

Resumo: Exercendo uma influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam que sujeito o projeto educativo hegemônico está formando tendo em vista a atual sociedade, marcada pela desigualdade e pela diversidade cultural. Esse campo teórico advoga que a cultura, permeada pelas relações de poder, concretiza políticas de identidade e influencia definitivamente naquilo que é valorizado, ou não, pelo currículo escolar. Sendo as práticas corporais textos da cultura produzidos pela gestualidade, sua problematização no currículo da Educação Física incita os alunos a assumirem determinadas posições de sujeito. Com base nesses pressupostos, surgiu o interesse de investigar como as aulas desse componente curricular mobilizam as questões de identidade, visando compreender os processos de significação empreendidos pelos alunos com relação às manifestações corporais e seus praticantes. Para tanto, mergulhamos no cotidiano de uma escola de Ensino Fundamental para observar as aulas de Educação Física e entrevistar estudantes. A análise da transcrição das entrevistas e dos registros das observações evidencia que o conjunto de atividades desenvolvidas possibilitou o engajamento dos alunos diferentes formas, contribuindo para a modificação das suas representações acerca da manifestação corporal, posicionando-os como sujeitos e levando-os ao reconhecimento identitário.

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Educação Física; Identidade; Cultura corporal

1. Currículo, práticas corporais e Estudos Culturais

As investigações sobre o currículo ratificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente na construção de suas representações¹. Aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (Silva, 1996), ganha relevância toda investigação que evidencie seus possíveis efeitos.

O currículo pode ser compreendido como campo de saberes específicos e historicamente legitimados mediante constantes reconstruções (Pacheco, 2006). Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto

¹ “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são”. (Woodward, 2000, p. 17).

“Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal”: influências do currículo da Educação Física no posicionamento dos sujeitos

Marcos Garcia Neira¹

Universidade de São Paulo,
Brasil

¹ Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. A presente pesquisa foi realizada com financiamento da FAPESP.
mgneira@usp.br

como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (Silva, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados “textos” culturais, o currículo influencia nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Partindo do pressuposto que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, pode-se ter uma ideia da importância da proposição de situações pedagógicas que estimulem a interação por meio das variadas linguagens, dentre elas, a corporal. É também pelas práticas corporais² que os indivíduos interagem, comunicando-se pelo seu teor expressivo (Soares, 2001). O significado de cada prática corporal se constrói em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades presentes nas diferentes culturas³, em diferentes épocas da história. Quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esporte, homens e mulheres também se apropriam do repertório gestual que caracteriza a cultura corporal⁴ na qual estão inseridos. As manifestações da gestualidade sistematizada, conforme Wiggers (2005), podem ser entendidas como artefatos culturais de um determinado grupo, elementos distintivos das suas gentes e, conseqüentemente, em traços da identidade cultural dos seus praticantes.

Nos termos da presente investigação, a preocupação recaiu sobre as práticas corporais enquanto artefatos culturais alocados no currículo da Educação Física, ou seja, transformados em objetos de estudo. Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, a brincadeira, esporte, dança, ginástica, luta, entre outras manifestações, são concebidas como textos corporais, configurando formas de expressão, produção e reprodução de significados culturais (Neira, 2011).

A partir dos Estudos Culturais⁵, o currículo da Educação Física também pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto “texto”, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento, bem como uma organização semântica específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse “texto” só existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura corporal, da cultura escolar, da prática pedagógica). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura.

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo da Educação Física. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (Nelson; Treichler & Grossberg, 2008).

É certo que a gestualidade expressa pelas práticas corporais coloca em circulação as representações de mundo que os membros dos grupos sociais que as produziram e reproduziram possuem. Conseqüentemente, a interpretação desses textos implica em produzir novos significados acerca do modo como seus praticantes percebem e explicam os mistérios da vida, o cotidiano, suas relações etc., constituindo um novo texto.

Em tempo, Silva (2001) nos lembra que o sujeito da interpretação pode produzir significados distintos dos pensados pelo autor da representação. Como as representações são construídas

2 A expressão “práticas corporais” agrega brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.

3 Segundo Williams (1992), cultura é todo um modo de vida de um grupo social conforme sua estruturação pela representação e pelo poder. Trata-se de uma rede de práticas e representações implantadas que influencia cada espaço da vida social.

4 “Cultura corporal” é a parcela da cultura geral que abrange os significados atribuídos às práticas corporais (Neira, 2011).

5 Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

culturalmente, encontram-se sempre à mercê do tipo de relações sociais que as fizeram surgir. As representações culturais criam efeitos de verdade a respeito dos objetos aos quais se referem. Por isso, cada grupo social utiliza a representação para definir tudo à sua volta, a própria identidade e a dos outros, fazendo-o pelo intermédio de disputas de poder inscritas na representação. (Woodward, 2000).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a representação incorpora todas as características da ambiguidade, da incerteza e da insegurança atribuídas à linguagem. A representação é, então, um sistema linguístico e cultural intimamente ligado a relações de poder. Nessa condição, há uma estreita ligação entre representação e identidade. É por meio da representação que a identidade (e a diferença) se vinculam aos sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. É através das suas infinitas formas de inscrição que o outro é representado.

O jogo do poder cultural para definir significados e marcar fronteiras ganha visibilidade quando se analisa a cultura corporal. Na arena de lutas pela imposição de sentidos, certas manifestações corporais são continuamente mantidas à margem da sociedade, enquanto outras, são enfatizadas, sendo-lhes agregados significados positivos.

É com este sentido que o currículo da Educação Física pode ser concebido, assim como a cultura mais ampla, como campo de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais e a seus praticantes. Enquanto algumas têm sido historicamente esquecidas ou desqualificadas, outras têm sua presença legitimada e exaltada durante as aulas.

É o que nos levou a observar e registrar em diário de campo as aulas ministradas para uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada na cidade de São Paulo, bem como entrevistar os alunos⁶ na tentativa de captar as representações elaboradas. Buscando identificar possíveis efeitos do currículo da Educação Física nas representações dos sujeitos acerca da prática corporal tematizada, o referencial empírico⁷ foi submetido à análise crítica.

2. Análises

Durante o período⁸ das observações, o tema trabalhado foi a salsa⁹. Em uma turma habituada a um currículo que prestigiava as práticas hegemônicas¹⁰, a escolha do tema de estudo suscitou alguns incômodos. O inusitado da escolha deve-se ao mapeamento realizado pelo professor, por meio do qual constatou que uma das alunas frequentava aulas dessa dança e um dos alunos comentou que seus pais dançavam com frequência.

Com o decorrer das aulas, o que se percebeu foi um engajamento gradativo dos alunos. Em se tratando de atividades nas quais as vivências corporais são requisitadas, supõe-se que a quebra da resistência inicial é um forte indício de mudança da representação acerca da manifestação corporal. Afinal, como argumenta Woodward (2000), as representações dos indivíduos influenciam diretamente suas ações.

No início havia apenas 4 duplas dançando (de um total de 36 alunos) e somente 2 meninos. No entanto, no decorrer da aula, alguns alunos foram se encorajando - alguns com estímulo do professor - e foram tentando aprender alguns passos básicos. No final da aula, metade dos alunos em sala de aula tinha experimentado dançar em dupla (21/08/12).

6 Após os esclarecimentos necessários, o professor e os responsáveis pelos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram entrevistados os alunos que compareceram ao último dia letivo.

7 Transcrição das entrevistas e registros em diários de campo.

8 Agosto a dezembro de 2012.

9 Ritmo atribuído a uma banda cubana radicada no México, cuja dança hibridiza a gestualidade do mambo, chá-chá-chá e rumba.

10 Futebol, voleibol e basquetebol.

Antes de começar a ensinar o giro, o professor sugeriu que os alunos que, de alguma maneira, já dominavam os passos básicos, ensinassem outros que ainda não tinham tentado ou que ainda não estavam conseguindo executá-los, com dicas e dançando juntos. A estratégia ajudou a aproximar mais alguns colegas - que antes só observavam - da prática (28/08/12).

A participação das duas alunas parece ter estimulado a sala e três alunos - que em outras aulas somente observavam -, arriscaram aprender alguns passos com os colegas (04/09/12).

À medida que os colegas se envolviam, os alunos que inicialmente mostraram alguma rejeição revisaram sua forma de ver a salsa, participando aos poucos das atividades. Um caso bastante emblemático de mudança de representação ocorreu por ocasião da visita a uma escola de dança para realização de uma aula especial. Além da participação de alunos que sistematicamente se recusavam a dançar, a maneira como se envolveram com a prática foi bastante intensa. Não se queixaram, nem ameaçaram abandoná-la.

Na ocasião, aqueles que já participavam sentiram-se à vontade para introduzir movimentos mais refinados, como molejos e gingados. Permaneceram atentos às explicações e tentavam esclarecer dúvidas pontuais com o professor. Outra situação que deu visibilidade à modificação das representações foi a disponibilidade para organizar uma vivência de salsa no pátio da escola, demonstrada por duas alunas que costumeiramente permaneciam alheias às aulas. A dança parece ter sido o modo que escolheram para interagir com os colegas.

O mesmo aconteceu durante a realização de uma oficina de salsa para as demais turmas da escola, iniciativa dos alunos para os eventos da Semana da Criança. Aqueles que participavam das vivências assumiram funções de relevo na oficina, demonstrando os movimentos e ajudando os colegas das outras salas. A parcela do grupo que evitava dançar durante as aulas permaneceu na oficina mesmo que outras opções estivessem à disposição. Isso sugere que a prática corporal passou a ser, em algum grau e por alguns momentos, um conhecimento importante para os membros da turma. Os que sabiam as técnicas podiam partilhá-las, enquanto os que não sabiam podiam desfrutar do status de pertencer ao grupo responsável pela oficina.

O processo de abertura ao estudo para aprofundar os conhecimentos sobre a salsa suscitado pela prática pedagógica analisada, pode ter sido o fator desencadeante de novas significações, promovidas pelo diálogo entre os significados que o aluno possui e aqueles veiculados pelo currículo. Esse processo constitui-se como elemento fundamental na construção da identidade do sujeito, pois na perspectiva de Hall (2005), a construção da identidade ocorre por meio do embate entre os significados contidos nos discursos que circulam e aqueles inicialmente atribuídos pelo sujeito.

Ainda sobre a experiência de aprofundar conhecimentos sobre a prática corporal objeto de estudo, é interessante analisar o posicionamento dos alunos:

Entrevistador: “Fale um pouco sobre a salsa”.

Aluno 1: “A salsa? Ah, eu acho que é uma dança um pouco diferente das outras, né? Mas... ela é meio sensual e é diferente do funk, do samba, da clássica, do rock. É junto homem e mulher. É um pouco diferente”.

Entrevistador: “Mas samba também dá pra dançar junto...”.

Aluno 1: “Mas sei lá... salsa pra mim é isso! Tem uns passos certos... vários passos. É... você pode apresentar... é legal salsa!”

Entrevistador: “O que você não sabia antes, o que você foi vendo..., o que você acha dessas pessoas que dançam salsa? Pessoas que com alguma frequência dançam salsa. O que você acha delas?”

Aluno 1: “Ah... antes de ter salsa na escola, eu achava que era... que os caras ficavam treinando desde

criança, mas depois eu vi que não, que dá pra aprender, que é uma mistura de várias danças... dá pra dançar”.

Entrevistador: “Mas e quem dança essas danças?”

Aluno 1: “Ah! Depende de cada pessoa. Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal”.

Não deixa de ser interessante constatar a mudança do significado atribuído à dança. Mesmo na ausência de contato próximo com a prática corporal, o aluno possuía representações sobre ela e seus praticantes. Com base no trabalho desenvolvido, as concepções iniciais foram alteradas. Quando diz perceber que a salsa não é somente para certos tipos de pessoas - como pensava antes -, e que todos podem dançar, o entrevistado demonstra certa aproximação da manifestação cultural e a revisão de suas representações através do diálogo. Perceber que a salsa é uma mistura de várias danças pode ter ajudado a aproximar-se da ideia de que “outros podem dançar”.

Se levarmos em consideração as atividades didáticas desenvolvidas pelo currículo, era de se esperar que o aluno explicitasse argumentos mais substanciais que justificassem a mudança de representação (elementos históricos, sociais e culturais que ele percebeu e fizeram sentido ao estudar a salsa). As atividades didáticas desenvolvidas pelo professor possibilitavam a desconstrução de conceitos que envolvem a prática corporal, comumente embasados em discursos infundados, frutos, talvez, do desconhecimento das relações que atravessam qualquer artefato da cultura.

Outra ocorrência digna de nota foi a discussão a respeito da história e origem da salsa, quando foram levantados temas polêmicos acerca das características e dos discursos que rodeiam a dança. A questão da sensualidade adquiriu grande importância. O debate envolveu os participantes ao ponto de apresentarem ideias como: “a salsa pode até ser sensual, mas a salsa que dançamos na escola não é” (ALUNO 02). Tal posicionamento confirma a impressão de que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física proporcionam, de alguma forma, espaços de ressignificação da prática corporal.

Conforme sugere Woodward (2000), além de um espaço que suscite abertura para ressignificações, no processo de constituição da identidade, os sujeitos necessitam explicitar essas significações através do diálogo com outros indivíduos da comunidade – neste caso, a própria turma – para que seja possível reconhecer as diversas identidades. Logo, é possível inferir que a oportunidade que as aulas proporcionavam para intercambiar significados foi de importância capital para revisão das representações acerca da dança e, conseqüentemente, da identidade a ela conferida.

A participação do sujeito, explica Hall (2005), não é uma ação que tem princípio e fim em si mesma, mas consiste em agir sobre a lógica dos discursos construídos socialmente e aos quais se tem acesso, aproximando-os de suas próprias experiências e analisando-os. É o que se observa no posicionamento de um dos entrevistados:

Entrevistador: “Fale sobre a salsa”.

Aluno 3: “Nossa! Eu adorei estudar salsa. É muito bom! Me senti muito bem dançando salsa, apesar de eu ter família nordestina e eu gostar muito de forró. São meio diferentes os dois. A salsa é meio sensual, o forró não é... o forró é... o forró não é tão sensual assim, é agarradinho, mas não é sensual. A salsa já é, já tem mais mexido... Às vezes eu penso que tem a ver, mas as vezes eu acho que não”.

Entrevistador: “Como é que foi a experiência de praticar a salsa?”

Aluno 3: “Ah... foi uma experiência muito boa porque é uma outra dança. Eu nunca dancei salsa. Agora, com as aulas do professor eu danço... dançava, né? Porque já acabou o ano. Eu dançava bastante salsa e quanto mais você dança, mais você quer dançar. Eu até procurei academia de dança para dançar, mas estava muito caro”.

Entrevistador: “E dançar salsa...? As pessoas que dançam salsa são sensuais?”

Aluno 3: “Eu acho. Eu acho.”

Pode-se notar a aproximação à manifestação da cultura corporal tematizada durante as aulas. Quando compara a salsa e o forró, o entrevistado demonstra utilizar-se de discursos conhecidos para se apropriar de novos significados. Ao utilizar elementos de sua própria identidade cultural, o sujeito ressignifica a salsa a partir dos aspectos vivenciados e dos discursos veiculados nas aulas. O fato de ter procurado aprofundar seus conhecimentos com atividades extraescolares evidencia uma representação positiva da dança, desencadeando o interesse de apropriar-se dessa prática corporal.

Os casos destacados permitem analisar posições de sujeito distintas, incitadas pela tematização da salsa nas aulas de Educação Física. Ao procurar estabelecer um contato mais próximo com a manifestação corporal mediante atividades extraescolares, um dos entrevistados demonstra que o processo de ressignificação da salsa levou-o a querer assumir a condição de praticante. Seu colega, por outro lado, mesmo atribuindo uma condição bastante flexível às exigências da prática – “Ah! Depende de cada pessoa. Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal”, assim definiu sua posição de sujeito: “Eu danço mal”.

Se as atividades de ensino desenvolvidas parecem ter possibilitado a construção de uma representação positiva da salsa constatada pelas posições de sujeito assumidas, o mesmo não pode ser dito com relação aos praticantes da dança. Enquanto alguns entrevistados apenas aludiram à sensualidade dos praticantes, outros apresentaram respostas evasivas quando questionados sobre quem são as pessoas que dançam salsa. Isso denota a necessidade de um trabalho mais aprofundado com relação aos grupos culturais que produzem e reproduzem a manifestação.

Ao longo das aulas, emergiram situações em que os alunos explicitaram posicionamentos sobre a salsa, seus praticantes e as formas de dançá-la, que mereceriam ser problematizados:

As alunas não queriam dançar com um dos alunos, segundo o professor, elas “evitavam dançar com ele a fim de não dar a entender que, de alguma forma, correspondiam aos afetos do rapaz. Talvez este fato evidencie certa representação das alunas sobre o ‘dançar junto’ (Diário, 28/08/12).

Próximo ao final da aula, mais uma vez, dois meninos não podiam dançar porque não havia meninas “disponíveis” e dispostas a dançar com eles. Os meninos não aceitavam dançar juntos (Diário, 04/09/12).

Os alunos realizaram muitos comentários relacionados ao conteúdo da apresentação de vídeo. Muitos relacionaram alguns movimentos da dança com insinuações sobre sexo e sobre maneiras masculinas e/ou femininas de dançar. A maioria dos comentários foi realizada em tom jocoso (pareciam envergonhar-se com a temática da sexualidade) (Diário, 14/09/12).

Os fragmentos do diário de campo sugerem que as significações que os sujeitos fazem dos elementos presentes na cultura corporal e dos discursos gerados a partir delas, podem influenciar seus posicionamentos. Portanto, identificar e problematizar as situações e os discursos veiculados e que, como se viu, influenciam as representações é uma postura pedagógica fundamental para proporcionar aos alunos, além dos conhecimentos técnicos vivenciados, também saberes que os auxiliem na desconstrução de determinados significados. A ausência de atividades realizadas com tal finalidade certamente contribui para a legitimação de representações questionáveis da salsa.

Mesmo que o fato não tenha impedido a interpelação dos sujeitos e a consequente significação da salsa, como os dados apresentados anteriormente evidenciam, a questão que se coloca é que ao não problematizar certos discursos que circundam a prática corporal, o currículo deixa escapar uma excelente oportunidade para desconstruir os significados que contribuem para legitimar a postura hegemônica (Silva, 2007).

Nos registros das observações das aulas também há indícios de que o grande interesse dos alunos recaiu sobre as vivências da dança, enquanto as atividades que visavam problematizar seus praticantes

eram alvo de certa resistência. Para promover uma política de reconhecimento seria desejável a intensificação do processo de desconstrução de estereótipos ou a disseminação de discursos contra-hegemônicos. Ao longo do semestre, o professor procurou organizar um encontro dos alunos com alguma pessoa que dançasse salsa e pudesse falar de sua experiência com a cultura da dança, no entanto, todas as tentativas, por motivos diversos, não se concretizaram. Embora tenha estimulado a pesquisa e um conhecimento maior da manifestação, a discussão sobre os praticantes não ocorreu.

Não obstante, ao proporcionar diferentes formas de participação, o trabalho pedagógico observado permitiu que os sujeitos que não participavam efetivamente das vivências encontrassem outras maneiras para interagir com a manifestação (pesquisas, elaboração de materiais, assistência aos vídeos, discussões, organização da oficina etc.). Mesmo sem a vivência corporal, essas atividades possibilitaram aos alunos o acesso a outras representações, levando-os à ressignificação da dança e, muito provavelmente, a assunção de outras posições de sujeito. Contudo, tanto a ausência de uma interpelação mais contundente sobre os praticantes da manifestação quanto uma participação restrita nas atividades podem colocar em dúvida a solidez das representações elaboradas. O que não chega a ser um problema, pois o processo de ressignificação é constante, jamais se conclui.

É evidente que o mesmo pode acontecer até com quem participou efetivamente de todas as atividades, mas é razoável pensar que num contexto em que os discursos acerca dos praticantes não foram questionados, prescindir das vivências pode ter efeitos de relevo, sobretudo, a permanência de visões pejorativas sobre quem dança salsa. Infelizmente, isso não foi detectado nas entrevistas, pois não houve qualquer preocupação em identificar os sujeitos que não participavam das vivências para, posteriormente, analisar suas representações.

3. Considerações

A análise do processo de significação de uma prática corporal objeto de ensino do currículo da Educação Física e como se configuram os papéis de sujeitos mostrou-se um viés interessante de estudo, especialmente quando se leva em conta a carência de investigações acerca da temática.

A receptividade dos alunos ao trabalho desenvolvido indica que o processo de escolha democrática do tema de estudo configura-se como primeiro passo para o aprofundamento dos conhecimentos. A abertura para o posicionamento dos sujeitos pode suscitar espaços de significação dialógica das representações, levando ao reconhecimento das identidades. Para que o currículo cumpra seu papel formativo, é necessário ofertar elementos suficientes para que a prática corporal objeto de ensino seja compreendida, fornecendo aos alunos subsídios para novas significações. A descontinuidade do diálogo ou a carência de elementos que permitam uma análise mais profunda da manifestação - de maneira a não somente aproximá-la dos alunos, mas a auxiliá-los a compreendê-la como artefato da cultura -, não é suficiente para que haja um processo de reconhecimento das identidades.

Os resultados indicam que as significações que os sujeitos fazem acerca dos elementos da cultura corporal e dos discursos gerados a partir delas podem influenciar diretamente nos papéis que assumem. Comentários sobre a prática corporal e posturas que colocam em evidência certas maneiras de significá-la, demonstram que os discursos em circulação influenciam as posições dos sujeitos, não somente nas aulas de Educação Física, mas em suas atividades cotidianas.

Sobre esse aspecto, parece interessante ressaltar que, apesar das aulas privilegiarem as vivências corporais, o processo de ressignificação e até de apropriação realizado pelos alunos permitiu-lhes assumir determinadas posições de sujeito com relação à manifestação cultural, mesmo sem compreender as características dos seus praticantes.

Referências Bibliográficas

- Costa, M., Silveira, R. & Sommer, L. (2003). “Estudos culturais, educação e pedagogia” in *Revista Brasileira de Educação*, n.23, pp. 36-61.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Nelson, C., Treichler, P. & Grossberg, L. (2008 [2ª edição]). “Estudos Culturais: uma introdução” in Tomaz, Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pacheco, J. (2006). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. (1996) *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2001). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, C. (2001). *Corpo e história*. Campinas: Editores Associados.
- Wiggers, I. (2005). “Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte” in *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, nº 3, v. 26, pp. 59-78.
- Williams, R. (1992). *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Woodward, K. (2000 [1ª edição]). “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” in Tomaz, Silva, *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.