

EDUCAÇÃO FÍSICA E PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO NO CONTEXTO CONTEMPRÂNEO

Marília Menezes Nascimento Souza¹

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

lilamenezes@yahoo.com.br

Eixo Temático: Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Resumo

Este artigo é resultado de estudo bibliográfico que compõe pesquisa acerca do currículo multicultural da Educação Física e seus efeitos na formação dos sujeitos envolvidos, em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP com apoio da CAPES. O objetivo é discutir acerca da necessidade de contextualização da Educação Física na Educação Básica segundo os aspectos sócio-culturais que marcam necessidades e desafios educacionais para a contemporaneidade. Pautados nos Estudos Culturais e nas teorizações pós-críticas, encontramos na perspectiva do currículo multicultural uma possibilidade coerente para as práticas educativas da Educação Física na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Física, perspectivas de formação, currículo.

Abstract

This article is the result of bibliographic research that makes up about multicultural curriculum of Physical Education and its effects on the subjects involved, in progress by the Graduate Program in Education FEUSP with support from CAPES. The aim is to discuss about the need for contextualization of Physical Education in Primary Education according to the socio-cultural aspects that characterize educational needs and challenges to contemporary. Lined in cultural studies and theories in post-critical, we find the prospect of a possible coherent multicultural curriculum for the educational practices of Physical Education in Basic Education.

Keywords: Physical Education, outlook training, curriculum.

Introdução

Nos últimos anos a Educação Física escolar vem passando por um momento de transição. Sua prática, antes vista como atividade complementar à formação básica dos indivíduos, foi legalmente redefinida (através da Lei 9.394/96), passando a compor o rol das disciplinas obrigatórias. Isso significa que, desde então, a Educação Física foi oficialmente reconhecida como responsável pela formação básica dos sujeitos, por viabilizar o acesso, problematizar, tematizar, apresentar e discutir junto às novas gerações os conhecimentos relativos a um âmbito da cultura produzida pela humanidade, qual seja aquele relativo ao patrimônio cultural corporal. (BRASIL, 1997)

Compreendemos que esse reconhecimento legal demanda uma reconfiguração das práticas pedagógicas da Educação Física no contexto escolar. Entretanto,

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Especialista em Educação Física para a Educação Básica pela UFS, aluna do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP/CNPq.

por se tratar de uma prática social, o ensino desse componente carrega sentidos atrelados a aspectos culturais do contexto onde se expressa, assim como, à dinâmica social e àquilo que se expõe como necessidades educacionais segundo as compreensões de mundo, de sujeito e de educação hegemônicas em momentos sócio-históricos específicos.

Esses momentos não são estanques e compreendem uma dinâmica de relações complexas que ganham sentido nas práticas sociais e nas representações subjetivas dos sujeitos, viabilizando a configuração e/ou manutenção de formas de pensar e atuar no mundo, ou seja, uma cultura. Considerando a inevitabilidade do caráter discursivo imanente às práticas, compreendemos que a dimensão cultural da qual essas práticas são constituintes ou constituídas carrega relações de natureza assimétrica, que frequentemente estão orientadas para a manutenção da cultura hegemônica (HALL, 1997).

É importante observarmos que, porque dinâmicas, complexas e atreladas ao aspecto cultural, essas relações não podem ser compreendidas como unidirecionais, nem tampouco como dadas. Elas são construídas socialmente através de processos de expressão e ressignificação e guardam em si forças contraditórias e/ou de resistência que, de algum modo, regulam e redirecionam os rumos das relações possibilitando novos sentidos, novas necessidades à dinâmica cultural e, assim, o surgimento de novas culturas que precisam ser reconhecidas sob pena de se configurar uma sociedade marcada pelo preconceito e exclusão.

De um modo geral, a Educação Física materializada nas escolas brasileiras retrata a superposição de influências sócio-históricas, marcadas pela lógica capitalista moderna. Comumente manifesta práticas voltadas para o desenvolvimento físico, a formação técnica em modalidades esportivas (ordenação e padronização do corpo segundo critérios de eficiência e rendimento característicos na lógica capitalista neoliberal), desenvolvimento de habilidades psicomotoras e/ou recreação livre (compensatória do trabalho cognitivo) (MELO, 2006).

Em observação ao caráter constitutivo dessas práticas, notamos que as relações aí estabelecidas, consciente ou inconscientemente, configuram um projeto de formação de sujeitos alicerçado na consolidação de identidades, pertinente à cultura neoliberal, alheias ao contexto onde essas relações acontecem e, porque alheias, subjugadas às possíveis regulações e restrições de atuação e inserção social inerentes às relações assimétricas características da cultura hegemônica, que repercutem negativamente numa sociedade que se pretende democrática.

Desse modo, identificamos no atual período de transição uma problemática: as determinações legais e as demandas educacionais geradas no seio da dinâmica social marcada pelas contradições e consequências do contexto neoliberal mundial, que caracterizam o momento presente, já anunciam a necessidade de um ensino contextualizado, através da socialização da cultura corporal numa perspectiva crítica que viabilize a constituição de identidades emancipadas e efetivamente inseridas no contexto social do qual são co-participes, entretanto a sua prática ainda carrega as determinações de outrora.

Nesse sentido, este estudo tem o objetivo de discutir acerca da necessidade de uma contextualização da Educação Física na Educação Básica segundo os aspectos sócio-culturais que marcam necessidades e desafios educacionais na atualidade, trazendo como eixo de discussão a perspectiva curricular que orienta as práticas educativas.

Educação Básica e questões da contemporaneidade: por uma perspectiva coerente de currículo

A discussão sobre as perspectivas da educação escolar tem como eixo central o elemento cultura. Segundo Moreira e Candau (2003), há uma relação íntima entre escola e cultura. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

No cumprimento de sua função social fundamental, qual seja, a viabilização do acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade pelas novas gerações, a escola encontra-se na condição privilegiada de fomentar através de suas práticas a constituição de identidades afins a um projeto de sociedade de acordo com determinados aspectos sociais e culturais. Diante dos diversos condicionantes aos quais está submetida, geralmente o faz em direção àquele que se apresenta hegemônico no contexto em que se encontra.

Nesse sentido, a cultura não pode ser estudada como uma variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que move não só a educação, mas as relações sociais de um modo geral. Conforme Hall (1997), ela precisa ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desses movimentos.

O autor discute a “centralidade da cultura” nos processos de organização da sociedade e realça sua importância no processo de formação de identidades. A “centralidade da cultura” indica a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. Nessa perspectiva, lembra que outra fronteira precisa ser mencionada, “a centralidade da cultura na constituição

da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como ator social” (HALL, 1997, p. 20). Assim, entende que todo modelo sociológico carrega dentro de si certas pressuposições psicológicas acerca da natureza do sujeito individual e da própria formação do “eu” e vice-versa.

Inferimos, então, que as práticas educativas, enquanto práticas sociais, tem uma dimensão cultural, que dependem de significados e com eles estão estreitamente associados, e, por isso, possuem um caráter constitutivo de identidades dos sujeitos envolvidos segundo os sentidos que se expressam nesse processo de acordo com os diferentes contextos.

Conforme Hall (1997), a identidade emerge não de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns discursos.

Paralelo a essas considerações, o autor reflete acerca de como tem se configurado a cultura na contemporaneidade. No século XX vem ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, tem se expandido através das tecnologias e da revolução da informação. Estamos vivendo uma globalização em todos os campos da vida social. Estas mudanças culturais globais estão criando uma rápida mudança social e, na mesma medida, sérios deslocamentos culturais.

Pautado nas considerações de du Gay (1994), Hall destaca que com esse processo de globalização, a vida local é inerentemente deslocada. O local não tem mais identidade “objetiva” fora de sua relação com o global e um efeito dessa compressão espaço-tempo é a tendência à homogeneização cultural condicionada por relações de poder, que condiciona uma cultura mundial ocidentalizada.

Segundo Hall (1997) as conseqüências dessa revolução cultural global não são uniformes nem facilmente previsíveis. Uma das características desses processos é que eles são mundialmente distribuídos de forma muito irregular e suas conseqüências são profundamente contraditórias, favorecendo a valorização e expansão de culturas dominantes e enfraquecendo as sociedades mais antigas e em desenvolvimento, na definição de seus próprios modos de vida e do ritmo e direção do desenvolvimento, caracterizando uma condição de dominador e dominado.

Entretanto, ressalta que há diversas tendências contrapostas que impedem que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo. “A cultura global precisa da diferença para prosperar[...]. É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” *novas* identificações “globais” e *novas* identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea” (HALL, *ibid*, p. 17).

Assim, o resultado desse “mix cultural” pode ser a criação de alternativas híbridas, que sintetizem elementos de diversas culturas, mas não redutíveis a nenhuma delas – como ocorre com as sociedades multiculturais, culturalmente diversificadas, criadas pelas grandes migrações ocorridas ao longo do século XX.

Toda essa reconfiguração da cultura enquanto elemento central no condicionamento das relações e seus impactos na vida intelectual e acadêmica, colocou-a também como elemento central no âmbito das investigações acerca dessas relações. Desse modo, nos anos 1960, surge um novo campo interdisciplinar de estudo organizado em torno da cultura como conceito central, os Estudos Culturais, que têm sido incorporados pelas disciplinas mais tradicionais, influenciando e até modificando práticas acadêmicas dominantes (HALL, 1997).

Os Estudos Culturais reconhecem a diversidade cultural e as relações de poder existentes entre as diferentes culturas da atual sociedade globalizada. Entretanto Johnson (2004) sugere que o termo “cultura” possui valor como lembrete, mas não como categoria precisa à qual os Estudos Culturais dizem respeito. Em seu lugar, apresenta como termos-chave consciência e subjetividade, que são vistos como elementos constituídos culturalmente no seio das relações sociais, sem perder o viés da individualidade que permite aos sujeitos recriarem suas representações e assim, suas formas de (inter)agirem com a cultura.

Dessa maneira, no campo da educação os Estudos Culturais defendem que pessoas comuns, representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados, com vistas à produção, através das práticas educativas no âmbito escolar, a formação de identidades emancipadas (social e subjetivamente) e efetivamente inseridas na dinâmica de sociedades democráticas. Assim, os Estudos Culturais pautam as teorizações críticas que viabilizam a justiça curricular e a constituição de práticas pedagógicas não excludentes, como propõem as perspectivas do currículo multicultural (NEIRA E NUNES, 2008, NEIRA, 2006).

A partir das discussões de Sacristán e Pérez Gómez (2000) acerca da função social da escola inferimos que é preciso compreender que os mecanismos de socialização do conteúdo cultural de que a escola se utiliza estão condicionados à dinâmica social hegemônica do meio onde ela está inserida. No cenário social contemporâneo, marcado pela globalização numa perspectiva neoliberal, onde as fronteiras culturais diminuem, aumentando as interinfluências e os mecanismos de poder não só entre grupos econômicos, mas também entre grupos étnicos, culturais e entre as nações, vemos a escola sendo tensionada a reproduzir essa lógica na formação dos seus alunos.

Isso se apresenta em diversos aspectos que compõem a rotina escolar, indo desde a elaboração dos currículos (com a seleção de conteúdos e definição de abordagens didático-metodológicas) à materialização das práticas pedagógicas e as relações estabelecidas nesse contexto (relação entre professores, entre professor e aluno, entre os professores e os saberes e entre os alunos e os saberes tematizados, entre escola e comunidade, etc.).

Ademais, tendenciosamente é visível o quanto as relações de poder existentes na dinâmica social pós-revolução industrial se reproduzem nas práticas escolares, contribuindo para a manutenção do *status quo*, com a valorização ou foco da socialização dos saberes historicamente construídos na preparação técnica dos alunos para o mercado de trabalho.

Entretanto, para que a escola possa cumprir sua função educacional, propondo um currículo com vistas à emancipação dos alunos, é importante um processo contínuo de formação dos professores pautado numa perspectiva crítica e reflexiva, onde eles possam, inclusive, se perceber como ser cultural, sujeito às diversas determinações que caracterizam as relações na contemporaneidade. Assim, segundo Sacristán e Pérez Gómez (2000), o currículo escolar caracteriza-se por ser um processo pedagógico e social onde a cultura acadêmica é apenas uma parte. Há uma ligação íntima entre as práticas escolares e as práticas culturais vivenciadas no contexto social e quando a construção do currículo se dá de modo não reflexivo, corremos o risco de empreender uma educação reprodutora de uma lógica arrevesada e avassaladora que tanto tem massacrado culturas, comunidades e sujeitos que se apresentam na condição de dominados.

Para Silva (2002, p. 105), o currículo “é uma decisão moral, ética e política de cada um de nós”. Ele carrega valores que se materializam nas abordagens pedagógicas e em toda a dinâmica de relações estabelecidas no espaço e no tempo escolar e condicionam a

formação dos indivíduos. Assim, para o autor, a questão do currículo, ou “do que” e “como se ensina”, está articulada à questão de “que indivíduos se pretende formar”.

Para tanto, consideramos a necessidade de levar os/as estudantes à percepção da complexidade que compreende o ser humano no mundo para dar-lhe os subsídios que lhe possibilitem a participação ativa na complexa dinâmica social que o envolve. Desse modo é na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental (de oferta obrigatória pelo poder público), que se deve orientar uma educação que supra as necessidades básicas dos indivíduos relativas ao seu pleno desenvolvimento, formação para o trabalho e preparação para o exercício da cidadania. Elementos estes considerados, hodiernamente, imprescindíveis para a vida em sociedade e previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O currículo da Educação Física: Considerações sobre a perspectiva multicultural

É importante considerarmos que, enquanto disciplina curricular, ela dá conta de um aspecto da cultura produzida pela humanidade, a cultura corporal. Nesse sentido, cabe ao professor reconhecer na especificidade de sua disciplina parte do processo de formação a que se destina a Educação Básica e, assim, promover a articulação ou estruturação do seu currículo conforme as necessidades educacionais que se insurgem como desafios no contexto da dinâmica social vivida. Segundo Neira e Nunes (2006), o simples consumo dos produtos da cultura motora durante as aulas não permitirá aos alunos criticar, criar, agir e transformar, apenas perpetuarão sua condição.

Assim, apoiados nas discussões de Silva (1996) acerca do currículo, os autores reforçam a concepção de que o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, “mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (NEIRA e NUNES, 2006, p. 191). Os saberes que se concretizam no currículo são, então, como “matérias-primas de criação, recriação e sobretudo, contestação e transgressão” (p. 192). Nessa perspectiva, dialogamos com os alunos não como objetos inertes, alheios à dinâmica cultural que o envolve. No processo de ensino para a cidadania, é preciso entender e materializar através das atividades, a noção de que ao mesmo tempo somos constituídos pela cultura e constituímos-la.

Desse modo, Neira e Nunes (2006) encontram respaldo nas reflexões de Garcia (1995) ao afirmar a necessidade de criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grandes contingentes da população e, criar uma sociedade que se pautela

inclusão de todos, independentemente de sua classe social, gênero, raça e etnia, os fundamentos para sugerir a construção de um currículo multicultural na Educação Física. Tal currículo tem como prioridade a construção de uma nova sociedade, multicultural, em que “a diferença não será mais um estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade” (p. 198), o que permite a todos os envolvidos nesse processo de formação a sua percepção de si como sujeito autônomo, capaz, dando base para a sua participação ativa na sociedade. Para tanto,

as atividades realizadas durante as aulas de Educação Física não podem ser esvaziadas ou fragmentadas a ponto de perder seu significado pessoal, social e cultural. Numa perspectiva multicultural deverão, prioritariamente, partir das práticas sociais onde a movimentação se dê em função da comunicação/expressão de sentimentos e intenções (NEIRA e NUNES, 2006, p. 198).

Nesse sentido, é importante atentar para a importância de valorizarmos a dimensão expressiva do movimento, entendendo-o como linguagem. É através da linguagem que os indivíduos se comunicam e se expressam enquanto sujeitos num contexto social. Essa valorização, conforme os autores supracitados, só poderá ocorrer no interior das manifestações da cultura corporal. Assim, considerando a amplitude das diferentes manifestações dessa cultura (lutas, jogos, esportes, ginástica e danças), a comunidade escolar deverá selecionar quais serão estudadas nos diferentes níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), levando em consideração as características da comunidade e os objetivos educacionais firmados e expressos no Projeto Político-pedagógico.

Esse esforço em aproximar os processos pedagógicos dos reais anseios e necessidades educacionais que envolvem a realidade onde esse processo acontece é certamente, um dos elementos que fazem o ensino adquirir sentido para os que se encontram na situação de aprendiz. Além disso, articular o currículo dessa maneira, considerando as multiculturas que se interrelacionam no cenário social, permite-nos vislumbrar a possibilidade de se efetivar, através da educação formal, uma existência cidadã.

Reflexões para o momento

Ao observar a complexidade e a natureza das relações que caracterizam a dinâmica social na contemporaneidade é imprescindível considerá-las como aspectos que condicionam as relações no contexto escolar e direcionam as perspectivas de formação. Assim, conhecendo a função social da escola e suas possibilidades na constituição de um novo modo de pensar e operar individual e socialmente, defendemos que articular criticamente o currículo a ser implementado em cada disciplina é tarefa essencial aos sujeitos que organizam o ensino na Educação Básica.

Os saberes materializados nas práticas escolares precisam estar em consonância com objetivos educacionais a que se pretende. Inseridos num contexto marcado pela lógica da exclusão, da opressão e da exploração pautadas em relações de poder estabelecidas a partir de diferentes aspectos relativos à etnia, gênero, cor, cultura, condição econômica dentre outras, educar para a cidadania perde o ar de idealismo e adquire necessariamente, diante das conseqüências já vivenciadas pela humanidade, o status de desafio e se aplica a todos os componentes curriculares da Educação Básica.

Desse modo, acreditamos que um currículo multicultural que considere e valorize as diferentes culturas que se interrelacionam nos diferentes contextos possibilita ao aluno a participação efetiva na construção de seu processo de formação e na sua constituição identitária enquanto sujeito emancipado, aquele que se reconhece no e com o mundo e com os outros e, com essa consciência se manifesta na sua prática social.

Educar para a cidadania não é só fomentar qualidades humanas para que se faça uso na vivência social futura. Mais que isso, é educar através de um processo onde as relações com o outro, consigo mesmo e com a natureza deem-se pela lógica do respeito mútuo e do princípio da solidariedade entre os diferentes, que podem ser tão produtivas de novas formas de agir e reagir diante dos conflitos e impactos sociais e individuais destrutivos já causados e sentidos ao longo de nossa existência.

A Educação Física, ao tratar da cultura corporal, tem amplas condições de considerar aquelas manifestações que tem grande representação social, mas são caladas diante das formalidades que elitizam os currículos centralizando-os com uma abordagem tecnicista em torno dos esportes hegemonicamente difundidos. Um currículo multicultural dessa disciplina, antes de preocupar-se com a perfeição na aprendizagem de técnicas específicas do voleibol, futsal, basquetebol, etc. preocupa-se e investe na formação básica dos sujeitos. Desse modo, organiza suas práticas de modo a viabilizar o acesso, problematizar, tematizar, apresentar e discutir junto às novas gerações os conhecimentos relativos à cultura corporal. O foco está na relação dos sujeitos com o movimento, um sujeito que pensa, sente, age e interage envolvido num contexto cultural pelo qual é condicionado, mas que também condiciona. Um sujeito que para viver o status de “sujeito”, cidadão, precisa saber-se como ser cultural e criativo e, assim, ser capaz de atuar de maneira consciente e emancipada nas suas relações no e com o mundo.

Nesse sentido, ganha relevância a tematização da cultura corporal popular nas práticas educativas da Educação Física, seguindo sua valorização, problematização e

difusão por meio de práticas que estimulem a reflexão, criticidade e criatividade, como nos propõe Neira (2008), a partir de reflexões sobre práticas pedagógicas desse componente curricular baseadas no campo teórico dos Estudos Culturais e da pedagogia crítica. Experiências com o currículo multicultural e os efeitos reflexos na formação dos sujeitos envolvidos atenderam às características culturais das comunidades situadas nas periferias das cidades que compõem a região metropolitana de São Paulo² e possibilitaram a visualização de uma Educação Física contextualizada com as perspectivas da Educação Básica e com as necessidades educacionais na contemporaneidade, nos encorajando a acreditar a viabilidade e coerência dessa perspectiva de intervenção pedagógica no âmbito da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 22. jul./dez. 1997. n° 2, p. 15-46.
- MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexões sobre a Educação Física como componente curricular. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.20, set. 2006. Suplemento n. 5. p. 188-90.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. mai/jun/jul/ago, 2003. n° 23, p.156-167.
- SILVA, S. S. Um passeio cultural pela ginástica. In: NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. , v. 5, 2006. p.75 - 83.
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./mar., p. 81-90, 2008.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: ArteMed, 2000.

² Ver relato das experiências em NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.