

O POSSÍVEL E O IMPOSSÍVEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE POSSIBLE AND IMPOSSIBLE OF CULTURAL PHYSICAL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

Marcos Garcia Neira **1**

Resumo: A pandemia de Covid-19 assolou a população brasileira no primeiro trimestre de 2020, levando ao fechamento das escolas como medida para reduzir os riscos de contaminação. A abstenção do poder público e a lentidão para reagir à calamidade levaram docentes a buscar alternativas para garantir aos estudantes algum tipo de experiência formativa. Com os professores que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física não foi diferente. Empenharam-se para recriá-la diante da situação inusitada. Com o objetivo de investigar a adequação dessa vertente ao chamado ensino remoto emergencial, 60 registros em vídeo das atividades realizadas de março a agosto daquele ano com a teoria curricular culturalmente orientada. Os resultados apontam possibilidades e impossibilidades. Entre as primeiras se encontram os encaminhamentos pedagógicos do mapeamento, vivência, leitura e resignificação da prática corporal, aprofundamento, ampliação e registro. No campo das impossibilidades se destacam a avaliação, conforme o papel que lhe é atribuído na proposta, e a própria tessitura das atividades reconhecida na literatura como escrita-curriculo.

Palavras-chave: Educação Física. Pandemia. Currículo. Cultura.

Abstract: The Covid-19 pandemic hit the Brazilian population in the first quarter of 2020, leading to the closing of schools as a measure to reduce the risk of contamination. The government's abstention and the slowness to react to the calamity led professors to look for alternatives to guarantee students some kind of training experience. With teachers who claim to put into action the cultural perspective of Physical Education was no different. They endeavored to recreate it in the face of the unusual situation. With the aim of investigating the suitability of this aspect to the so-called emergency remote teaching, 60 video recordings of activities carried out from March to August of that year with the culturally oriented curriculum theory. The results point to possibilities and impossibilities. Among the first are the pedagogical referrals of mapping, living, reading and re-signifying body practice, deepening, expanding and recording. In the field of impossibilities, evaluation stands out, according to the role assigned to it in the proposal, and the very fabric of activities recognized in the literature as curriculum writing.

Keywords: Physical Education. Pandemic. Resume. Culture.

Licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e **1**
Doutorado em Educação. Pós-doutorado em Educação Física e Currículo e
Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular
da Faculdade de Educação da USP, onde atua na Graduação e Pós-graduação e
Coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). Investiga a prática pedagógica da Educação Física com apoio da FAPESP e
do CNPq, do qual é Bolsista de Produtividade em Pesquisa.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159221005050962>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>.
E-mail: mgneira@usp.br

Introdução

A chegada terceiro milênio deu-se em meio à ascensão do neoliberalismo e suas promessas de sucesso aos mais esforçados. O livre mercado, a concorrência global e, principalmente, a meritocracia tornaram-se palavras de ordem. Simultaneamente, a pobreza, a desigualdade social, os ataques ao meio ambiente, a xenofobia e o racismo se fizeram cada vez mais presentes. Por outro lado, a circulação de bens culturais intensificada pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação, as lutas dos movimentos sociais pelo direito à representação, terra, moradia e vida, as políticas afirmativas e a produção científica no campo das Humanidades inseriram novos ingredientes num cenário de disputas em torno dos marcadores de classe social, raça, gênero, religião e orientação sexual.

Em tal contexto, os currículos escolares, aqui tomados como o conjunto de experiências disponibilizadas aos sujeitos da educação com vistas a formar determinadas identidades (SILVA, 2011), sofreram fortes influências. Não é por acaso que se nota nos estudos curriculares desenvolvidos nos últimos vinte anos uma maior incidência das contribuições do pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico, teoria *queer*, estudos feministas, entre outros. Nomeadas teorias pós-críticas do currículo por Silva (2011), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2013), esses campos conceituais chamam a atenção para os mecanismos de produção das diferenças e se unem no combate a todas as formas de discriminação. Apesar das singularidades, operam com noções similares, a saber: cultura é vista como território em que se travam disputas pela validação de significados, a realidade é produzida discursivamente e qualquer conhecimento pode ser tomado como resultado de relações de poder.

Desde a primeira década deste século, variadas produções no campo da Educação Física têm buscado inspirar-se nesses referenciais com o objetivo de produzir experiências curriculares que não só problematizem o modo como as diferenças são produzidas, mas afirmem o direito a exercê-las (ROCHA et al., 2015; TENÓRIO et al., 2017). Devido à centralidade que a cultura adquiriu nessa vertente, sua denominação mais usual é currículo cultural da Educação Física. A proposta se contrapõe aos currículos tradicionais do componente voltados à formação de corpos saudáveis, desenvolvidos e competitivos, em flagrante alinhamento aos desejos da sociedade neoliberal.

Sob influência da teorização pós-crítica, o objeto de ensino da Educação Física, a cultura corporal, passou a ser entendido como toda a produção discursiva (verbal ou não verbal) alusiva às práticas corporais – brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas - e às pessoas que dela participam, bem como às pessoas que delas participam (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Impulsionados pelo compromisso político com uma educação que preze pela heterogeneidade, professores e professoras pelo país afora têm questionado a hegemonia concedida às manifestações euro-estadunidenses para, em vez disso, tematizar¹ práticas corporais diversificadas. Afinal, enquanto textos da cultura, veiculam os significados dos grupos que as produzem e reproduzem. O que se espera é que a abordagem pedagógica de manifestações pertencentes a setores minoritários permitirá reconhecer e valorizar seus patrimônios culturais corporais, contribuindo para a afirmação das diferenças e a construção de uma sociedade menos desigual.

Compreendidas como artefatos culturais, as práticas corporais são perpassadas por relações de poder que têm na classe, raça, etnia, gênero, religião, geração etc., alguns dos seus marcadores sociais. Sob esse prisma, os significados que lhes são atribuídos decorrem do embate entre setores da sociedade. Em certo contexto, uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina (é o caso do futebol); uma dança popular pode ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite (tome-se como exemplo o forró) e, finalmente, uma luta tida como marginal e desprestigiada num momento, pode, em outro, ser produzida como espetáculo midiático (a transição experimentada pelo MMA bem ilustra esse fenômeno). Nas situações mencionadas, o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal, mas

¹ Tematizar consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes o acesso aos múltiplos aspectos que caracterizam qualquer prática corporal (SANTOS, 2016).

sim, o resultado de embates discursivos que legitimam o significado que interessa aos grupos mais poderosos.

Os docentes que colocam em ação o currículo cultural deixaram para trás o ensino das técnicas padronizadas para favorecer a expressão da gestualidade possível e desejada pelos estudantes. Nas suas aulas não há repetições enfadonhas de tarefas motoras, longas explicações ou atividades descontextualizadas, o que se busca é performar saberes por meio de diversas linguagens, sem qualquer distinção ou privilégio. A intenção é promover situações didáticas que qualifiquem a leitura da ocorrência social das práticas corporais, assim como a sua produção conforme o contexto que, seguramente, varia de acordo com a realidade da escola e da comunidade. Na perspectiva cultural da Educação Física inexistem práticas corporais melhores ou piores. Sendo todas dignas de figurar no currículo, seus participantes terão as vozes, gestualidades e formas de representação valorizadas. O que está na pauta é a formação do cidadão e da cidadã solidários. Para tanto, compete ao professor ou professora propiciar condições pedagógicas para a recriação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes e instigar os estudantes a analisarem a produção e circulação de determinados significados sobre as práticas e seus praticantes.

Para além dos desafios que, segundo Mazzoni (2013), os professores e professoras enfrentam quando desejam colocar em ação o currículo cultural (as concepções de Educação Física ainda presentes em muitas escolas; a restrição ao desenvolvimento de situações didáticas que incorporem os saberes discentes; as dificuldades para realizar atividades que escapem do que foi estabelecido como adequado), os profissionais da educação viram-se obrigados a reinventar a docência durante a crise sanitária que se espalhou pelo globo no primeiro trimestre de 2020.

A pandemia de Covid-19 assolou² a população brasileira e, diante da inexistência de medidas profiláticas de imunização em larga escala, os governos estaduais e municipais adotaram a quarentena e fecharam as escolas. No caso do estado de São Paulo, o curto período de tempo entre o anúncio do isolamento e a execução da ação protetiva, inviabilizou a preparação e planejamento adequados do formato que se tornou conhecido como ensino remoto emergencial³.

O inusitado da situação, a abstenção do poder público em alguns casos e a lentidão para reagir à calamidade em outros, bem como a permanência de altos índices de contaminação e vítimas fatais, levaram escolas e docentes à busca de alternativas para estabelecer contato com os estudantes e suas famílias num enorme esforço para garantir algum tipo de experiência formativa. Isso foi feito com muita dificuldade na maioria das instituições públicas de ensino devido à escassez de recursos. Sondagens realizadas pelas administrações centrais revelaram o já sabido. Uma pequena parcela das famílias possuía condições efetivas para o acompanhamento das atividades propostas para o período de isolamento.

Em meio à falta de direcionamento e apoio dos setores competentes – as secretarias de educação estadual e municipal de São Paulo – que, como já foi dito, tardaram a responder, muitos professores e professoras que afirmam trabalhar em consonância com a perspectiva cultural da Educação Física reelaboraram seus planos de ensino, redefiniram (ou não) as práticas corporais que estavam estudando com suas turmas e inventaram formas de tematizá-las remotamente, enfrentando ainda, a impossibilidade de promover atividades síncronas.

Com o objetivo de investigar a viabilidade da proposta em tempos de isolamento social, o presente artigo submeteu 60 registros em vídeo das atividades realizadas entre os meses de março e agosto de 2020 ao confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física. O material encontra-se disponível para livre acesso no menu “Educação Física cultural na quarentena” do portal www.gpef.fe.usp.br, que reúne a documentação pedagógica escrita ou audiovisual elaborada por professores e professoras que atuam na Educação Básica, nas modalidades

2 No momento de conclusão deste artigo os dados oficiais indicam mais de 617.000 vítimas fatais da Covid-19 no Brasil. Registro minha solidariedade com relação às famílias e meu total desacordo com o tratamento que as autoridades dispensaram à pandemia.

3 Trata-se de uma solução temporária e estratégica adotada no contexto da pandemia de Covid-19 como possibilidade de manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes com colegas e professores.

de ensino regular, educação profissionalizante ou Educação de Jovens e Adultos e que afirmam colocar em ação o currículo cultural.

Análise e discussão

Os vídeos⁴ analisados documentam o trabalho realizado por 11 docentes que atuam em escolas públicas estaduais e municipais, sendo eles próprios os responsáveis pela edição. As gravações registram a tematização de brincadeiras dentro de casa (vídeos 01 a 14), brincadeiras realizadas por adultos (vídeo 30), brincadeiras regionais (vídeos 15 e 16), forró (vídeos 35 a 41 e 55 a 60), capoeira (vídeos 17 a 27), esportes (vídeos 31 a 34), danças (vídeos 28 e 29), ginásticas de academia (vídeos 49 e 50), jogos eletrônicos (vídeo 51), futebol (vídeos 42 a 48) e lutas (vídeos 52, 53 e 54). Os trabalhos foram desenvolvidos junto às turmas da Educação Infantil (vídeos 17 a 27 e 55 a 60), anos iniciais do Ensino Fundamental (vídeos 01 a 16; 28 e 29; 35 a 41) e anos finais do Ensino Fundamental (31 a 34; 42 a 54). Exceção feita ao vídeo 30, que descreve ações didáticas na Educação de Jovens e Adultos, todos os demais dizem respeito ao ensino regular.

A fim de contribuir para a compreensão da ocorrência social da prática corporal e a sua reelaboração por parte dos sujeitos da educação, aspecto que caracteriza a inserção da Educação Física na área das Linguagens (NEIRA; NUNES, 2021), o fazer curricular culturalmente orientado sugere outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Esses pressupostos favorecem os encaminhamentos pedagógicos do mapeamento, vivência, leitura e ressignificação das práticas corporais, aprofundamento dos conhecimentos, ampliação das fontes de informação, registro e avaliação. (DUARTE; NEIRA, 2020; NEIRA, 2011; NEIRA, 2020a)

A partir das teorias pós-críticas, a experiência curricular opera um processo de subjetivação. Consequentemente, definir as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes que serão estudados, assim como organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino, adquirem conotação política, uma vez que a depender da prática corporal tematizada e como isso é feito, determinadas vozes e conhecimentos serão potencializados.

Na perspectiva cultural da Educação Física, a definição do tema decorre dos resultados do mapeamento da cultura corpora da comunidade, articulados ao projeto político pedagógico da escola. Mapear significa identificar quais práticas corporais são acessadas pelos estudantes bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Em outras palavras, mapear significa cartografar a ocorrência social das práticas corporais. Não há um padrão ou roteiro a ser seguido. Durante o mapeamento, o professor dialoga com as turmas, pesquisa o entorno, observa os ambientes escolares, conversa com funcionários e familiares, levanta o que foi trabalhando nos anos anteriores etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para definir o tema de estudo e dimensionar as possibilidades pedagógicas que ele apresenta (NEIRA, 2015).

Um bom mapeamento, sem dúvida, minimiza a necessidade de improviso. O professor tem melhores condições para organizar seu plano de trabalho com base na análise dos dados garimpados. Escolhida a prática corporal, as representações que os estudantes possuem ao seu respeito também podem ser mapeadas. O que não deixa de ser uma boa ocasião para capturar os discursos disseminados sobre ela e seus participantes, com vistas a problematizá-los se necessário. Isso significa conversar com as pessoas, transitar pelo bairro, acompanhar os horários de intervalo da escola, entre outros procedimentos. (NEVES, 2018; OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2020).

Devido à impossibilidade de muitas dessas ações durante o período de distanciamento social, observa-se nos vídeos analisados que a definição do tema a ser abordado levou em consideração o conhecimento que os professores e professoras possuíam a respeito do público escolar (vídeos 17, 30 e 35). Também ocorreu a troca de mensagens com as famílias ou com os

4 A fim de conferir fluidez à leitura, numeraram-se os vídeos e um hiperlink foi criado para permitir o acesso.

próprios estudantes, a fim de conhecer como preenchem o tempo durante a pandemia (vídeos 01, 02, 03 e 15) e, principalmente, os saberes que acessavam durante o isolamento social (vídeos 42, 52 e 54). A partir daí, decidiram tematizar as danças, as brincadeiras dentro de casa e as brincadeiras regionais. Outros docentes deram prosseguimento à tematização iniciada antes do início da quarentena, é o caso daqueles que estudaram esportes, lutas e futebol com suas turmas, enquanto algumas professoras filmaram e encaminharam às crianças a leitura de um livro cujas imagens retratavam cenas nordestinas (vídeo 55). A história serviu de pano de fundo para a abordagem da capoeira e do forró.

Analisados no seu conjunto, percebe-se nos vídeos uma distribuição equilibrada dos encaminhamentos pedagógicos que caracterizam a perspectiva cultural da Educação Física. Muito embora algumas tematizações não contenham uma imagem sequer das vivências que ficaram a cargo das crianças, jovens e suas famílias, elas não deixaram de ser mencionadas pelos professores e professoras. Várias gravações foram feitas pelo docente com o uso do smartphone ou notebook, tecendo comentários acerca de vídeos, mensagens escritas ou de áudio enviadas pelos estudantes por e-mail, WhatsApp ou postadas nas plataformas digitais adotadas pelas redes de ensino. Essas intervenções orientam a realização de atividades ou explicam algum aspecto da brincadeira, luta, dança, ginástica ou esporte tematizados.

Oliveira Júnior (2017) explica que na Educação Física cultural as atividades de vivência da prática corporal não focalizam a performance segundo padrões estabelecidos externamente. A organização da vivência deve corresponder às condições que diferenciam a ocorrência social da manifestação no seu espaço habitual (ruas, praças, ginásios, academias, salões de festas, centros culturais, campos de várzea etc.) das condições concretas da realidade institucional (número de alunos, espaço, tempo, equipamentos etc.). No contexto escolar, o docente estimula as turmas a elaborar formas de realizar a prática corporal, o que facilita a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação experimentado pela maioria das manifestações. As peculiaridades de cada grupo ou escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da brincadeira, dança, esporte, luta ou ginástica, proporcionando aos estudantes uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural.

Diferentemente do que acontece no trabalho presencial, a maioria das vivências documentadas e encaminhadas pelos estudantes deram-se em ambientes reduzidos como cômodos das residências e quintais (vídeos 02, 03, 04, 06, 15, 16, 19, 24, 27 e 59) ou áreas comuns de habitações coletivas, corredores e escadarias (vídeos 33 e 37). Interessante observar que no caso das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, as vivências foram registradas ou acompanhadas de perto por familiares adultos, como na tematização das brincadeiras (vídeos 02, 03 e 05), brincadeiras regionais (vídeo 16), forró (vídeos 36, 37 e 38) e capoeira (vídeos 19 e 23). Em muitos casos chegaram, inclusive, eles próprios a vivenciarem a prática corporal juntamente com filhos, sobrinhos, irmãos ou netos (vídeos 08, 12, 24 e 32).

Apesar da relevância da vivência como ponto de partida para análise situacional e remodelação da prática corporal tematizada, ela também abarca a interpretação da gestualidade e a circulação de significados. Na perspectiva cultural da Educação Física esse processo é chamado de ressignificação. Resignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os estudantes como sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes ao que ocorre em tantos outros momentos. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos etc. é algo corriqueiro. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com as práticas corporais oriundas de outros grupos ou com outras maneiras de conceber as manifestações mais próximas (SANTOS JÚNIOR, 2020).

Em função do tipo de material analisado e dos breves momentos em que os estudantes se expressaram verbalmente, identificar como se deu a ressignificação quando concebida como nova significação atribuída às práticas corporais e às pessoas que delas participam é uma tarefa bastante difícil, quicá impossível. Por outro lado, abundam imagens em que a manifestação foi reelaborada pelas crianças e jovens durante as vivências em conformidade com as condições existentes: danças de casais se tornam individuais (vídeos 37, 59 e 60), queimada,

amarelinha, futebol acontecem no quintal com até três jogadores (vídeos 02, 08, 16 e 32) e a capoeira é recriada juntamente com um adulto na sala de casa (vídeos 19, 24 e 27).

A leitura da prática corporal é tão importante quanto a vivência e ressignificação. Qualquer que seja a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, docente e discentes têm diante de si um texto profícuo à interpretação e debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnico-raciais, de gênero, classe social e religião que as práticas corporais adquiriram em diferentes momentos históricos. (NEIRA, 2016)

Mediante a leitura da prática corporal, alunos e alunas observam, analisam, interpretam e significam sua configuração e posicionamento no tecido social desde o formato, organização, regras, técnicas, táticas, recursos necessários, localização etc., até o modo como é representada por eles próprios ou por outros grupos, passando pelos discursos pronunciados que colocam em circulação representações e significados acerca da brincadeira, dança, luta, ginástica e esporte tematizados e das pessoas envolvidas. Tal encaminhamento pedagógico dá visibilidade a uma multiplicidade de aspectos que remetem à existência cotidiana daquela prática corporal, sendo necessário recorrer a conhecimentos diversos para constatar e compreender a complexidade das relações sociais que envolvem seus praticantes. (NEIRA; NUNES, 2009).

A característica dos recursos empregados pelos professores e professoras para interagir com os estudantes durante a pandemia facilita a proposição de situações didáticas de leitura da prática corporal, ao menos é o que se nota quando crianças e suas famílias comentam as brincadeiras realizadas durante a quarentena mediante orientações da professora (vídeos 05 e 11) ou as brincadeiras regionais com o suporte do professor (vídeos 16). As crianças descrevem a gestualidade e as vestimentas da capoeira (vídeo 27), os estudantes analisam o forró (vídeos 36 e 55) e imagens de jogadores de futebol (vídeo 42). Nessas ocasiões, os alunos e alunas puderam ler e interpretar a ocorrência social das manifestações mediante a seleção e inserção de cenas com tal propósito, mesmo que produzidas pelo professor ou professora ou pelos colegas e seus familiares. Percebe-se em alguns vídeos (42, 46, 50, 54 e 55) o caráter intencional dessa atividade, pois os docentes problematizam os comentários que lhes foram enviados por mensagens escritas ou de áudio.

A problematização desencadeada pela leitura da prática corporal possibilita o acesso aos significados anunciados pelos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o acesso a outros olhares. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física, implica destrinchar, analisar e abordar inúmeros conhecimentos que permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também aqueles que a produzem e reproduzem. (NEVES; NEIRA, 2020).

A problematização é o empenho permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo. Quando problematizam as leituras feitas e as representações sobre as práticas corporais e seus participantes, professor e estudantes transformam as experiências pedagógicas em espaços de crítica cultural, onde se questiona tudo o que possa ser natural e inevitável. A ideia é colocar em xeque o que está dado, fazendo surgir outras formas de ver aquilo com que usualmente se lida de modo acrítico. Na perspectiva cultural, a problematização “é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista, e sob este, passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos”. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 13)

Os vídeos analisados dão a perceber que durante a tematização das ginásticas de academia, o professor problematizou as representações sobre o corpo saudável (vídeos 49 e 50). No trabalho com os jogos eletrônicos, a imagem sobre os gamers anunciada pelos estudantes foi desestabilizada (vídeo 51). As narrativas acerca da presença de mulheres e de pessoas negras no futebol foram discutidas nos vídeos 46 e 47, assim como a exclusividade de capoeiristas homens retratada nos desenhos das crianças (vídeo 18).

Não há como negar que durante o período de distanciamento imposto pela pandemia, a utilização do vídeo como recurso didático prioritário pelos docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física favoreceu a organização e desenvolvimento de situações didáticas de aprofundamento e ampliação. Duarte e Neira (2020) esclarecem que a situação didática de aprofundamento busca conhecer melhor a prática corporal, por meio da identificação e análise de aspectos que não emergiram nas primeiras leituras. Ampliar, por sua

vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, que ofereçam olhares distintos daqueles disponibilizados durante as aulas. Gheres et al. (2020, p. 12) compreendem o “aprofundamento, como um movimento ‘para baixo’, inspirado na arqueologia, e ampliação, trazendo significações que estavam ‘ao lado’, sentido próprio da genealogia, ambos de inspiração foucaultiana”.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos e ampliar as fontes de informação, propagando distintos saberes e significados, promovem-se atividades para estudo do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco. Essa ancoragem pode ajudar a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente anunciadas, como também, proporcionar aos estudantes o acesso a outras formas de ver a prática corporal e as pessoas que dela participam. O tratamento profundo do tema requer o engajamento do professor na proposta para além da aula propriamente dita. O planejamento exige a investigação do assunto e a seleção de materiais didáticos ou paradidáticos adequados.

Demonstrações feitas por estudantes praticantes, assistência a vídeos, leitura de textos de diversos gêneros (reportagens, crônicas, contos, HQ, artigos científicos etc.), realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras atividades de aprofundamento, permitem o acesso a detalhes da prática corporal com potencial suficiente para implodir representações e levar os estudantes a outros entendimentos. Comumente, essas situações provocam a análise das razões que impulsionam as modificações de determinada manifestação, permitindo que as questões de raça, etnia, classe social, gênero, religião e orientação sexual abarcadas pelas práticas corporais sejam explicitadas. (NEIRA, 2020a)

Nos recursos audiovisuais produzidos pelos docentes e disponibilizados aos estudantes é possível constatar momentos que correspondem a situações didáticas de aprofundamento: recomendações para pesquisas na internet a fim de localizar xilogravuras com imagens da capoeira (vídeo 17), explicações a respeito dos efeitos dos exercícios físicos durante a tematização das ginásticas de academia (vídeos 49 e 50), características dos ritmos englobados pelo forró (vídeos 38 e 58), ambientação geográfica das brincadeiras regionais (vídeo 16), definição de esporte presente na literatura da área (vídeo 33), percurso histórico do futebol no Brasil (vídeo 45), além das origens e trajetórias da capoeira (vídeo 17), sua ancestralidade (vídeo 24), musicalidade (vídeo 25), materiais usados na construção do berimbau e uma lenda sobre o instrumento (vídeos 20 e 22).

Diferentemente do aprofundamento, as atividades de ampliação permitem conhecer os pontos de vista e modos de fazer das pessoas que participam efetivamente da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Na maior parte das vezes, o docente não possui o menor controle do que será anunciado, sendo essa a principal contribuição das atividades de ampliação. Sua ausência significa manter os estudantes à mercê do que é apresentado pelo professor ou professora e demais colegas, incluindo desde perspectivas ingênuas até tendenciosas que relacionam as práticas corporais a finalidades mercadológicas de consumo ou mergulhadas em preconceitos referentes aos grupos que delas participam. (NEIRA, 2020a)

A tecedura de uma rede de conhecimentos a respeito do tema estudado confere importância à ampliação. Dentre tantas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas cuja história de vida se vincula à manifestação, participação em eventos externos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais, visitas aos locais onde ocorrem etc. As atividades de ampliação confrontam os conhecimentos iniciais com outros, estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as possibilidades de leitura da prática corporal.

A depender dos conhecimentos de cada professor ou professora acerca dos programas de edição, os vídeos produzidos abarcam uma gama considerável de situações didáticas de ampliação, incluindo a realização de entrevistas com mestras e mestres que narraram suas histórias com a capoeira (vídeos 23, 24, 25 e 27), uma árbitra, uma jogadora de futebol negra e uma jogadora trans relatam preconceitos e dificuldades que enfrentam nos espaços de treinamento e competição, uma estudiosa explica as razões e consequências desse fenômeno (vídeos 43, 47 e 48), avós descrevem suas brincadeiras favoritas dos tempos de infância (vídeo

24); um sanfoneiro responde às perguntas enviadas pelas crianças e as próprias professoras de origem nordestina comentam suas relações afetivas com o forró, demonstrando passos da dança (vídeos 40 e 58).

Além dos encaminhamentos pedagógicos discutidos acima, a Educação Física cultural confere grande importância ao registro dos trabalhos realizados devido ao papel fundamental que desempenha no processo avaliativo (ESCUADERO, 2011; MÜLLER, 2016). Essa preocupação se faz notar no vídeo 07, quando a professora sugere às crianças modos de registrar as brincadeiras; nos vídeos 52 e 54, em que o professor orienta os estudantes a registrar suas observações sobre as imagens das lutas disponíveis num blog ou nos vídeos 16, 32, 33, 34, 48, 51 e 59, com comentários de professores e professoras a respeito das postagens e vídeos, fotografias e escritos elaborados pelos estudantes. Aliás, cada documento digital analisado se constitui por si só num registro do processo. É certo que conforme a rede de ensino ou escola, os docentes também utilizaram plataformas virtuais que facilitaram o intercâmbio de informações durante as tematizações.

O currículo cultural da Educação Física requer a construção de registros que facilitem a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. A gravação de vídeos e áudios, a anotação do que foi dito ou observado e a produção escritas e desenhos pelos estudantes propiciam reunir as informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico (ESCUADERO, 2011). Avaliar exige o registro não só das ações didáticas, mas também das respostas dos estudantes a elas. A documentação desse processo subsidia a análise da prática educativa ao oferecer indícios dos acertos e equívocos cometidos no decorrer na organização e desenvolvimento das atividades (MÜLLER, 2016).

Os registros elaborados pelo professor ou professora facilitam a identificação das insuficiências e dos alcances das situações didáticas propostas. Elas merecem um olhar atento, escrutinador, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e destes com os conhecimentos colocados em circulação. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelo docente assinalam a necessidade de replanejar as situações didáticas.

A avaliação consiste, portanto, num processo de negociação grupal com o propósito de abrir canais de comunicação. O que implica acompanhamento contínuo das atividades e estímulo à livre expressão para que se possa conhecer o universo cultural corporal dos estudantes em diálogo com os padrões abraçados pelo docente. Concebida como retomada do trabalho educacional, a avaliação que caracteriza a pedagogia cultural volta-se à valorização das diferenças e exame dos mecanismos que a produzem também no interior da escola. (NEIRA, 2020b)

O docente, antes, durante e ao final das atividades de ensino, deve reunir informações que lhe permitam pensar as ações didáticas passadas, presentes e futuras. Daí a importância de manter registros diários das impressões pessoais acerca do percurso curricular. Além de subsidiar a continuidade das interações, a análise crítica desse material possibilita refletir sobre o próprio processo formativo. Tal cuidado estreita os vínculos entre docentes e estudantes, vínculos esses que responsabilizam a todos pelo percurso vivido e pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se, simultaneamente, autor e roteirista. (ESCUADERO, 2011)

Também é possível organizar atividades avaliativas finais com vistas a identificar o percurso efetivamente traçado e os seus efeitos. Um olhar atento aos produtos elaborados pelos alunos e alunas ao término dos trabalhos (coreografias, demonstrações, explicações, filmagens etc.), quando entrecruzado com os registros do processo, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar se houve ou não alteração nos modos de significar as práticas corporais e seus representantes, ou seja, se a leitura e a produção da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte tematizados ganharam em qualidade.

Feitas essas considerações acerca do registro e avaliação na Educação Física cultural, vale salientar que apesar da quantidade de registros disponíveis em formato de vídeo, mensagens de áudio ou postagens escritas nas plataformas, a função que podem desempenhar na avaliação durante o período de isolamento social é bastante prejudicada. Tanto a ausência ou dificuldade de retorno de uma parcela considerável dos alunos e alunas ao que foi solicitado,

quanto a distância temporal percebida entre a elaboração da atividade e a chegada das respostas, configuram-se como fragilidades a serem consideradas e para as quais não se criaram alternativas, em que pese a viabilidade das mensagens de WhatsApp, cuja utilização aumentou graças à velocidade e facilidade.

Se o imediatismo que caracteriza as reações docentes e discentes durante as atividades presenciais é inviável no período de isolamento social, sobretudo naquelas comunidades com pouco acesso à internet, o exame criterioso do referencial empírico mostra uma dedicação especial dos docentes à desconstrução dos discursos colocados em circulação acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam, mesmo que tenha adquirido outra configuração.

Neira e Nunes (2009), Neves (2018), Santos e Neira (2019) e Neira (2020a) se apoiam no pós-estruturalismo derridiano para enfatizar que desconstruir não é destruir, mas identificar como as relações de poder atuaram na produção de discursos sobre a brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte tematizados ou sobre seus representantes. A desconstrução não é uma situação didática específica, propositalmente elaborada para tal. Como bem sinalizou Neves (2018) e reiterou Neira (2020a), a desconstrução pode ser um efeito observado nos registros das atividades de aprofundamento e ampliação.

O tempo transcorrido entre a proposição da atividade e a devolutiva pode ter levado os docentes a reorganizar a proposta e produzir vídeos com o objetivo de desconstruir os enunciados disponíveis nos registros enviados pelos estudantes. Algo que simplesmente não acontece quando as atividades são presenciais. Nos vídeos 45, 46 e 47, o professor comenta a concepção sobre a participação das mulheres no futebol, recorrendo à história da modalidade e identificando as formas como o machismo tem operado desde os primórdios do esporte. Os vídeos 23 e 25 registram respostas de mestras e mestres às questões feitas pelas crianças, muitas delas visivelmente procuraram desconstruir as narrativas infantis. Chama a atenção a insistência em apresentar a luta como forma de resistência dos escravizados e escravizadas. No vídeo 29, a partir das imagens recebidas que retratam pessoas dançando balé, hip hop, sertanejo e dança de salão, o professor ajuda as crianças a compreender os motivos que levam à maior oferta de imagens com determinados corpos.

Essa constatação interroga uma das características mais importantes da teoria curricular cultural da Educação Física. Neira e Nunes (2009) e Bonetto (2016) destacam a singularidade didática dessa vertente de ensino, recorrendo ao conceito de escrita-currículo para descrever a maneira como os docentes promovem os encaminhamentos pedagógicos. A escrita-currículo possui um caráter aberto, não linear. Trata-se da produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de docentes e discentes que assumem a condição de “escritores”, ou seja, autores do currículo. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Na escrita-currículo, o novo, o criativo e o imprevisto são desejados e não evitados.

Bonetto (2016) explica que o conceito de escrita-currículo toma como referência as noções de “artistagem”, “currículo-artistado” e “escrita-artista” (CORAZZA, 2006) quando procura abalar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríticas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas. A noção de escrita-currículo subverte a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. É um fazer curricular contrário à prescrição, ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um antimodelo.

A perspectiva dialógica e criativa que caracteriza a pedagogia cultural transparece logo no início dos trabalhos, quando se define a prática corporal que será tematizada. Como se observou, o professor ou professora reconhece a cultura corporal da comunidade, as experiências anteriores, as condições disponíveis e o projeto institucional. O mesmo acontece no desenrolar das situações didáticas. O docente propõe encaminhamentos pedagógicos a partir da interpretação das respostas das crianças, jovens, adultos ou idosos às atividades de ensino. Nada é estabelecido a priori. Inexistem sequências didáticas, sistemas apostilados ou imposições. (NEIRA, 2021)

A observação atenta aos efeitos da proposta nos estudantes é o principal ingrediente

da escrita-currículo, que em muito se aproxima da didática-artista conceituada por Corazza (2013). Pode ser o estranhamento aos significados anunciados pelos colegas, o afeto referente a uma maneira de realizar a prática corporal, a preocupação de incorporar todos os estudantes na tematização ou a valorização das identidades culturais presentes na escola. Quando adota esse *modus operandi*, o currículo cultural da Educação Física desmantela a tradição do componente historicamente marcado por conteúdos sistematizados, métodos fechados e repetição de tarefas preestabelecidas.

O caráter experimental do trabalho pedagógico culturalmente orientado oferece condições para arriscar, ousar e transgredir, seja em relação aos conhecimentos postos em circulação ou às próprias situações didáticas. Tudo isso sem que os docentes desejem que os estudantes respondam da mesma forma. A escrita-currículo reverbera uma didática da diferença, da potencialização dos diferentes. Daí a importância do professor ou professora atentar ao que acontece para agir em seguida. Isso implica olhar e ouvir os discentes, perceber o contexto e desencadear processos similares ao que ocorre cotidianamente fora da escola (conversas, experimentações, vivências corporais, contatos com pessoas mais experientes, consultas, reelaborações, buscas de informação etc.), sem as artificialidades geradas por atividades descontextualizadas.

O exame dos vídeos produzidos pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física não permite reconhecer os elementos que particularizam a escrita-currículo. Mesmo que uma parcela dos materiais produzidos leve em consideração as respostas dos estudantes às atividades encaminhadas pelos docentes, o que se nota é a disposição para agrupar tudo o que foi enviado pelas crianças (ou seus familiares) e jovens, oferecendo-lhes uma mesma devolutiva (vídeos 28, 29, 33, 37, 39, 46, 47 e 50). Apesar do esforço para fazê-lo, essa forma de proceder descaracteriza a escrita-currículo, assemelhando-se a uma atividade pontual que dificulta estabelecer conexões com o que foi visto, dito ou proposto no vídeo anterior.

Considerações Finais

A escola como a conhecemos tornou-se inviável durante o período de isolamento social adotado como medida de biossegurança diante da pandemia de Covid-19 que atingiu o Brasil no mês de março de 2020. A lentidão das autoridades educacionais na instauração de políticas que viabilizem algum tipo de experiência pedagógica trouxe enormes prejuízos às crianças e jovens, principalmente àqueles pertencentes aos segmentos desassistidos e penitenciados pela massacrante desigualdade social. Em meio a esse caos, professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física buscaram formas de estabelecer contato com os estudantes, iniciando ou prosseguindo com a tematização das práticas corporais, utilizando como recurso prioritário a gravação e publicação de vídeos nas plataformas virtuais adotadas pelas redes estadual e municipal de São Paulo ou, principalmente, empregando recursos próprios para envio e divulgação dos vídeos. Importante salientar que os materiais analisados não compreendem a totalidade dos trabalhos realizados, muito embora constituam registros significativos para compreender como os docentes culturalmente orientados desenvolveram a experiência curricular no período.

O escrutínio dos 60 vídeos disponibilizados no menu “Educação Física cultural na quarentena” do site www.gpef.fe.usp.br permite afirmar que foi possível aos docentes paralelizar algumas situações didáticas que costumam conduzir presencialmente quando forçados a adotar o ensino remoto emergencial. Os dados indicam possibilidades efetivas de realizar o mapeamento, a vivência, a leitura e ressignificação das práticas corporais tematizadas, bem como o aprofundamento dos conhecimentos, a ampliação das fontes de informação e o registro do caminho percorrido. Entremendo esse processo, também se percebem momentos de problematização das representações sobre as práticas corporais e as pessoas que delas participam.

O mesmo não pode ser dito acerca das especificidades que a desconstrução, avaliação e escrita-currículo assumem na proposta. Modificando substancialmente aquilo que então havia sido constatado nas pesquisas realizadas nas escolas, os professores e professoras

culturalmente orientados quando atuam remotamente, elaboram atividades específicas para desconstruir os discursos proferidos sobre a brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte tematizados. Tal condição, imposta pelo distanciamento social e pela carência ou ausência de recursos tecnológicos por uma parte expressiva dos estudantes pode levar à organização de situações didáticas desconectadas das demais.

Outra constatação importante do estudo é a impossibilidade da avaliação do processo, ao menos na acepção da perspectiva cultural da Educação Física, impactando o que se convencionou chamar de escrita-currículo. Bonetto (2016), Santos (2016) e Neira (2021) reforçam que os encaminhamentos pedagógicos consoantes a essa teoria curricular possuem um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial, limitado e estabelecido apenas em termos amplos e tecendo de forma ininterrupta uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes. Uma vez que a avaliação também considera a análise das respostas dos estudantes às atividades propostas, o que oferece ao docente elementos para reorganizar o percurso inicialmente traçado, remodelando e reconstruindo as atividades seguintes, os resultados do estudo evidenciam a impossibilidade de operar com essa noção de avaliação e, conseqüentemente, levar a cabo uma escrita-currículo nos termos anunciados pela literatura da área.

Evidentemente, tais inferências não desqualificam o trabalho imensurável realizado por aqueles e aquelas que se aventuraram a traduzir para o ensino remoto um fazer curricular criado num outro contexto. Também não se espera que a perspectiva cultural da Educação Física em toda a sua complexidade possa ser simplesmente replicada no triste e difícil período de isolamento social. Por óbvio, uma compreensão mais profunda da recriação dessa proposta em tempos de pandemia exigirá a continuidade dos estudos, incluindo a análise de outros materiais e priorizando o posicionamento dos partícipes das experiências.

Referências

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.** 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2016.tde-06102016-143514>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CORAZZA, S. M. **Artistagens: filosofia da diferença e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis mutandis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ene./jun. 2013.

DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. 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/humanidadeseinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 18 dez. 2021.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.** 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2011.tde-19072011-152339>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GHORES, A. F.; BONETO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Os corpos das danças no currículo cultural de Educação Física. **Educação em revista**, v.36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219772>. Acesso em: 18 dez. 2021.

LOPES. A. C. Teorias Pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZONI, A. V. “**Eu vim do mesmo lugar que eles**”: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2013.tde-03122013-130727>. Acesso em: 18 dez. 2021.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2017.tde-21122016-094016>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. **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, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. 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 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. 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: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28 jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Edição. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Revista Humanidades & Inovação**, v.7, n.10, p. 39-56. jun. 2020a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2892>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Livraria da Física, 2020b. p. 183-201. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_52.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G. 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. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/38103/pdf>. Acesso em 18 dez. 2021.

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

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. (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. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-119, jul./dez., 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76536>. Acesso em: 18 dez. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana, 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-30012018-140858>. Acesso em: 18 dez. 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. Significações dos estudantes sobre o currículo cultural da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 42, e2037, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/3QqDzZ3yGKc8gzV4PLPHYjR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2021.

ROCHA, M. A. B.; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JUNIOR, M. B. M.; NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/rocha-tenorio-junior-neira.htm>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/T.48.2017.tde-21122016-111514>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SANTOS JÚNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-05102020-155037>. Acesso em 18 dez. 2021.

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

TENÓRIO, K. M. R.; TAVARES, M.; OLIVEIRA, R.; NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. B. Apropriações e produções curriculares de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1177-1190, out./dez. de 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/69700>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Recebido em: 22 de setembro de 2020.

Aceito em: 11 de outubro de 2021.