1

Jorge Luiz de Oliveira Junior
Marcos Garcia Neira

A TEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-433-9.1

SUMÁRIO

RESUMO

Nos últimos anos, diante de um cenário educacional complexo e recheado de incertezas, a Educação Física vem sendo convocada a contribuir, à sua maneira, com a formação de uma sociedade menos injusta e mais democrática. Nessa seara, destaca-se o currículo cultural, uma vertente de ensino empenhada em proporcionar aos estudantes o acesso a variadas formas de dizer, fazer e pensar as práticas corporais, intencionalmente atuando na afirmação das diferenças. Ancorado nas teorias pós-críticas, mais especificamente nas contribuições do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, o currículo cultural da Educação Física se posiciona como alternativa às demais perspectivas curriculares do componente. A tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas possibilita que estudantes e docentes reconheçam o universo cultural corporal à sua volta, recorram a todo e qualquer conhecimento que auxilie na produção e na leitura da ocorrência social da prática corporal objeto de estudo, posicionando-se como autores e autoras do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação Física; Práticas Corporais; Currículo Cultural.

SUMÁRIO

INSPIRAÇÃO EPISTEMOLÓGICA E AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Desde meados do século passado, as políticas neoliberais invadiram o contexto educacional com o objetivo de legitimar discursivamente o ensino padronizado, a fim de produzir um certo tipo de cidadão, flexível e de média qualificação, o suficiente para circular entre os postos de trabalho em constante mutação. Ao prometerem igualdade nas condições de acesso aos conhecimentos, as políticas neoliberais transmitem a ideia de que o triunfo se destina apenas aos estudantes mais esforçados e que saibam aproveitar as oportunidades. Por atingir corpos e almas, a ordem discursiva neoliberal tem levado grande parte dos profissionais da educação, estudantes e familiares ao conformismo, a uma situação de "naturalidade" das relações sociais, o que parece ser um caminho sem volta. Todavia, é nesse contexto que, felizmente, emanam propostas pedagógicas que buscam resistir aos ditames neoliberais e, no limite, ofertar possibilidades de ação didática a partir de outras teorias e concepções. Encontramos nas pedagogias pós-críticas ferramentas conceituais que desarticulam a "inabalável" naturalidade do discurso tecnicista e neoliberal.

A seu tempo, as teorias pós-críticas, não satisfeitas com a forma exercida pelas teorias críticas no questionamento às pedagogias tradicionais e tecnicistas, foram além das fronteiras teóricas e forneceram novos olhares à educação. As pedagogias inspiradas no arcabouço teórico do pós-estruturalismo, dos estudos culturais, da filosofia da diferença, do pós-modernismo, do pós-colonialismo, da teoria queer, dos estudos feministas e do multiculturalismo crítico, por sua vez, questionaram alguns pressupostos caros às teorias críticas, entre eles, a necessidade de "tomada de consciência" do sujeito através do processo escolar, bem como a aquisição de conhecimentos provenientes da classe dominante, vistos como aqueles que

são "melhor elaborados", como forma de emancipação dos sujeitos. Demoveram, ao seu modo, a forma hegemônica de conceber a pedagogia e o currículo.

Influenciado pelas teorias pós-críticas, mais especificamente pelas contribuições teórico-políticas do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, o currículo cultural da educação física se coloca como alternativa aos currículos convencionais do componente que conservam a ordem dominante ao exaltarem os mais aptos e habilidosos nas aulas. A aproximação entre a educação física e a pedagogia pós-crítica possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica e as práticas corporais, concebendo-as como práticas culturais, isto é, como produtos da linguagem, de práticas discursivas, de relações de poder e de processos de subjetivação.

Peters (2000) explica que o pós-estruturalismo pode ser concebido como um movimento de pensamento, um estilo de filosofar que desconfia e questiona as estruturas e o cientificismo tecnocrático. É visto como um movimento de continuidade e de transformação – jamais de rejeição – do pensamento que lhe antecedeu, o estruturalismo.

Para ambos, a linguagem é entendida como prática de significação, ou seja, a linguagem produz aquilo que narra, constituindo a vida social. Porém, enquanto na visão estruturalista a função da linguagem é envolver o significado no interior de estruturas com vistas a chegar a um conhecimento seguro, para o pós-estruturalismo, o processo de significação possui um caráter fluido, provisório, sendo constantemente deslocado em meio às relações de poder. Em outras palavras, no pensamento pós-estruturalista os significados não se fixam definitivamente nos elementos nomeados, pelo contrário, a linguagem coloca os significados em incessante disputa.

Na visão pós-estruturalista, o centro das estruturas "não é mais confiável, significativo e melhor conhecido do que seus limites

SUMÁRIO

ou fronteiras externas" (Williams, 2013, p. 14). Enquanto a visão estruturalista se interessa pelo que tem no interior dos limites, aqui vistos como fronteiras que cercam a significação e indicam certa segurança, estabilidade e uma compreensão mais fidedigna a partir do centro, a concepção pós-estruturalista, ao suspeitar do interior das estruturas, atua nos limites, caminha sobre eles na tentativa de alargá-los, observar os efeitos e seguir seus rastros. A sua principal intenção é desestabilizar a significação dos elementos da vida social e resistir às verdades discursivamente estabelecidas. O pensamento pós-estruturalista é visto, nesse sentido, como uma forma de fraturar a sensação segura que tenta fixar o processo de significação.

É a partir da concepção produtiva da linguagem que o pensamento pós-estruturalista substitui a ideia de estrutura pela ideia de discurso. A linguagem, então, ocorre no interior de uma ordem discursiva formada por um conjunto de circunstâncias específicas em determinado tempo e espaço que autorizam e produzem a condição enunciativa. Aquilo que é pronunciado, gestualizado e escrito em certo período só é permitido e legitimado devido a uma ou mais ordens discursivas (Foucault, 2008).

Em diálogo com o pensamento foucaultiano, a autorização ou interdição de práticas discursivas depende das relações de poder. O exercício do poder não se dá com base em relações de violência e de coação, pois ambas submetem e destroem a ação do outro, eliminando todas as suas possibilidades. Pelo contrário, o poder "opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável [...]" (Foucault, 1995, p. 243).

Dessa forma, uma relação de poder ocorre quando o indivíduo, aquele sobre o qual se exerce o poder, seja reconhecido e sustentado como sujeito de ação até o fim, de modo que abra possibilidades de respostas, ações, efeitos e criações desse indivíduo.

SUMÁRIO

É o exercício do poder que favorece o impedimento de alguns discursos e a circulação de outros, tornando-os verdadeiros. A verdade, portanto, trata-se de uma criação discursiva. Nas palavras de Williams (2013, p. 15), a "verdade de uma população está onde ela está mudando. A verdade de uma nação está em suas bordas".

O impacto do pensamento pós-estruturalista no currículo cultural da educação física é percebido quando o próprio currículo, seu alicerce teórico, sua ação pedagógica e as práticas corporais são compreendidas como produções discursivas, isto é, são frutos de condições específicas que permitiram a veiculação de narrativas que marcam as suas representações. Ao discutirem essa noção, Neira e Nunes (2022a) tomam como exemplo o futebol de meninas e meninos ocorrido nos recreios escolares. Explicam que em outros tempos e locais, em virtude da ordem discursiva da época e do contexto, a circulação de enunciados favoráveis à participação das meninas nesses espaços era interditada, pois "aceitava-se" que esses destinavam-se exclusivamente aos meninos. Atualmente, devido ao deslocamento discursivo, muito por conta das intensas lutas por representatividade dos movimentos feministas, narrativas propícias à participação feminina no futebol em diferentes ambientes têm circulado com maior frequência, incluindo aqui a crescente participação de narradoras e comentaristas mulheres nas transmissões de jogos oficiais.

Outra importante teoria pós-crítica que inspira docentes a criar e recriar a perspectiva cultural da educação física são os estudos culturais. Sob a ótica pós-estruturalista, Hall (1997) explica que a linguagem, ao assumir uma posição privilegiada na produção e circulação dos significados, concebe a cultura como prática de significação, como um território de disputas em que práticas sociais e significados são produzidos, legitimados, contestados e traduzidos. Para o autor, essa concepção ganha força a partir da virada cultural, momento em que a análise social contemporânea "passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente [...]" (Hall, 1997, p. 27), ou seja, a cultura

SUMÁRIO

SUMÁRIO

penetra em cada canto das relações cotidianas. Nessa lógica, não é o sujeito que "possui" uma cultura "boa ou ruim", antes, o sujeito está imerso, está no interior de uma cultura que o produz, regula e lhe permite enunciar certos discursos.

Os estudos culturais, nesse sentido, examinam as práticas culturais contemporâneas, considerando que toda e qualquer forma de produção cultural precisa ser analisada e interpretada, evitando impor classificações e adjetivos prévios. Por conceberem a cultura a partir da linguagem, os estudos culturais ensinam que não há distinções entre cultura da elite, cultura artística, cultura infantil, cultura midiática, cultura indígena, cultura rural, cultura periférica, entre tantas outras, pois sopesa as relações de poder que as posicionam no interior de ordens discursivas.

O currículo cultural da educação física, ao inspirar-se nos pressupostos dos estudos culturais na sua vertente pós-estruturalista, toma a cultura corporal como objeto de estudo. Diferente de outros currículos do componente que relacionam o termo cultura corporal ao movimento humano – "cultura corporal de movimento", na perspectiva cultural o termo reflete o conjunto de práticas discursivas, verbais e não verbais, referidas às práticas corporais e aos praticantes. Isso equivale dizer que a cultura corporal não se restringe somente ao "fazer" e "praticar" das danças, esportes, lutas, brincadeiras e ginásticas, mas também incorpora a teia discursiva que abrange as práticas corporais e os sujeitos que delas participam (Gramorelli; Neira, 2016).

Por conceber a cultura corporal como produção discursiva, tanto as práticas corporais a serem tematizadas quanto o modo como isso será feito, dependerão dos regimes de verdade que produziram e ainda produzem as práticas corporais em cada época e local. Isso explica a presença, cada vez mais acentuada, de determinadas práticas corporais no currículo escolar, como é o caso do skate. De uma prática corporal que sofreu (e ainda sofre) repressões

SUMÁRIO

de todas as ordens em virtude da construção de estereótipos ligados à marginalidade, de uns tempos para cá, trabalhos pedagógicos com o skate são frequentemente autorizados pelo discurso pedagógico, o que o posicionou como uma prática bem-vista no interior da escola, principalmente após ter sido elevado à condição de esporte olímpico. As circunstâncias externas à escola, portanto, permitiram a disseminação de narrativas pedagógicas em torno do skate.

O acolhimento de variados temas da cultura corporal e múltiplas formas de representá-los suscita a valorização e afirmação das diferenças no currículo cultural da educação física. A diferença é concebida não como o resultado final de um processo, mas antes, como o próprio processo de significação pelo qual a diferença e a identidade são produzidas. É comum pensar a diferença como algo decorrente da identidade, esta última vista como um ponto original, normativo, de referência. Contudo, é necessário compreender ambas como atos de criação linguística e discursiva em meio às relações de poder, são inseparáveis, uma depende da outra para existir. Nessa linha de pensamento, diferença e identidade não são "criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais" (Silva, 2013, p. 76).

Em vista dessa concepção, a perspectiva cultural da educação física afirma as diferenças quando busca o envolvimento de todos, discentes, familiares, profissionais da educação e representantes das práticas corporais no decorrer do trabalho pedagógico, reconhecendo e valorizando suas vozes e formas de representar o mundo e as práticas corporais tematizadas. Se a identidade instiga a classificar, subordinar e hierarquizar os sujeitos e as práticas corporais no interior de estruturas confortáveis, a diferença ensina o contrário, a não categorizar, não fixar, não hierarquizar. A afirmação das diferenças é o que permite significações inéditas e provisórias sobre as práticas corporais e pessoas que delas participam, é o que

conduz as tematizações aos limites, é o que as leva a transitarem por caminhos inesperados.

Ao investigar a abordagem das diferenças no currículo cultural da educação física, Neira (2020) flagrou docentes empenhados na valorização do patrimônio cultural corporal de grupos desfavorecidos ao tematizarem práticas corporais contra hegemônicas, problematizarem as representações e desconstruírem os discursos ao seu respeito e das pessoas que delas participam, provocando debates e reflexões sobre o modo como as narrativas depreciativas são produzidas e propaladas. Ademais, o engajamento docente a favor das diferenças é percebido no momento em que disponibilizam aos estudantes atividades didáticas que buscam compreender as condições discursivas que levam à legitimação de algumas práticas corporais e determinadas maneiras de gestualizá-las em detrimento de outras.

Desse modo, com o impulso necessário da diferença, crianças, jovens, adultos e idosos são convidados a questionar e transgredir a falsa sensação de estabilidade construída pela identidade em relação às práticas corporais e aos praticantes. É a diferença que os motiva a seguirem em direção às bordas, aos limites, ao inexplorado, ao arriscado, ao incerto. A perspectiva cultural busca, assim,

> [...] inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que o potencializa a sua produção. É a condição de sua existência (Nunes, 2016, p. 63).

O currículo cultural da educação física, ao afirmar o direito às diferenças, convoca todo e qualquer conhecimento ao currículo escolar. Conhecimentos urbanos, rurais, ancestrais, poéticos,

SUMÁRIO

artísticos, místicos etc., são promovidos ao mesmo grau de importância que os conhecimentos científicos, pois estes ocupam lugar de destaque devido à sua forte legitimação e posição privilegiada nas práticas discursivas. Ressaltamos que o currículo cultural não é anticientífico, não rejeita a ciência, apenas questiona a sua exclusividade, compreendendo que o conhecimento científico é mais uma fonte de explicação dos fenômenos e elementos das práticas culturais ao lado de tantas outras.

Na perspectiva cultural da educação física, o conhecimento não é concebido a partir de uma visão moderna, pensada dentro dos limites das estruturas, que o definem enquanto resultado da assimilação direta do sujeito que busca apreender o objeto, que por sua vez mostra-se disponível à apreensão. No caminho contrário, o conhecimento é compreendido como invenção, como resultado de relações de força em meio a fluxos de poder, como produto de disputas e negociações de narrativas acerca das práticas corporais e de seus praticantes. O currículo cultural da educação física, dessa forma, "posiciona docentes e educandos como inventores de conhecimentos no mesmo instante em que se encontram para vivenciar e dialogar com e sobre a prática corporal" (Santos Jr.; Neira, 2023, p. 12).

Nesse sentido, para além dos conhecimentos científicos, muitos outros são invitados pela perspectiva cultural da educação física no decorrer da tematização. Os saberes e experiências dos estudantes, de praticantes ou de aficionados das práticas corporais merecem o mesmo espaço e reconhecimento daqueles provenientes de pesquisas acadêmicas, comumente presentes no currículo escolar. Em relação aos primeiros, Foucault (1999, p. 12) os concebe como saberes sujeitados, que são aqueles que se caracterizam como um "saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade" e que, por isso, são vistos como desqualificados, insuficientemente elaborados e que foram intencionalmente escanteados das relações sociais. Isso quer dizer que o relato de um capoeirista sobre sua experiência na roda de capoeira é tão

SUMÁRIO

importante quanto o saber científico que disserta sobre a história da capoeira e dos capoeiristas ou as reações fisiológicas que ocorrem nos corpos durante o jogo. Todos eles podem figurar no trabalho pedagógico culturalmente orientado em tom de equivalência.

O currículo cultural da educação física, ao entremear diferentes saberes, experiências e posicionamentos referentes às práticas corporais tematizadas, incita estudantes a examinarem como os discursos depreciativos em torno delas e dos grupos que as praticam são elaborados e difundidos. Essa investida nos sujeitos que transitam pelo currículo cultural é vista como aposta, uma vez que não há como assegurar e prever seus efeitos na subjetivação. Em outras palavras, não passam de pretensões, desejos, palpites (Oliveira; Neira, 2019).

A aposta política e pedagógica do currículo cultural consiste em produzir marcas de inquietude nos discentes, algo que busque fazê-los adotar uma postura questionadora e problematizadora sobre as condições que favoreceram a circulação de certos discursos sobre as práticas corporais em detrimento de outros. No limite, a sua ousadia talvez seja "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" (Oliveira Jr., Neira, 2017, p. 42).

Embora certas narrativas insistam em responsabilizar as teorias pós-críticas pela despolitização e pela dispersão desmobilizadora na área educacional, muito em virtude do seu caráter fragmentado, de abertura ao imprevisto, que não decreta certezas e que muito menos se alinha às metanarrativas modernas, Lopes (2013) argumenta que a ação política do currículo pós-crítico reside na tomada de decisões pelos sujeitos no processo de significação, pois entende que essas decisões são contingentes e ocorrem em meio ao exercício do poder. Além disso, consiste em envolver os sujeitos na invenção do presente, pois compreende que, se não

SUMÁRIO

há regras obrigatórias no jogo discursivo, elas podem ser criadas, logo, são disputadas.

Ao carregar a esperança de construir uma sociedade menos injusta, menos excludente, mais democrática, mais acolhedora, a ação política do currículo pós-crítico ocorre nas disputas pela validação dos significados, nas tentativas de compor múltiplos regimes de verdade, mesmo sabendo que "se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação", pois o processo de significação está aberto a reinvenções inesperadas (Lopes, 2013, p. 21).

Seguindo esse raciocínio, o currículo cultural da educação física escancara sua força política quando, na prática pedagógica, anima o professor a colocá-lo em ação e atuar intransigentemente em defesa das narrativas dos grupos minoritários nas relações de poder; quando realça os diferentes modos de ver, conceber e produzir as práticas corporais; quando pretende a todo custo combater os discursos excludentes, preconceituosos e difamatórios acerca das práticas corporais e dos sujeitos que delas participam por meio de leituras críticas[1] que exponham as condições discursivas que possibilitaram a disseminação dessas representações; quando intenta envolver todos e todas na construção da experiência pedagógica, fazendo com que todas as vozes, experiências e saberes possam ser reconhecidos e valorizados. É a afirmação do direito às diferenças, o acolhimento dos diferentes conhecimentos acerca das práticas corporais e a aposta na formação de sujeitos solidários que fazem professores e professoras ocuparem "um inevitável papel político" (Giroux, 2009, p. 86) no trabalho pedagógico culturalmente orientado.

1 Pautados pelos ensinamentos foucaultianos, a "leitura crítica" na educação física cultural leva em consideração relações de governo e processos de subjetivação. Ao invés da noção clássica que consiste em descobrir as narrativas verdadeiras e falsas que refletem a realidade e que estavam escondidas, a leitura crítica refere-se ao ato de "interrogarmos as formas pelas quais essas narrativas se tornaram verdadeiras/falsas, que efeitos elas produzem e de que modo estamos posicionados nesses jogos de veridicção" (Oliveira; Neira, 2019, p. 19).

SUMÁRIO

É o engajamento político docente que o/a faz atentar ao contexto sócio-histórico-político e local para propor diferentes modos de ação didática. Ao invés da repetição e da mesmice que domina o fazer pedagógico, professores politicamente engajados adotam uma variedade de estratégias didáticas que são constantemente modificadas e reinventadas. É justamente o engajamento que transforma docentes que colocam em ação a perspectiva cultural da educação física em ativistas políticos que "persistem na luta pela afirmação das diferenças e pela construção de uma sociedade menos desigual, mais justa e democrática" (Duarte; Neira, 2020, p. 296).

É esse engajamento político que posiciona docentes enquanto autores de suas experiências pedagógicas, fazendo-os resistir aos sistemas educacionais que teimam em impor normas e estabelecer padrões de ensino. É o engajamento político que conduz professores a organizarem e planejarem situações didáticas específicas conforme a tematização, a partir da escuta atenta das vozes e posicionamentos das crianças, jovens, adultos e idosos sobre as práticas corporais. Planejar o trabalho pedagógico no currículo cultural da educação física, portanto, é um ato político favorável à afirmação das diferenças e ao direito de vivê-las.

AÇÕES (DIDÁTICAS) QUE PRODUZEM AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES CULTURALMENTE ORIENTADAS

Professores que afirmam colocar o currículo cultural da educação física em ação planejam situações didáticas que levam estudantes a compreenderem as práticas corporais e suas inúmeras maneiras de representá-las na teia social. Essas atividades didáticas não são elaboradas e executadas ao bel-prazer, seguindo somente

SUMÁRIO

SUMÁRIO

as vontades e crenças dos docentes, pelo contrário, estudantes são convidados ao diálogo para compor a *tematização* que caracteriza o fazer pedagógico do currículo cultural da educação física.

Nas palavras de Santos e Neira (2019, p. 9), tematizar as práticas corporais nas aulas de educação física requer o "maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade social, cultural e política, de maneira a possibilitar uma compreensão profunda da maneira como ocorre a prática corporal [...]". Tematizar, então, suscita planejar e realizar um conjunto de situações didáticas que buscam produzir as práticas corporais segundo as características do próprio grupo, analisar e entender a sua ocorrência social, como são representadas pelos diferentes grupos culturais e os motivos que as colocam em posição privilegiada, ou não, nos discursos proferidos ao seu respeito.

O currículo cultural da educação física, desse modo, se organiza em torno de temas culturais, vistos como a ocorrência social das práticas corporais. Em diálogo com Corazza (1997, p. 128), organizar o trabalho pedagógico em temas culturais transforma o ambiente educativo em um espaço repleto de interações e múltiplas dimensões, porque os temas culturais abarcam o acesso a todo e qualquer tipo de conhecimento que auxilie na compreensão do tema em curso, evitando assim, que ele seja visto por "um único olhar e tampouco atribuída de um só sentido. Mas, entre no jogo da pluralidade e da diferença, sendo falada de muitos lugares, atribuída de múltiplas e, até mesmo antagônicas, significações, por diferentes discursos".

Ao possibilitar o fluxo de variados conhecimentos, a tematização não se preocupa em ensinar o verdadeiro significado das práticas corporais com base nos conhecimentos tidos como essenciais, tampouco privilegia o conhecimento científico como único modo de concebê-las. A tematização parte do pressuposto de que todo conhecimento é uma invenção discursiva provisória e que a sobressalência de alguns na explicação das práticas corporais decorre de

relações de poder assimétricas. Como mencionado anteriormente, para além das explicações científicas, a tematização abre portas para que os conhecimentos populares, periféricos, místicos, religiosos, experiências vividas, entre outros, sejam reconhecidos e também contribuam para um amplo entendimento da ocorrência social das práticas corporais e das pessoas que delas participam.

Essa ampla circulação de diferentes saberes acontece por meio da tematização, ou seja, do planejamento e realização das situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Tematizar as práticas corporais, portanto, repulsa qualquer perspectiva de ensino do componente pautada na simples aplicação de sequências didáticas ou de apoio em materiais apostilados que preservam a transmissão dos conhecimentos científicos, como também aquelas em que são realizadas atividades motoras repetitivas e descontextualizadas. Os temas culturais, isto é, as várias brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas cultivados por determinada comunidade, praticados em uma região, presentes no universo cultural dos estudantes, são transformados em objetos de estudo para serem lidos e produzidos de infinitas maneiras. Afinal,

> Todos os estudantes têm direito de estudar variadas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, analisando-os sob a perspectiva dos diferentes grupos culturais. A tematização emaranha as experiências dos professores e dos alunos com outros saberes – acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a grupos minoritários –, obtendo, dessa forma, a produção de novos sentidos para a prática corporal tornada objeto de estudo [...]. O resultado é o acesso dos educandos a outras representações sobre o tema e as pessoas que o vivenciam, influenciando na constituição de identidades democráticas (Santos; Neira, 2022, p. 70-71).

O *mapeamento* refere-se a uma ação docente inerente ao currículo cultural da educação física que visa identificar as práticas

SUMÁRIO

corporais presentes no universo cultural dos estudantes, como também busca acessar os conhecimentos discentes sobre uma determinada prática corporal, de modo a inseri-los no decorrer da experiência educativa (Neira, 2019).

A literatura recente da educação física cultural permite conceber o mapeamento de duas maneiras. Uma delas corresponde ao mapeamento enquanto encaminhamento pedagógico, à atividade de ensino propriamente dita, ou seja, quando o professor planeja uma situação didática visando mapear algo condizente ao trabalho educativo com vistas a se aproximar dos conhecimentos e representações colocadas em circulação pelos estudantes sobre a prática corporal em questão e os sujeitos que dela participam direta ou indiretamente.

Tomando como exemplo a tematização de lutas ou de uma luta específica, a atividade de ensino de mapeamento pode ocorrer quando o professor realiza uma roda de conversa após a leitura de imagens, vídeos ou textos referentes ao tema quando propõe que estudantes respondam questões ou solicita que eles vivenciem a luta para observar como se organizam e executam-na nesse momento. Essas, entre tantas outras situações didáticas, pretendem acessar os saberes discentes sobre a luta tematizada a fim de propor novas atividades de ensino que mobilizem os saberes mapeados.

O outro aspecto do mapeamento refere-se à percepção docente, isto é, aquilo que é observado, escutado, analisado, interpretado, sentido pelo professor ou pelos estudantes, durante a prática pedagógica e também fora dela, e que contribui diretamente com a organização da prática pedagógica. Mapear enquanto percepção docente acontece o tempo todo – inclusive durante uma situação didática de mapeamento –, é algo "artistado" incansavelmente pelo docente e extrapola o processo meramente informativo. Nas palavras de Neira e Nunes (2022a, p. 115), o mapeamento docente "possibilita o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos e intensidades

SUMÁRIO

que marcam as relações entre alunos, alunas, professores, professoras, culturas e conhecimentos".

Nascimento e Augusto (2022, p. 34), instigadas pelo pensamento de Judith Butler, propõem o conceito de cenas didáticas que se constituem como "micropolíticas, apostas, possibilidades, em um movimento que não é novo para a Educação Física cultural, tendo em vista que ela se transmuta a cada produção docente, a cada afetação por novas forças, se constituindo necessariamente por constantes aberturas a novas veredas". Enquanto espaço criado pelo currículo cultural da educação física, as cenas didáticas possibilitam alianças mais solidárias, democráticas e coletivas com vistas a implodir os significados hegemônicos de corpos generificados, regulados e normalizados compulsoriamente.

Ao possibilitarem e participarem dessas cenas, professores mapeiam novas relações, encontros, conexões e gestos discentes em meio às materialidades da arquitetura escolar, práticas corporais tematizadas, enunciações dos estudantes, corpos em movimento. As composições singulares geradas pelas cenas didáticas permitem ao docente atuar em aliança com estudantes visando mapear novas zonas de reconhecimento, novos simulacros e, a partir disso, produzir novas atividades de ensino que favoreçam outras leituras, compreensões e dinâmicas das práticas corporais.

Nesse sentido, agenciados pelos princípios ético-políticos, os docentes aguçam o mapeamento em relação aos participantes, às condições da escola e do bairro, às fronteiras culturais que se estabelecem, às representações produzidas e conhecimentos acessados sobre as práticas corporais, aos afetos que circulam e se formam nos encontros com a prática corporal, aos acontecimentos e contingências pertencentes às aulas e à vida. Ao mapearem, pensam e "artistam" o "plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da caminhada, da navegação, da experiência da viagem [...]" (Neira; Nunes, 2022a, p. 111).

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Retomando o exemplo da tematização das lutas (ou de uma luta específica), quando o professor conversa informalmente sobre o assunto com estudantes e profissionais da escola nos horários de intervalo, de entrada ou saída; quando está a caminho do trabalho e observa a presença de academias e outros locais próximos à escola que ofertam a prática de artes marciais; quando sente o grande interesse da turma em um novo filme, seriado, mangá, anime que contenha a prática de lutas; quando, em seu momento de lazer, assiste um filme ou participa de algum evento cultural ou familiar e percebe que há conexões com alguma arte marcial; ou quando nota que há estudantes na turma que são praticantes de lutas, ele está acionando o aspecto perceptivo do mapeamento agenciado pelos princípios ético-políticos.

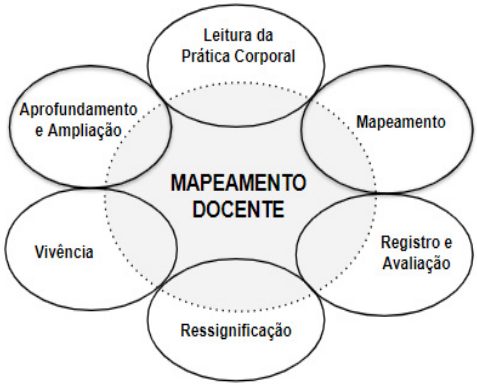
Isso tudo e muito mais auxilia na identificação de quais lutas estão presentes no universo cultural dos estudantes, sejam elas mais próximas ou mais distantes, no reconhecimento da multiplicidade discursiva em torno das lutas, na observação de pessoas praticantes de determinada luta que podem contribuir com a ampliação dos conhecimentos ao longo do trabalho educativo, entre outras possibilidades. Ademais, o mapeamento docente também é mobilizado para conhecer o funcionamento e organização da escola, saber os horários disponíveis para a utilização dos espaços comuns, examinar as possibilidades para a realização de parcerias com outros profissionais, verificar a quantidade de material disponível (luvas, saco de pancada, aparadores de chute, kimonos, tatames etc.) para a realização da tematização, entre outras possibilidades.

É importante dizer que o mapeamento no currículo cultural da educação física diverge frontalmente da ideia de "avaliações diagnósticas", "sondagens", "levantamento dos conhecimentos prévios" e similares. Estes termos, abundantes no discurso pedagógico moderno, buscam a individualização, a vigilância e o controle dos estudantes sobre o que devem aprender em determinadas etapas da escolarização.

A realização de sondagens e avaliações diagnósticas oriundas das vertentes da educação física que emergiram na segunda metade do século passado, permite ao docente levantar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do seu nível de aprendizagem, se é alfabetizado ou não, se sabe realizar movimentos específicos das práticas corporais e se possui o conhecimento desejado sobre o conteúdo programático que será trabalhado. Independentemente do modo utilizado, o desejo dessas ações diagnósticas é fazer com que estudantes alcancem níveis "equivalentes" de conhecimento e aprendizagem previamente definidos para determinado período do ano/série. No caminho contrário, o mapeamento não serve ao alcance de níveis desejados de conhecimento, nem a etapas essenciais de aprendizagem das práticas corporais. Mapear é aproximação das diferenças, disposição ao diálogo, percepção docente, e não medição, verificação, comparação.

Conceber o mapeamento enquanto percepção e ação docente que não para e que, por isso, se faz presente durante toda a tematização e também longe dela, nos encorajou a traduzi-lo em uma imagem (Figura 1), mesmo sabendo do risco que é representar uma discussão densa em forma de ilustração.

Figura 1 – Mapeamento em ação na prática pedagógica



Fonte: Criação dos autores, 2025.

Diante do exposto, entendemos que o aspecto perceptivo de mapeamento assume uma função imprescindível para o desenvolvimento da prática pedagógica culturalmente orientada. Ele é o responsável direto pelo fluxo de situações didáticas que darão vida à experiência curricular. Quando docentes não mapeiam, o que lhes resta são aulas descompromissadas, descontextualizadas, tornando-se reféns de sequências didáticas muito aquém do universo cultural das turmas às quais se destinam. Sem mapeamento, não há tematização, tampouco didática-artista. Sem mapeamento, não há qualquer possibilidade de existência do currículo cultural da educação física.

É a partir do mapeamento realizado pelo professor que atividades de ensino vindouras são planejadas, dando movimento e intensidade à experiência pedagógica. Ao longo da tematização são planejadas atividades pedagógicas de *vivência da prática corporal*, que nessa perspectiva se refere ao momento efetivo da realização corporal da brincadeira, luta, ginástica, dança ou esporte. Para além da ideia tão propalada pelos outros currículos de educação física que resumem a "aula prática" como o momento em que as técnicas e fundamentos das práticas corporais sejam executados no formato disseminado pelas teorias da aprendizagem motora, a vivência no currículo cultural da educação física caracteriza-se por ser uma ação estritamente individual, pois, a partir de uma perspectiva nietzschiana, a prioridade é o "sentir na pele", o que toca no corpo. Nunes *et al*. (2022, p. 136) são contundentes quando afirmam que as vivências "dizem respeito exclusivamente à experimentação da gestualidade para novas e inusitadas formas de ver, sentir e experimentar as práticas corporais".

Essa visão impossibilita que a vivência sofra processos de racionalização com base em explicações científicas, a fim de apreendê-la cognitivamente. As atividades de vivência no currículo cultural, então, buscam a livre expressão gestual, partindo das experiências anteriores dos próprios estudantes ou de como imaginam que deva ser a prática corporal em estudo.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

Organizar situações didáticas de *leitura da prática corporal* oportuniza o acesso às diferentes características da prática corporal tematizada como as técnicas e gestos utilizados, estratégias empregadas, vestimentas e materiais, regras e dinâmica de funcionamento, ocorrência profissional e amadora, reconhecimento de praticantes experientes e espectadores, entre outras características. Promover situações didáticas de leitura dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras faz com que estudantes conheçam os códigos referentes às práticas corporais e analisem os significados que são postos em circulação, momento em que surgem pontos de vista divergentes (Neira, 2019).

O professor, então, pode planejar atividades de ensino que convidem estudantes a lerem vídeos, imagens, memes ou postagens de redes sociais do jogo de taco, por exemplo, e solicitem manifestações a respeito da brincadeira. É bem capaz que aqueles que possuem certa experiência com o jogo façam leituras mais aprofundadas e expliquem sobre os materiais, as regras e um ou outro aspecto da brincadeira, ocasião em que toda a turma acessará esses conhecimentos.

Isso nos leva a pensar na seguinte situação-exemplo: o professor planeja uma atividade de ensino no decorrer da tematização em que propõe a vivência do jogo 3x3 de basquete. A ideia é que estudantes "sintam na pele" ao vivenciarem essa prática corporal. Se o jogo é interrompido pelo docente para que estudantes analisem alguma jogada realizada ou se atentem a uma regra específica, o encaminhamento pedagógico acionado é o da leitura da prática corporal, pois o que se busca nesse instante é reconhecer, analisar ou refletir, isto é, racionalizar alguma característica observada pelo professor durante a vivência do jogo. Essa situação exemplifica que a vivência é aquilo que toca no corpo de quem vivencia a prática corporal. Docentes, quando não estão vivenciando junto às crianças, jovens, adultos e idosos, estão a mapear gestualidades, relações, afetos e conflitos ocorridos durante a vivência.

Neira (2019) argumenta que o envolvimento discente nas atividades didáticas de vivência e leitura da prática corporal favorece a identificação de elementos que possam ser alterados e, possivelmente, inseridos à prática propriamente dita. A tentativa de compreender e vivenciar as práticas corporais no interior da escola levará a novas significações, alterando o modo como são vistas e realizadas. Trata-se da *ressignificação*.

A ressignificação, quando tomada como situação didática[2], diz respeito à atribuição de significados múltiplos e provisórios à prática corporal em questão, a partir das próprias experiências. Assim sendo, a manifestação corporal produzida em outro contexto é transformada e torna-se mais próxima dos sujeitos que a ressignificaram. De acordo com Neira (2019, p. 68), o processo de ressignificação "não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos deparam com manifestações pertencentes a outros grupos". Na prática pedagógica, o ato de ressignificar as práticas corporais situam os estudantes como sujeitos históricos e produtores da cultura corporal.

Mapear situações e acontecimentos originados nas aulas, seja uma fala ou questionamento discente, seja uma situação observada na vivência da prática corporal, podem desencadear em outras atividades didáticas de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos condizentes à prática corporal objeto de estudo. As atividades de ensino de ampliação proporcionam o contato com saberes variados que explicam, descrevem, relatam as práticas corporais, seus aspectos e as pessoas que delas participam, incluindo aqueles

2 A ressignificação tem assumido significações multiformes na literatura. Enquanto Neira (2019) e Neira e Nunes (2022a) concebem a ressignificação como encaminhamento pedagógico do currículo cultural da educação física, as pesquisas de Neves (2018) e de Silva Jr. (2021) passaram a entendê-la, respectivamente, como um processo que pode ocorrer no mapeamento, nas vivências e, especialmente, nas atividades didáticas de aprofundamento; e como uma ocorrência didática, em virtude de sua emersão em diferentes momentos das aulas, o que a afasta da posição de um encaminhamento pedagógico.

SUMÁRIO

subjugados, marginalizados, fazendo-os insurgirem na aula. Fazer circular uma multiplicidade de conhecimentos e representações oriundos de diferentes interlocutores contribui no fortalecimento do confronto aos discursos autoritários e hegemônicos, científicos ou não, que possuem espaço privilegiado quando se miram os esportes, ginásticas, brincadeiras, danças e lutas (Neira; Nunes, 2022a).

Nesse sentido, algumas situações didáticas de ampliação acontecem através da realização de entrevistas com praticantes, visitação a espaços onde ocorre a prática corporal e realização de rodas de conversa e pesquisas livres, por exemplo. Sejam quais forem as atividades de ampliação, o que possuem em comum é o fato de professores não terem qualquer controle do que virá a ser manifestado no momento de sua execução.

Neira e Nunes (2022b), recorrem à concepção foucaultiana de arquegenealogia para explicar que a situação didática de aprofundamento dos conhecimentos, por meio da arqueologia do saber, implica na problematização de como formações discursivas atuam na fixação de representações acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam e, através da genealogia do poder, suscita a compreensão de como o poder e as forças agem no surgimento e posteriores transformações e ressignificações das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como dos seus participantes.

Enquanto as situações didáticas de ampliação fazem escapar o controle docente dos enunciados que serão proferidos, as de aprofundamento, desde que bem planejadas e realizadas, permitem a apreensão das relações de poder exercidas na construção dos discursos sobre as práticas corporais, isto é, o professor planeja atividades didáticas de aprofundamento em que seja possível desconstruí-las, problematizá-las e compreendê-las.

O *registro* e a *avaliação* finalizam os encaminhamos pedagógicos do currículo cultural da educação física. Os registros elaborados pelos professores desempenham um importante papel na

SUMÁRIO

ação didática culturalmente orientada, pois facilitam a retomada das discussões empreendidas, a identificação da abrangência ou não das atividades de ensino realizadas e o planejamento e efetivação de novas situações didáticas, reorientando o trabalho educativo (Müller; Neira, 2018).

Os registros docentes figuram variados formatos: escritas, filmagens, gravações ou desenhos, e comumente narram as ações didáticas desenvolvidas, bem como as respostas, falas, gestualidades, posturas, ânimos e desânimos dos estudantes após a realização de alguma atividade de ensino ou ao longo da experiência pedagógica. Ademais, o ato de registrar a prática pedagógica culturalmente orientada também pode transformar-se em atividade de ensino, quando estudantes são convidados a relatarem suas experiências, confeccionarem cartazes, fabricarem vídeos, apresentarem seminários, criarem coreografias e novas situações de vivência, entre inúmeras possibilidades. Toda essa documentação pedagógica elaborada por docentes e discentes torna-se um importante instrumento de apoio à reflexão sobre os efeitos do trabalho pedagógico, uma vez que o registro de informações importantes permite a sua recuperação posterior e propiciam o planejamento de novas situações didáticas ainda não pensadas.

O registro, ao informar o que foi dito e feito no decorrer da tematização, se configura como um importante aliado da avaliação do trabalho educativo. Segundo Escudero e Neira (2011), a avaliação no currículo cultural da educação física dribla as concepções avaliativas de verificação, somatória e classificação focadas exclusivamente nas aprendizagens dos estudantes, para ceder lugar à avaliação do percurso trilhado na tematização. Isto é, o olhar volta-se ao trabalho educativo como um todo.

Esse novo olhar fez com que Escudero e Neira (2011, p. 303) denominassem de escrita autopoiética o fazer avaliativo no currículo cultural, que pode ser entendida como "um texto provisório produ-

SUMÁRIO

zido a partir das interpretações dos seus autores, estando, portanto, aberto a outras interpretações e tessituras". A escrita autopoiética faz professores e estudantes escaparem do papel de meros executores e receptores de propostas avaliativas tradicionais e tecnicistas, posicionando-os como sujeitos responsáveis pela reescrita da prática educativa.

A prática avaliativa, desse modo, assenta-se no juízo de valor de um conjunto de registros elaborados no decorrer de todo o trabalho educativo. Quanto mais informações das aulas forem registradas, mais situações didáticas condizentes poderão ser planejadas e, consequentemente, emergirão mais possibilidades de avaliar a tematização. É possível, então, avaliar se existiram situações didáticas mais aproveitadas pelos estudantes, se houve maior ou menor envolvimento discente e se ocorreram percalços durante a tematização, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tematizar as práticas corporais abarca um conjunto de ações didáticas que fazem circular critérios, convicções, princípios, crenças, experiências docentes e discentes. A tematização busca, a todo custo, investigar o tema (ocorrência social da prática corporal) reconhecendo o universo cultural e experiencial dos estudantes, o que minimiza as chances de promover um trabalho descontextualizado e sem lastro cultural. Se o que se busca é a afirmação das diferenças e dos diferentes modos de pensar, dizer e fazer as práticas corporais, então, é muito importante que professores organizem situações didáticas condizentes com essas intenções.

O currículo cultural da educação física, portanto, convoca professores a não se acomodarem em narrativas e discursos permeados pela neutralidade e pela indolência do "sempre foi assim e

nada pode ser feito". O que se pretende é a mobilização favorável a uma educação fortemente engajada com a afirmação das diferenças e com as devidas análises críticas em torno de sua produção. Finalizamos a escrita reforçando o pensamento de Santos e Neira (2022, p. 79) de que "[...] permanecer somente na crítica de maneira passiva de nada adianta. É preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática, a fim de promover práticas que confiram visibilidade aos benefícios da justiça social".

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In:* MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8. p. 282-300, 2020.

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

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In:* DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. *In:* NEIRA, M. G. (Org.). **Educação Física cultural.** São Paulo: Blucher, 2016.

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.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018.

NASCIMENTO, A. S.; AUGUSTO, C. N. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, Curitiba, ano VII, v. III, p. 24-36, 2022.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 39-56, 2020.

NEIRA, M. G. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. *In:* NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 5 abr. 2025.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. F. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In:* NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 5 abr. 2025.

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

SUMÁRIO

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? *In:* NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; *et al*. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. *In:* NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 5 abr. 2025.

OLIVEIRA, G. N. B.; NEIRA, M. G. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, p. 1-28, 2019.

OLIVEIRA JR., J. L.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. *In:* PONTES JR., J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

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

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no currículo cultural da Educação Física. *In:* NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 64-82. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 5 abr. 2025.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M; G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, p. 1-19, 2019.

SANTOS JR., F. N.; NEIRA, M. G. Conhecimentos, afetos e justiça cognitiva no currículo cultural de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29018, p. 1-17, 2023.

SILVA JR., W. S. **Currículo cultural e a ressignificação**: efeitos das práticas de resistência. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, T. T.; (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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