

Currículo cultural, linguagem, códigos e representação¹

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

A inserção da Educação Física na área das Linguagens remonta aos anos 1970 quando os Guias Curriculares a incluíram juntamente com Língua Portuguesa, Educação Artística e Língua Estrangeira Moderna, na “matéria” *Comunicação e Expressão*. Na segunda metade da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais reafirmaram a posição que a Educação Física que acontece nas escolas está na área de Códigos e Linguagens, o que foi legitimado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica homologadas em 2013 e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular. Isso decorre da aproximação da Educação Física com as Ciências Humanas, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento e, mais tarde, da Sociologia, Linguística, Filosofia e dos Estudos Culturais. Desde então, observam-se algumas movimentações tímidas no campo acadêmico para responder a essa inserção, sem, no entanto, atentar a cuidados epistemológicos imprescindíveis que justifiquem o fato e, assim, possam apresentar referenciais teóricos que sustentem a ação pedagógica nas escolas. Ao que tudo indica, felizmente, o assunto entrou na agenda de debates da área e vem ganhando corpo.

Em *Reflexões antropológicas sobre a Educação Física e o esporte escolar*, Santin (1985) sugere diferentes concepções de “movimento humano”, expressão que ganhara visibilidade por representar a defesa de um conhecimento próprio e da especificidade da Educação Física. Ancorado na fenomenologia, o filósofo afirma que o movimento humano pode ser compreendido como ação motora, locomoção, força ou energia produtiva e linguagem. Depreende-se que cada qual gera formas de intervenção específicas, contribuindo, em certa medida, para delimitar campos de estudo, no entanto, o autor não aborda teoricamente a linguagem, tampouco ajuda a pensar na prática pedagógica.

1 Versão revisada e ampliada do capítulo: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

Outra obra seminal no tratamento da relação entre Educação Física e linguagem é o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado por um coletivo de autores (SOARES et al., 1992). Nela, a cultura corporal é tomada como o objeto de estudo do componente curricular. Sendo definida como as formas de manifestações da cultura de um grupo ou povo, não apresenta explicações mais precisas acerca da concepção de linguagem adotada ou como as práticas corporais são vistas. O texto limita-se a expor que as práticas corporais carregam sentido por serem produzidas de forma intencional em tempos e locais históricos específicos. Na parte dedicada às ações pedagógicas, não há uma menção sequer à linguagem corporal.

Os trabalhos de Daolio (1995), Soares (1996) e Pérez Gallardo (1997) reforçaram o enlace da Educação Física com a linguagem, tornando essa articulação natural, porém, faltou-lhes o desejável aporte metodológico. O mesmo se observa nos artigos de Betti (1994, 2007) em que, apesar do esforço para aproximar a Educação Física da semiótica de Charles Peirce, poucas contribuições para o ensino são apresentadas. Apenas no início dos anos 2000, seguindo o rastro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM* (BRASIL, 1999), o livro *Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola* busca preencher essa lacuna. Mattos e Neira (2000) apoiam-se na psicologia histórico-cultural para discutir a influência da cultura na produção da linguagem corporal e explicitam o papel da Educação Física na leitura dos gestos que caracterizam as manifestações da cultura corporal. O PCN+ (BRASIL, 2002), um documento elaborado com vistas a subsidiar a formação de professores pautada nos PCNEM, menciona termos alinhados à concepção estruturalista da linguagem defendida por Ferdinand Saussure, explicando-os por meio da gestualidade presente nas práticas corporais. No entanto, carece de subsídios para atuação na escola com base na teoria exposta.

Enquanto a aproximação com a área das Linguagens não mobilizava nos acadêmicos brasileiros esforços para a produção de uma pedagogia que objetivasse tanto a compreensão dos códigos presentes na linguagem corporal como a sua produção, Pierre Parlebas, na França, concebia a Praxiologia Motriz, uma ciência pautada no estruturalismo de Saussure, que busca identificar leis que determinam os modos de comunicação embutidos nas ações motoras dos

esportes, lutas, ginásticas, danças etc. A proposta teve pouca penetração no Brasil nos seus mais de quarenta anos de existência.

O currículo cultural emergiu nessa seara – a Educação Física na área das Linguagens. Ancorado nos aportes teóricos do campo da linguagem e ativo na produção de ações didáticas, permite aos seus sujeitos (discentes e docentes) uma leitura mais qualificada dos códigos e sistemas de representação presentes nas práticas corporais, e uma escritura mais potente de novos códigos e novas representações, isto é, a produção de outras formas de gestualidade e significados para a prática corporal. Em tal vertente, o que importa é a produção de novas formas de dizer e fazer acerca das práticas corporais, dos seus praticantes, dos locais de sua ocorrência e, com isso, a possibilidade dos sujeitos das aulas de Educação Física compreenderem que é possível construir outros modos de narrarem a si mesmos.

Leitura e produção das práticas corporais

Diferentemente das demais teorias curriculares² da Educação Física, o currículo cultural emerge no seio do debate promovido pelo encontro entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior diante heterogeneidade da cultura escolar³ e das demandas da sociedade multicultural, globalizada, democrática e profundamente desigual. Esse movimento fez com que a produção da Educação Física cultural recorresse a outras formas de analisar o social, em específico, as denominadas teorias pós-críticas do currículo⁴, por

2 Em vez de expressões como tendências pedagógicas ou abordagens, optamos pela noção de teoria curricular por entendermos, apoiados em Silva (1999), que qualquer teoria de ensino é uma teoria curricular, pois visa à produção de determinadas identidades e, para tanto, se baseia em concepções de sujeito, logo, de conhecimento, específicas. São essas concepções, presentes em cada teoria curricular, que determinam os critérios de organização do currículo (por disciplina, por experiência dos alunos, por projetos etc.) e, com isso, a seleção dos objetivos do que será ensinado, das atividades didáticas para a consecução de suas metas e dos critérios, instrumentos e finalidades de avaliação. Nesse sentido, tomamos como teorias curriculares da Educação Física em voga a desenvolvimentista (TANI et al., 1988), a psicomotora (FREIRE, 1989; MATTOS; NEIRA, 2002), a educação para a saúde (GUEDES, 1999; MATTOS; NEIRA, 2000), a crítica (SOARES et al., 1992; KUNZ, 1994) e a pós-crítica, neste caso, o currículo cultural, Educação Física cultural ou culturalmente orientada (NEIRA; NUNES, 2006; 2009).

3 Esse processo é visível em Neira e Nunes (2006; 2009a; 2016), Neira, Nunes e Lima (2012; 2014); Neira (2011; 2017; 2018; 2019; 2020) e amplamente abordado em Neira e Nunes (2018).

4 As teorias pós-críticas são reconhecidas por questionarem a soberania do sujeito da consciência e, consequentemente, todos os pressupostos que partem dessa concepção, o que levou ao “fim das

disponibilizarem fortes argumentos para a compreensão e ação nestes tempos de incertezas marcadas pela crise da modernidade⁵.

O currículo cultural toma como centralidade a cultura⁶ e, com isso, os processos de subjetivação, isto é, o modo como a cultura impacta a construção de quem somos, o modo como nos percebemos, nos governamos em cada momento e local particulares, como narramos a nós mesmos, aos outros e às práticas corporais, enfim, a forma como a cultura influi na representação da realidade. A centralidade da cultura coloca a análise da linguagem em evidência, pois é ela que fornece os elementos para compreender as formas de representar o mundo de cada grupo cultural em cada contexto e momento histórico. Em trabalhos anteriores (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; NUNES, 2016a), explicamos a teoria da linguagem que pauta a prática pedagógica do currículo cultural. Como o objetivo deste texto é narrar como docentes artistam um fazer pedagógico que produz novas leituras e escrituras de práticas corporais e de seus sujeitos, consideramos importante retomar alguns pontos.

Retomando

Nas Ciências Humanas e Sociais se entende que a obra do linguista suíço Ferdinand Saussure (1977)⁷ forneceu as bases para a denominada “virada linguística”, processo que possibilitou entender que a linguagem não expressa ou representa o que o sujeito percebe da realidade. As análises saussurianas acerca da estrutura da linguagem superam tanto a noção de que a linguagem reflete a sensação que as coisas do mundo têm uma essência, como a noção

utopias e das certezas, o desmoronamento da ideia de verdade centrada na experiência empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática” (LOPES, 2013).

- 5 Pode-se entender a crise da modernidade com a ajuda de vários autores: Sousa Santos (1995), quando sinaliza o abalo dos seus pilares (regulação e emancipação), com predomínio do primeiro sobre o segundo; Lyotard (1989), que centra sua crítica na incredulidade em relação às metanarrativas modernas: a ideia de um sujeito transcendental que estaria à espera de ações para garantir o seu desenvolvimento, logo da razão, com fins na autonomia e emancipação; a perda de nossas crenças em visões totalizantes da história; o aumento tanto da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia como da pobreza ocasionada pela desigualdade social provocada pelas mesmas. Para esses e outros autores, a modernidade ao mesmo tempo em que nos dá condições de explicar como o mundo é, nos aprisiona dentro de determinados modos de regulação.
- 6 Outras teorias tomam como centralidade o conhecimento (críticas) e o aluno/aprendizagem (desenvolvimentista, psicomotora e da saúde).
- 7 A obra foi publicada originalmente em 1917.

de que a linguagem veicula significados intencionalmente, o que, nesse caso, pressuporia o domínio da consciência do sujeito, o uso da razão.

O trabalho de Saussure foi fundamental para entendermos que o significado das coisas não está nem no objeto, nem na consciência do sujeito, mas é construído na e pela linguagem. A linguagem passa a ser compreendida como produtora do real. A realidade existe, mas somente ganha sentido e pode ser compreendida, comunicada, partilhada a partir do momento em que se lhe atribui significado (HALL, 2016). Entende-se que a relação entre as palavras e as coisas decorre de uma convenção arbitrária gerada na cultura.

Essa questão é central para a Educação (Física), pois, se não acessamos o real, a verdade das coisas e dos sujeitos, pois são produzidos culturalmente, não há como um sujeito emancipar-se, alcançando a verdade por meio do desenvolvimento da razão. Assim, não há nada fora da linguagem, fora dos sistemas de representação. Com Saussure, a noção de representação é influenciada pela cultura, que passa a ser compreendida como conjunto de valores ou significados partilhados, cuja produção está sempre em disputa (HALL, 1997). A representação é o modo como conectamos o sentido à língua e à cultura, isto é, como usamos a linguagem para dizer algo significativo sobre as coisas sejam materiais ou imateriais. É a relação estabelecida entre as palavras e as coisas que nos permite interpretá-las. Isso funciona porque aprendemos na cultura o que as coisas significam ou representam. Quando relacionamos as coisas aos conceitos, internalizamos tanto a imagem da coisa como o seu conceito. Essa relação não se dá somente por meio das palavras faladas ou escritas, mas também por outras formas de linguagem como os sons, imagens, gestos etc. A comunicação é possível desde que exista partilha de sentidos, ou seja, a aprendizagem dos significados que circulam em uma cultura específica (HALL, 2016).

Vejamos alguns exemplos: 1) uma vez que pedestres e motoristas partilham dos mesmos significados atribuídos às cores vermelha e verde do semáforo, atravessar uma avenida movimentada se torna uma aventura possível; 2) nas escolas que adotam uniforme, distinguir quem é estudante certamente é mais fácil e 3) qualquer pessoa que conheça as regras do pega-pega, caso se depare com um grupo de crianças realizando a brincadeira, não terá problemas em identificar quem é a pegadora.

As explicações acima e, principalmente, os exemplos citados nos ajudam a entender a função da escola, da Educação Física e dos valores morais que ambas transmitem. A escola acolhe sujeitos de culturas diferentes e ensina os mesmos significados para que todos passem a compartilhar uma cultura comum que, em geral, se estabelece como universal. Além disso, a escola transmite os conhecimentos como reflexos do real e/ou como intenções do sujeito, como se fossem verdades ou essências.

O termo geral para designar as palavras, sons, imagens, gestos etc. em um sistema de linguagem denomina-se signo⁸. Ele é organizado com outros signos dentro de um sistema em que encontra o seu significado. Os signos estão no lugar do que se quer representar, são organizados em linguagens e a existência de linguagens comuns é o que permite tanto traduzir os nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons, gestos, imagens, expressando sentidos para os outros, como permite aos outros interpretarem o que queremos comunicar. Denomina-se representação ao vínculo que se estabelece entre o signo, seu conceito (significado) e a sua imagem (significante). Esse processo relacional é central nas análises culturais (HALL, 2016).

Mas, se o sentido das palavras não está nelas nem nas coisas, tampouco no sujeito, mas se trata de uma convenção arbitrária, como sabemos se estamos usando o signo correto para representar o que queremos comunicar? O significado é construído pelo sistema de representação e fixado por um código, o qual estabelece uma correlação entre o que pensamos e o sistema de linguagem que utilizamos de tal forma que, sem pensar no objeto, evento ou pessoa, o código estabelecerá o que dizer ou fazer, conforme o sentido do termo ou da ação no contexto em que é empregado.

Imaginemos as seguintes situações a partir dos exemplos acima: estamos terminando de atravessar uma avenida na faixa de pedestres com o sinal vermelho para os automóveis e um motorista começa a acelerar; encontramos uma criança uniformizada na rua ou paramos para observar crianças brincando de pega-pega. Nos três casos, para além do que significa a cor, o uniforme ou

8 Existem diferentes tipos de signos. Os signos visuais são chamados signos icônicos. Comumente, sua forma apresenta alguma semelhança com o objeto, pessoa ou acontecimento a que se referem (o anúncio da previsão do tempo costuma recorrer ao desenho do sol para indicar um dia ensolarado). Os signos escritos ou falados são chamados indexicais. Esses não têm nenhuma relação óbvia com as coisas a que se referem (a palavra bola em nada se parece com o objeto que representa).

a gestualidade, os códigos em questão permitirão atribuir-lhes sentidos. Na primeira situação, mesmo que o sinal esteja vermelho para os automóveis, o ruído causado pela aceleração poderá levar os pedestres a andarem mais rápido ou retornarem à calçada; na segunda, encontrar uma criança uniformizada na rua poderá levar à conclusão que há uma escola nas redondezas e, observar a gestualidade das brincantes poderá levar à conclusão sobre quem é a pegadora e quem são as fugitivas.

Se a relação entre signos resulta de convenções culturais, qualquer sociedade ao longo do tempo produz novos significados. Mesmo que pareçam fixos, sempre estão sujeitos a alterações, seja de um contexto cultural para outro ou de um período histórico para outro. Da mesma forma que a produção de novos significados não para, as novas interpretações para as mesmas práticas não cessam. As cantigas de roda, por exemplo, atualmente são associadas à cultura infantil, mas nas sociedades europeias do século XVIII, eram comuns nos jogos de flertes dos adultos.

Sendo produzido na cultura e de forma arbitrária, a atribuição de significados ocorre em meio às lutas pela validação, o que torna a cultura um território de conflito pela definição das coisas do mundo. Seja no interior do grupo cultural ou no contato entre grupos, a questão envolve o poder, pois o que está em disputa é o controle do que é verdadeiro, do que é a realidade. Isso se dá em qualquer contexto em que significados são partilhados: na cultura política, na cultura da família, nas culturas étnicas, nas culturas juvenis, na cultura escolar, na cultura corporal etc. Não por menos, tantos conflitos eclodem nessas esferas, a fim de fazer valer determinados significados quanto à cobrança de impostos, educação dos filhos, alimentação, amizade, aprendizagem, competição etc.

Nesses termos, a cultura corporal é aqui tomada como toda produção discursiva verbal ou não verbal referente às práticas corporais e aos seus praticantes (NEIRA, 2019). A cultura corporal é um sistema de representação, com uma forma específica de linguagem: a linguagem corporal e que é diferente em cada prática. Ela é enredada em meio à cultura mais ampla e à história e seus sistemas de representação que impõem significados. Inexiste, portanto, um sentido único, imutável e universal para cada prática corporal. Por ser arbitrária, a definição dos seus significados está totalmente sujeita à negociação de sentidos em um determinado momento social e histórico. Com

isso, pode-se dizer que as suas representações (prática e praticantes) estão sempre abertas a mudanças, dado o caráter instável da linguagem.

Há que se dizer, ainda, que por partilhar os significados da gestualidade, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural de um grupo, pois viabiliza o processo de comunicação entre seus membros, seus representantes. Não por menos, vemos na cultura corporal um jogo permanente de hibridismos e traduções de significados em meio aos processos de transmissão de seus códigos, que são singulares em cada grupo cultural. Basta olharmos para o voleibol e notarmos suas ressignificações como o vôlei de praia, adaptado, jogado nas ruas, bem como seus sentidos de lazer, saúde, profissão. A cultura corporal é um campo de luta pelo controle do significado da gestualidade e do modo como cada prática corporal é significada tanto por quem dela participa como por quem a comenta, a observa (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009a; 2009b). Essas práticas sociais corporais são arbitrariamente classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras em suas infinitas e constantes transformações, recriações e negociações de significados (ressignificações). A expressão “práticas corporais de aventura”, cada vez mais presente na literatura da Educação Física ilustra bem essa questão. Se levarmos em conta que o significado de qualquer prática é construído, negociado, partilhado pelo grupo que a realiza, não faz o menor sentido o modo como essas atividades são nomeadas, pois, no caso, tal nomeação partiu de docentes universitários e não das pessoas envolvidas com essas práticas. Neira (2014) etnografou a prática do skate na Praça Roosevelt, na região central da cidade de São Paulo. Constatou que os significados atribuídos variavam de diversão à provocação das autoridades locais, passando pela competição. O que diriam os envolvidos com parkour, slackline ou surfe? Será que consideram essas práticas “de aventura”. Defini-las de antemão nada mais é do que uma tentativa (inútil) de fixar e limitar os significados a fim de reforçar uma certa concepção de Educação Física que simplesmente não dialoga com os grupos que cultivam essas práticas corporais.

Hall (2016), ao ressaltar a característica de instabilidade da linguagem, considera que novas interpretações podem modificar o significado, ligando-o a novas leituras de conceitos e/ou valores, o que eleva a observação e interpretação a outros patamares. Considerando a produção de significados, quem lê passa a ser tão importante quanto quem escreve. Cada significante

imposto ou codificado pelo emissor tem de ser significativamente interpretado ou decodificado pelo receptor. Segundo o autor, os signos que não tenham sido recebidos e interpretados de forma inteligível, não são, de modo algum, significativos. Isso nos ajuda a entender a resistência que ocorre nas aulas de Educação Física que desconsideram a importância da representação. Não é casual que ao internalizarem os códigos do esporte de alto rendimento comunicados massivamente em várias instâncias culturais, muitos alunos e alunas se recusam a participar das aulas que reproduzem seus códigos, ou a participar de algo que não contém esses códigos, naquelas aulas que negam a especificidade dos esportes e, no seu lugar, se realizam jogos cooperativos, adaptados, pedagógicos, esporte “da escola”, entre outras aberrações. A interpretação e a tentativa de fixação do significado está presente nas duas situações. Na primeira, os estudantes se negam a participar porque não coadunam com práticas competitivas e, na segunda, porque só concebem as práticas corporais como eventos competitivos. Tais posicionamentos são culturalmente produzidos.

A representação

As ideias de Saussure foram decisivas para a “virada linguística” por abrir a compreensão do significado para contextos mais abrangentes, permitindo a interpretação culturalista dos processos sociais. Seus estudos projetaram o que hoje se entende por semiótica. As críticas ao seu trabalho se devem à concentração nos aspectos formais da linguagem e ao se limitar ao estudo do estado do sistema linguístico de determinado momento, como se isso impedisse o fluxo de mudanças da língua (HALL, 2016). A atenção dada a esses aspectos desviou o foco do modo como a linguagem é usada, como funciona em situações de comunicação produzidas pelas diversas mídias. Não por menos, Saussure não se atentou às questões de poder entre sujeitos situados em posições sociais diferentes.

Roland Barthes, por sua vez, percebeu a imbricação de fragmentos da ideologia nos sistemas de representação de modo mais geral, global e difuso. Para ele, os significados têm comunicação direta com a cultura, o conhecimento e a história. Basta olhar para algumas partidas de tênis e observar seus elementos, seus sujeitos, eventos e características, como a pouca presença de representantes de etnias africanas entre atletas, praticantes ou mesmo

na arquibancada. Para Barthes, o signo é completado quando ligado a um segundo conjunto de significados, configurando-se como um tema ideológico. O primeiro significado funciona como um significante do segundo estágio do processo em que se produz a representação. O leitor ao interpretar o tema (a prática do tênis) percebe um significado mais elaborado e ideologicamente estruturado. No caso, sua leitura poderá interpretar a ausência de pessoas negras como um problema decorrente de questões étnico-raciais. Obviamente, isso depende da compreensão política, filosófica e histórica do intérprete em relação aos signos.

É possível que num primeiro exercício de leitura de uma partida de tênis, as crianças pequenas não percebam esse fato. As maiores provavelmente constatarão o problema. Perguntas feitas pelo professor ou convites para narrarem o que estão vendo e emitirem suas opiniões, tendem a facilitar a visualização e criar condições para o estranhamento. Todavia, muitas vezes não se percebe o que está naturalizado.

Os estudos da semiótica parecem restringir o processo da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação. O que faz crer que um sistema de representação está fadado a ser sempre aquilo que lhe foi significado. Embora seja governada por regras, a linguagem não é um sistema fechado. A produção do sentido nunca pode ser prevista de antemão, assim como seu fluxo não pode ser direcionado, tampouco contido. Essa percepção levou Hall (2016) a questionar a abordagem estruturalista, passando a realizar análises mais abertas, não determinadas, isto é, pós-estruturalistas.

O pensamento pós-estruturalista reconhece a natureza interpretativa da cultura, as interpretações nunca produzem um momento final da verdade absoluta, sendo seguidas de outras interpretações numa cadeia sem fim. Os estudos pós-estruturalistas têm dado mais atenção à representação como fonte de produção de conhecimento social, um sistema mais aberto e ligado às práticas sociais e às questões de poder. Os pós-estruturalistas não se interessam pelo que é a representação, mas como se estabelecem os limites que a determinam (WILLIAMS, 2012).

Nessa direção, os trabalhos de Jaques Derrida e de Michel Foucault representam uma contribuição inegável aos estudos da linguagem. O primeiro explana que a significação é um processo constante de controle e, para tanto,

é necessário que o signo afaste qualquer possibilidade de ameaça, a sua diferença⁹, o que ele não é. Um signo exclui outros signos a fim de ser ele mesmo, mas simultaneamente carrega seus traços. Pode-se assim dizer que o signo não é completo. É um constante vir a ser. Por estar frequentemente diante de ataques que tentam fixar seu significado, é a diferença entre os signos que o deixará sempre aberto, à mercê de outras significações. O significante sempre estará sujeito a negociações, a novas significações. A significação de um signo, portanto, nunca é idêntica a si mesma. Eis a condição para que cada cultura construa o tempo todo novas significações.

Michel Foucault afastou-se da abordagem semiótica, investigando as especificidades históricas. Sua maior preocupação eram as relações de poder e não as de significação. Foucault (1995) não se interessou pela relação entre a linguagem e a representação, entre as palavras e as coisas, mas pelas regras e práticas que produzem afirmações significativas e regulam o discurso em diferentes períodos históricos. Para ele, o discurso é um conjunto de declarações que permitem à linguagem operar. O discurso é a forma de representar o conhecimento em um determinado tema e em um momento histórico particular. Foucault (2006) entende que o discurso produz o conhecimento por meio da linguagem.

Uma vez que todas as práticas sociais implicam o significado, e o significado define e influencia tudo o que fazemos, podemos afirmar que as práticas sociais têm um aspecto discursivo. Com Foucault, a representação passou a ser discursiva (HALL, 2016). O discurso, diz Foucault (2006), constrói o tema, define e produz os objetos do conhecimento, governa a maneira que falamos e raciocinamos sobre um determinado assunto, influencia como elaboramos estratégias a fim de regular o nosso comportamento e o dos demais. Isso implica afirmar que o conhecimento não opera fora das relações de poder.

Aqui cabe uma rápida digressão. Nas teorias não críticas e críticas da educação, a noção representacional do conhecimento não é abordada. O conhecimento é dado como verdadeiro, fruto da relação de um sujeito cognoscente, capaz, por meio da razão, de descobrir a verdade do objeto. Nas teorias não críticas esse processo é natural. Nas críticas, o poder é dado como algo externo ao conhecimento e ao ato de conhecer. Por isso,

9 Nunes (2016b) debateu a questão da diferença no pensamento derridiano.

a luta é pelo reconhecimento, empoderamento e emancipação. Nessa ótica, o conhecimento é distorcido por quem está no poder, a fim de manter sua condição de dominação.

Para Foucault (1995), as formas de governo da conduta humana dependem de formas de saber específicas, que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas e o modo como serão realizadas. Suas pesquisas buscaram entender como os sujeitos se compreendem em nossa cultura e, dessa maneira, como o conhecimento sobre o social e o indivíduo regulam as condutas. O sujeito, portanto, só pode atuar dentro da linguagem, das condições que ela impõe aos sujeitos, fazendo com que assuma posições determinadas pelas regras e condições de existência do discurso em cada época e lugar específicos. Não há nada fora da linguagem, nem o sujeito, nem o poder, nem o conhecimento.

Tomemos um exemplo da representação na abordagem discursiva pós-estruturalista: a pandemia de covid-19 (representação). Ela é produzida discursivamente em vários campos do saber, tanto pelos discursos/conhecimentos científicos de várias áreas (Medicina, Economia, Psicologia, Educação Física, Biologia) como também no senso comum. Com isso, são elaboradas formas de regulação das condutas dos sujeitos. Se lembrarmos que o significado está sempre em disputa, fica fácil ver a disputa pelo controle do significado da representação “pandemia de covid-19” e os jogos de força que a constituem.

No primeiro momento, notou-se a presença de um caso médico não identificado, isolado. À medida em que a quantidade de infectados aumentou, os saberes da Medicina produziram um significado para o acontecimento: a covid-19. Com a ajuda de saberes da Estatística, ela se tornou um risco, em seguida, foi anunciada como perigo para a espécie humana até tornar-se uma crise sanitária, uma pandemia. Isso se deve às Ciências Médicas, que passaram a governar as condutas dos sujeitos mediante os saberes formulados. Emergiram técnicas de dominação sobre a população, ancoradas em discursos da biossegurança e proteção da vida, como o isolamento social, o uso de máscaras, cuidados com a higiene, espaçamento físico etc.

Por outro lado, esses discursos produziram técnicas de governo de si, por parte dos sujeitos que se assujeitaram aos discursos médicos, decorrentes do acesso ao longo da própria história aos discursos valorativos acerca da

Medicina. Não tardou para a área da Economia alardear que o isolamento acarretaria danos maiores à sociedade. Ao mesmo tempo, discursos da Psicologia enfatizaram os danos irreversíveis à formação psíquica da população, principalmente as crianças – que sempre são discursadas/representadas como o futuro da nação. Setores da Educação Física começaram a produzir e orientar exercícios físicos por meio das redes sociais, a fim de combater os males do isolamento à saúde dos indivíduos. Por outro lado, biólogos demonstraram que o período de pouca atividade econômica promoveu a recuperação de muitos biomas ameaçados pela ação irrefletida resultante da exploração dos recursos naturais. No plano religioso, alguns disseram que isso era castigo de Deus e anunciaram o fim do mundo. No senso comum, muitos repercutiram que se tratava de uma gripezinha, criação intencional de comunistas chineses, coisa de covardes etc.

Em termos foucaultianos, cada um desses discursos constrói posições de sujeito diferentes, isto é, o sujeito somente poderá falar da pandemia dentro das ordens discursivas citadas, sendo regulado por elas. Não importa qual é o conhecimento verdadeiro. O que importa é como ele produz a verdade do sujeito, ou seja, os efeitos sobre a subjetividade de cada um. Se atentarmos um pouco mais, veremos que os discursos da Medicina, da Psicologia, da Economia, da Educação Física, da religião e do senso comum se ancoram em uma noção de individualidade, característica da sociedade ocidental moderna e neoliberal, que atribui a cada pessoa a responsabilidade pela sua conduta, pela própria vida, pela saúde, segurança etc. A visão dos biólogos, por outro lado, é sistêmica. É a visão do todo, das inter-relações que colocam o sujeito como parte da natureza. Numa sociedade governada pela lógica individual, não é por acaso que a representação da pandemia formulada pela Biologia pouco impactou a vida da maioria da população.

Como diz Foucault (1992, p. 12):

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como

se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Num trabalho pedagógico de viés pós-crítico que tematize a pandemia, o ponto de partida são os saberes dos alunos e alunas, os discursos pelos quais representam a doença. Todos os discursos seriam analisados, verificadas as suas condições de produção (quem produziu? Quais as condições da produção? Quais são os interesses mobilizados? Quais são as formas de regulação produzidas a partir dos discursos? Quais os efeitos sobre as subjetividades e sobre as relações de poder?). Para que, diante do estudo, produzam outras possibilidades que permitam formas de dizer e fazer acerca da pandemia, tomando como referência as condições de vida dos sujeitos. Como se percebe, não se trata de partir de um não saber para se chegar no saber verdadeiro, para que se alcancem padrões de desenvolvimento ou a emancipação do caráter alienante produzido pelos grupos dominantes. Trata-se de outro movimento.

O tratamento pedagógico das representações no currículo cultural

Na ótica pós-estruturalista não seria exagero dizer que o currículo cultural aborda os aspectos discursivos a fim de promover a compreensão das condições de existência, isto é, das forças que constroem as representações das práticas corporais e dos seus praticantes e, com elas, os regimes de verdade vigentes. Tomemos o exemplo do futebol. Ele está significado na sociedade como prática de homens, adultos, com sentido profissional, de lazer, como atividade pedagógica, atividade física que faz bem à saúde, prática que permite a construção de amizades, produto comercializável, estilo de vida, passatempo etc. Ao tematizar o futebol, isto é, estudar os vários aspectos que compõem a representação futebol, os encaminhamentos didáticos propostos pelo currículo cultural (mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação) podem fornecer elementos para a leitura das relações saber/poder, seus regimes de verdade, a fim de que alunos, alunas, professor ou professora percebam como se produzem formas de regulação, conduzem condutas, governam-se populações. Com isso, é possível analisar os efeitos que dos diversos discursos

sobre as práticas/praticantes, regulando suas ações e formas de dizer a respeito da prática corporal transformada em tema de estudo. Entende-se e defende-se que assim os estudantes perceberão que tanto as práticas/praticantes como eles são produzidos e governados nos e pelos discursos.

Entretanto, não basta vivenciar, interpretar e compreender os sentidos e os discursos das práticas corporais. Se toda a linguagem é suscetível à presença da diferença, que impede a fixação de sua identidade/significado de forma definitiva, se toda a linguagem, por isso, é “escrivível”, é preciso escrever/produzir outras formas de fazer e dizer sobre a prática corporal estudada. Com isso, o currículo cultural potencializa a construção de outras narrativas dos sujeitos acerca da forma como as práticas/praticantes são representadas nos discursos e, também, potencializa outras narrativas sobre si mesmo. Nesses termos, o que se busca são atitudes éticas que viabilizem vidas não fascistas¹⁰ e solidárias (NUNES; RUBIO, 2008). Afinal, se somos governados pela linguagem, é preciso que sejamos solidários para promover outras formas menos desiguais de governo das condutas.

O que veremos a seguir são tentativas de realizar tal empreitada, são práticas artísticas de produzir outra representação para a Educação Física, a docência e a escola. Experiências realizadas por docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural foram relatadas e publicadas no repositório¹¹ do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP.

Em 2016, o professor Flávio Nunes dos Santos Júnior tematizava o basquetebol nos Jogos Olímpicos com as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ariston Oliveira, quando se deu o fato narrado abaixo:

Em paralelo às conversas, mergulhamos nas vivências do basquetebol. Discutimos as regras que a turma conhecia: pontuação, bater a bola no chão (execução de drible), não andar nem correr com a bola e o espaço de jogo. As meninas começaram a abandonar a partida. ‘Gente, por que vocês saíram do jogo?’. ‘Ah, esses meninos são muito cavalos’. ‘Eles empurram a gente’. ‘Não dá’. ‘Eles não passam a bola’. ‘Vamos jogar só entre nós’. ‘Está

10 Sinteticamente falando, consideramos fascistas aquelas vidas que buscam determinar o campo de ação das demais, julgar, moralizar, excluir, impedir, interditar etc. (NEIRA, 2019)

11 <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>

bem'. Tentei dialogar com os meninos, a fim de identificar suas percepções sobre as produções no jogo e a respeito da leitura das colegas. 'Elas estão reclamando de vocês'. 'Ah, professor, essas meninas são tudo fresca'. 'Por que fresca?'. 'Elas ficam paradas'. 'Vocês têm de observar que cada um joga de um jeito e agora elas não querem jogar com vocês, elas querem jogar só entre elas'. 'Eu não vou sair, não'. 'Vai sim, elas também têm o direito de jogar'. 'Vamos meninas, formem os grupos'. Mediante a insistência, as meninas retornaram à quadra na condição que estabeleceram. Uma demonstração de resistência, uma mobilização enviesada pelo direito de jogar de acordo com as próprias características. Não desejávamos tal separação, pois a proposta era proporcionar o enfrentamento do problema vivido, de tal forma que meninos e meninas, dentro do mesmo cenário, produzissem juntos seus jogos, rachando as barreiras separatistas do meio esportivo. As tensões seguiram tendo como pano de fundo a situação encontrada na cidade sede dos Jogos Olímpicos, o Rio de Janeiro. Discutimos as reivindicações de alguns movimentos sociais no que diz respeito à situação da saúde, transporte e educação de seu território, em contraposição aos gastos para organização do evento. Como destaque, apresentamos o período de greve dos professores da rede de ensino carioca por reajuste salarial e reconhecimento, bem como a ocupação de estudantes em algumas escolas, que lutavam por melhores condições de ensino. O assunto fez eco: 'Nossa escola também está precisando melhorar'. 'Olha esse chão!'. 'Essas mesas estão zoadas'. 'Falta professor direto aqui'. Retornando à vivência do basquetebol, o grupo foi irredutível, principalmente as meninas não quiseram jogar com os meninos. (SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 15).

O fragmento não deixa dúvidas que em vez de camuflar os conflitos identitários para que não possam ser vistos, o currículo cultural deliberadamente promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, o professor ajuda a identificar vestígios de preconceitos¹², isto é, representações negativas conectadas à prática corporal, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procura reverter as posições por meio da própria argumentação ou planeja atividades que explicitam os regimes de verdade que os regulam.

12 Coadunando com a teoria da linguagem exposta, o termo preconceito não é utilizado como algo que se descola do verdadeiro.

Em 2017, o professor Pedro Xavier Russo Bonetto tematizava as brincadeiras de “todo mundo” junto às turmas do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Olavo Pezzotti, quando transcorreu o seguinte:

Retomando um pouco as primeiras aulas, observamos três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntamos para eles sobre a Educação Física e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram “bem pretas” como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir desse episódio, começamos a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular. Desse modo, conforme as aulas iam acontecendo, pesquisamos brincadeiras de origem africana. Encontramos um excelente material produzido na Universidade Federal do Pará, uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nessa aula, mostramos para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países desse continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá. (BONETTO, 2017, p. 3-4)

Na coexistência de diferentes culturas no espaço escolar reside a potência para enfrentar as demandas da escola multicultural, característica que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. Por isso, o currículo cultural reivindica atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos.

Justamente por isso, o professor identificou as leituras e traduções que as crianças fizeram das brincadeiras; estimulou, ouviu e discutiu os posicionamentos que surgiram; apresentou sugestões; expôs conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas e reconstruiu, a partir das questões levantadas por elas, as práticas corporais abordadas. Isso resultou no reposicionamento dos membros de diferentes grupos como sujeitos da recriação das práticas corporais e dos significados que lhes são atribuídos (NEIRA, 2020).

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, em 2018, o professor Luiz Alberto dos Santos tematizou a dança pop juntamente com as turmas do 2º ano. Interessante observar o posicionamento das crianças sobre a dança e a artista.

Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pabllo Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela “não era de Deus”. Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: “ele é uma bicha louca”, “um viadão”. Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de “bichinhas” por outros que não dançavam, e quando eram músicas da Pabllo Vittar, o Daniel e o Gustavo tapavam seus ouvidos para não escutarem as músicas. Na aula seguinte, levantei os pontos citados para a turma, a questão da vergonha foi tratada pelas crianças como algo normal, porque dançar na escola era diferente de dançar em casa, ou em uma festa. Já sobre os xingamentos por parte dos meninos, surgiu a questão de que homem que rebola muito é boiola, e que dançar é coisa de menina. O Kaique logo respondeu que não devemos chamar ninguém de boiola ou de bicha, e sim de homossexual. Ao perguntar para o Daniel e o Gustavo a ação de tapar os ouvidos quando ouviram música da Pabllo Vittar, eles disseram não gostar dela. O Vanderlan citou que isso era preconceito por ela ser transexual, e que todos podem dançar, pois isso não diz se uma pessoa é homossexual ou não. Perguntei para ele o que seria uma pessoa transexual, ele respondeu o seguinte: “é uma pessoa que nasce homem ou mulher, mas que por dentro, sente que é o contrário”. Nessa conversa, a Thabata perguntou o que era pop, e a turma sugeriu outros espaços para que pudéssemos

realizar a vivência, como a quadra e o anfiteatro da escola. Realizei as anotações dessas falas para que posteriormente, pudéssemos retornar a dialogá-las. Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade, e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei para a turma que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdade os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha representação somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma. (SANTOS, 2018, p. 147-147)

O que se deseja no currículo cultural é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos. Ademais, pretende-se desconstruir¹³ os mecanismos que fixam marcadores sociais nos sujeitos, isto é, as identidades que lhes foram atribuídas e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Com isso, viabiliza-se aos sujeitos da educação a oportunidade de construir para si outras formas de ser.

Durante o ano letivo de 2017, o professor João Paulo dos Reis Nery tematizou a capoeira juntamente com os estudantes do 7º ano da Escola Estadual João Sussumu Hirata. Observemos o papel que desempenham as representações acessadas na cultura.

Quando perguntei [à aluna] o que achava da capoeira, ela respondeu que era semelhante à macumba. Então a questioneiei: o que é macumba? Neste momento, alguns estudantes se

13 Em termos derridianos, desconstruir não é destruir. Trata-se de desmontar os discursos, a fim de perceber suas estratégias de construção.

posicionaram e disseram não saber o que realmente era, mas acreditavam que se tratava de um ritual, no qual as pessoas buscam fazer mal às outras. Então, quando perguntei a eles se estavam falando sobre as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda), ainda demonstrando dúvidas, afirmaram que sim. [...] No encontro seguinte com os estudantes, comuniquei que havia postado dois vídeos no nosso grupo do Facebook. Um vídeo mostra judeus ortodoxos praticando capoeira e o outro mostra um grupo de evangélicos fazendo uma roda de capoeira e cantando músicas evangélicas. No mesmo período, alguns estudantes também postaram textos sobre a capoeira que afirmavam sua relação com determinada religião e outros negavam essa relação. Sendo assim, mais uma vez apareceram textos contraditórios, que aumentaram as possibilidades de olhar para a capoeira. Após apresentar os vídeos e os textos, a fim de perceber os possíveis efeitos que ocorreram após as vivências, solicitei que os estudantes respondessem por escrito à seguinte pergunta: qual é a relação da capoeira com a religião? O resultado foi diversificado, alguns estudantes passaram a afirmar ainda mais esta relação, enquanto outros afastavam a capoeira da religião. Percebo, neste momento, que as afirmações estavam pautadas nos discursos acessados anteriormente e/ou durante o projeto por cada estudante, porém o problema continuava sendo os discursos que inferiorizam as religiões de matriz africana. Logo, passamos a desconstruir tais discursos. Nas aulas posteriores, a fim de afirmar as diferenças culturais, buscamos fazer analogias entre as religiões cristãs (professadas por igrejas católicas e evangélicas) e as religiões de matrizes africanas (candomblé e umbanda) mencionadas de forma pejorativa pelos estudantes. Então discutimos acerca dos rituais, narrativas, percebemos aproximações e diferenças, alguns estudantes se posicionaram expondo sua opinião e defendendo a narrativa (bíblica) que conheciam, o que nos deu elementos para fazermos paralelos com outras narrativas, possibilitando a ampliação do olhar dos estudantes para compreender as diferentes religiões e a impossibilidade de valorizar uma em detrimento de outras. (NERY, 2017, p. 101-102)

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença. Docente e discentes podem analisar os signos do poder que impregnam as práticas corporais, examinar

as relações envolvidas que produzem formas de dominação e subjugação e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica da prática corporal tenciona evitar a formação de sujeitos balizados por parâmetros assimétricos nas relações que fixam significados estabelecidos por um grupo em condição de vantagem.

Como no currículo cultural as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovem a leitura da ocorrência social das manifestações tematizadas, considerando seus signos num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixadas as identidades aos sujeitos, grupos e práticas corporais, a fim de possibilitar, mesmo que temporariamente, práticas de liberdade frente as amarras que os determinam (NUNES, 2018)

Eis as potencialidades do currículo cultural enquanto proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes.

Referências

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista de Educação Física da UEM**. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343?source=ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BONETTO, P. X. R. Brincadeiras de “todo mundo”, mas “todo mundo” quem? EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_O4.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault**: para além da hermenêutica e do estruturalismo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. *In*: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 1-15.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**. Rio Claro, v. 05, n. 01, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em 27 ago. 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *In*: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 10 jul. 2022.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em 10 jul. 2022.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil**: inter-relações leitura, movimento e escrita. São Paulo: Phorte, 2002.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, p. 138-155, vol. 9, n. 18, julho/dezembro de 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1861/1695> Acesso em 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

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/index.php/curriculum/article/view/42261/32258>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física e culturas**: Ensaios sobre a prática. v. 1. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas.pdf Acesso em 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física e culturas**: Ensaios sobre a prática. v 2. São Paulo: FEUSP, 2014. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/EF_culturas_volume_2.pdf Acesso em 10 jul. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009b.

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. 173-196.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em

Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/66201/68812>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NERY, J. P. Capoeira é e não é... EE Sussumo Hirata, São Paulo, SP, 2017. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/nery_03.pdf Acesso em 10 jul. 2022.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão diferença? *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CVR, 2016a. p. 15-66.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Educação Física cultural**: escritas sobre a prática. Curitiba: CVR, 2016b. p. 51-72.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. *In*: FERNANDES, C. (org.). **Ensino Fundamental- Planejamento da prática pedagógica**: revelando desafios, tecendo ideais. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, pp.55-77, jul./dez. 2008. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PÉREZ GALLARDO, J. S. *et al.* **Didática da Educação Física**: a criança em movimento: jogo prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998

SANTIN, S. Reflexões Antropológicas sobre a Educação Física e o Esporte Escolar: pressupostos teóricos sobre os fundamentos do agir. **Revista Kinesis**, v. 1, n. 2, jul./dez. p. 119-130. 1985.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Jogando com os deuses**: Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar. E. E. Ariston Oliveira. São Paulo, SP. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_06.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, L. A. “A Pablo Vittar não é de Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. EMEF Raimundo Correia, São Paulo, SP, 2018. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_02.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Guias Curriculares:** propostas de implantação para as matérias do núcleo comum do Ensino de Primeiro Grau. Centro de recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1975.

SANTOS JÚNIOR, F. N. Jogando com os deuses: Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar. EE Ariston Oliveira. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_O6.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637/134931>. Acesso em 10 jul. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **Pelas Mãos de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

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