

Capítulo II

“SE VOCÊ NÃO ENTENDE, NÃO VÊ”: A EDUCAÇÃO FÍSICA CADA VEZ MAIS PRESENTE NAS ESCOLAS

Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação, USP
mgneira@usp.br

1 INTRODUÇÃO

Em 5 de março de 2024, uma turma da 3.^a série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, situada no Jardim das Rosas, distrito do Capão Redondo, na periferia da capital paulista, travou um debate sobre os Jogos Olímpicos recheado de críticas com relação à valorização de determinados esportes, elogios ao crescimento da participação feminina e defesas da ampliação da presença de atletas trans. O professor mediava as discussões, estimulava a turma a analisar a origem das modalidades eleitas e a maneira como os discursos exaltam ou silenciam sobre as nações representadas no evento. Duas semanas depois, no dia 19 de março, em outro bairro do mesmo distrito, o Parque Cláudia, a 2.^a série do Ensino Médio da Escola Estadual Octalles Marcondes Ferreira, recebeu um casal para dançar e conversar sobre o samba *rock*. No semestre seguinte, mais precisamente no dia 4 de setembro, na Escola Estadual Newton Espírito Santo Ayres, localizada no bairro de Santo Antônio, município de Osasco, região metropolitana de São Paulo, os estudantes da 1.^a série do Ensino Médio analisaram imagens de várias pessoas andando de *skate* e, na sequência, orientados por três colegas, executaram manobras na quadra.

Apesar de sucintas, é fácil constatar que as três cenas descrevem uma Educação Física que se afasta da formação de pessoas fisicamente ativas, motoramente habilidosas ou conscientes de sua classe social. Também é fundamental alertar que não se trata de outra maneira de ensinar Educação Física, mas, sim, de outra Educação Física. Cada vez mais presente nas escolas, essa Educação Física tem sido denominada cultural ou currículo cultural, justamente por colocar a cultura (e não o estudante ou suas aprendizagens) no centro do processo. Interessa-lhe, portanto, propiciar o acesso, nas aulas, à variação de significados

referentes às brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tematizados³, bem como às pessoas direta ou indiretamente envolvidas (Neira, 2016).

O currículo cultural da Educação Física é o resultado de experiências realizadas nas escolas, mais tarde transformadas em objetos de pesquisa por meio de uma parceria entre a Universidade de São Paulo e as redes de ensino públicas e privadas (Neira; Nunes, 2018). Em seus vinte anos de existência, espalhou-se pelo País e sua presença, cada vez maior, faz-se notar nas quadras, pátios, ginásios, salas, terrenos e em outros espaços utilizados por docentes e discentes da Educação Básica, mas também na literatura da área e na bibliografia dos concursos para o magistério, cursos de formação inicial e contínua de professores e professoras e com grande incidência nos documentos curriculares de vários sistemas de ensino.

Este capítulo se dedica à apresentação da proposta com enfoque em seus aspectos epistemológicos, ético-políticos e didático-metodológicos. Afinal, como ensina Kiko Zambianchi em *Primeiros erros*, “se você não entende, não vê”. A incompreensão do que se passa nos flagrantes narrados dificulta enxergar as especificidades da proposta, apesar das particularidades do seu referencial, objetivo, objeto e método. Por essa razão, após sumarizar a discussão científico-pedagógica, as três cenas escolares são retomadas ao final do texto e nelas apontados os elementos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física.

2 EPISTEMOLOGIA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde os anos 1970, a Educação Física tem figurado na área das Linguagens ao lado de Língua Portuguesa, Inglês e Arte. Embora tal alocação tenha se fortalecido nas décadas seguintes mediante o diálogo com as Ciências Humanas, é bom que se diga que a relação se manteve no terreno conceitual, sem desdobramentos efetivos na prática pedagógica. E assim permaneceu até a emergência do currículo cultural da Educação Física no início do terceiro milênio, quando professoras e professores em atuação constataram que as propostas existentes até então não respondiam aos dilemas da contemporaneidade (Neira; Nunes, 2022b).

³ A teoria curricular cultural da Educação Física concebe o tema como a ocorrência social de uma dada prática corporal. Tematização, por sua vez, é o devido trato pedagógico por meio de situações didáticas específicas, descritas nas páginas seguintes.

Concebidos em outro momento sócio-histórico, os currículos desenvolvimentista, psicomotor, crítico e da educação para a saúde, desarmonizam com as funções da escola, mostrando-se frágeis e anacrônicos perante uma sociedade multicultural, globalizada, desigual, marcada pela racionalidade neoliberal e fortemente impactada pelas tecnologias digitais de comunicação e informação. Uma vez fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, teoria da ação comunicativa, materialismo histórico ou na biologia, essas propostas aqui denominadas “convencionais” elegem como objeto o movimento, o “se-movimentar”, a cultura corporal de movimento ou os conhecimentos sobre o corpo, acorrentando a Educação Física às promessas e princípios da Modernidade, em flagrante descompasso com o atual contexto pós-moderno (Neira, 2016).

Docentes que perceberam o conflito recorreram a formas alternativas de análise do social para produzirem uma Educação Física sensível aos clamores da contemporaneidade. Encontraram nas chamadas teorias pós-críticas (pós-modernismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, entre outras) a inspiração necessária para artistar uma experiência curricular sintonizada com as atuais demandas e que correspondesse ao que se espera da educação escolar. Frise-se: as teorias pós-críticas inspiram os professores e professoras, o que diverge da noção de fundamento ou base do trabalho pedagógico. Como a amplitude da teorização pós-crítica torna inócua qualquer tentativa de resenhá-la em poucas linhas, nem seria este o espaço adequado para fazê-lo, arrolam-se a seguir alguns argumentos conceituais que têm afetado os professores e professoras de Educação Física.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (Silva, 2011). Na Pós-Modernidade, questionam-se os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (Moita Lopes, 2002; Hall, 2006). O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (Silva, 2011). O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Professoras e professores inspirados nos pressupostos do pós-modernismo organizam e desenvolvem situações didáticas que valorizam as múltiplas identidades presentes

na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna de libertação, conscientização, emancipação e autonomia por meio das explicações elaboradas pela ciência (Neira, 2019).

Os estudos culturais, por sua vez, lançam um olhar diferenciado para o currículo. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um território de disputa da significação e da identidade, em que setores variados almejam a hegemonia. Tanto a ação didática quanto os conteúdos são construções sociais atravessadas por relações de poder que fizeram valer determinadas formas de proceder e negaram outras, assim como incluíram certos saberes e excluíram outros (Neira; Nunes, 2020). A influência desse campo teórico no currículo cultural da Educação Física é percebida nas experiências em que repertórios distintos se mesclam, intercalando situações didáticas que oportunizam aos estudantes o acesso a produções discursivas oriundas de fontes diversas, dando-lhes a perceber que tanto uma prática corporal como seus participantes podem ser significados de múltiplas maneiras (Neira, 2019).

A seu tempo, um currículo experienciado por um professor inspirado no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, em vez disso, analisa a assimetria e a desigualdade que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. O multiculturalismo crítico adota a concepção pós-estruturalista da diferença, tomando-a como processo linguístico e discursivo, não existindo à revelia da significação. A diferença não é uma característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, e sim em relação a alguma coisa, considerada como não diferente. No entanto, esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação (Neira, 2008). Como relação social, o processo de significação que produz a diferença conecta-se diretamente a relações de poder (Silva, 2011). Logo, o multiculturalismo crítico compreende os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, classe, gênero, religião, deficiência etc.) como o resultado de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isso engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, sucumbindo à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (McLaren, 1997).

No que lhe concerne, o pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (Lopes, 2013, p. 13). O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e

mulheres “leem” e traduzem a realidade. Para tanto, toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. A linguagem é compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder (Williams, 2012). Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”, pois a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro, assim como suspeita da concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário. Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (Foucault, 1995). Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal. Assim, definir o tema de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as situações didáticas adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não (Neira, 2019). O emprego do termo “representação” não tem nada a ver com a acepção mais corrente baseada na filosofia clássica e moderna, com o sentido de noção abstrata que se forma como reflexo do real ou como ato psicológico, em que um objeto se faz presente à imaginação. Para o pós-estruturalismo, “representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (Costa, 1998, p. 41).

Finalmente, no tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai naquelas relações de poder entre as nações que influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e nos significados atribuídos aos participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa os discursos elaborados do ponto de vista do dominante e do dominado (Santos Júnior; Neira, 2019). À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu em sua atual posição privilegiada. Para o pós-colonialismo, os conceitos de representação, hibridismo e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominantes e dominados se veem profundamente modificados (Bhabha, 2014). Nas propostas convencionais da Educação

Física, é notório o privilégio da matriz euro-estadunidense, branca, cristã e masculina, em detrimento das demais. Sendo as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta. Independentemente da manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou de outra, interferindo em seu processo de subjetivação.

Tomadas como textos produzidos pela linguagem corporal e pelos discursos a seu respeito, as práticas corporais são artefatos culturais vinculados às identidades dos grupos que as produzem e reproduzem. Isso significa que, ao brincar uma brincadeira, dançar uma dança, lutar uma luta, realizar um esporte ou uma ginástica, o sujeito interage com certos significados que influenciam sua forma de ser, pensar, sentir e agir, ou seja, experimenta um processo de subjetivação (Oliveira Júnior, 2017). Aceita essa premissa, compete ao professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física organizar e desenvolver situações didáticas que qualifiquem a leitura das manifestações tematizadas para além dos próprios referenciais do sujeito, bem como estimulem sua recriação de acordo com o contexto escolar (Neira; Nunes, 2022a).

3 PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Outra peculiaridade do currículo cultural da Educação Física são seus princípios ético-políticos. Para além do conhecimento da argumentação conceitual pós-crítica, a artistagem do currículo cultural da Educação Física reivindica que o docente seja agenciado por determinados princípios ético-políticos. Isso quer dizer que o professor ou professora que coloca em ação a proposta é impelido/a, instado/a, levado/a, provocado/a a agir pedagogicamente a partir de certas visões de sociedade, educação, escola e sujeito.

As pesquisas realizadas evidenciam que o docente que afirma artistar a Educação Física cultural é agenciado pelo reconhecimento do universo cultural corporal da comunidade não só no momento que define qual brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte será tematizado, mas também no desenvolvimento das aulas (Bonetto; Neira, 2019; Santos Júnior; Neira, 2023), ocasião em que os significados e saberes compartilhados pelos estudantes, suas famílias, profissionais que atuam na instituição ou residentes das circunvizinhanças da escola recebem um tratamento sério.

A articulação com o projeto político pedagógico da escola é outro princípio ético-político que agencia o professor ou professora no momento da definição da prática corporal a ser tematizada ou da elaboração dos objetivos a serem alcançados. Quando o documento propriamente dito não existe ou está desatualizado, a articulação pode acontecer com o proposto pelos demais professores da turma ou da unidade. O importante é escapar de um trabalho isolado ou à revelia das intenções educacionais da instituição.

Os estudos supracitados também indicam o agenciamento docente pelo princípio ético-político da ancoragem social dos conhecimentos, o que implica considerar, sempre, a ocorrência social da prática corporal como tema. O ponto de partida para o trabalho pedagógico, tal como todo o seu desenrolar, é o modo como a manifestação efetivamente acontece nas ruas, parques, praças, quintais, casas, ginásios, campos etc., mesmo que modificações sejam implementadas pelos sujeitos ao longo da tematização.

Outro princípio ético-político é a rejeição ao daltonismo cultural. Quando agenciado por ele, o professor ou professora organiza situações didáticas que compreendem as características dos sujeitos, sem tencionar a homogeneização das ações e seus resultados. O currículo cultural da Educação Física afirma o direito às diferenças, portanto não pretende similaridades no fazer, pensar e dizer. Os estudantes podem assumir papéis distintos durante as situações didáticas sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo ao trabalho.

A justiça curricular influencia diretamente a definição da prática corporal a ser tematizada. Agenciado por ela, o docente procura equilibrar suas escolhas segundo o grupo social que cultiva a manifestação abordada. A partir daí, terão espaço brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes realizados em diversas épocas, territórios e por inúmeros segmentos sociais, desfazendo por completo o histórico privilégio reiteradamente concedido às manifestações euro-estadunidenses realizadas por homens jovens.

Embora guarde alguma analogia com o anterior, o princípio ético-político da descolonização do currículo extrapola seu alcance, podendo incidir tanto na escolha da prática corporal a ser tematizada quanto no desenvolvimento das situações didáticas. Por um lado, a professora ou professor agenciado pela descolonização do currículo seleciona brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pertencentes ao patrimônio cultural corporal dos grupos minoritários e, mesmo que tematize práticas corporais hegemônicas, garante a hibridização de saberes e discursos mediante o acesso a outras formas de fazê-las, pensá-las e dizê-las, muitas delas sugeridas pela turma.

Nesse sentido, docentes atentos aos modos como os estudantes realizam e significam as práticas corporais e as pessoas que delas participam encontram-se indubitavelmente agenciados

pelo favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Trata-se não só de criar condições para que representações e discursos acerca das práticas corporais e das pessoas envolvidas sejam pronunciados, mas também de incorporá-los, problematizá-los ou desconstruí-los, conforme o caso.

Acerca dos princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física cabe, ainda, uma última observação. A depender da prática corporal, escola, comunidade, grupo de estudantes e momento da tematização, os princípios a agenciarem o professor ou professora modificam-se. Aqueles que influenciaram o início dão lugar a outros à medida que transcorrem as situações didáticas, podendo, inclusive, acontecer que mais de um princípio agencie o docente ao mesmo tempo.

4 SITUAÇÕES DIDÁTICAS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No currículo cultural da Educação Física, a tematização de uma prática corporal materializa-se no desenvolvimento de situações didáticas, também chamadas encaminhamentos pedagógicos. Tematizar, portanto, significa, obrigatoriamente, promover atividades de mapeamento, a vivência, a ressignificação, a leitura da prática corporal, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação. Os resultados das pesquisas são peremptórios: articular o currículo cultural da Educação Física pressupõe a organização e o desenvolvimento das situações didáticas, podendo cada qual efetuar-se por meio de algumas atividades (Neira, 2007; Neves, 2018).

O mapeamento nada mais é do que uma cartografia da cultura corporal da comunidade escolar com intuito de reunir informações acerca de seu patrimônio. Podem ser realizadas atividades como: caminhadas no entorno da escola; consultas a estudantes, seus familiares e demais profissionais da instituição; observações dos horários de entrada, saída e intervalos; solicitação de preenchimento de questionários ou formulários eletrônicos; preenchimento de formulários ou questionários; reuniões, rodas de conversa etc.

A vivência abarca todas as formas de realizar a prática corporal durante a tematização. É o fazer, executar, sentir na pele. A vivência é a efetivação da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica pelos estudantes a partir das próprias experiências e da interação com outras referências. A vivência inicia pela representação que os estudantes possuem da prática corporal

em tela e se diversifica à proporção do envolvimento da turma, membros da comunidade, materiais apresentados pelo docente etc.

Por sua vez, a leitura da prática corporal requer a análise da ocorrência social da manifestação, podendo ou não acontecer em simultâneo às situações didáticas de vivência. A assistência a um vídeo, a uma apresentação ou a visita ao ambiente em que a manifestação acontece, desde que previamente organizadas pelo professor ou professora, constituem atividades em que as características, formato, regramento, vestimentas dos praticantes, entre outros, poderão ser lidos e analisados.

Vários estudos mostram que a vivência e a leitura da prática corporal se fazem acompanhar da ressignificação (Neira, 2010; Oliveira Júnior, 2017; Nunes *et al.*, 2022). Trata-se da reelaboração ou recriação da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica segundo as características do contexto escolar: perfil e tamanho do grupo, espaço disponível, infraestrutura, significados atribuídos pelos estudantes, entre outros. Na acepção adotada pelo currículo cultural da Educação Física, ressignificar uma prática corporal tem o sentido de reinventá-la segundo os significados atribuídos pela turma.

A situação didática de aprofundamento propicia um melhor entendimento da prática corporal tematizada, o que pode ser alcançado por meio de atividades como explicações e pesquisas orientadas pelo professor ou professora, assistência a documentários, tutoriais, leitura de pequenos textos etc. Em contrapartida, a ampliação permite o acesso a outras fontes de significação, recorrendo a atividades como entrevistas ou explanações de pessoas envolvidas com a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, pesquisas livres na internet ou biblioteca. O que distingue uma situação didática da outra é o processo de regulação. No aprofundamento, os significados acessados são regulados pelo docente, o que não acontece durante a ampliação (Neira; Nunes, 2022a).

As pesquisas com os professores e professoras que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física atribuem grande relevo aos encaminhamentos pedagógicos da avaliação e do registro. A primeira depende do segundo. Afastando-se das concepções diagnóstica, formativa, somativa e processual, a avaliação culturalmente orientada volta-se para o trabalho pedagógico *stricto sensu* (Escudero, 2011; Escudero; Neira, 2011; Müller, 2016; Müller; Neira, 2021). A partir da análise dos próprios registros (anotações, vídeos, áudios, fotografias...) ou daqueles confeccionados pelos estudantes, que podem empregar os mesmos recursos ou incluir respostas às atividades, desenhos etc., o docente terá condições de examinar os efeitos das situações didáticas propostas e sua conexão com os objetivos inicialmente estabelecidos. Com esse apoio, será possível decidir pela continuidade das

atividades, seu replanejamento ou, até mesmo, redimensionamento dos objetivos a serem alcançados.

Retomando a função da Educação Física como componente da área das Linguagens, é fácil perceber que as situações didáticas que caracterizam o currículo cultural contribuem para qualificar a compreensão da ocorrência social da manifestação tematizada e potencializar sua produção. Ao passo que o mapeamento e a leitura da prática corporal se localizam em um dos polos e a vivência em outro, o aprofundamento e a ampliação oscilam, podendo contribuir tanto para a compreensão quanto para a produção da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte em questão. Por fim, o registro e a avaliação abrangem toda a tematização.

5 CONTEÚDOS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de caracterizar o que pode ser o conteúdo do currículo cultural da Educação Física, é preciso dizer que o conteúdo é todo o conhecimento que ocupa o tempo escolar e, como tal, é sempre uma construção social. Saliente-se que, para o pós-estruturalismo, conhecimento é a expressão das relações de poder, resultado do choque, do encontro de significados distintos. Como cultura, no mesmo campo teórico, é prática de significação, ou seja, espaço em que se disputam os significados atribuídos às coisas do mundo.

Nesse raciocínio, é possível sustentar que os significados, as representações e as formas de dizer e fazer as práticas corporais constituem a cultura corporal, integrando o que se entende por conhecimento, logo, por conteúdo no currículo cultural da Educação Física. Veja-se bem: apenas cultura corporal, e não cultura motora, cultura física, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Por cultura corporal entende-se toda a produção discursiva e não discursiva referente às práticas corporais e às pessoas que delas participam (Neira; Gramorelli, 2017).

A argumentação anterior é suficiente para singularizar os conteúdos do currículo cultural da Educação Física como tudo o que venha a ser colocado em circulação pelas situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação (Neira, 2020). Assim, são tomados como conteúdos desde a gestualidade empregada em uma prática corporal e seus participantes, até os

enunciados dos estudantes a respeito dela e das pessoas envolvidas. Em suma, todos os significados e saberes mobilizados no decorrer da tematização constituem o conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que os campos teóricos, princípios ético-políticos, situações didáticas e conteúdos do currículo cultural da Educação Física foram entendidos, é possível vê-los nas cenas descritas na abertura do capítulo.

O trabalho desenvolvido pelo professor Flávio Nunes dos Santos Júnior, na Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, viabiliza a compreensão sócio-histórica e política dos jogos olímpicos, além da análise das condições concretas ofertadas para a prática na região; as atividades promovidas pelo professor João Paulo Reis Nery, na Escola Estadual Octalles Marcondes Ferreira, favorecem a reelaboração do samba *rock* e a percepção de suas influências na comunidade; e, por fim, a tematização empreendida pelo professor Ricardo de Oliveira, na Escola Estadual Newton Espírito Santo Ayres, contribui para o reconhecimento da multiplicidade de praticantes de *skate*, além da experimentação de suas técnicas.

O professor Flávio, visivelmente inspirado no pós-colonialismo, agenciado pelo reconhecimento da cultura corporal da comunidade e pela ancoragem social dos conteúdos, realiza o mapeamento e faz circular conhecimentos diversos acerca dos Jogos Olímpicos, esportes e competições. O professor João Paulo se mostra inspirado no multiculturalismo crítico e agenciado pela descolonização do currículo, quando tematiza o samba *rock*, valoriza o ponto de vista de seus representantes e problematiza as representações disseminadas a respeito das pessoas que dançam, alternando situações didáticas de ampliação e vivência e propagando saberes historicamente subjugados. Por último, o professor Ricardo inspirou-se nos estudos culturais para discutir os significados e identidades atribuídos às pessoas que andam de *skate*, mostrou-se agenciado pela rejeição ao daltonismo cultural e pelo favorecimento da enunciação dos saberes discentes ao propor atividades de leitura da prática corporal, seguidas de vivência e ressignificação. Agindo desse modo, mobilizou gestos, técnicas, histórias, gostos e memórias.

Dessa rápida análise de episódios flagrados nas escolas estaduais é possível assegurar a preocupação dos professores em propiciar o acesso dos estudantes às várias maneiras de fazer, dizer e pensar as práticas corporais e seus participantes, sem nenhum tipo de privilégio ou exceção (Neira, 2022). Essa Educação Física, vale repetir, cada vez mais presente nas escolas,

assume o compromisso de atuar na construção de uma sociedade menos desigual ao colaborar com a formação de pessoas solidárias por meio do acesso à multiplicidade de significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, produzidos pelos grupos que coabitam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433532>. Acesso em: 16 out. 2024.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072011-152339/>. Acesso em: 16 out. 2024.

ESCUADERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. p. 285-304, 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1638/1638.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

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

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cjie/article/view/311>. Acesso em: 16 out. 2024.

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

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2017.tde-21122016-094016>. Acesso em: 16 out. 2024.

- 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, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.39-54, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.
- NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, p. 783-795, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/YqRL45kX97wt98JcJyt5F6J/>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019.
- NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40779, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40779>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/38103>. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 147-176. Disponível

em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 14-38. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 16 out. 2024.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249>. Acesso em: 16 out. 2024.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-30012018-140858>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e85. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37352>. Acesso em: 16 out. 2024

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. A enunciação dos saberes discentes e o currículo cultural de Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e41/1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66062>. Acesso em: 16 out. 2024

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

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.