-

rialista, de cunho marxista, abarca os processos econômicos e estruturais que estariam na base da produção da discriminação e da desigualdade dos grupos culturais. Já a concepção pós-estruturalista do Multiculturalismo crítico enxerga a diferença cultural como um processo discursivo e linguístico. Ela é concebida dentro das práticas de significação, é produzida discursivamente. Nesse caso, o poder é que faz com que a “diferença” adquira um sinal negativo em relação ao “não diferente”.

Nesse caminho, o multiculturalismo crítico enxerga a cultura como espaço de confronto, de permanente troca e construção de significados. Além do reconhecimento da diferença cultural, ele se volta para a análise das relações de poder implicadas nos mecanismos de construção das diferenças (CANEN, 2007), ou seja, preocupa-se em discutir como o poder opera na teia social e na cultural.

No ambiente educativo, o multiculturalismo crítico busca desvelar a ação do poder nos processos educacionais, entre eles a produção e ação curricular. Pretende analisar os motivos que levam ao favorecimento dos saberes oriundos dos grupos culturais privilegiados e ao distanciamento dos conhecimentos originados nos grupos culturais desfavorecidos. Nesse sentido, a educação multicultural crítica busca superar uma visão meramente “exótica”, indo além da simples “apreciação” e “tolerância” das diferenças culturais (CANEN, 2000).

O multiculturalismo crítico na Educação Física promove a abertura de espaço para a tematização das práticas corporais pertencentes a qualquer grupo cultural, independente da origem ou situação hierárquica. A prática corporal será contextualizada por meio de situações didáticas que busquem reconhecer o ponto de vista de seus representantes (SOUZA; NEIRA, 2016). Desse modo, o professor e a turma atuarão na

tentativa de compreender como e por quais motivos a prática corporal tematizada assume, ou não, lugar de destaque na teia social ou então, quais motivos levaram essa prática corporal a ser produzida com certos significados e não outros.

De forma semelhante ao que aconteceu com o multiculturalismo, os Estudos Culturais, enquanto campo teórico e político de intervenção surgiram no ano de 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra.

De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (2009), uma forma de entender os Estudos Culturais é utilizar as estratégias comumente empregadas para a territorialização das disciplinas. Elas carregam consigo um tipo de domínio, de método e de legado intelectual. Entretanto, nenhum desses elementos transforma os Estudos Culturais numa disciplina tradicional e fechada em suas arestas. Eles se revoltam contra a própria disciplinaridade e vão além da simplicidade de classificação da interdisciplinaridade: “eles são frequentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente *antidisciplinares*” (p. 8). Isso quer dizer que o jogo é invertido no momento em que a relação com as disciplinas acadêmicas é permanentemente desconfortável.

No início, os Estudos Culturais foram influenciados pelos trabalhos de diferentes teóricos, dentre eles Raymond Williams, Richard Hoggart e Edward Thompson. Nesse processo, o centro adotou referências marxistas, compreendidas nos estudos de Louis Althusser e Antonio Gramsci. A perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais no sentido de compreender a cultura como algo não dependente das relações econômicas, mas que tem influência e sofre os efeitos das relações político-econômicas (ESCOSTEGUY, 2006).

Por volta dos anos 1980, o predomínio da teoria marxista nos Estudos Culturais cede lugar ao pensamento pós-estruturalista, com as contribuições de variados autores, entre eles Michel Foucault e Stuart Hall, este último, diretor do centro por um período. Nesse viés, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação e assumem o papel principal ao trocarem o termo cultura, no singular, por culturas, no plural (VEIGA-NETO, 2003).

Diante desse cenário, os Estudos Culturais defendem que todas as formas de produção cultural necessitam ser analisadas e interpretadas criticamente em relação a outras práticas culturais, sem adjetivá-las de piores ou melhores. Na visão de Silva (2011) “não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as ‘grandes obras’ da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência” (p. 131). Todas as formas culturais são válidas. No jogo de forças políticas, posicionam-se claramente a favor dos grupos em desvantagem nas relações de poder (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009).

Isso quer dizer que os Estudos Culturais, ao conceberem a cultura como prática de significação, ensinam que não há distinção entre a “cultura elitista”, “cultura de massa”, “cultura midiática” e “cultura popular”, ou seja, todas as culturas são importantes e necessitam ser debatidas e consideradas de forma justa.

No campo educacional, conforme Giroux (2009), os Estudos Culturais repensam a educação como forma de política cultural e intervenção social. Também oferecem aos educadores críticos a oportunidade de irem além dos “romantismos” do cotidiano, ao promoverem a pedagogia, não como uma forma de transmissão de habilidades e aquisição de competências, mas sim, como uma possibilidade de produção cultural.

Os Estudos Culturais, ao agirem no currículo, o compreendem como uma construção social e cultural e que, por isso, são as relações de poder que definem o que é válido ou não ensinar e como isso deve ser feito (SILVA, 2011). Na visão pós-estruturalista, é a linguagem e o discurso que atuam nesse processo de construção.

Nesse sentido, os Estudos Culturais buscam questionar o currículo, deflagrando quem está autorizado a participar das decisões tomadas e a quem interessam as aprendizagens projetadas. Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, um currículo inspirado pelos Estudos Culturais, equipara o conhecimento científico escolarizado ao conhecimento proveniente da cultura popular. Enfim, os Estudos Culturais ressignificam o fazer pedagógico, atentando-se às questões de cultura, diferença, discurso, representação e poder.

Na Educação Física, os Estudos Culturais proporcionam novas formas de problematizar, compreender e descrever as práticas corporais. Assim, potencializam o diálogo entre os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal. Ademais, tencionam intervir a favor da construção de significados e valores mais democráticos no estudo das manifestações corporais culturais, permitindo que as vozes dos grupos oprimidos sejam ouvidas e valorizadas (NEIRA; NUNES, 2011).

Nesse cenário, o currículo cultural da Educação Física, fundamentado no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais, propõe a problematização das práticas corporais culturais, que são produzidas, reproduzidas e ressignificadas diariamente em meio às relações de poder e se preocupa com a subjetivação produzida pela experiência escolar. Durante a sua empreitada diária, o currículo cultural assume também

uma postura de “desconstrução” das legitimidades produzidas às práticas corporais. Essa “desconstrução” significa desvelar as etapas que conferiram os significados às manifestações da cultura corporal.

Com relação à diferença, os Estudos Culturais nos ensinam que ela é produzida discursivamente em meio às relações de poder, por meio de práticas de significação. Numa sociedade onde alguns marcadores tornam-se “identidade” (homem, heteroafetivo, branco, adulto, jovem, magro, nível universitário, privilegiado financeiramente, cristão etc.), as diferenças são os outros gêneros, sexualidades, etnias, idades, corpos, níveis de formação, classes, religiões etc.

Em meio às práticas de significação, as diferenças e as identidades são produzidas e capturadas provisoriamente. Esse tom provisório de produção está relacionado ao caráter linguístico em que ambas ganham vida. Elas não são entidades pré-existentes, essencializadas, únicas, que estão aí desde sempre. Pelo contrário, as identidades e diferenças são constantemente criadas e recriadas (SILVA, 2013) e, portanto, são fragmentadas, inacabadas, efeitos do processo.

Todavia, as disputas não são congeladas e dicotômicas como parecem ser. Convidamos a pensar a seguinte situação: uma mulher que possui pós-graduação em determinada área e que está em busca de uma vaga num nicho do mercado de trabalho dominado pelos homens será produzida como diferença e, ao mesmo tempo, se tornará identidade no instante em que a maioria dos homens não possui formação superior. Esse jogo entre diferenças e identidades muda de acordo com o contexto relacional, seria esse o caso se ela fosse também negra e residente na periferia de uma grande cidade. As identidades oscilam na medida em que cambiam as posições sociais. Con-

vém acrescentar a essa complicada equação que uma mesma situação poderá ser vista positivamente num contexto e negativamente em outro. É o caso, por exemplo, da condição matrimonial da pleiteante à vaga de emprego. Houve época em que a possibilidade de inserção profissional dependia desse quesito, algo que praticamente desapareceu nos dias atuais.

Pensando no ambiente escolar cada vez mais democrático, as crianças e jovens são forçados a interagirem com as diferenças culturais. Isso nos leva a crer que a problemática da diferença merece uma atenção pedagógica. Mesmo quando ignorada e reprimida, é algo inevitável. Desse modo, o currículo escolar precisa debater o processo de construção das diferenças, incluindo a criação de atividades específicas que compreendam como isso ocorre.

Esse trabalho não pode ser feito de qualquer forma, porque em alguns casos, a diferença pode ser reforçada como algo estranho e que necessita ser eliminada. Assim, Silva (2013) nos mostra possíveis estratégias pedagógicas que debatam a diferença: *liberal*, a *terapêutica* e a *cultural*.

A liberal é uma estratégia pedagógica que busca estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade com a diversidade cultural que passa a ser entendida nessa como benéfica e que representa a natureza humana comum. Nessa ótica, todas as produções culturais devem ser respeitadas e toleradas. Por meio do processo educativo, as crianças e jovens seriam motivados a entrar em contato com as variadas formas de expressões culturais de grupos culturais distintos. Quanto mais grupos culturais forem conhecidos, maior será a tolerância e respeito com eles.

A estratégia pedagógica terapêutica se aproxima da liberal, porque também aceita a diversidade cultural como algo

“natural e bom”, mas atribui a rejeição à diferença cultural a distúrbios e problemas psicológicos. Nesse viés, a diferença é tratada como um desvio de conduta, de atitudes psicológicas inapropriadas. A incapacidade do indivíduo de conviver com os diferentes nada mais é do que um sentimento de discriminação e preconceito. No currículo escolar, os estudantes participariam de atividades de “conscientização”, como dramatizações e dinâmicas em grupo, com o objetivo de promover modificações em suas atitudes e corrigir seus comportamentos. Em casos extremos, quando as crianças e jovens não são capturados por essas atividades, lhes são oferecidos tratamentos médicos e psicológicos, com o uso de medicamentos para autocontrole.

Podemos compreender que essas estratégias pedagógicas apresentam aos alunos uma visão superficial e distante das diferentes culturas. As diferenças aparecem como algo curioso e exótico, o que reforça sua produção como tal. Em nenhum momento se propõem a questionar as relações de poder envolvidas e nem analisam os processos de diferenciação que geram as diferenças. No geral, os efeitos dessas estratégias nos sujeitos escolares são, no primeiro caso, o de formar o sujeito dominante, benevolente e tolerante e, no segundo, o sujeito subalterno, tolerado, mas respeitado.

Silva (2013) ainda apresenta uma terceira estratégia pedagógica, a cultural, que trata a diferença como uma questão política, como um processo de produção permanente. Antes de tolerar, respeitar e aceitar a diferença é preciso explicá-la, não como ela “é”, mas sim como “está sendo” produzida, buscando desvelar as forças atuantes e as formas de operação do poder nesse processo. Essa estratégia vai além das benevolentes declarações de boa vontade e tolerância com a diferença.

É nessa última perspectiva que o currículo cultural da Educação Física poussa sua atenção. Ele busca discutir como a diferença “torna-se” em meio às relações de poder antes de considerá-la algo a ser tolerada e respeitada. Nesse sentido, as crianças e jovens são convidados a questionarem, perturbarem e transgredirem a estabilidade das identidades produzidas e/ou veiculadas nas/pelas práticas corporais e a caminharem em direção ao limite que cerca o comum, ao inexplorado, ao novo, ao arriscado, ao incerto.

Contudo, isso não é tão simples como possa parecer. É prudente um mergulho mais profundo na proposta cultural da Educação Física com o intuito de evitar os equívocos conceituais, produtos de compreensões apressadas normalmente contaminadas por discursos circulantes que tendem a dissimular a criticidade dessa perspectiva de trabalho, distanciando-a dos seus referenciais teóricos para aproximá-la de outros de cunho benevolente.

É comum, por exemplo, constatar o emprego dos termos “tolerância” e “respeito” em projetos pedagógicos que se dizem multiculturais. O currículo cultural repele peremptoriamente essas posturas. Conforme Duschatzky e Skliar (2000), o termo tolerância admite a existência das diferenças, mas ignora os mecanismos de construção histórica dos grupos culturais. O sujeito tolerante evita as contaminações, mesclas, conflitos e se afasta o quanto pode do “outro diferente”. Por mais distante que esteja, basta que o respeite que estará tudo certo. O “outro” é visto como o “depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais” (p. 167). Isso supõe que a pobreza seja do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno etc.

Desse modo, o currículo cultural da Educação Física prefere o conflito no lugar do consenso e a disputa no lugar do na-

tural, provocando análises das forças atuantes que produziram as diferenças no universo da cultura corporal. Enfim, ele não quer ensinar a tolerância para com as práticas corporais e muito menos ser tolerado enquanto currículo.

Esse currículo também rejeita a noção de “diversidade”. De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013), alguns trabalhos multiculturais tentam transformar a diferença cultural em diversidade, abarcando todas as manifestações culturais em um único local. Isso provoca o mascaramento das injustiças, o esvaziamento das discussões e análises e o completo apagamento das diferenças. A diversidade se fecha, fica estática e limita-se ao existente (SILVA, 2013).

Além disso, ele toma muito cuidado para não cair na “cilda” (CANDAU; LEITE, 2011) de naturalizar as desigualdades e seus contextos de produção sob o discurso da diferença. As pesquisadoras afirmam que a escola assume bem esse papel no momento em que os professores participantes desse estudo dizem que a diferença é sinônimo de “preconceito, discriminação e desigualdade”.

Assim, o currículo cultural da Educação Física se preocupa em reconhecer as diferenças culturais e compreender como elas são produzidas e reproduzidas em meio às relações de poder. Ele busca problematizar os diferentes marcadores sociais que constituem as práticas corporais: gênero, etnia, idade, localidade, religião etc, tratando-os como diferença cultural e não como diversidade. Essas discussões levam-no a atuar na transformação das contingências em que se vive: ele atua onde é possível atuar (CANDAU; LEITE, 2011).

O currículo cultural também incorpora a noção de “multi-dão”, como bem explicado por Abramowicz e Oliveira, F. (2013). Segundo as pesquisadoras, diferentemente do termo “povo”, que

se baseia em universalismos, essencialismos e padronizações, o termo “multidão” está ligado à análise das diferentes formas de se viver do sujeito pós-moderno. Ele carrega consigo um potencial de engajamento, mudança, multiplicidade e que não elimina a diferença. Nesse sentido, o currículo cultural da Educação Física pensa e age com a multidão, com o múltiplo, porque é ativo, é movente, se engaja na luta ao lado das diferenças.

Por falar em engajamento político, o currículo cultural da Educação Física não se limita somente à compreensão crítica das práticas corporais, porque, como afirma Anyon (2011), isso não é suficiente para a participação ativa na sociedade. Então, ele busca, com muito trabalho e suor, envolver as crianças e jovens, de fato, em atividades de manifestação, reivindicação e protesto, pois compreende que os sujeitos se politizam na ação no momento em que reivindicam.

Enfim, ao pensar com a diferença cultural, o currículo cultural da Educação Física rejeita a ideia de ser um passo a passo pronto a ser aplicado na prática e não quer se tornar hegemônico ou “identidade”. O propósito do currículo cultural é o de atuar na diferença e conquistar espaço aos poucos em meio às disputas pelo exercício do poder.

Diante das análises engendradas, o currículo cultural da Educação Física implica provocar nos estudantes um sentimento questionador e problematizador para que sigam além dos muros escolares e dos limites das aulas. Isso não quer dizer mudar as representações dos alunos acerca das práticas corporais. Está mais para “produzir” marcas de inquietude para que analisem e compreendam as práticas corporais, e no limite, atuem para a transformação dos espaços e das relações sociais.

A ousadia que o currículo cultural busca talvez seja o de convocar as crianças e jovens a agirem em diferentes espaços, atuando em defesa dos grupos menos empoderados nessas relações que caracterizam a produção e reprodução das práticas corporais. Ele os convida a pensar naquilo a que se propõe fazer, com a possibilidade de compreensão, concordância, rejeição, discordância, tradução e ressignificação.

Na ação pedagógica, o currículo cultural da Educação Física não compactua com a ideia de “fase” apropriada, maturidade adequada ou prontidão. Recusa-se, por exemplo, a tematizar brincadeiras somente para os menores por causa da idade, alegando serem imaturos enquanto que os maiores não teriam interesse nelas. Desde que se leve em consideração o histórico cultural de cada grupo, as práticas corporais podem e devem ser estudadas em quaisquer etapas da Educação Básica.

O currículo cultural dá visibilidade para análise atenta dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas práticas corporais e exaltam outras. Percebe-se facilmente no ambiente social que as práticas corporais dos culturalmente diferentes muitas vezes são produzidas como estranhas, exóticas e sem lógica. Por isso, seus significados e representantes são desqualificados. Quando esse processo de produção vem à tona, é possível agir pedagogicamente com o intuito de desconstruir as representações pejorativas costumeiramente atribuídas às danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras dos grupos desprivilegiados, assim como questionar os significados postos em circulação pelos setores dominantes a respeito das próprias práticas corporais (NEIRA, 2011).

Desse modo, a Educação Física cultural atua na compreensão do

[...] contexto histórico da gênese e a transformação das práticas corporais que as crianças vivenciam na cultura paralela à escola, por exemplo, permitirá elucidar as relações sociais que determinam sua estrutura, os aspectos que escondem e suas formas de regulação. Uma ação didática organizada segundo esse princípio possibilitará uma leitura crítica dos modos como determinados grupos definem a realidade e como outros procuram resistir (NEIRA, 2014, p. 20).

Com relação à organização, o currículo cultural da Educação Física possui algumas características que escapam à lógica homogeneizante que domina e engessa o ensino do componente. A proposta prioriza mecanismos democráticos e o diálogo desde o início dos trabalhos, passando pela escolha dos temas e pelo planejamento das situações didáticas, além de requisitar a produção de registros e conceber a avaliação como meio para redimensionar as atividades didáticas. Esses procedimentos são ferramentas importantes para que os alunos se posicionem e participem das decisões coletivas. Assim, o professor assume a criação do trabalho junto às turmas. Até mesmo os silêncios, frequentes em diversos momentos, entram em ação (NEIRA; NUNES, 2009a; NEIRA, 2011).

Por meio de uma ação cuidadosa e atenta do docente, são planejadas atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, momentos de diálogo, produção de artefatos, debate das opiniões, análises de vídeos, músicas, livros, notícias, entrevistas, imagens, visitas aos locais de ocorrência das práticas corporais, entre outras.

Isso indica que não é o professor quem deve descrever e relatar as práticas corporais da comunidade, atribuindo-lhes

seus significados. O currículo cultural cria espaços e constrói condições para que os alunos reconheçam o universo à sua volta, bem como as próprias vozes e gestualidades (NEIRA, 2011), sobretudo, quando são chamados a refletir sobre a própria cultura corporal e a bagagem cultural veiculada por diferentes grupos que, de muitas formas, foram desacreditadas pela tradição escolar.

Em síntese, o currículo cultural da Educação Física sugere a

[...] organização de atividades pedagógicas que ampliem o patrimônio cultural corporal das crianças. Não se trata, portanto, de simplesmente reproduzir as práticas aprendidas na família, comunidade e mídia ou no interior da escola. Ao experimentá-las, conversar sobre elas, procurar compreendê-las, compará-las com outras já conhecidas e descobrir um pouco mais da sua história e das trajetórias dos grupos que as produziram e reproduziram, os saberes iniciais serão revistos, ampliados e aprofundados (NEIRA, 2014a, p. 22).

As obras que discutem o currículo pós-crítico da Educação Física, citadas ao longo do capítulo, também tratam dos princípios, que fundamentam essa vertente e de orientações didáticas, que a caracterizam.

Com relação aos princípios, iniciaremos apresentando o *Reconhecimento da Cultura Corporal da Comunidade*, que significa incorporar de maneira séria e rigorosa o patrimônio corporal presente no universo cultural dos estudantes para assim desenvolver uma prática pedagógica consoante com a cultura de chegada, quase sempre vista como algo sem validade pelos grupos dominantes. Consequentemente, não só as práticas

corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudo, mas, principalmente, os significados e representações que elaboram a respeito das práticas corporais (NEIRA, 2011).

Nos dizeres de Neira e Nunes (2009b),

(...) é importante que as manifestações culturais estudadas se relacionem aos grupos de origem e ao pertencimento cultural dos estudantes. Tal situação se estende para os saberes e preferências dos alunos e das alunas quanto às manifestações abordadas nas aulas, pois, muitas vezes, eles são apreciadores “a distância”, o que também se caracteriza como aspecto identitário (p. 22).

Amparado nos ensinamentos de Paulo Freire, Neira (2011) nos alerta de que não se trata de permanecer somente na cultura dos alunos, mas sim de reconhecer seus saberes e favorecer a ampliação dos conhecimentos por meio do cruzamento destes com aqueles provenientes de outras culturas.

Outro princípio do currículo cultural é a *Descolonização do Currículo*, que busca questionar o currículo historicamente colonizado da Educação Física. É bastante comum na área a valorização da cultura corporal euro-estadunidense, colocando-a num lugar superior às demais. Em outras palavras, valorizam-se os conhecimentos dos povos que promovem a colonização cultural. A adoção nas aulas do treinamento de técnicas e movimentos esportivos, como também, o uso do jogo de xadrez para a aquisição de habilidades cognitivas são exemplos disso. Em nenhum momento do percurso histórico do componente se analisou os motivos que levaram esses saberes ao local de destaque que possuem no currículo. Eles simplesmente são considerados “merecedores”.

Em sentido contrário, como destacam Neira e Nunes (2009b), as práticas dos povos colonizados, entre eles os indígenas e os negros, devem ser também destacados no currículo. Isso é uma forma de valorizar as narrativas desses grupos, colocando-os numa posição em que relatem sua condição de opressão, de resistência e de produção cultural.

Assim, o currículo cultural da Educação Física

Trata com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, voleibol, basquetebol, futebol americano, ginástica rítmica, rúgbi e balé, ou seja, práticas corporais européias/norte-americanas, brancas, e oriundas da elite econômica, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: capoeira, hip-hop, queimada, yoga, judô, modalidades ciclísticas, skate, brincadeiras, danças eletrônicas, e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola (NEIRA, 2011, p. 81).

A *Justiça Curricular* preconiza uma distribuição equilibrada e justa dos temas da cultura corporal a serem incluídos e discutidos no currículo. Esse equilíbrio na distribuição das práticas corporais culturais abarca a multiplicidade de conhecimentos presentes na escola e na sociedade (NEIRA; NUNES, 2009b).

Ao focalizar as brincadeiras, o professor poderá atentar para uma distribuição curricular equilibrada entre as que tradicionalmente pertencem aos grupos masculinos e femininos. (...) Em se tratando de esportes, equilibrar a vivência dos que são praticados com as mãos e com os pés, os

individuais e os coletivos ou aqueles mais próximos e mais distantes dos alunos. No tocante às danças, abranger as urbanas e rurais, e assim por diante (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 22).

Com uma organização atenta, a diversidade de saberes culturais será contemplada ao longo do currículo escolar, causando um rompimento com a exclusividade de certos conhecimentos que sempre foram situados em condição privilegiada.

Outro princípio curricular é *Evitar o Daltonismo Cultural*. Significa escapar da lógica hegemônica de tratar todas as crianças e jovens da mesma forma na tentativa de fazê-los alcançar um determinado resultado homogêneo. Desconsiderar esse princípio curricular é privilegiar os alunos que já possuem condições e saberes àquelas situações e excluir os demais (NEIRA; NUNES, 2009b).

Outra forma de se evitar o daltonismo cultural, segundo Neira (2011), é oferecer aos alunos atividades de ensino que prezem pela heterogeneidade do assunto trabalhado. Promover situações didáticas de análise de vídeos, de variadas maneiras para vivenciar as práticas corporais, de registro das aulas por meio de gravações e diários, de conversa e entrevista com praticantes das manifestações corporais, de realização de coleta de dados etc.

De acordo com Neira e Nunes (2009b), o professor poderá propor

Vivências corporais do objeto de estudo (dança, brincadeira, esporte, luta ou ginástica), em íntima consonância com o entendimento que os alunos e alunas possuem a seu respeito para, em seguida, promover coletivamente um debate para reconhecer as leituras e interpretações dos discentes,

estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas sobre o assunto em várias fontes, e organizar atividades em que a prática em questão seja corporalmente reconstruída, com a intenção de posicionar os educandos na condição de sujeitos e produtores da cultura (p. 24).

O princípio da *Ancoragem Social dos Conhecimentos* significa considerar o contexto de origem e a ocorrência social das práticas corporais, de forma que esses conhecimentos partam de uma determinada realidade local e concreta.

No currículo cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal. A partir dela, proferem uma séria e compromissada análise sócio-histórica e política. Os trabalhos se iniciam com a noção que os alunos e o professor possuem da manifestação cultural corporal pelo formato acessado no cotidiano. Ou seja, o ponto de partida é a ocorrência social da brincadeira, do esporte, da dança, da ginástica e da luta (NEIRA, 2011, p. 95).

Um trabalho ancorado socialmente permitirá debater a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas e fantasiosas pela mídia e por outros meios de comunicação, além de reconhecer outras visões sobre os saberes corporais disponíveis na sociedade (NEIRA; NUNES, 2009b). Em outras palavras, ancorar socialmente os conhecimentos provoca a ampliação de possibilidades de compreensão e de posicionamento crítico das crianças e jovens relacionados ao

contexto social, político e histórico de produção e reprodução das práticas corporais.

O currículo cultural da Educação Física também dispõe de orientações didáticas específicas. O *Mapeamento* significa, como nos diz a palavra, “mapear”, conhecer, tomar contato com as práticas corporais que as crianças e jovens acessam e/ou que estão disponíveis no universo cultural mais amplo. Produzir o currículo cultural da Educação Física requer a seleção das práticas corporais que serão estudadas ao longo do ano letivo e isso ocorre por meio do mapeamento. É também conhecer os saberes dos alunos relativos à prática corporal escolhida. Nesse sentido, é comum perceber, no início do mapeamento, que as crianças e jovens possuem diferentes visões e conhecimentos acerca das manifestações corporais. Então, aquele discurso de que “as crianças não conhecem e não sabem”, inexistente no currículo cultural.

O mapeamento estende-se para a própria aula em uma ação permanente de troca de saberes entre alunos, entre alunos e professor, e entre todos e a manifestação estudada. (...) é necessário identificar o conhecimento dos alunos e alunas acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo; é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 29).

Entretanto, a ação de mapear não se limita a isso. Segundo Neira e Nunes (2009b), mapear envolve também conhecer o local de trabalho, as práticas corporais que acontecem nos horários de intervalo e nos eventos escolares, as turmas envolvidas no trabalho, os profissionais da escola e os familiares com

quem podemos fazer parcerias, os materiais disponíveis, o tipo de organização da escola, a adequação dos espaços escolares, a possibilidade de realizar visitas no entorno da escola, como também de convidar sujeitos praticantes e ex-praticantes para socializar seus conhecimentos à turma, entre outras ações.

A ação de mapear os saberes relativos à cultura corporal envolve uma *postura etnográfica*, ou seja, tanto professor quanto alunos se tornam investigadores da prática corporal tematizada (NEIRA; NUNES, 2009a). À medida que o trabalho etnográfico é realizado, os sujeitos envolvem-se em uma cuidadosa leitura e análise crítica dos múltiplos aspectos envolvidos na prática corporal objeto de estudo. Assim, compreendem as forças atuantes no processo de produção e reprodução da manifestação corporal e entendem os seus signos culturais.

Em termos didáticos, a *Tematização e a Problematização* são posturas privilegiadas pelo currículo cultural da Educação Física. Tematizar uma manifestação corporal implica em compreender o objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política (NEIRA; NUNES, 2009a). Desse modo, quando tematizamos algo do universo da cultura corporal, o colocamos em análise, para que seja destrinchado, abordado com diferentes visões e debatido criticamente.

Assim, a temática ginástica de academia poderá frutificar em novos temas, como musculação e anabolizantes, ginástica e estética, mundo fitness, entre outros. Já no caso da leitura da manifestação futebol, poderá abordar temáticas, como mercado de trabalho, treinamento, marketing, variações do futebol, futebol em outros países, brinquedos que abordam o futebol etc (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 262).

A tematização não se preocupa com a descoberta da verdade e muito menos com a universalização e naturalização dos conceitos. Ela provoca o questionamento dos discursos que significam as práticas corporais e os colocam em constante diálogo, de forma a explicitar as relações de poder atuantes nesse jogo (SANTOS; NEIRA, 2016a).

A *Problematização*, de acordo com os mesmos autores, é a possibilidade de questionar os pensamentos, gestos e ações aparentemente naturais e inevitáveis. Implica adotar uma postura que considera como problema tudo aquilo que é aceito com naturalidade e de forma pacífica. Trata-se de um compromisso com a formação de sujeitos que saibam se posicionar frente às armadilhas que rodeiam os discursos sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes e brincadeiras.

A problematização abre espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam discutidas e analisadas com profundidade, desvelando os mecanismos de dominação, regulação e resistência. Ela demanda a organização e planejamento de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade (SANTOS; NEIRA, 2016b).

As atividades de *Aprofundamento e Ampliação* permitem a melhor compreensão da prática corporal em análise, tanto em conhecimentos concernentes à própria prática corporal, quanto em outros discursos e textos com diferentes posicionamentos que a produzem.

De acordo com Neira (2011), as atividades de aprofundamento procuram desvelar aspectos que pertencem à manifestação corporal cultural objeto de estudo, mas que não apareceram nas primeiras leituras e interpretações. Desse modo, possibilitam um maior entendimento das representações simbólicas das práticas corporais. Em um trabalho, quando as crianças tomam

contato com um praticante da manifestação corporal tematizada ou quando visitam o espaço de sua ocorrência, certamente aprofundarão seus conhecimentos dos gestos, das falas, das características, das vestimentas etc.

As atividades de ampliação buscam recorrer a outras fontes de informação e discursos da prática corporal em questão, na tentativa de melhor discutir o assunto tematizado. Essas novas informações são, em sua maioria, diferentes e contradizem aquelas representações, às vezes superficiais, discutidas num primeiro momento (NEIRA, 2011). Nesse sentido, quando um trabalho se propõe a discutir a “profissão atleta do futebol”, é interessante que os alunos acessem informações acerca das más condições de trabalho e dos baixos salários pagos à maioria dos atletas profissionais do futebol brasileiro, sendo que a representação que construímos, com a ajuda dos meios de comunicação, é que todos os jogadores de futebol gozam de uma vida de luxo e riqueza.

Outra orientação didática é a *Ressignificação* que implica em atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural. Na vida cotidiana, resignificar é algo constante e não há qualquer tipo de controle na ação porque não há como pressupor quais significados serão atribuídos pelos sujeitos.

Na proposta cultural da Educação Física, posicionamos os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura para que possam resignificar as práticas corporais, dando-lhes outros sentidos, recriando-as e considerando as necessidades e desejos dos participantes do processo (NEIRA, 2011).

As atividades de *Avaliação e Registro* completam essas orientações. A avaliação no currículo cultural distancia-se dos aspectos classificatórios e excludentes que caracterizam as propostas de Educação Física pautadas nos pressupostos psicobio-

lógicos. Diferentemente, segundo Escudero e Neira (2011), ela se propõe a ser um processo de escrita constante, que permite a reorganização do trabalho tendo como base o diálogo com as crianças e jovens.

Nesse sentido, a avaliação no currículo cultural é utilizada para documentar o percurso, planejar as aulas seguintes, reorientar o trabalho pedagógico, considerar e compreender as interpretações dos alunos, reconhecer os limites e os avanços, dialogar com o entorno da escola. Nesse caso, ela vira uma escrita na qual professor e alunos são os autores, e juntos, determinam os caminhos a serem trilhados. Assim, ela se transforma numa escrita autopoietica (ESCUADERO, 2011).

Já as atividades de registro consistem na retomada da tematização, das discussões em sala de aula e do redirecionamento da ação educativa. O registro é parte importante para a ação avaliativa no currículo cultural. Por meio dele, é possível não só conhecer o percurso curricular, como também os problemas enfrentados, as soluções encontradas e as intervenções realizadas (ESCUADERO; NEIRA, 2011).

Desse modo, as possibilidades de documentação do processo pedagógico são inúmeras. Podemos destacar a produção de portfólios, os registros fotográficos, os diários escritos, as filmagens, a confecção de cartazes informativos e livros, a criação de blogs e de material multimídia, entre tantos outros.

Então, a prática pedagógica deve disponibilizar condições para que sejam experimentadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social, ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo, ampliar os conhecimentos dos estudantes, aprofundar os saberes sobre as práticas corporais e produzir variados registros como forma de acompanhar o trabalho como um todo (NEIRA, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto acima, podemos entender que o currículo cultural da Educação Física compreende o corpo como um suporte textual cheio de signos a serem lidos e interpretados pelos diversos grupos produtores e reprodutores das manifestações corporais culturais. Ele propõe vivências das diferentes manifestações da cultura corporal expressas nas danças, lutas, brincadeiras, esportes e ginásticas, tematizando de modo investigativo as relações sociais, culturais e políticas que determinam e transformam suas histórias. Além disso, problematiza os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição, privilegiada ou não na sociedade, estando sempre disposto a ouvir e valorizar as vozes dos grupos desprivilegiados nas relações de poder (NEIRA, 2011; NEIRA; NUNES, 2009a).

Os autores argumentam que esse currículo tem como função formar identidades democráticas, o que implica em reconhecer as diferenças culturais e reconstruir criticamente os conhecimentos alusivos às práticas. Então, os estudantes ao estudarem uma dada manifestação irão vivenciá-la, analisarão o seu contexto histórico, sua intenção política, seus representantes, os significados que circulam ao seu respeito, a condição social dos praticantes e as formas de opressão, entre tantas possibilidades.

O currículo cultural da Educação Física, para além de uma maneira de conduzir a prática pedagógica, é também uma forma de viver. O sujeito não escolhe simplesmente pensar com o pós-estruturalismo, trabalhar com os Estudos Culturais, atuar com o multiculturalismo crítico e reconhecer as diferenças, como quem escolhe produtos nas prateleiras de um supermercado. O sujeito pensa, respira, vive o currículo cultural, ao se incomodar com situações de injustiças do cotidiano e se situa ao

lado das minorias na luta em defesa de suas representações. O sujeito-docente produz o currículo cultural da Educação Física em suas aulas à medida que é transformado por ele ao se tornar um pesquisador do cotidiano (MAZZONI, 2013).

Diante de tudo que foi discutido, chamamos a atenção do professor de Educação Física para a relevância da construção e desenvolvimento de currículos sensíveis aos tempos em que vivemos. É nesse contexto que o currículo cultural surge como mais uma alternativa, jamais como algo único, universal, aplicável do mesmo modo em todas as escolas. Por se tratar de um currículo pós-crítico, para que ele não pareça paralisado e fixo em seus significados, necessitamos questioná-lo constantemente (PARAÍSO, 2005). Isso provoca o movimento, o fluxo dos significados, fazendo escorregar tudo o que aqui foi apresentado como o currículo cultural “é”, para então, abrir outras possibilidades de pensá-lo, torná-lo vivo e colocá-lo em ação.

É importante lembrar que as propostas convencionais de Educação Física não atentam a esses pressupostos. Se pretendermos a formação de sujeitos que atuem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, e menos preconceituosa e desigual, afirmamos que a perspectiva cultural da Educação Física oferece valiosas contribuições.

## REVISÃO DO CAPÍTULO

A sociedade pós-moderna configura um período de constantes transformações econômicas, políticas e culturais, fazendo com que diferentes grupos sociais lutem e reivindiquem que seus saberes e culturas sejam reconhecidos e valorizados. Esse cenário faz com que as políticas públicas e educacionais interpelem a escola com vistas à promoção de uma educação multicultural e se transforme em espaço de aproximação e diálogo das diferentes culturas, buscando reconhecê-las e valorizá-las. Inspirada nessa configuração, a Educação Física fundamentou-se nas teorias educacionais pós-críticas como o pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico e Estudos Culturais para, então, propor um currículo cultural, uma proposta sensível às diferenças culturais e comprometida com a formação de identidades democráticas.

## FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

1. Como se configura a sociedade contemporânea? Quais são suas principais características?
2. Qual a função social da escola na sociedade contemporânea?
3. Em que medida as vertentes convencionais da Educação Física correspondem às necessidades dos novos tempos?
4. Destaque os principais aspectos que demarcam o currículo cultural da Educação Física.

## INDICAÇÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

AGUIAR, C. A.; NEIRA, M. G. Nesta escola tem samba. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 271-278, 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2845/1950>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leticia.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

ESCUADERO, N. T. G.; OLIVEIRA JR, J. L. O. A Educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do Muay Thai. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 263-270, 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2844>>. Acesso em: 17 de abril de 2016.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalu. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

MARTINS, A. T.; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 2, p. 167-174, 2014. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/martins\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/martins_02.pdf)>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

MÜLLER, A.; NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física na rede SESI-SP de ensino: uma análise a partir da diferença. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, ano 1, v. 02, p. 113-124, 2015. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nunes\\_muller\\_neira.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nunes_muller_neira.pdf)>. Acesso em: 18 de abril de 2016.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, v. 14, n. 35, p.783-795, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/2010nah-ead/2710.pdf>>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. Dis-

sertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2012.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, C. A. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

ANYON, J. Somente a pedagogia crítica não basta: educação voltada à justiça social, à participação política e à politização dos estudantes. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 430-436.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, agosto. 1999.

CANAU, V. M.; LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 948-967, 2011.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANAU, V. M. F. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-177, 2000.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ESCUDEIRO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011. Doi:10.11606/D.48.2011.

ESCUDEIRO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 132-158.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 103-133.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KUNZ, E. **Transformação didático- pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 65-81, 2001. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300007>.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NEIRA, M. G. **Educação Física**: Coleção: a reflexão e a prática no ensino, v. 8. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais**: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

- NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (Org). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – volume II**. São Paulo: FEUSP, 2014.
- NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (Org). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012.
- 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, 2009a.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, 2011.
- 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**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-38.
- OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDERBROECK, M. **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 149-167.
- PARAÍSO, M. A. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.
- PÉREZ GOMÉZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In. SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-26.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REGO, T. C. Sobre diferenças e preconceitos. In: REGO, T. C. (Org.). **Educar para a diversidade**: desafios e perspectivas. São Paulo: Moderna, 2011. p. 11-27.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 15-30, 2013.

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

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016b.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; et al. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, T. T. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, A; SCHIEWER, J. (Org). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 85-101.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOZA, R. G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃS, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA, D.; TAVARES, M.; LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 391-411, 2011.

SOUZA, M. M. N.; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2016.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 1-17, 1992.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 5-15, 2003.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.