

Resumo: Com as recentes e inúmeras modificações na conjuntura social mundial, a educação brasileira foi chamada a responder a novos desafios. Nesse contexto, o currículo cultural da Educação Física, inspirado no referencial teórico dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico, emerge como uma alternativa às propostas curriculares homogeneizantes, mostrando-se disposto a colaborar na formação do cidadão crítico e na construção de uma sociedade mais democrática e sensível às diferenças. Por meio do currículo cultural, as práticas corporais são compreendidas como formas de expressão e comunicação, produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes e que manifestam o patrimônio cultural dos diferentes grupos. Escapando à lógica tecnicista, no currículo cultural os conhecimentos socializados advêm da tematização e da problematização das práticas corporais, de maneira a possibilitar a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam determinadas representações, sobretudo aquelas oriundas da cultura popular. Para tal, faz-se necessário atentar ao processo de seleção dos temas que farão parte do planejamento das aulas, aos encaminhamentos pedagógicos que permitirão problematizar os pontos nevrálgicos da manifestação corporal em estudo e ao processo de descentralização da prática pedagógica docente.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo cultural; Tematização; Problematização.

1. Escola contemporânea e a teorização curricular da Educação Física

Tomada como um cenário vivo de interações, a escola contemporânea enfrenta os grandes dilemas da sociedade atual, a destacar aqueles impostos pela globalização e pelo neoliberalismo. Um mundo globalizado é aquele que opera em rede, viabilizando intercâmbios, troca de conhecimentos, adoção de comportamentos e modelos culturais. No entanto, nesse mundo o protagonismo é desigual, dado que os diversos grupos apresentam chances diferenciadas de fazer circular suas ideias nos espaços públicos (Gimeno Sacristán, 2008).

Já o neoliberalismo, enquanto construção discursivo-ideológica hegemônica busca edificar uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado (Gentili, 1996). Todavia, ao fazê-lo, consolida determinados valores individualistas de competitividade e aceitação das desigualdades, sob a justificativa de que os resultados desiguais são provenientes da falta de capacidade de esforço de cada um. Ou seja, na perspectiva neoliberal, o êxito e

Educação física cultural e a descolonização do currículo: entremeando caminhos para a tematização e a problematização das práticas corporais

Ivan Luis dos Santos¹

Universidade de São Paulo, Brasil

¹ Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: isantos@usp.br

o fracasso são privatizados.

Nesta sociedade – marcada pela globalização e pelo neoliberalismo – pode-se notar algumas contradições no que tange ao universo da escola. Se, por um lado, importantes reformas institucionais e educacionais ampliaram o acesso e o tempo de escolarização dos grupos sociais anteriormente excluídos, por outro, reforçaram uma lógica educacional de mercado, cuja ênfase está na competição e no mérito individual. Assim, observa-se uma cultura escolar que advoga pela igualdade de oportunidades, aceitando a todos e a todas, mas que recorre a uma ideologia competitiva e meritocrática, que coloca à margem do processo de socialização aqueles e aquelas que não alcançam os resultados esperados.

Dessa forma, os alunos oriundos das culturas dominadas são os que mais sofrem e, não à toa, criam suas próprias ferramentas de resistência no interior da escola, visto que por meio do mecanismo de reprodução cultural, o currículo escolar se investe de autoridade para transmitir os códigos da cultura dominante. Conforme Pérez Gomez (1998), a transmissão ocorre segundo a lógica da uniformidade curricular, evidenciada pelos ritmos, métodos e experiências didáticas, favorecedoras dos grupos que, justamente, menos necessitam da escola para o desenvolvimento de habilidades requeridas pela sociedade.

Atentas a este panorama, recentemente, algumas propostas curriculares surgiram com o objetivo de responder às demandas apresentadas pela diversidade cultural. Embora muitas delas apenas tenham retomado concepções de outrora revestidas com novas roupagens¹, outras, efetivamente, comprometeram-se a desconstruir os discursos que legitimam a atual configuração social por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando e reconhecendo as desigualdades de origem. Aqui, merecem destaque aquelas ancoradas nas teorias pós-críticas da educação.

As teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico² e alimentam-se dele. No entanto, em contraste com as teorias críticas, não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, ampliando-as para incluir processos de dominação centrados em outros marcadores, tais como, gênero, etnia e sexualidade. Além disso, as teorias pós-críticas da educação olham com cautela as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito, bem como, discordam dos princípios universais, essencialistas e fundamentalistas do pensamento moderno (Silva, 2011).

Considerada um dos componentes do currículo, a Educação Física constituiu-se sobre a égide da modernidade, priorizando práticas comprometidas com os modos, valores e conceitos da cultura dominante. Dessa maneira, analisando a teorização curricular da área ao longo das últimas décadas³, percebe-se a existência de propostas positivistas, cujos princípios e objetivos se voltam à formação de sujeitos universalizados, a partir de práticas corporais, predominantemente, brancas, euroamericanas, heterossexuais, cristãs e masculinas (Nunes; Rúbio, 2008). Portanto, propostas que não vão ao encontro da função social que escola vem assumindo na contemporaneidade, qual seja, formar o cidadão para atuar criticamente na esfera pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática e sensível às diferenças.

1 Tal como fizeram os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) ao trazerem a discussão da pluralidade cultural. Neste documento de cunho neoliberal, o alcance da igualdade é previsto, simplesmente, por meio do acesso de todos(as) partícipes do processo educativo ao currículo hegemônico (LOPES, 2001).

2 O pensamento crítico fundou-se na análise do fenômeno educativo, valendo-se da construção teórica do materialismo-histórico.

3 De acordo com Nunes e Rúbio (2008), a teorização curricular da área da Educação Física pode ser organizada com base nos seguintes modelos de currículo, cada qual projetando identidades universais: o currículo ginástico, que projetou o sujeito higienizado; o currículo técnico-esportivo, que projetou o sujeito vencedor; os currículos globalizante (desenvolvimentista e psicomotor) e saudável que projetaram o sujeito competente; o currículo crítico que projetou o sujeito emancipado.

É nesse sentido que o currículo cultural da Educação Física, fundamentado nos referenciais dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico, vem sendo aquele que mais se mostra disposto ao desafio de desenvolver uma pedagogia que procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da cultura corporal dominante (Neira; Nunes, 2009). Trata-se, deste modo, de um currículo descolonizado, que além de destacar os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados e da cultura popular, reconhece suas histórias de luta, valorizando a diversidade identitária da população.

2. O currículo cultural da Educação Física: os Estudos Culturais e o Multiculturalismo crítico enquanto pressupostos teóricos

De acordo com Escosteguy (2004), os Estudos Culturais surgem a partir do estabelecimento do Centre for Contemporary Studies (CCS), na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, em meados da década de 1960. As análises empreendidas pelo CCS, inicialmente, aproximaram-se de referenciais marxistas e neomarxistas, porém, por volta dos anos 80, receberam influências do pensamento pós-estruturalista⁴, mais especificamente, de intelectuais como Michel Foucault e Jacques Derrida. Com o pós-estruturalismo, os Estudos Culturais buscaram novas formas de conhecimentos para uma melhor compreensão das práticas culturais e das relações de poder⁵ que por elas perpassam.

Na compreensão dos Estudos culturais, a cultura não pode ser mais compreendida como acumulação ou transmissão de saberes, nem mesmo, como produção estética, intelectual ou espiritual. A cultura deve ser compreendida e analisada com base no seu vasto alcance, na constituição de todos os aspectos da vida social (Hall, 1997).

De acordo com Hall (1997), os Estudos culturais reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, orientação sexual, entre outras. No entanto, na compreensão do autor, a cultura não se estabelece apenas por estas demarcações, mas também pela contestação das mesmas pelos grupos minoritários frente aos grupos dominantes. Sendo assim, sob a ótica dos Estudos culturais, a cultura pode ser definida como um território de luta pela significação.

Partindo dos Estudos Culturais, o currículo constitui-se em importante estratégia de política cultural, tornando impossível concebê-lo pelo viés da neutralidade, dado o seu teor regulatório na produção de identidades⁶. Logo, para Silva (2011) o currículo passa a ser entendido como um artefato cultural, visto que, como qualquer outra invenção social, tenta, discursivamente, fixar significados, normatizar sujeitos, bem como, posicioná-lo no interior da cultura.

Uma das grandes contribuições dos Estudos Culturais à Educação Física foi fornecer-lhe subsídios necessários para o reconhecimento do conjunto de forças atuantes nas decisões curriculares da área, que influenciam as representações sociais acerca das práticas corporais e dos sujeitos que dela participam.

Já o Multiculturalismo crítico – outro campo teórico que ajuda a fundamentar o currículo cultural da Educação Física – procura fazer valer a forma de ver o mundo daqueles grupos com menor poder simbólico, ou seja, com menor poder de circulação na mídia. Tal intento se dá por ações compensatórias que visam trazer para dentro da experiência social, justamente, esses grupos, que,

4 O pós-estruturalismo é um gênero da teorização social que trata sobre a linguagem e o processo de significação, atuando para questionar os regimes de verdade e dando ênfase ao caráter inventado do sujeito.

5 Para Foucault (1988), o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas. Sendo assim, o poder não é nenhuma instituição ou estrutura, não é uma certa potência da qual alguns sejam dotados. Para o autor, o poder provém de vários pontos que, por sua vez, são transitórios e instáveis.

6 Segundo Hall (1997), a identidade se compõe a partir de identificações e posicionamentos dos sujeitos nos sistemas simbólicos de cada cultura. Ou seja, ela é determinada e deve ser compreendida dentro dos sistemas de significação. Em coerência com o referencial pós-estruturalista, o indivíduo não é dotado de uma identidade prévia ou original, pois, ele a constrói com base nos aparatos discursivos e institucionais.

além de enfrentarem desvantagens, na maioria das vezes acabam sendo responsabilizados – pelos discursos dominantes – pela própria condição subalterna.

Bhabha (1998) entende que o multiculturalismo surgiu a partir do embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, quando submetidos aos artifícios da homogeneização cultural do grupo dominante, viram nos movimentos reivindicatórios uma possibilidade de manifestarem suas vozes. Assim, diferentemente do que ocorreu com os Estudos Culturais, Candau (2008) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico, uma vez que a sua produção decorre, sobretudo, das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, bem como, dos movimentos sociais.

Por meio de um projeto político⁷ multicultural crítico, a cultura é compreendida como campo em constante construção e reelaboração, no qual a diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea. Tal fato resulta num processo de hibridização cultural que, segundo García Canclini (2003), é capaz de gerar novas estruturas, objetos e práticas culturais, bem como, a constituição de identidades renovadas.

O Multiculturalismo crítico prevê a obtenção da igualdade por meio de uma modificação significativa do currículo existente. Nesse panorama, o currículo escolar necessita promover a diversidade cultural enquanto política crítica, por meio da qual o reconhecimento das diferenças e a análise das relações assimétricas de poder representem o ponto de partida das ações didáticas voltadas à justiça social e à constituição de identidades democráticas. Essas idéias coadunam-se com o que McLaren (2000) denominou de “Pedagogia do dissenso” e Candau (2008) de “Pedagogia do conflito”.

Portanto, um currículo de Educação Física multiculturalmente orientado objetiva a análise do repertório cultural socialmente disponível sem qualquer restrição, bem como a produção crítica de práticas corporais culturais no interior da escola. Nessa perspectiva, rompe-se, definitivamente, com os supostos binarismos culturais, que colocam as práticas corporais hegemônicas (futebol, voleibol, basquetebol, handebol) em condição de vantagem no currículo, perante as práticas procedentes dos grupos subalternizados (capoeira, jogos de carta, funk, entre outras).

Juntos, os campos teóricos dos Estudos culturais e do Multiculturalismo crítico inspiram a Educação Física a olhar a cultura corporal⁸ sob a influência das relações de poder, tomando “a experiência escolar como um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência das manifestações corporais dos variados grupos sociais” (Neira, 2011a, p. 15). Nessa visão as práticas corporais são compreendidas como formas de expressão e comunicação, produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes e que manifestam o patrimônio cultural dos diferentes grupos. Logo, o corpo é concebido como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual os diferentes grupos expressam suas representações e construções.

Mais precisamente, por meio do currículo cultural, as aulas de Educação Física deixam de ser entendidas como um espaço exclusivo para as crianças e jovens se movimentarem, passando a ter como um dos principais objetivos tematizar e problematizar as práticas corporais situadas historicamente – as brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes etc. –, de forma a discutir a sua ocorrência na sociedade mais ampla e, sobretudo, quem são as pessoas que dela participam. Vislumbra-se, portanto, estimular um diálogo entre a escola e a expressão da cultura

7 De acordo com Candau (2008), numa abordagem propositiva de multiculturalismo, um projeto político representa um modo de agir na dinâmica social, bem como, de conceber políticas públicas e de construir estratégias pedagógicas. Para esta mesma autora, ficam evidentes três projetos políticos de atuação multicultural: conservador, assimilacionista e crítico.

8 Conforme Betti (2009), o termo cultura corporal refere-se a uma parcela da cultura geral que abrange algumas formas culturais constituídas historicamente, tanto no âmbito material quanto no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – brincadeira, esporte, ginásticas, dança, luta etc.

corporal que está do lado de fora, valorizando a produção dos diferentes grupos.

3. Tematização e problematização: entremeando caminhos

De acordo com Neira (2011a), o currículo cultural da Educação Física deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Por essa razão, a pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais, possibilitando a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam determinadas manifestações corporais, sobretudo aquelas oriundas da cultura popular.

Escapando à lógica tecnicista⁹, no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos socializados advêm da tematização das manifestações corporais. Conforme Freire (1980) e Corazza (2003), tematizar implica abordar as múltiplas possibilidades que podem surgir das leituras e interpretações da prática social de determinada manifestação, em vista a alcançar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política. Tal encaminhamento inviabiliza qualquer organização taxionômica do currículo, bem como, aponta para o fato de que todo conhecimento é digno de se fazer presente:

[...] o caso da leitura da manifestação futebol, poderá abordar temáticas, como mercado de trabalho, treinamento, marketing, brinquedos do futebol etc. Talvez a tematização dos brinquedos do futebol leve os alunos a discutir o videogame e, mais adiante, os ciberatletas (Neira; Nunes, 2009, p. 262).

Assim, desde o planejamento, na escolha da manifestação corporal e dos temas que serão abordados nas aulas, o currículo cultural da Educação Física apresenta procedimentos democráticos e busca sintonia com a cultura de chegada dos alunos – comumente vista como subordinada pela cultura dominante (Giroux; Simon, 2005) – e com os objetivos institucionais descritos no projeto político-pedagógico da escola, de forma a evitar a homogeneização ou uniformização da diversidade.

Entretanto, é a partir da problematização dos temas da cultura corporal selecionados para estudo que emergem os conteúdos de ensino e, com eles, a possibilidade de análises cada vez mais aprofundadas da realidade social, de acesso a outras representações e de construção de sínteses pessoais e coletivas. Tem-se, dessa forma, uma concepção metodológica dialética, similar à pedagogia proposta por Paulo Freire¹⁰.

Como destacou Neira (2011b), a problematização desencadeada pelas leituras das manifestações corporais, inicialmente, possibilita aos alunos acessarem às representações dos colegas, para que num segundo momento, decorrente do esforço coletivo para sanar as dúvidas frente a um fenômeno ainda não compreendido, eles possam ampliar suas interpretações acerca do tema que está sendo estudado.

Enquanto postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física, a problematização permite colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis no âmbito do convívio social. Ao problematizar com os alunos uma dada prática corporal, o professor abrirá espaço para que os significados que lhes são atribuídos, as condições

9 Segundo Saviani (1992), a pedagogia tecnicista fundamenta-se nas teorias não críticas da educação, reconhecendo a escola como instrumento de equalização social e, conseqüentemente, como possibilitadora de homogeneização das ideias e superação da marginalidade. Na Educação Física, os currículos ginástico, técnico-esportivo, desenvolvimentista, psicomotor e saudável são exemplos de propostas tecnicistas.

10 Para Paulo Freire, o conteúdo da educação popular não pode ser mais doado pelo educador ou pelo político, mesmo que seu compromisso seja com as classes populares e suas lutas, mesmo que sua visão e leitura de mundo tenham uma suposta consonância com a do povo – sob pena de estarem reeditando, em sua ação, a concepção bancária. Assim, é na realidade e na consciência que dela se tem que Freire situa o lugar de procura do conteúdo programático da educação (CORAZZA, 2003).

assimétricas de gênero, etnia, consumo, faixa etária, além das características dos grupos culturais que a produziram e reproduziram, sejam analisados e, conseqüentemente, discutidos os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidos, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos.

Na ação pedagógica problematizadora, o docente deixa a posição de detentor do conhecimento e, em trabalho partilhado com os estudantes, embrenha-se por caminhos diversos para realizar leituras mais profundas sobre a realidade circundante. Ou seja, movidos pela necessidade de compreender a trajetória e organização das práticas sociais, professores e alunos passam a desenvolver uma arqueogenealogia¹¹ das manifestações corporais tematizadas, lançando mão de uma etnografia¹² rigorosa. Nas palavras de Neira (2011b):

Quando o currículo cultural da Educação Física empreende a análise dos estilos de dança eletrônica acessado pelos alunos ou investiga as academias que promovem a prática de yoga, viabiliza aos jovens uma melhor compreensão das próprias danças e seus adereços, como também das pessoas que frequentam as aulas de yoga. Docentes e estudantes, ao indagarem os fatores que envolvem essas manifestações na sociedade contemporânea, desvelam um emaranhado de relações de poder baseadas em interesses variados. O debate no interior do currículo denuncia as forças empregadas pelo poder para legitimar determinadas representações divulgadas socialmente (p. 121).

Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica que tem como principal objetivo o desencadeamento de devires, aos moldes propostos por Deleuze e Guattari (1995). Assim, à medida que os conflitos e representações emergem, o trabalho vai se reorganizando, sempre aberto a novas reescritas.

Não à toa, Neira e Nunes (2009) aproximaram, metaforicamente, o currículo cultural da Educação Física a um jogo de capoeira. Tal como o capoeirista que, ao fazer a leitura dos gestos realizados pelo oponente, seleciona os golpes necessários para a sua ação, o professor, ao realizar uma leitura atenta dos posicionamentos e discursos que circulam nas aulas, encaminha atividades de ensino que ajudam a problematizar o que é identidade e o que diferencia nas práticas corporais. Além disso, se na capoeira, o canto e o batuque estimulam a realização de movimentos novos, jamais imaginados, no currículo cultural, quando se problematiza um determinado marcador social constatado em uma prática corporal, o processo foge ao controle, pois não existe qualquer possibilidade de prever as interrogações que serão suscitadas.

4. Considerações transitórias

Diante do exposto, emergem três pontos fulcrais em torno do currículo cultural da Educação Física que, levados a cabo, colaboram para a descolonização curricular da área. O primeiro deles refere-se ao cuidado que o professor deverá ter na escolha das manifestações corporais e dos temas que farão parte do planejamento das aulas, evitando-se investidas personalistas e subjetivas, que se revelem descoladas do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade e das práticas corporais produzidas pelos grupos subjugados.

O segundo ponto, diz respeito à necessidade de encaminhamentos pedagógicos – as atividades

11 Fundamentados nas ideias de Nietzsche e Foucault, Neira e Nunes (2009) referem-se à arqueogenealogia (ou genealogia arqueológica) como o método pelo qual se permite a análise e interpretação dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais.

12 A etnografia, concebida como ação didática do currículo cultural da Educação Física, significa aproximar-se das práticas corporais e colocar uma lente de aumento que permita enxergar a dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento. A etnografia é, portanto, um exercício de leitura dos diversos textos culturais e que exige o envolvimento do professor e dos alunos em investigações ora individuais, ora coletivas, sobre os múltiplos aspectos que os compõem (Neira, 2011a).

de ensino e as etnografias – que ajudem a problematizar os pontos nevrálgicos da manifestação corporal em estudo, em especial as relações de poder incutidas nas suas representações. Quando as representações de uma dada manifestação corporal não são problematizadas – ou tal processo dá-se de forma superficial –, tende-se a essencializar os significados presentes nas práticas culturais, reduzindo as possibilidades de leitura, interpretação e desconstrução dos discursos hegemônicos, bem como, de escolha dos caminhos futuros a serem trilhados pelo currículo.

Finalmente, uma vez enfatizado o caráter aberto do currículo cultural da Educação Física, no qual os encaminhamentos pedagógicos são constantemente redefinidos em função das tematizações e das problematizações, o terceiro e último ponto acena para a importância da descentralização da ação pedagógica docente. Nesse sentido, o currículo cultural advoga por um ambiente de ensino que deixe de ser visto como espaço privado de total responsabilidade dos professores, aludindo a embates identitários, desconfortos e disputas construídos coletivamente através do dissenso. Contribui-se assim para a descolonização de uma prática pedagógica que, por vezes, insiste em atuar como mecanismo de reprodução e assimilação de conhecimentos – silenciando os conflitos coercitivamente –, em detrimento de uma compreensão como atividade de pesquisa, de análise social e cultural, de crítica e de contestação.

Referências Bibliográficas

- Betti, M. (2009). *Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Candau, V. M. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica” in Moreira, A. F.; Candau, V. M. (Orgs.) (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, pp. 13-37.
- Corazza, S. M. (2003). *Tema Gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1995). *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Escosteguy, A.C. “Estudos culturais: Uma introdução” in Silva, T.T. (Org.) (2003). *O que é, afinal, Estudos Culturais?*. Belo Horizonte: Autentica, pp. 133-223.
- Foucault, M. (1988). *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- García Canclini, N. (2003). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Gentili, P. “Neoliberalismo e educação: manual do usuário” in Gentili, P.; Silva, T. T. (Orgs.) (1993). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, pp. 9-49.
- Gimeno Sacristán, J. “O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas” in García, R. L. & Moreira, A. F. B. (2008). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, pp. 41-80.

Giroux, H.; Simon, R. “Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento” in Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. (2005). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Hall, S. (1997). “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo” in *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, jul.-dez, pp. 15-46.

Lopes, A. C. “Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional” in Moreira, A. F. B. (Org.) (2001). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, pp. 59- 80.

McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.

Neira, M. G. (2011a). *Educação Física*. São Paulo: Blucher, (Coleção: A reflexão e a prática do ensino; v.8).

_____. (2011b). *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. Tese (Livre docência em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP.

Neira, M. G.; Nunes, M.L.F. (2009a) *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte.

Nunes, M. L. F.; Rubio, K. (2008). “O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos” in *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, jul.-dez, p. 55-77.

Pérez-Gómez, A.I. “As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência” in Gimeno Sacristán, J. & Pérez-Gómez, A.I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, pp. 13-26.

Saviani, D. (1992). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.

Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.