



# PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AÇÃO DIDÁTICA DOCENTE: UM OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS

## CURRICULAR PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION AND TEACHING: A CULTURAL STUDIES PERSPECTIVE


Wilson Alviano Jr 1  
Marcos Garcia Neira 2  
Cláudio Pellini Vargas 3

**Resumo:** Em diversos currículos oficiais para o componente Educação Física é possível detectar uma elaboração pautada majoritariamente em conhecimentos cristalizados, que priorizam a formação de “identidades competentes” por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e relegando às práticas corporais um caráter meramente instrumental. Em sentido contrário, o presente artigo busca inspiração nos Estudos Culturais para discutir possibilidades pedagógicas que visam superar o caráter monolítico presente nos documentos oficiais. Advogando a urgência em estabelecer um diálogo entre a docência e a sociedade, entendida aqui como um coletivo formado por estudantes, seus responsáveis, funcionários, e comunidade como um todo, sugerimos alternativas metodológicas que rompam com a lógica dominante estabelecida, indo ao encontro de uma compreensão de docência comprometida com um projeto de política cultural democrática.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Educação Física. Currículo.

**Abstract:** In several official curricula for the Physical Education component, it is possible to detect an elaboration based mostly on crystallized knowledge, which prioritize the formation of “competent identities” through the development of skills and competences relegating to body practices a merely instrumental character. On the other hand, this article seeks inspiration from Cultural Studies to discuss pedagogical possibilities that aim to overcome the monolithic character present in official documents. Advocating the urgency of establishing a dialogue between teaching and society, understood here as a collective formed by students, their guardians, employees, and the community as a whole, we suggest methodological alternatives that break with the established dominant logic, meeting a understanding of teaching committed to a democratic cultural policy project.

**Keywords:** Cultural Studies. Physical Education. Curriculum.

- 
- 1 Licenciado em Educação Física, Doutor em Educação pela USP; Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4959338410444448>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5599-9865>. E-mail [wilson.alviano@ufff.br](mailto:wilson.alviano@ufff.br)
  - 2 Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Doutor em Educação e Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>. E-mail: [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)
  - 3 Licenciado em Educação Física, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Professor da Faculdade Metodista Granbery, Professor de Educação Física na Educação Básica no Estado de MG e na Rede Municipal de Juiz de Fora. Lattes <http://lattes.cnpq.br/8218150093623136> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4060-0401>. E-mail: [prof.pellini@yahoo.com.br](mailto:prof.pellini@yahoo.com.br)
- 

## Introdução

Na contemporaneidade, tanto as práticas de ensino quanto a formação docente têm sido revistas devido à complexa estrutura do tecido social e às novas demandas apresentadas por um contexto cada vez mais multicultural, democrático e desigual. No campo da Educação Física (EF) mais especificamente, a complexidade da atuação docente, atrelada à diversidade epistemológica, conjunturas políticas, intenções pedagógicas e heterogeneidade da população escolar, têm gerado significativas discussões, as quais perpassam muitos subcampos, como as avaliações, as metodologias de ensino, a intervenção profissional e, principalmente, os currículos, compreendidos aqui na perspectiva de Moreira e Silva (2012), como artefatos construtores de identidades almejadas por grupos específicos e que tendem a privilegiar certas visões de mundo.

Nesse contexto, e considerando também a importância da atual discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, vista como um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve adquirir ao longo da Educação Básica, e que está prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) - “fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem”, nos parece seguro afirmar que a EF emerge como um campo bastante peculiar no que tange à polêmica do currículo local *versus* currículo global. Esse debate nacional vem ganhando força desde julho de 2014, quando o Ministério da Educação (MEC) retomou o diálogo para a estruturação da aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Portanto, nada é tão pertinente no atual momento brasileiro, quanto dialogar sobre o campo curricular da EF e suas distintas possibilidades.

Assim posto, e desafiando o discurso hegemônico dos currículos de EF na sua defesa da construção de identidades fundamentadas no desenvolvimento de habilidades e competências, apresentamos esta reflexão crítica sustentada em experiências recentes que buscaram o desenvolvimento de uma prática pedagógica inspirada nos Estudos Culturais. Tais experiências sugerem situações didáticas como palco de possibilidades alternativas à lógica dominante, no sentido de desconstrução da verticalidade e da hierarquia entre grupos. Pressupondo a constituição de uma “nova esfera pública” existente na relação entre docência e sociedade, buscamos ultrapassar interesses que perpassam sujeitos e instituições, colaborando assim para o entendimento da docência como um projeto de política cultural democrática.

## Os Estudos Culturais como “particularidade” do pensamento pós-crítico

Buscando apresentar a paisagem epistemológica em que nos movemos, importa externar nossa compreensão do prefixo “pós”. Nas palavras de Perry Anderson (1999, p. 09-10), o termo pós-modernismo

surgiu (...) uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Foi (...) Frederico Onís, quem imprimiu o termo postmodernismo. Usou-o para descrever um refluxo conservador dentro do próprio modernismo: a busca de refúgio contra o seu formidável desafio lírico num perfeccionismo do detalhe e do humor irônico, em surdina, cuja principal característica foi a nova expressão autêntica que concedeu às mulheres.

Tratava-se de um estilo estético no qual as ideias oriundas da modernidade, ou mesmo dos movimentos artísticos renascentistas que precederam a racionalidade, pareciam não mais “dar conta” do alcance que determinados artistas da época pretendiam. A ideia pós-moderna criada por Onís não teve um grande impacto de imediato, aparecendo no cenário intelectual apenas vinte anos mais tarde, significando mais uma categoria de época do que um estilo estético.

Ao longo do século XX a ideia filosófica “pós” ganhou expressão, passando a compor os discursos de intelectuais. Dentre eles, Michel Foucault parece mesmo ter sido o que teve maior relevância para o cenário acadêmico nos campos da Filosofia, da Política, da Sociologia e da Educação. Agregue-se a isso toda conjuntura político-social do ocidente, ou seja, nos EUA, França, Itália, Espanha, Portugal, Brasil, Chile, estava latente a ideia de contestação e subversão às ordens governamentais vigentes. A modernidade, então, parecia revelada também na política, denunciada como incapaz de cumprir com suas promessas (VARGAS, 2015).

Pelo fato das ideias oriundas da fase moderna do pensamento humano parecerem enfraquecidas diante deste cenário, desencadearam-se, naturalmente, movimentos reacionários às propostas “pós”. Muitos intelectuais – talvez Habermas seja o mais representativo – seguiam defendendo posicionamentos de centralidade social tendo como base as ideias nascidas no berço do Iluminismo do século XVII e consolidadas no ideário da Revolução Francesa, tais como a racionalidade, o projeto histórico, a equidade e o equilíbrio. A modernidade, assim, em contraponto com a pós-modernidade, mostrou-se mesmo um tema repleto de caminhos a serem explorados.

É nesse contexto que emergem distintas vertentes teóricas, algumas costumeiramente vinculadas ao termo “pós”, como por exemplo: (1) o pós-estruturalismo, o pós-fundamentalismo, o pós-colonialismo, entre outras; (2) a ideia niilista, fortemente sustentada em Nietzsche com a qual não coadunamos; e (3) a vertente dos Estudos Culturais, que norteia nossa compreensão sobre a importância de se pensar a identidade e diferença alinhadas às políticas públicas e aos currículos. Para Neira e Nunes (2009, p. 192), a vertente dos Estudos Culturais “nutriu-se, especialmente, do debate pós-moderno, sobretudo, na percepção [de um possível] fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno e a radicalização do papel da linguagem na definição da realidade”. A cultura, então, seria compreendida como uma prática de sentido fortemente influenciada pelas relações de poder que possibilitam a disseminação de determinadas formas de ver o mundo em detrimento de outras. Com efeito, as temáticas da cultura corporal na EF passam a ser entendidas como práticas corporais com significados e sentidos para os grupos que as realizam (VARGAS, 2014).

Destacamos que, diferentemente do “fundamentalismo pós-moderno”, ainda segundo Neira e Nunes (*idem*), os Estudos Culturais advogam um projeto político bem específico quando assumem a defesa de grupos desprestigiados e o enaltecimento das resistências; e ainda uma perspectiva interdisciplinar, que visa superar a ideia do fechamento de fronteiras entre as ciências, dos “contornos” destacados pela modernidade. Em síntese, este pensamento examina práticas culturais baseando-se em sua constituição e em seu desenvolvimento com e no interior das relações de poder, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade democrática.

Por fim, utilizamos uma citação bem elucidativa sobre o “pós” elaborada por Neira e Nunes (2009, p. 136) com base no trabalho de Homi Bhabha:

“Pós” é ir além. *Além* significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites. É posicionar-se depois, adiante. Neste caso específico, trata-se de uma posição à frente dos limites impostos pelas epistemologias atuais. Ir além, ser “pós” é pensar, refletir, analisar e viver, de algum modo, além das fronteiras de nossos tempos. Ir além de si é impensável sem um “retorno” ao presente. Ir além de si é a possibilidade de retornar com novos olhares, revisando e reconstruindo as condições sociais e políticas do presente.

As categorias de cultura, ideologia e poder tão caras às teorias críticas, foram ampliadas com as investigações advindas dos estudos pós-críticos, o que permitiu redimensionar os olhares sobre o currículo, agregando àqueles novos marcadores sociais como etnia, raça, religião e gênero.

Entende-se assim, que uma proposta pedagógica irá necessariamente arbitrar sobre quais conhecimentos são necessários, fundamentais, e devem, portanto, constar do currículo e quais serão descartados. Nessa perspectiva, a elaboração curricular estabelece um posicionamento político quando envolve determinadas visões de mundo, sociedade, escola, docência, alunos, entre

outras. Silva (1996) adverte que o currículo é campo de lutas, já que os diversos posicionamentos em conflito, além de serem elaborados por meio de relações de poder, buscam a hegemonia.

O autor recorda que ao nos relacionarmos com o currículo, pensamos imediatamente em conhecimento, desconsiderando que o conhecimento constitutivo desse artefato está diretamente ligado a quem somos, à nossa identidade. Portanto, o currículo também é uma questão de identidade e, nesse sentido, é o campo no qual identidades excluídas lutam por significação, com base em perspectivas sociais particulares.

Os Estudos Culturais oferecem referências conceituais para explorar diferentes perspectivas de um mesmo processo, percebendo assim sua complexidade, assumindo a limitação de compreendê-lo em sua totalidade, denunciando as fragmentações teóricas e, simultaneamente, anunciando o diálogo entre os distintos pontos de vista.

Pela compreensão da cultura como “invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação” (CORAZZA, 2002, p. 108), no campo da EF, um currículo inspirado nos Estudos Culturais integra-se e consubstancia-se a partir do contexto social, o que nos leva a superar sua concepção como único, já que não há homogeneidade cultural que justifique tal centralidade.

Sendo a cultura um campo de conflitos e o currículo da EF um artefato cultural, é impossível concebê-lo como veículo de transmissão de conhecimentos, mas sim, lócus onde se cria e se produz cultura, tornando-se também um espaço político (SILVA, 1996), construído a partir dos “discursos, da linguagem e dos processos de subjetivação” (PARAÍSO, 2004, p. 286), e que, por sua vez, também constrói discursos, linguagens, processos de subjetivação e identidades. De acordo com Johnson (2004, p. 26-27), o conceito de subjetividade é fundamental para compreendermos o que ele chama de “ausência de consciências”. O autor refere-se aos elementos subjetivamente ativos que nos mobilizam de forma não consciente, destacando nossas identidades individuais e coletivas. Isso significa que a subjetividade não é dada, mas produzida, construída.

A favor da vertente dos Estudos Culturais está também o fato de possibilitar um melhor entendimento da diversidade de formas discursivas que se estabelecem paralelamente à construção curricular. Assim, é tida não apenas teórica ou intelectual, mas também política, ou seja, os Estudos Culturais nos colocam num processo reflexivo de constante construção e autoquestionamento (MARTINO, 2009).

O caráter polissêmico dessa vertente teórica está ligado aos pressupostos que envolvem seu surgimento: aos intelectuais oriundos nas classes trabalhadoras da Inglaterra que desenvolveram críticas à distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura em relação à cultura popular e à cultura de massa (NEIRA, 2011a). O conceito elitista de cultura passa a ser contestado pelos teóricos que compreendem a produção cultural de maneira dinâmica e extensiva a todos os segmentos da sociedade. Os Estudos Culturais, portanto, incorporam ao debate cultural não só a cultura de massa, mas as construções culturais dos diversos grupos que compõem a sociedade, como os jovens, LGBTQIA+, negros, mulheres, idosos, pessoas com deficiência etc., bem como as relações que acontecem entre essas construções. Relações contraditórias, conciliadoras e convergentes, formadas por constantes deslocamentos. Sustentamos com Apple (2007) a necessidade de buscarmos compreender como as relações nas quais as diferenças são constituídas operam como parte de um conjunto amplo de práticas sociais, políticas, culturais e pedagógicas.

De acordo com Hall (2001), a identidade centrada, única e indivisível do sujeito iluminista, bem como a identidade de classe, coletiva e impessoal do sujeito sociológico, ambas cunhadas no seio da modernidade, são produções discursivas atreladas a posicionamentos que deram sentidos e construíram representações com as quais os sujeitos se identificaram. A atual globalização tem sido alvo de críticas na medida em que é compreendida em sua vertente homogeneizante, que busca a criação de um mercado global amplo, com as mesmas necessidades e desejos. Porém, ao estabelecer a relação entre identidade e diferença, o autor explica que o fenômeno da globalização colocou identidades distintas em contato, aproximando-as e possibilitando sua hibridização, produzindo outras identificações tanto locais quanto globais. O que nos autoriza a considerar a sociedade globalizada como multifacetada, e não como algo homogêneo, na qual identidades lutam pelo seu reconhecimento, pelo seu espaço, por seus direitos e ainda, onde as políticas de identidade possibilitam o processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da

diversidade (NEIRA, 2011b).

Compreende-se aqui que as diversas identidades culturais são construídas a partir de marcos políticos, sociais e culturais que estabelecem grupos identitários que serão representados a partir de “múltiplos dispositivos simbólicos cujos registros não somente enunciam, como também reafirmam as diferenças, embora algumas colocações veiculadas pelo senso comum apresentem as identidades como fruto da construção dos próprios grupos de migrantes, mulheres, homossexuais, afrodescendentes etc.” (NEIRA, 2015, p. 290).

Este fato nos leva a questionar o lugar dos olhares diversificados em relação a tais posições, olhares que podem reproduzir, renovar, hibridizar, tanto identidades quanto diferenças. Assim, entendemos que o estranhamento dessas posições se torna fundamental para uma construção curricular da EF comprometida com uma perspectiva democrática. O que significa compreender a prática pedagógica da área também como produto de relações de poder, mas posicionando-se claramente a favor do reconhecimento das identidades subjugadas e em processo de exclusão.

### **Por uma intervenção didática a partir dos Estudos Culturais**

Os pressupostos teóricos acima arrolados têm inspirado diversos professores a realizarem práticas educativas sensíveis às diferenças e comprometidas com a formação de identidades democráticas. Muitas delas foram documentadas pelos próprios professores na forma de relatos de experiência<sup>1</sup> escritos e analisadas por Duarte e Neira (2020) mediante o confronto com a construção teórica dos Estudos Culturais. Os resultados indicam que uma ação didática culturalmente orientada sugere a elaboração e desenvolvimento de atividades de mapeamento da cultura corporal da comunidade, aspecto importante para a seleção da manifestação que será estudada no período; leitura da prática corporal; resignificação e a criação de novas possibilidades de vivência; aprofundamento dos conhecimentos e ampliação das fontes de informação e o registro das ações, descobertas, informações etc., material fundamental para a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido.

Por meio do mapeamento, o docente poderá conhecer o repertório cultural corporal dos alunos, possibilitando o reconhecimento das manifestações que acessam, praticam ou já praticaram, bem como aquelas que, mesmo não tendo sido vivenciadas, encontram-se presentes no patrimônio da comunidade escolar. O mapeamento constitui-se no primeiro passo para a construção do currículo escolar, pois a escolha do objeto a ser investigado deverá ter como referência as manifestações que se articulam direta ou indiretamente, ao cotidiano das alunas e dos alunos.

Para mapear as práticas corporais que os alunos vivenciam/conhecem, o educador, em qualquer etapa da Educação Básica, poderá realizar uma pesquisa de campo a fim de reconhecer os locais de prática existentes no entorno escolar, identificando e observando as manifestações corporais e como elas ocorrem. Outra forma de mapear os conhecimentos dos alunos consiste em realizar observações das práticas corporais que ocorrem em momentos como intervalo, entrada e saída dos alunos, festividades e eventos escolares (NEIRA; NUNES, 2020).

Além da possibilidade de acessar e ampliar as informações obtidas durante a pesquisa do entorno, a conversa direta com os sujeitos da educação, profissionais da escola, familiares ou responsáveis pelos alunos e alunas, indagando-os acerca da cultura corporal, permitirá ao professor enriquecer o processo didático com a colaboração dessas pessoas nas atividades didáticas através de entrevistas, informações, palestras, empréstimo de materiais etc.

O professor poderá, também, mapear a escola e identificar os aspectos relativos ao espaço disponível como, tamanho, manutenção, proximidade e relação com áreas comuns; as possibilidades de utilização dos diversos ambientes e tempos escolares; as formas de organização e administração da escola, como prazo para a reprodução e entrega de materiais gráficos ou os procedimentos habituais relativos às reuniões e aos passeios em horários de aula ou extra-aula. O mapeamento da escola disporá ao educador ou educadora um rol de informações relevantes, visando implementar o currículo cultural e evitar transtornos desnecessários. Em suma, os dados coletados minimizarão o improvisado e facilitarão a elaboração de atividades de ensino exequíveis (NEVES; NEIRA, 2019).

<sup>1</sup> Neira (2017) destaca a dupla função do registro do trabalho pedagógico: autoformação e formação de professores.

O mapeamento estende-se para a própria aula em uma ação permanente de troca de saberes entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre todos e a manifestação estudada. Para tanto, é necessária, primeiramente, a identificação dos conhecimentos que os alunos e alunas possuem acerca da manifestação corporal que será problematizada naquele período letivo.

Com os dados coletados e analisados pelo professor, o planejamento das atividades de ensino deverá articular os objetivos da Educação Física àqueles presentes no Projeto Político da escola. Conforme as características da prática corporal eleita, sua complexidade e as respostas da turma, os trabalhos terão duração variada, pois, frequentemente os alunos apresentam novas questões que levam o docente a vislumbrar outras possibilidades, promovendo a reorientação das ações didáticas. Há de se destacar que a articulação da manifestação corporal ao Projeto Político da escola indica a responsabilidade e o comprometimento do componente com o contexto educativo que envolve toda a comunidade. Ao contrário de propostas impositivas, que determinam o que será ensinado independente do contexto social em que se dá a ação docente, na perspectiva cultural da Educação Física e na direção da construção de sociedades democráticas, a prática docente assume sua função social ao levar em conta aquilo que é objetivado pela coletividade.

A articulação entre as intenções educativas da instituição e do componente passa, obrigatoriamente, pela seleção de uma manifestação da cultura corporal percebida no mapeamento e, conseqüentemente, pela organização cuidadosa das situações didáticas. Um trabalho pedagógico pautado nos Estudos Culturais implica conhecer profundamente o contexto social e o objeto que será abordado. Para tanto, o docente, poderá, como dissemos, analisar os recursos e ambientes disponíveis na escola, assim como, verificar a viabilidade de obter contribuições significativas por parte da comunidade.

Também é necessário analisar a imediata relação da prática corporal objeto de estudo com a vida atual e posterior dos estudantes, propondo situações que valorizem a cultura investigada e facilitem a leitura da gestualidade implícita. Nesse sentido, questiona-se a sua divulgação (ou falta de) na mídia, o modo como a manifestação corporal objeto de estudo é organizada em outros espaços, como é representada pelos alunos e alunas ou por outros grupos culturais, quais os discursos que a tornaram dominante ou subjugada etc. Essas questões podem aproximar os alunos dos conteúdos de outra área do conhecimento, de suas vidas e, assim, possibilitar o entendimento da complexidade das relações sociais embutidas nas manifestações corporais (NEIRA; NUNES, 2021).

É fundamental que se tenha em mente que a prática social da manifestação cultural ocorre, muitas vezes, com sentidos e formatos absolutamente distantes das características da escola e dos sujeitos da educação. Sendo assim, diante das diferenças entre a prática da manifestação no seu ethos original e a realidade escolar (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), o professor estimulará os alunos a elaborarem novas formas de brincar, jogar, dançar etc., tencionando facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e da importância da participação de cada pessoa nas dinâmicas culturais. Nesse sentido, as atividades de ensino posicionarão os alunos como produtores de cultura (NEIRA, 2021).

Todavia, não basta simplesmente vivenciar e recriar as práticas corporais estudadas ao longo do currículo. Na pedagogia cultural é fundamental que os alunos e alunas ampliem e aprofundem os conhecimentos acerca da manifestação focalizada naquele período letivo. Tencionando uma perspectiva integradora, o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos acerca da manifestação corporal estudada ocorrerão por meio de atividades de ensino que promovam, por exemplo, explicações, visitas aos espaços onde ocorrem as práticas corporais já identificados no mapeamento do entorno; palestras com especialistas ou com pessoas com história de vida marcada pela prática da manifestação; aulas demonstrativas com as pessoas praticantes matriculadas em outras turmas da escola ou moradoras da comunidade, análise e interpretação de vídeos e textos dos diversos gêneros literários, mediação do docente, realização de pesquisas orientadas previamente etc. (NEIRA, 2016).

Obviamente, não se pode pensar que as contribuições dos Estudos Culturais para a Educação Física se limitam a “conhecer melhor” as práticas corporais para que possam delas desfrutar nos limites da escola. Se o que se pretende é formar cidadãos solidários (NEIRA, 2020), é primordial que os conhecimentos acessados possibilitem a leitura e produção das práticas corporais não só no

interior da escola, como também no cotidiano.

O que se advoga, portanto, é a organização de situações didáticas que possibilitem a tessitura de uma rede de conhecimentos acerca da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica objeto de estudo, aspecto fundamental para a construção da reflexão crítica. Esse processo, conforme entendemos, se realiza mediante a ampliação das fontes, ou seja, o acesso ao conteúdo de textos argumentativos, comparação entre variados pontos de vista dos próprios estudantes da turma, do educador ou educadora e de outros membros da comunidade, análise de notícias ou ações de marketing, mas também, por meio da realização de debates, mesas redondas com convidados, análise de documentários etc.

Em meio a esse processo, é provável que aflorem posicionamentos, concepções e visões absolutamente distintas acerca da prática corporal tematizada (FRANÇOSO; NEIRA, 2014). Atento à responsabilidade que toda ação dialógica carrega, recomenda-se que o professor evite qualquer valorização pessoal ao que foi dito, veiculado ou expressado. Caso contrário, corre-se o risco de depreciá-la e, assim, desvalorizar e até mesmo desestruturar as relações com os estudantes pertencentes aos grupos sociais nos quais tal patrimônio é relevante. Ao analisar o ambiente escolar e comunitário e as possibilidades concretas para a vivência e tematização da prática corporal, o docente disporá de uma clareza maior acerca dos encaminhamentos didáticos necessários, permanecendo alerta às dificuldades que possam ocorrer. Somente assim, contornará eventuais análises enviesadas. Obviamente, é crucial que o professor pesquise sobre o assunto em pauta para que possa planejar adequadamente os encaminhamentos pedagógicos.

A Educação Física baseada nos Estudos Culturais preocupa-se, sobretudo, com a valorização e reconhecimento das identidades culturais reveladas por meio das práticas corporais (NEIRA, 2010). O atual contexto multicultural da escola proporciona o confronto cotidiano, não só entre os sujeitos da educação, como também, diante das diversas representações socialmente atribuídas às manifestações corporais e seus representantes. A partir daí, reconhecer o processo de construção da própria identidade cultural e das representações que elaboradas sobre o Outro constitui-se em ação imprescindível em uma escola que visa a diminuição das desigualdades sociais.

Para tanto, uma possibilidade é fazer emergir elementos que identifiquem as raízes culturais dos grupos que representam as manifestações focalizadas. Decorrem daí situações didáticas em que os alunos relatam o modo como acessaram os conhecimentos que possuem a respeito da prática corporal, a forma de transmissão no seu grupo de origem, quem são seus praticantes, como são as pessoas, os locais ou os eventos relativos à prática corporal em tela, seu linguajar, sua vestimenta, o grau de importância para o grupo, os sentimentos de seus participantes em relação à presença de representantes de outros grupos etc. Assim, os estudantes poderão se reconhecer como legítimos representantes desses grupos, sentindo-se valorizados, bem como compreender o porquê da construção de posturas de rejeição aos diferentes. Para tanto, é primordial que as atividades de ensino privilegiem diversas formas de comunicação, como a oral, a gráfica, a corporal, a pictórica e a musical. Mais do que dar voz às diversas identidades culturais, o importante é a construção de um espaço solidário e respeitoso que faça ecoar as diferenças (NEIRA; NUNES, 2020).

Para uma devida ampliação e aprofundamento nos conhecimentos da cultura corporal, é necessário que os alunos e alunas explorem e experimentem, ao longo do currículo escolar, um amplo leque de possibilidades, leituras e análises, de forma a enriquecer suas experiências com as manifestações corporais. Ao dançar, participar de uma partida esportiva, vivenciar uma luta ou executar técnicas ginásticas, por exemplo, diferentes experiências corporais serão proporcionadas. A diversidade poderá ser ampliada nos anos seguintes quando o grupo tiver acesso a outros conhecimentos e práticas alusivas às mesmas manifestações: danças folclóricas, urbanas e rurais; esportes individuais e coletivos, com materiais ou sem; ginásticas naturais e construídas; brincadeiras tradicionais e contemporâneas etc. ou no mesmo período, caso o professor considere relevante a análise e interpretação de uma das alternativas que surgiram a partir dos posicionamentos da turma. Nesta direção, os conhecimentos adquiridos ao tematizar uma determinada manifestação corporal podem gerar o interesse por assuntos a ela vinculados (NUNES *et al.*, 2021).

Para avaliar o trabalho desenvolvido e em que medida os alunos e alunas ampliaram sua compreensão sócio-histórica e política da prática corporal abordada, como também, suas formas de expressão, recomenda-se uma atenta elaboração de registros das atividades desenvolvidas

que poderão incluir os encaminhamentos efetuados pelo docente e as respostas dos educandos e educandas, bem como, guardar exemplares dos materiais produzidos durante as aulas. O professor, ao recolher, sempre que possível, os dados que subsidiem a própria reflexão a respeito da prática pedagógica, acumulará indícios para avaliar e identificar tanto os acertos quanto os possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer das atividades de ensino. Conforme alertam Müller e Neira (2018), é o processo de documentação que possibilitará uma melhor análise do percurso de aprendizagem estabelecido pelo grupo.

Uma vez que toda descoberta realizada acerca de variações nas práticas corporais poderá ser novamente experimentada e transformada, os autores aconselham o registro da experiência por parte do docente e dos estudantes, pois os materiais reunidos e analisados (fotografias, reportagens, relatos, anotações, modificações nas músicas, regras, formas de brincar, de realizar os movimentos etc.) constituir-se-ão em documentos para a confecção dos portfólios do trabalho, ou seja, instrumentos que permitirão identificar modificações nos conhecimentos dos educandos e educandas, além de subsidiar o professor na apresentação do que foi efetivamente trabalhado para o colega que assumirá o processo educativo no ano seguinte.

Assim, a trajetória curricular de cada grupo precisa ser documentada de forma a identificar aqueles conhecimentos e experiências pedagógicas vividas e aqueles que ainda não foram objeto de estudo. O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença contributiva dos diversos membros da comunidade nas aulas etc., exercerá um papel pedagógico e social fundamental ao permitir a avaliação do percurso, viabilizar interpretações e disponibilizar novos olhares e conhecimentos, possibilitando a eleição de outros temas.

No decorrer do processo, as análises realizadas sobre as observações das aulas ou sobre a documentação possibilitarão identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos obtidos por meio das atividades propostas, fornecendo elementos que subsidiem modificações na prática pedagógica sempre que necessário, adotando como parâmetro os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e os objetivos inicialmente delineados (ESCUDERO; NEIRA, 2011).

## Considerações Finais

Buscando estabelecer uma possível compreensão da visão sobre o currículo de Educação Física, o presente estudo apoiou-se nas contribuições dos Estudos Culturais e sua relação com a Educação, o que nos permitiu vislumbrar as diversas lutas sociais presentes no cotidiano escolar. Deparamo-nos com a “urgência em discutir e produzir práticas curriculares contra-hegemônicas às dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação neoliberal” (CORAZZA, 2002, p. 107), o que nos leva a procurar desvelar os conflitos presentes nas vozes presentes no cotidiano escolar, “historicizando, politizando e culturalizando”.

Na perspectiva dos Estudos Culturais é possível compreender o currículo como um campo de lutas (SILVA, 2000), uma arena onde se disputa a hegemonia, onde grupos lutam pela projeção e significação de identidades. O currículo é também uma construção cultural, determinada social e historicamente, sujeito às relações de poder que devem ser compreendidas e analisadas. Além do significado do que seja ensinar Educação Física na escola, o currículo também veicula as representações de classe, gênero, cultura etc. que se encontram impregnadas nas práticas corporais tematizadas e terminam por influenciar decisivamente a constituição da subjetividade dos formados. “O currículo nos ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas (às autoridades, ao outro sexo, a outras raças), movimentos, que nos fixam como indivíduos pertencentes a grupos sociais específicos” (SILVA, 2008, p. 203). Ao defendermos a necessidade de desnaturalizar e estranhar o currículo da Educação Física, compreendemos que a ação democrática passa justamente pelo redimensionamento das representações já estabelecidas. Afinal, havendo um posicionamento curricular monolítico, parece clara sua culminância em uma formação igualmente monolítica.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um conceito que estabelece um diálogo a partir de uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder,



envolvendo as relações entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional. Neira e Nunes (2011, p. 682) mostram que, “ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos Estudos Culturais sugerem que as temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar no currículo escolar quanto aquelas originadas nos setores privilegiados”.

Esse entendimento investe importância a um currículo inspirado nos Estudos Culturais, visto que possibilita interpretar as relações que orientam a produção da cultura corporal, permitindo a discussão sobre a forma como o poder estrutura e molda todas as práticas sociais, aqui incluídas as pedagógicas e as corporais (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Compreender quais discursos são legitimados e quais são interditados nesta relação pode trazer um deslocamento para discutirmos alternativas de resistência, de mudanças e de reinterpretação do currículo da Educação Física, objetivando assim sentidos que caminhem ao encontro de perspectivas sintonizadas com justiça e igualdade social.

## Referências

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: JZE, 1999.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**. Palmas. v.7, n.8. p. 282-300, mar. 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 21 maio 2022.
- ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. p. 285-304, 2011. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1638/1638.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.
- FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>. Acesso em 21 mai. 2022.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. **A dissolução dos estudos culturais**: Consenso genealógico e indefinição epistemológica. Trabalho apresentado ao GT “Epistemologia da Comunicação” do XIX encontro da Compós, na PUC, RJ, em 2009. Disponível em [http://compos.com.puc-rio.br/media/gt7\\_luis\\_mauro\\_sa\\_martino.pdf](http://compos.com.puc-rio.br/media/gt7_luis_mauro_sa_martino.pdf). Acesso em: 21 maio 2022.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.
- MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030/3700>. Acesso em: 21 maio 2022.
- NELSON, Cary.; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais

em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 07-38.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**. Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795. dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000026>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011a. Disponível em <https://doi.org/10.5585/dialogia.N14.3112>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011b. Disponível em <https://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/5552/3586>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. 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://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188. Disponível em [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos\\_56.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_56.pdf). Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia.; GRAMORELLI, Lilian Cristina. 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://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.38103>. Acesso em: 22 maio 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010>. Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira\\_nunes\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_02.pdf). Acesso em: 21 maio 2022.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. 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.

(Org.). **Linguagens na Educação Física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em [http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 21 maio 2022.

NEVES, Marcos Ribeiro; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019. Disponível em <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1616/1172>. Acesso em: 22 maio 2022.

NUNES, Mário Luiz Ferrari.; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0047>. Acesso em: 21 maio 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, mai./ago. 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>. Acesso em: 21 maio 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2008.

VARGAS, Claudio Pellini. Tensões e desafios (pós-)modernos no campo curricular da Educação Física. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 255-287.

VARGAS, Claudio Pellini. Do palco das (in)diferenças aos bastidores da Pós-modernidade: teoria histórica e práticas contemporâneas. **Educação em Revista**, vol. 31, n. 04, out-dez. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698136676>. Acesso em: 21 maio 2022.

Recebido em 01 de janeiro de 2020.  
Aceito em 13 de julho de 2022.