

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, [1762] 1973.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

3

PLANEJANDO A VIAGEM AO DESCONHECIDO: O PLANO DE ENSINO E O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Mário Luiz Ferrari Nunes⁴¹

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a educação é lutar por convicções e desejos de uma sociedade melhor. O problema é que nem sempre esses significados são unívocos. O que pensamos acerca da função social da escola influi no modo como organizamos nossas aulas, escolhemos objetivos, selecionamos conteúdos e determinamos o que se quer ensinar e como avaliar. Ou seja, tudo o que fazemos em nossa ação didática está pautado nas concepções que temos de educação, currículo, aprendizagem, planejamento, área de conhecimento, infância, juventude, mundo, entre tantas. E essas foram formuladas em meio às nossas experiências pessoais, aos conhecimentos que acessamos e às verdades sobre eles construídas.

Pensar a ação de planejar a prática docente não escapa disso. É importante compreender os princípios políticos e socio-culturais que movem nossas escolhas pedagógicas e didático-

⁴¹Doutor e mestre em Educação. Realizou estudos de pós-doutorado em Currículo. É licenciado em Educação Física. Desenvolve pesquisas sob o enfoque dos estudos culturais e foucaultianos a respeito da relação currículo, identidade e práticas corporais. É professor no Departamento de Educação Física e Humanidades na Unicamp e colíder do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (Gpef) da Faculdade de Educação da USP e líder do grupo de pesquisas Transgressão da FEF/Unicamp.

-metodológicas, pois são eles que incidirão sobre as identidades de nossos alunos. Essas problemáticas nos remetem obrigatoriamente ao currículo e, por conseguinte, ao planejamento.

Desde os anos 1990, o campo da educação vem ampliando o debate sobre as políticas curriculares. A questão central é qual o sujeito se quer formar. Esse movimento decorre das novas formas de organização política, econômica e cultural promovidas pelo impacto da globalização, pela revolução dos meios de comunicação e pela expansão do neoliberalismo. A escola que formava para uma sociedade hierarquizada, piramidal e sólida, característica da era industrial, perde força diante da sociedade democrática, multicultural e líquida, característica da era virtual. Não à toa, a maioria dos países vem discutindo o currículo. Nesse debate, o problema é: forma-se para o individualismo, para o mundo predador do mercado consumidor ou forma-se para a convivência democrática, para a crítica ao mundo desigual que aí está, potencializando a construção de outra sociedade a ser inventada⁴²? Com certeza, o que aqui se apresenta tem compromisso com o segundo projeto.

A palavra currículo apresenta muitas definições. É, sem dúvida, um conceito multifacetado. Em geral, é compreendido como o percurso repleto de aprendizagens e experiências, organizado pela escola, no qual se forja o sujeito da educação⁴³. Nessa definição, suas análises centram-se nos aspectos formal, oculto e vivido.

Neste texto, o currículo está para além dessa definição. Aqui ele é tratado como prática discursiva, como produção da cultura. Ele é uma prática de poder, uma representação que envolve a luta

⁴² SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

⁴³ GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática*. In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GOMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

constante pela definição de seu significado, de sua identidade⁴⁴. Logo, as experiências organizadas pela escola não são neutras, tampouco os conhecimentos transmitidos são universais. Para Lopes e Macedo⁴⁵, por ocorrer em meio a diferentes discursos sociais, o currículo é um texto que produz sentidos, sempre de modo parcial e limitado, e visa direcionar a ação de seus sujeitos. Ou seja, o currículo é um dispositivo⁴⁶, que tenciona validar formas de ver o mundo, independentemente de quais são ou a qual grupo ou classe social pertençam. Desse modo, esse dispositivo nos subjetiva tanto para sermos governados, nos governarmos de certa forma quanto para governarmos o campo de ação dos outros.

Sendo o currículo um artefato delimitado pela dimensão espaço-tempo, a seleção dos conhecimentos e suas verdades, sua distribuição, o modo como são planejados e transmitidos, a avaliação de seus efeitos e as estratégias empregadas para que a organização da escola garanta sua viabilidade são decisões políticas que não podem ser tomadas sem critérios. Estes têm que estar atrelados aos objetivos das áreas, às metas da unidade escolar, ao plano diretor das redes de ensino, às Diretrizes Curriculares Nacionais e à LDB. Do mesmo modo, é necessária a análise crítica dessas políticas, ações e das concepções, já anunciadas, que envolvem a todos e todo o processo educativo. Ou seja, não é uma tarefa simples e natural⁴⁷.

No caso específico da Educação Física (EF) existem muitas propostas curriculares no campo. No entanto, neste texto, ela é compreendida como espaço para a vivência, análise, aprofundamento e ampliação dos saberes alusivos à cultura corporal.

⁴⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

⁴⁵ Idem.

⁴⁶ O dispositivo são estratégias de relações de força que sustentam tipos de saber e são sustentados por elas (FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992).

⁴⁷ No momento da elaboração deste texto estava em discussão o processo de formação docente para a adequação dos currículos escolares à Base Nacional Comum Curricular e à reforma do Ensino Médio. Políticas que reforçam a complexidade da prática docente.

Objetiva-se o devir da experiência de si, potencializada pelo encontro com o Outro e com as práticas corporais, que viabiliza a produção cultural, isto é, a produção de outras formas de viver e de outras práticas corporais, enfim, de outra sociedade.

Abordo aqui o **currículo cultural de Educação Física**. Apesar de o currículo cultural como registro ter sido divulgado por Neira e Nunes⁴⁸, defende-se aqui que ele é um acontecimento formulado na confluência entre a prática pedagógica da Educação Física pautada nas humanidades com a teoria cultural contemporânea, que têm influenciado o campo dos estudos de currículo. O currículo cultural está sempre em produção em função das significações que seus sujeitos (professores e discentes) fazem mediante o encontro que estabelecem entre a teoria, a prática pedagógica e os modos de produção de sentidos e regulação das práticas corporais, da cultura escolar e da cultura mais ampla⁴⁹.

A organização curricular, nesse caso, pauta-se em encaminhamentos e critérios didático-metodológicos, que permitem aos alunos acessar ampla gama de conhecimentos, desenvolver o olhar crítico, assumir uma posição solidária contra as injustiças sociais, produzir novos saberes sobre a cultura corporal e a cultura de modo geral e afirmar a diferença como condição de vida. Defende-se aqui que o currículo cultural da EF possibilite uma experiência de si transgressora⁵⁰.

⁴⁸ NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

— (Org.). *Praticando estudos culturais na educação física*. São Paulo: Yendis, 2009a.

— . *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009b.

⁴⁹ Essa produção incessante está presente em outras obras desses e outros autores e acessível em <www.gpef.fe.usp.br>. Nessa extensa produção será possível observar continuidades e descontinuidades de conceitos, reterritorializações e produções de outros.

⁵⁰ Para Foucault (2009, p. 33) a transgressão precisa ser liberta do que é "escandaloso ou subversivo", ou seja, do negativo. Ela "não se opõe a nada. [...] não é violência. [...] Nada é negativo na transgressão." As experiências no limite representam a possibilidade de pensar e viver de outra forma, em contraposição ao pensamento determinista das ciências modernas. FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. In: ———. *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. v. III: Estética, literatura, pintura, música e cinema.

Há de se enfatizar que, para alcançar o que se pretende, nesse currículo são incoerentes quaisquer práticas pedagógicas que visem: desenvolver a aptidão física; criar hábitos saudáveis ou um estilo de vida ativo; alcançar padrões de movimento; transformar o domínio do comportamento motor; fixar técnicas de movimento esportivo ou outras quaisquer; valorar uma prática corporal em detrimento de outra; tampouco acessar as práticas corporais de forma descontextualizada ou turística, como é comum ocorrer nas escolas, por exemplo, com as danças típicas de grupos rurais e étnicos⁵¹. Afinal, essas formas de praticar a EF tencionam, ao seu modo, a formação de um sujeito pautado no individualismo (neo)liberal, que estimula a competitividade e enfatiza demasiadamente a formação para a manutenção do sistema produtivo do mundo do trabalho e a afirmação de um modo universal de ser.

Se historicamente a educação buscou inspiração na lógica, na psicologia, na antropologia e na sociologia para estabelecer suas diretrizes e unidades de pensamento, o currículo cultural da EF inspira-se nos estudos culturais, em sua vertente pós-estruturalista⁵², para respirar outros ares no pensamento educacional. No currículo cultural, a ação de planejar a prática docente torna-se imprescindível. Afinal, é o modo de planejar que colocará o currículo em ação e potencializará viver na diferença⁵³.

⁵¹ NEIRA; NUNES, 2009a.

⁵² De forma simplista, explico que o pós-estruturalismo é um movimento filosófico que se opõe à filosofia da razão ou da consciência centrada no sujeito. Propõe que toda explicação da realidade é produzida pela linguagem e que esta está conectada a formas de poder que regulam os significados das coisas do mundo. Os estudos culturais focam suas investigações nas estratégias e nos efeitos das formas de regulação da cultura, que incidem nos processos de subjetivação, logo, na identidade dos sujeitos.

⁵³ A diferença no viés pós-estruturalista é a condição da existência do sujeito. Ele é efeito dos processos de significação, que por colocar o significado sempre em jogo, em disputa, não pode definir o sujeito para sempre. Por conta disso, a noção de identidades como algo que define e informa quem é o sujeito é abalada. A identidade é vista como posição de sujeito temporária e fragmentada, marcada pelos discursos. Ela é diferença pura.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nas leis que orientam a educação no Brasil, a EF é componente curricular obrigatório e inserida na área de conhecimento da Linguagem, junto com Língua Portuguesa, Língua Materna (para as populações indígenas), Língua Estrangeira e Arte. Isso significa dizer que na EF escolar a gestualidade produzida pelos humanos é compreendida como forma de linguagem.

Para se comunicar os seres humanos criam sistemas de representações simbólicas que expressam tanto o próprio homem como a sua cultura. Entre esses sistemas encontram-se as práticas corporais lúdicas sistematizadas, como dança, esporte, luta, ginástica e brincadeiras. Significa dizer que o corpo que veicula essas representações⁵⁴ é um texto⁵⁵ passível de leitura e produtor de escrituras (novas gestualidades), logo um meio de comunicação. Essa definição faz com que o objeto de estudo da EF escolar seja a cultura corporal: o campo onde essas práticas são criadas e partilhadas. O lugar no qual os significados expressos pela gestualidade e todos os artefatos presentes nas práticas corporais são construídos e contestados por meio da negociação de sentidos tanto por aqueles que os elaboram e dela participam como por quem os assiste ou os acessa via mídias diversas, estabelecendo um território de luta constante pelo controle das significações e tentativas de fixação de sentidos⁵⁶,

⁵⁴ Utilizo o termo representação com base no pensamento pós-estruturalista. Neste, a representação não é um processo mental, tampouco é a expressão do real. Ela assume a dimensão de signifiicante, que produz efeito de realidade.

⁵⁵ Texto é aqui entendido como uma peça de linguagem que apresenta uma organização de sentido, cujo significado nunca pode ser definitivo. (DERRIDA, Jacques. *A gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1999). Assim, a arquitetura de uma casa, o altar de um culto, as peças de um vestuário, uma partida de futebol, entre outros, são textos passíveis de leitura, interpretação, análise e posterior escritura (produção de outros sentidos).

⁵⁶ NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo*. *Caligrama* [on-line], ECA/USP, v. 3, p. 1-16, 2007. NEIRA; NUNES, 2006; 2009a; 2009b.

de identidade para a representação. Defende-se aqui a dança, o esporte, a ginástica, as lutas, as brincadeiras como construções sociais e discursivas temporárias e singulares de grupos que tentam dirigir e controlar o processo de representação.

Cito alguns exemplos para elucidar essa definição. Conta-se que os soldados romanos elaboraram o jogo da amarelinha a partir das formas geométricas das calçadas da antiga Alexandria, como forma de antever se sobreviveriam ou não ao combate eminente. O jogo apresentava um significado sagrado. Ao longo do tempo, ele passou por vários momentos de resignificação. Hoje, encontramos outros significados para essa prática, seja na cultura infantil, com sentido lúdico, ou na cultura escolar, que dela se apropriou e a transformou em trabalho pedagógico, em elemento de aprendizagem de conceitos escolarizados. Mais que isso! O jogo da amarelinha está em constante produção de suas formas, tarefas e significações.

Outro exemplo é o futebol. Há registros que indicam jogos com bola desde as primeiras sociedades e em várias partes do globo. Esses jogos tinham sentido sagrado para algumas culturas e de guerra para outras. Após um longo processo de apropriação e negociação cultural, contenção e resistência de seus praticantes, o futebol que conhecemos foi instituído na Inglaterra ao longo do século XIX. Hoje, além desse, encontramos diversas práticas resignificadas como o jogo de botão, o futsal, o futebol americano, o pebolim (totó), o melê, entre tantos. Alguns deles têm sentido pedagógico; outros, de lazer, espetáculo, profissional, afirmação de identidade etc.

Outro exemplo bastante sugestivo para a compreensão da cultura corporal como território de conflitos para a fixação da identidade dos sistemas de representação é o funk. Muitas das narrativas a respeito de sua origem remetem à obra musical de James Brown, na década de 1960, e à condição social política e

economicamente desfavorável dos negros nos Estados Unidos. Nessa tradição, assinala-se que ele deriva da mistura do jazz, ritmam & blues e do soul. No funk, o importante é o ritmo, a batida e a levada. A melodia, a harmonia e a letra ficam em segundo plano. O nome decorre do termo *lu-fuki*, que significa odor corporal em *kikongo*, uma língua africana. Para muitos, é o odor corporal decorrente do êxtase proporcionado pela relação sexual. Enquanto sinal de esforço ou de êxtase, o odor significa a irradiação de energia positiva por alguém. No mundo do jazz estadunidense identifica-se o funk com retorno às origens, dar o melhor de si ou autenticidade das formas de tocar o ritmo. Quando de um improviso musical que a todos empolga, costuma-se empregar o termo como exaltação ao momento ímpar.

No Brasil, o funk é comumente identificado com a população que mora nas periferias das cidades, majoritariamente composta por negros e pobres. Em geral, ele é reconhecido pela exploração explícita de temas como violência, crime e sexo. Apesar de apresentar outras vertentes/identidades quanto ao conteúdo, como o funk ostentação, gospel e outros, o que indica que a luta pela significação também ocorre no interior da cultura, a atribuição de significados depreciativos a essa representação é dominante. Ela é determinada pelas relações de poder que estabelecem a posição desprivilegiada das favelas, seus congêneres e habitantes na sociedade brasileira. Mesmo assim, é comum observarmos a sua presença em festas da classe média e alta, sem que a presença do funkeiro seja autorizada.

Se observarmos bem, mesmo sem um conhecimento aprofundado, poderemos ver que essa luta por definição e controle dos significados está presente em todos os sistemas de representação cultural como família, igreja, ambiente de trabalho, escola etc., logo também está em toda prática corporal.

Pensar a cultura corporal como objeto de estudo da EF escolar é planejar ações que proporcionem aos alunos o acesso às

práticas corporais de modo a (re)conhecê-las por meio de vivências e análises diversas, a fim de aprofundar e ampliar os saberes que possuem acerca do objeto investigado para assim estabelecer relações com o mundo, mesmo que essa prática pertença a sua cultura. Mais! A prática da EF nessa perspectiva é um convite à vida artística: a produção constante de novas gestualidades, novos significados. Ou seja, potencializar os alunos para ler e escrever as práticas corporais em um processo permanente de significações⁵⁷.

Desse modo, é possível, mediante um trabalho escolar sistematizado, por exemplo, permitir aos alunos e às alunas acessar os saberes referentes ao voleibol, tencionando que compreendam suas técnicas, sistemas de jogo, regras, as funções táticas dos jogadores, reconheçam e denominem as jogadas, conheçam a vida de seus praticantes, os significados que circulam na sociedade a respeito do esporte, sua trajetória histórica, modos de jogá-lo para além do esporte profissional, as relações de poder que produzem e regulam sua prática e suas mudanças em qualquer âmbito social etc. Assim, é possível que essas leituras do voleibol contribuam para maior compreensão dessa prática corporal e permitam ao aluno perceber que seus significados não são fixos, que estão em constante jogo de forças, para, durante o processo, ele atribuir-lhe outra estética⁵⁸ e observar os efeitos que essa relação produz em si mesmo, nos colegas, no coletivo.

Há mais! Mediante uma investigação mais aprofundada, que pode ser em parceria com outras áreas do conhecimento ou saberes não escolarizados, como o popular, cinema, a política etc., os docentes poderão propor situações para que os alunos co-

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ A palavra estética, do grego *aisthetikos*, refere-se à possibilidade de sentir, de atribuir sentido às coisas do mundo. O seu oposto, *anaisthetikos*, significa anestesia, inibir a potencialidade perceptiva. Em geral, a escola moderna é um espaço que valida uma representação simbólica das coisas como verdade absoluta, uma experiência anestésica. No currículo cultural da EF defende-se a promoção da experiência estética. O que permite ao aluno vislumbrar outras formas de ser e construir outras significações para a mesma representação, ou seja, para a prática corporal estudada.

nheçam as condições de sua origem e transformações ocorridas ao logo do tempo e percebam, por exemplo, o caráter político dos esportes, seja para a regulação dos comportamentos das populações, seja para afirmação de identidades de grupos ou algo a que ainda não foi significado. Desse modo, será possível **problematizar** junto aos alunos os aspectos culturais e políticos que fazem com que o vôlei tenha menor divulgação e aceitação pública em relação ao futebol em muitos países, a sua relação com a cultura feminina, a homoafetiva e a de idosos etc., e como tudo isso incide no modo como o jogamos, o apreciamos ou o depreciamos. Ações que, sem dúvida, ampliam sua capacidade leitora. Diante dos conhecimentos adquiridos, os alunos poderão propor formas de expandir sua prática, elaborando outras formas de jogar, para assim compreenderem a plasticidade da cultura e as relações de poder que a determinam ou a transformam. Defende-se aqui que essas experiências de si potencializarão a condição de escritor/produtor cultural ao aluno.

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

É importante considerar que aprender não é uma operação simples. É um processo complexo. Sabemos bem que o domínio sobre o processo de aprender atravessou a história da educação no século XX. Ancorada nas ciências do desenvolvimento, foi possível cientificizar e objetificar cada vez mais o controle do ambiente das aulas, dos alunos e do professor, capacitando-o para garantir a eficiência de um processo de consolidação da sociedade moderna.

Em geral, na escola esse processo é padronizado de modo a desqualificar a experiência dos sujeitos mediante avaliações diagnósticas para depois requalificá-las pela aquisição de um sistema de mediação estruturado pela racionalidade científica para a as-

similação de uma realidade dada. Desqualifica-se a experiência do pensamento para requalificá-la com conhecimentos validados culturalmente em meio às relações de poder. Desqualificam-se as experiências corporais, aplicando-se técnicas homogêneas em espaços definidos, a fim de tornar o corpo dócil politicamente e útil para o trabalho produtivo. Com isso, submete-se a experiência à estrutura da linguagem com suas generalidades, formatando o sujeito do conhecimento competente que opera com formas universais de pensamento. Enfim, reitero que aprender na escola vem sendo uma experiência anestesiante. Não à toa, são recorrentes as críticas aos seus resultados e tentativas de formular novas estratégias de captura de seus sujeitos. Em termos nietzscheanos, a escola primeiro rebaixa a vida de seus sujeitos para, em seguida, lançá-la para projetos pré-determinados.

Para o filósofo francês Gilles Deleuze⁵⁹, a aprendizagem não é percebida como transformação de um estado de não saber ao saber. Ela não provê somente as condições necessárias para a experimentação do saber, tampouco se trata da preparação para algo que se esgota com o resultado alcançado. Para o filósofo, a aprendizagem estende seus resultados a fim de potencializarem novas problematizações. Enfatiza que aprendizagem é a experiência da problematização. Deleuze nos leva a perceber que aprender implica um meio de lançar-se fora da fronteira, dos limites do corpo como se fosse a primeira experiência das percepções de si, do movimento e do tempo. A ação de lançar-se tanto gera uma mudança interna como estabelece um ritmo capaz de promover mudanças sobre as percepções das possibilidades de atravessar os limites pessoais, amplificando o ser. Aprender é aqui significado como uma experiência de si, uma experiência transgressora de limites normatizados.

A experiência de si é a condição imediata do contato com diversas realidades. Experimentar é aprender! É modificar-se

⁵⁹ DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

ao máximo conforme se vivencia a experiência que nos afeta. Aprender tem que ser uma experiência estética. Isso significa dizer que aprender não é fazer uma cópia literal das coisas do mundo, muito menos assimilar conhecimentos tidos como absolutos, o que anuncia outra forma de avaliar. Ou seja, aprender não é um processo meramente cognitivo. Na concepção ora apresentada, "o importante não é que se aprenda algo exterior a si mesmo, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo"⁶⁰ e com a cultura.

Aprender é a aquisição da experiência de si. É a construção da história da subjetividade, na qual o sujeito aprende a ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, governar-se e, com isso, atuar consigo, com o outro, com as práticas corporais, com a sociedade, com o mundo.

Independentemente da idade, o aluno e a aluna trazem para o interior das aulas saberes aprendidos em outros espaços sociais, carregados de significados que lhes permitem entender o mundo de certo modo. Ou seja, aprender é operar representações, que são construídas de forma diferente em dado grupo cultural. A experiência de si na escola pode possibilitar a compreensão de que as representações são invenções humanas, logo é possível libertar-se das formas impostas pelas relações sociais de ser, pensar e agir e potencializar outras. É viver o devir, a diferença.

Diante disso, pode a escola elaborar dispositivos pedagógicos que façam da experiência de si um processo de subjetivação que permita aos sujeitos da educação estabelecer uma relação positiva consigo (uma experiência ética) e com a diferença (uma experiência estética). Nessa direção, a escola pode adotar três procedimentos: a) acolher os discursos com os quais o aluno e a aluna

⁶⁰ LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sujeitos da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 34.

enunciam a representação cultural, no caso as práticas corporais, seus sujeitos e formas de regulação etc. e garantir-lhes o espaço para que a descreva ou a demonstre; b) apresentar outras formas de compreensão da realidade (representação), a fim de que entendam criticamente os processos de validação do conhecimento descrito e ampliem sua compreensão acerca da construção de si mesmo, da sua cultura, do outro, das práticas corporais e das coisas do mundo, sem negar, mas problematizando as que comunicam; c) fazer com que, na confluência desses procedimentos, surja a artístagem: a produção cultural de significados inéditos, inesperados, fruto da hibridização da educação escolar com os conhecimentos acessados e a experiência ética e estética de si mesmo.

A CONCEPÇÃO DE PLANO

O ato de planejar, o planejamento atravessa a trajetória da humanidade. O plano pode ser visto como o registro da ação de planejar e pode ser produzido de vários modos: plano de jogo, econômico, educacional e funcionar de muitos modos: formal, discursivo, euclidiano, cartesiano, de fundo, de ensino etc.

Como se sabe, a cultura ocidental moderna estabeleceu-se a partir do Renascimento pela matematização da vida. A racionalidade científica determinou os passos da humanidade e fundamentou pressupostos para a construção da sociedade e seus sujeitos. Por isso, foi possível aproximar as teorias pedagógicas das administrativas, que, histórica e politicamente tem determinado os modos de organização de todo o sistema educacional. A atividade de planejar a prática educativa não escapou dessa amálgama, pelo contrário. O que se tem hegemonicamente é um enfoque na ação de planejar de origem euclidiana e finalidades

eficientistas⁶¹, cujo foco é o estabelecimento de metas por especialistas (sejam os professores da escola, os alocados nas secretarias de educação, os assessores, acadêmicos, intelectuais de campos diversos), que definem as estratégias para se alcançar o proposto (eficácia), o tempo de sua execução (eficiência) e as formas de avaliação para tomada de novas decisões a respeito da organização curricular. Nessa lógica, o plano abre espaços para redefinições de estratégias, mas não abre espaço para participação crítica⁶² tanto de quem o executa (professor em ação) quanto, principalmente, de quem por ele é objetivado (alunos).

O exposto anteriormente indica que o maior desafio que se poderia fazer ao professor diante da ação de planejar é o de resistir às forças das atuais engrenagens políticas e sociais que teimam em fazer de seu magistério mera atividade técnica em relação a modelos pedagógicos pré-determinados. Para resistir torna-se necessário planejar a prática educacional aberta aos acontecimentos, às novidades ou às rupturas entre os saberes culturais e as práticas escolares. Isso permite ao professor e aos alunos criar suas próprias ferramentas de análise sobre a realidade.

Defende-se aqui uma ação de planejar nos moldes freirianos: dialógica e ascendente, porém reterritorializada mediante o enfoque pós-estruturalista. Um planejamento construído coletivamente a partir da relação das demandas locais com as globais, cujo resultado possa influenciar outras esferas

⁶¹ O plano euclidiano funciona como uma superfície com duas dimensões que contém pontos e linhas. A relação entre ambos pode ser de ordem hierárquica. O modo de envolvimento entre eles tende a ser gradual e com encadeamento lógico predeterminado, por exemplo a definição de sua dimensão por dois pontos em uma reta. O filósofo e matemático René Descartes ampliou essa concepção, delimitando o plano por suas coordenadas. Esse pensamento está presente nas teorias da administração científica iniciada por Frederick W. Taylor, no final do século XIX, que influenciou decisivamente o currículo e as práticas organizativas da escola, como o planejamento.

⁶² De modo simplificado, para Michel Foucault, a crítica é a postura política de recusa às formas de regulação dominantes. (FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica?** Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acesso em 11/02/2018.

sociais. Mais ainda! O currículo cultural caminha no plano de imanência, isto é, o ato de planejar decorre das forças que eclodem da própria prática educativa, do cotidiano das relações inimagináveis da sala de aula. Escapa de um sistema geométrico pré-formatado, que apresenta um conjunto de elementos fixos com funcionamento definido na sua construção. É menos um plano de organização, que indica o caminho a ser trilhado, para se tornar um plano de orientação, que possibilita a vivência da desterritorialização⁶³ para a construção de um território inimaginável. Planejar no currículo cultural é sair do aconchego para desassossegurar na vivência das possibilidades múltiplas e infinitas.

Diante das incertezas das relações humanas e do plano de imanência, o currículo cultural propõe alguns encaminhamentos que recebem nomes, mas não são definidos pela sua gênese, tampouco seus significados são definitivos; propõe alguns critérios para a sua organização, todos sempre abertos a novas significações. Os encaminhamentos são: **mapeamento** dos artefatos culturais (práticas corporais, espaços de prática, marcadores identitários etc.) e dos significados descritos pelos alunos a respeito das representações – neste caso as práticas corporais, objeto de investigação da EF; **leitura e escritura** dos significados dos sistemas de representação, que para sua realização invocam a **ressignificação, a ampliação, o aprofundamento, a produção** e seus aspectos didáticos convencionais reterritorializados: **a avaliação e o registro da ação pedagógica**. Por sua vez, os encaminhamentos acontecem mediante alguns critérios para a organização curricular: **a justiça curricular**, que se desdobra na **descolonização do currículo; a ancoragem social dos saberes e**

⁶³ Gilles Deleuze e Félix Guattari definem territorializar como processo de codificação, no qual setores ou elementos da vida social são submetidos a regras e formas de controle. Para os filósofos, o capitalismo desterritorializou as regras e formas de controle tradicionais para reterritorializar com suas estratégias de regulação social. Ao tomar esse termo de empréstimo, proponho que o plano de ensino, bem como outras ações didáticas, assumam outras funções no território escolar. (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 2).

a **afirmação das diferenças**, que negam o daltonismo cultural. A **tematização** e a **problematização** são os fios condutores da teia de saberes que potencializam as aulas.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E JUVENTUDE

As concepções de currículo, aprendizagem e plano de ensino explicitadas dialogam com a concepção de crianças e jovens como agentes participantes da cultura. Eles são constituídos e constituem o universo cultural em que habitam. Isso significa negar quaisquer concepções essencialistas e empiristas de sujeito, que são dominantes na escolarização básica. Na primeira, entende-se que as crianças são seres ingênuos e incapazes de promover ação crítica, em função de sua imaturidade biológica e os jovens são resistentes por conta de alterações hormonais, que determinam seu comportamento e interesses. Na segunda, ambos são seres produzidos pelo meio que vivem e, por conta disso, cabe à escolarização suprir necessidades ou fornecer elementos para superação da sua condição sociocultural – a denominada educação compensatória. Por conta disso, eles somente podem ser o que as experiências escolares selecionadas permitirem que sejam. Daí a reconfiguração constante de estratégias para sua captura.

Aqui, compreende-se que tanto a infância como a juventude são produções discursivas, logo culturais. São sujeitos que apresentam um repertório de experiências socioculturais, conhecimentos diversos, acessam representações variadas, promovem resistências diante das imposições de outros grupos culturais (no caso da escola estes são os professores, demais agentes e colegas de outros grupos culturais) e, principalmente, são sujeitos produzidos e produtores de cultura⁶⁴. As ações compensatórias

⁶⁴ BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

(imposição de padrões monoculturais e moralizantes) sobre eles, presentes em grande parte da história da escolarização, não coadunam com a concepção de educação (física) ora apresentada.

A concepção de infantil e juvenil explicitada alinha-se com a concepção de sujeito pós-moderno⁶⁵. Esta entende o sujeito como fruto de construções discursivas, produzidas em meio a um processo de significação marcado por relações de poder, que tentam controlar e definir os significados das coisas do mundo. Desse modo, o sujeito é uma invenção de cada sociedade, que ao produzir modos de subjetivação faz com que ele assuma determinadas identidades (geração, nacionalidade, gênero, raça, etnia, sexualidade etc.). Sendo fruto dos discursos, cujos significados são móveis e dependentes dos jogos de poder que tentam fixar sua identidade, o sujeito pós-moderno não tem uma essência que lhe é própria, tampouco é determinado pelo meio e muito menos é definitivo. Ele é fragmentado, plural, contraditório e marcado pela sua condição de diferença.

Por conta disso, o currículo cultural vê os sujeitos da educação (inclusive os professores) como sujeitos marcados pela cultura e potencializados para desconstruir a si mesmo (entender e libertar-se da sua história), o modo como construíram (discursivamente) o outro e fomentar outras formas de ser na sociedade multicultural e globalizada.

Sem querer impor o modo do como fazer, nas linhas que seguem, apresento algumas sugestões para a elaboração dos planos de ensino. Cabe lembrar que essas sugestões são decorrentes de estudos acerca da prática pedagógica realizada sob o mesmo enfoque de EF, epistemologia e estrutura didático-metodológica. Não é um guia a ser seguido. Sendo assim, é importante que os docentes atentem-se às particularidades locais a fim de

⁶⁵ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

que construam suas próprias formas de organização didática (re-territorialização), sem, no entanto, desvincularem-se dos pressupostos que as sustentam.

PLANEJANDO O PERCURSO DA VIAGEM

Todo e qualquer começo de jornada, de trajetória, necessita que os aventureiros contem com os materiais imprescindíveis para o sucesso da empreitada. Por isso, é importante que o docente perceba a importância da partilha, do diálogo tanto com seus pares (professores de todas as áreas, gestores e produções acadêmicas) como com seus alunos e pessoas da comunidade educativa e arredores, pois estes (talvez a maioria) também viverão novas aventuras em um novo território de escola e de EF.

Os materiais para essa viagem são: a epistemologia do currículo cultural; os seus encaminhamentos e critérios didático-metodológicos, articulados por seus fios condutores; as condições culturais de existência da prática cultural tematizada; as metas do Projeto Político e Pedagógico da escola, na qual se assentam, alinham e articulam os demais. Diante deles, proponho que, no primeiro momento, os professores correlacionem as características das ferramentas de viagem com o modo como costumeiramente organizam a prática pedagógica. Sugiro também que os docentes considerem a escolarização como uma prática e, assim sendo, que a entendam como uma ação que se desenvolve continuamente, sem interrupção. Diante disso, torna-se necessário pensar em seus momentos, no ANTES, no DURANTE e no DEPOIS⁶⁶. Podemos observar que esses momentos atravessarão a prática pedagógica.

⁶⁶Essa forma de proposição didática baseia-se em produções da área de Língua Portuguesa, principalmente nos estudos de alfabetização e letramento de Anna C. Bentes, Wanderley Geraldi, Délia Lerner e outros. Tomando-a aqui de empréstimo e reterritorializando-a, acrescento-lhe um sentido "pós", isto é, entendendo suas estruturas e limites como possibilidades de trabalhar dentro delas para ir além do que determinam.

O ANTES estará presente na elaboração do plano de ensino, do plano de aula e nos momentos de início de cada aula e cada ação didática. Nesse momento, faz-se um amplo mapeamento das práticas de cultura corporal presentes no entorno da escola e no universo dos alunos; escolhe-se o tema de estudo, selecionam-se os objetivos a serem perseguidos; planejam-se as primeiras práticas pedagógicas que promoverão as aprendizagens, tendo como base as experiências dos sujeitos acerca da temática investigada e dos modos de organização das aulas, entre elas as das séries anteriores e, no transcorrer do estudo de um tema, as das aulas anteriores.

O DURANTE reflete a necessidade de entender que o processo de aprendizagem está sujeito ao devir, a uma série de situações imprevistas, característica de qualquer ação que envolva a relação entre humanos. É diante da imprevisibilidade dos efeitos da prática que se promovem ajustes, analisam-se seus efeitos para regular novamente o percurso. Para que isso ocorra, deve-se ter em mente que, DURANTE o processo, a regulação das situações da experiência da aprendizagem necessita da observação sistemática e da elaboração de técnicas de registro para capturar os sentidos, mesmo que parcial, do que acontece nas aulas. É essa a condição que permite analisar os efeitos da prática e a possibilidade de alterar o proposto.

O DEPOIS é o momento da análise e reflexão das ações planejadas e executadas para encaminhar a tomada de decisão condizente com o percurso da viagem. É o tempo que permite o espaço aos envolvidos (professor e aluno) para construção de argumentos a fim de avaliar as ideias elaboradas e vividas na experiência de si mediante os significados da prática corporal tematizada. O DEPOIS permite aos sujeitos do processo identificar e analisar o modo como as identidades presentes eram e são faladas, as formas implícitas de regulação (o governo das condutas na prática), dominação (de habilidade motora, classe, etnia, gênero, faixa etária,

local de moradia etc.) e resistência⁶⁷ que ocorrem no interior da prática. É o momento que permite a abertura para o novo plano, a continuidade das aulas, os ajustes nas distribuições dos conteúdos e das experiências utilizadas no processo. É o momento de significar os resultados alcançados, as resistências, os dilemas e as curiosidades dos alunos, as falhas do percurso, a fim de promover novas formas de potencializar as aprendizagens futuras, sem, no entanto, capturar os sentidos definitivamente.

ARRUMANDO AS MALAS

Nesse momento, é bom reforçar que estamos imbricados em um novo tempo de escolarização marcado pela LDB 9.394/96 e pelo atual processo de globalização, que instaura uma sociedade multicultural. No entanto isso não significa que não ocorreram na trajetória de vida das crianças e dos jovens aprendizagens acerca das práticas corporais. Assim, é a articulação entre o global e o local que possibilita levar em consideração as experiências que esses sujeitos tiveram com a EF, mesmo que em outro modelo curricular e na vida.

O passo inicial é a realização de uma cartografia das práticas corporais (**mapeamento**) presente no entorno da escola. O mapa produzido deve conter as práticas que os alunos acessam, seja por meio de vivências práticas que fazem ou fizeram, seja por contato mediante mídias diversas ou, até mesmo, pela literatura de ficção⁶⁸. É necessário que o professor promova questio-

⁶⁷ O termo *resistência* não tem a ver com indisciplina. Nas acepções de Michel Foucault, a resistência é a construção de uma realidade diferente. É a sua presença imanente que possibilita conceber novas formas de vida/viver. Para o filósofo toda relação de poder caracteriza-se pela tentativa de governar a conduta do outro, que está em situação de liberdade. Onde há poder, há resistência. A resistência é a negação às tentativas de regulação. (FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2010).

⁶⁸ Acompanhei alguns trabalhos que surgiram do reconhecimento por parte dos docentes das práticas corporais que os alunos admiravam por conta das mídias que acessavam. Foram os casos das lutas

namentos acerca dessas práticas junto aos alunos, pais e comunidade educativa, pois são essas informações que permitirão aos docentes organizar o currículo escolar.

Algumas questões poderão servir de guia para a construção do mapa da jornada: quais são as práticas corporais que os alunos apreciam, acessam ou vivenciaram? Como e em quais espaços elas são realizadas? Como são organizadas e divulgadas? Quem são seus praticantes? Quais os artefatos que marcam a identidade e os limites de cada grupo cultural? Quais são as opiniões dos alunos a respeito dos praticantes e da própria prática corporal? Além disso, é necessário que o professor desconfie das respostas obtidas. Ou seja, questionar a si mesmo e o tempo todo mediante duas questões: por que as coisas acontecem de tal jeito? Por que as coisas são faladas do jeito que são? Indagações que introduz o docente no jogo de força dos processos de significação com o qual vai trabalhar. A ação didática de mapear pode ser realizada por meio de instrumentos diversos que vão desde conversas informais com a comunidade educativa ou com transeuntes até a visita aos locais de prática.

De posse dos dados, a escolha do objeto de estudo estará bem próxima do universo cultural dos alunos, minimizando os riscos de promover uma prática pedagógica descontextualizada e sem sentido para eles. Na pedagogia cultural não cabe ao professor escolher a prática corporal tema de estudo sob a bandeira de “ser o melhor e o necessário para os alunos” ou aquela que ele domina suas técnicas ou outros aspectos. Por melhor que seja a sua intenção, o docente tem que estar atento ao seguinte: esse pressuposto está ancorado em uma concepção de currículo tradicional, que percebe o aluno como menor, incapaz de analisar e atuar no mundo, e o professor como centro do conhecimento.

presentes em seriados como *Power Rangers*, *Avatar* (desenho) e *Bakugan*; e do estudo do beisebol com alunos do 9º ano, por conta do amplo acesso dos alunos e alunas aos livros da saga *Crepúsculo*.

Para a escolha da prática corporal, o professor tem que **articular o tema de estudo ao Projeto Político da escola (PPP)**, considerar as dimensões convencionais de um plano de ensino, ou seja, as dimensões horizontal (série) e vertical (área) da escolarização, e ampliar para a terceira (cultura do aluno) e a quarta dimensão (a experiência de si). Na primeira, o tema de estudo poderá articular-se com os objetivos e projetos propostos pelas demais disciplinas na série/ano. A dimensão horizontal garante ao aluno maior compreensão do que se estuda, e com isso podem ser estabelecidas mais relações com a sociedade em geral. Na segunda, a questão envolve a área da EF. É a dimensão vertical que permite ao aluno acessar uma ampla gama de conhecimentos específicos da EF ao longo da escolarização. Isso significa que aquilo que o aluno estudou em um ano não será repetido em outro. Fato marcante das pedagogias tecnicistas⁶⁹.

A terceira dimensão se refere à realidade vivida e discursada pelo aluno. Nesse caso, indica-se, em um primeiro momento, articular a temática investigada aos modos como cada aluno vive a realidade a fim de ser reconhecido como sujeito. O segundo momento é o da desconstrução das identidades fixadas na representação. Trata-se de expor as formas que implicaram a construção dos sentidos da prática corporal tematizada, a fim de potencializar a diferença para transgredir a condição que produz e tenta controlar os limites da representação⁷⁰.

A quarta dimensão refere-se à experiência de si, ao devir. O plano de ensino tem que considerar o contato do aluno com os

⁶⁹ Neira e Nunes (2006) classificam como tecnicistas os programas curriculares de Educação Física que se organizam a partir de pressupostos psicomotores, desenvolvimentistas, esportivistas e da aptidão física. (NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006).

⁷⁰ Assim como qualquer artefato da cultura, nas práticas corporais também ocorrem tentativas de controle da representação. Não à toa, por exemplo, a existência de federações que tentam garantir regras universais para a prática esportiva. Isso também ocorre nas demais práticas. Nas brincadeiras de rua, por exemplo, são comuns conflitos entre grupos para a definição das regras ou pertencimento, como é o caso de brincadeira de menino e de menina.

demais sujeitos do processo como agenciamentos, isto é, como potência para a produção de outras formas de pensar. A quarta dimensão também permite pensar o contato desses agenciamentos com a cultura corporal tematizada e com as atividades de ensino organizadas como acontecimento, que produz devires e experiências que subjetivam docentes e alunos de forma positiva.

Diante do exposto, creio que aqui é necessária maior reflexão. Em Foucault⁷¹ é possível distinguir dois sentidos para o termo acontecimento: como novidade ou como prática histórica. O primeiro sentido visa dar conta do inesperado, daquilo que emerge nas relações sociais. O segundo é da regularidade histórica das práticas. Os termos não são excludentes; pelo contrário, apresentam relações, pois as novidades instauram novas regularidades. A noção foucaultiana de acontecimento permite afirmar que as experiências decorrentes do currículo cultural produzem e consolidam uma novidade na história, bem como a regularidade de suas práticas instaura novos acontecimentos discursivos sobre e na Educação Física. O sujeito do currículo cultural, seja docente ou discente, e quiçá seus observadores e colaboradores fazem das aulas um espaço de produção de conhecimento, e assim sendo tornam-se praticantes daquilo que produzem e fazem circular a novidade por outros espaços.

Defendo que a articulação das quatro dimensões é o que possibilita a dialogia e o acontecimento do plano de ensino como forma de produzir e fazer circular o novo, o impensável. Cabe destacar que, ao contrário de outros currículos da EF, que determinam o que se deve aprender, no currículo cultural, a aula é um encontro de sensações inimagináveis e a aprendizagem, como dito, um lançar-se para fora de si, uma novidade de si.

Diante do mapa e do PPP, o docente ficará atento para garantir um amplo acesso aos conhecimentos da cultura corporal

⁷¹ FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

por parte dos alunos. Inclusive sobre a cultura deles. Trata-se da **tematização**. Sugere-se ainda tentar garantir um equilíbrio entre as características das práticas corporais e o tempo de duração do estudo. Como exemplo, após constatar a presença de certas práticas corporais na vida dos alunos e das alunas, a professora ou o professor do 4º ano do ensino fundamental poderá distribuir no ano letivo o estudo das práticas do futebol de rua (melê, bobinho, linha, rebatida etc.); o estudo da ginástica rítmica desportiva (GRD) e o estudo das danças típicas da cultura local.

Se analisarmos o exemplo anterior, poder-se-á observar que os estudos partiram do reconhecimento de práticas corporais que estão no universo dos alunos e atenderam à distribuição das práticas da cultura corporal no currículo de acordo com o critério da **justiça curricular**⁷². Com isso, proporcionará a descolonização do currículo das práticas hegemônicas habituadas a colonizar esse território. Afinal, neste caso, as práticas são comumente pertencentes, ou melhor, têm suas representações fixadas a grupos culturais distintos (meninos, meninas, adultos) e apresentam significados diversos (lazer, competição e tradição). O que pode facilitar no interior do currículo a compreensão das formas de regulação de cada cultura e a diversidade de significados que adquirem historicamente. Essas escolhas podem favorecer a **afirmação da diferença**.

É importante que se leve em consideração no planejamento o tempo de duração de cada estudo. O tempo escolar é um dos principais fatores pensados na educação dos corpos. Se voltarmos à atenção para esse detalhe, podemos ver como somos produzidos a agir e pensar dentro de uma lógica produtiva do tempo. Os sinais, o calendário escolar, a semana de provas, a periodização por bimestres etc. influem nos modos como nos subjetivamos. Somos educados a aprender e executar tarefas dentro de um tempo de

⁷² Sem alarde, é fácil perceber que, historicamente, o currículo escolar é injusto culturalmente, pois é constituído por práticas corporais que pertencem a grupos hegemônicos.

aula, e muitas vezes as crianças que não conseguem se adequar são castigadas, perdendo horário de recreio e até as aulas de EF. Na EF isso não é diferente. Os professores determinam o tempo em que os alunos terão sede e outras necessidades fisiológicas, determinam o tempo das atividades e o tempo do ensino dos conteúdos na mesma lógica das demais disciplinas ou do tempo escolar. Regulados pelo tempo, também pressionam os alunos que dispersam seus olhares a executar o proposto para não “perder tempo”.

No currículo cultural da EF, o tempo não deve ser fechado, pois o processo de significação é o fator que determina o tempo de duração do estudo, além, é claro, que a experiência de si de cada um é singular. No entanto sabemos que a diferença de tempo debruçada sobre os temas gerará a valorização de uma prática corporal em detrimento da outra e, por conseguinte, dos seus praticantes. Do mesmo modo, se pautarmos o estudo do tema em uma amálgama temporal, muitos saberes que instigam às crianças e os jovens ficarão à margem da aprendizagem, limitando a experiência de si. Detalhes que merecem destaque, visto que o currículo cultural busca a democratização dos saberes, a afirmação das diferenças e opera no plano de imanência.

Para melhor compreensão do exposto, basta verificar os efeitos produzidos sobre todas as práticas corporais em face do tempo de exposição que o futebol disponibiliza nas diversas mídias e na escola. Do mesmo modo, é comum as crianças que não têm seus saberes valorados ou curiosidades atendidas se desinteressarem pelas aulas e, como consequência, serem taxadas de lentas, desatentas, indisciplinadas etc.

Assim, o professor ou a professora precisa atentar-se para os processos de aprendizagem que ocorrem no interior da aula. É comum ficarmos ansiosos, por exemplo, com a demora da turma para organizar a realização de um jogo, a escolha de um tema de

uma coreografia ou decidir sobre as regras de uma luta. Professores preocupados com a realização do movimento em si, quando este é o foco de seu trabalho, tendem a inibir esse processo e resolver o conflito pelos alunos. Com isso, o exercício de viver o conflito não teve espaço e, por conseguinte, não será desenvolvido. Na perspectiva adotada é tão importante que os alunos vivenciem as discussões quanto à vivência do jogo, da dança ou da luta. Ou seja, o exercício promovido pelo dissenso tem que ter o tempo e as condições necessárias para a resolução dos conflitos imanentes. E isso pode durar mais do que o previsto ou necessitar de novas formas de intervenção.

Planejar as aulas torna necessário que o professor verifique as questões do espaço. A distribuição dos corpos no espaço é outro aspecto marcante na educação. Normalmente, a quadra é o único lugar das aulas do componente curricular EF. Se pensarmos em acordo com as características culturais de cada prática corporal, verificaremos que a quadra é o local destinado à prática esportiva. Desse modo, quebraremos essa lógica se os docentes usarem outros lugares da escola, como os pátios, o parque infantil, as salas de informática, vídeo e leitura para o desenvolvimento de outras atividades, além de verificarem a possibilidade de usar espaços circunvizinhos à escola.

Assim, é possível o docente promover uma atividade de rapel nas escadarias da escola; a execução de movimentos ginásticos nas barras do brinquedo “trepá-trepá”; a audiência a um filme que ilustra a vida dos skatistas e assim por diante. Do mesmo modo, a compreensão aprofundada das questões que envolvem as práticas corporais necessita de visitas aos lugares em que a prática acontece na cultura externa à escola. Em um estudo das formas de ginástica, a escola pode promover um passeio a um parque ou praça do bairro para os alunos experimentarem os aparelhos das academias ao ar livre. Nas investigações acerca do

boxe, a professora pode agendar uma visita a uma academia de luta próxima à escola para os alunos vivenciarem os movimentos, os aparelhos relativos a essa prática corporal como luvas, protetores etc. Ainda nessa toada, ficaria sem sentido, por exemplo, os alunos tematizarem o carrinho de rolimã sem ter a experiência de construir seu artefato ou mesmo “descer a ladeira”. Isso ajuda a ampliar o espaço de atuação da EF no cenário escolar e romper com a formatação dos corpos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao **conhecimento sobre o tema investigado**, que o professor ou professora deve ter. Não se trata apenas de saber ensinar técnicas, mas de conhecer suas características, seus aspectos nominais, rituais, locais de prática, agentes, as fontes nas quais os alunos poderão acessar informações para ampliar sua compreensão, por exemplo. Em suma, o conhecimento necessário para a construção de atividades de ensino e a compreensão dos conhecimentos pertinentes ao tema em estudo. Para tanto navega em sítios da internet, caminha, pergunta, mistura-se com aqueles que podem oferecer-lhe informações, que imediatamente são checadas a partir do contato com outros informantes. É importante que se elabore uma visão ampla e densa dos problemas políticos que nela estão implicados e como estes influenciam políticas públicas, as federações (se for o caso dos esportes), a organização das festas, a gestão dos locais etc.

No caso do estudo do atletismo, por exemplo, é importante que o professor conheça: as modalidades das provas, as categorias, as regras específicas, os locais e as técnicas de treinamento e execução dos movimentos, nome de alguns expoentes, o calendário das competições, sua origem, fatos marcantes e os silenciados da sua história, seus aspectos identitários e políticos, os custos do material, produções fílmicas e literárias, se há praticantes que habitam o entorno da escola, sua influência nas brincadeiras e outros costumes etc.

De posse dos conhecimentos investigados, o professor terá que analisar a relação imediata da prática corporal que será objeto de estudo com a vida atual e futura dos estudantes. É preciso que estejam claros para o docente os potenciais investigativos do estudo e as **problematizações** que poderão ser feitas a partir da prática corporal escolhida e como essas questões e aprendizagens podem estar relacionadas com as metas da sua unidade escolar.

Isso significa atentar-se para: as formas como são descritas e significadas pelos discentes a prática corporal (representação) em foco; quais os discursos que sobre ela incidem—aspectos positivos e negativos—e como eles foram formulados e valorados; que as práticas corporais têm formas e significados bem distantes das características da escola; que são praticadas de diferentes formas de acordo com cada cultura e que os próprios alunos apresentam significados diferentes acerca delas. Para tanto, as atividades de ensino ultrapassam a simples reprodução da prática corporal ou a adaptação pré-determinada pelos professores e pela literatura das suas condições culturais de existência aos objetivos que se pretendem, como é comum nos currículos técnicos, nos progressistas e, até, nos críticos da EF⁷³. É necessário que o docente promova a relação entre os diversos aspectos que a prática corporal carrega (técnico-tático, políticos, econômicos, sociais, culturais) e os conhecimentos que os alunos apresentam sobre ela.

O conhecimento aprofundado sobre o tema por parte do docente é o que lhe permite organizar situações didáticas coerentes e se preparar para enfrentar as questões e os conflitos advindos das relações entre os alunos, e entre eles e a prática corporal estudada. As potencialidades da prática corporal é que determinam a escolha dos objetivos a serem perseguidos e geram as **problematizações** que permitirão ao docente potencializar a aprendizagem. Esses fatores caracterizam a **tematização da prática corporal em estudo**.

⁷³ É dominante na área a publicação de obras que versam sobre a adaptação da prática ao contexto da escola, descaracterizando seus significados culturais.

A AVENTURA

Após o estudo minucioso das práticas corporais presentes no universo de alunos e alunas, cabe aos docentes a decisão política da seleção de qual delas será estudada no próximo período. Cabe aos docentes preparar a acolhida aos alunos e a comunicação do objeto a ser investigado, assim como dos critérios que o levaram a escolha do tema. Essa é a etapa que alavancará o estudo.

Para tanto, é importante planejar atividades que ajudem a obter informações acerca daquilo que se pretende investigar, pois não é a atividade em si que caracteriza o mapeamento dos saberes dos alunos, e sim o uso que se fará dos dados produzidos. Em face da diversidade cultural que caracteriza a sala de aula, os docentes devem pensar na apresentação de situações que envolvam múltiplas linguagens e possibilidades de diferentes formas de comunicação por parte dos alunos, pois isso também caracteriza a **justiça curricular**. Além disso, nem sempre conseguimos atingir todos os presentes, muito menos obter deles, no primeiro momento, as informações que disponibilizam.

Desse modo, todo e qualquer instrumento de produção de dados tem suas limitações. É necessário que vários deles sejam utilizados a fim de construir as **problematizações** que moverão o trabalho. Ou seja, é bem provável que muitas aulas sejam necessárias para selecionar os objetivos do estudo. Entende-se ainda que o uso de diferentes recursos dilua o foco sobre aqueles que costumeiramente mais se manifestam nas aulas e possibilitem aos demais uma aprendizagem mais participativa. Assim, além das vivências da prática corporal, a roda de conversa, os questionários e as entrevistas com estrutura aberta e fechada, a audiência a filmes, a produção de desenhos, a leitura e produção de textos de diversos gêneros, a análise de fotografias, entre outros, podem compor as ações iniciais.

As atividades iniciais também têm que ser pensadas para a eclosão de conflitos. Além dos saberes é importante avaliar as atitudes dos alunos diante dos temas, das situações de aprendizagem propostas, das dificuldades de expressão. Assim, é necessário planejar: ações em grandes e pequenos grupos; situações que desmobilizem grupos iniciais e que permitam a manifestação de opiniões em situações de acolhida e de dissenso etc.

Há de se deixar claro que essas situações não são inerentes às atividades. Elas decorrem das intenções que as mobilizam, pois os alunos construíram e constroem, permanentemente, significações acerca da escola, dos professores, dos colegas e de si mesmos. Os professores têm que trabalhar com a concepção de que a posição do aluno enquanto sujeito é construída em meio às ações de resistência aos próprios pares, aos docentes e à escola. Não cabe a eles apresentar uma motivação intrínseca. A resistência é parte da identidade do sujeito-aluno e, como explicado, inerente às relações de poder.

Diante das tarefas propostas, os docentes precisam registrar em instrumento próprio: as ações dos alunos; as dificuldades de compreensão dos elementos da prática corporal em tema; as estratégias adotadas; as falas diretas; os comentários paralelos; os silêncios; as dúvidas; as ações passivas e as autoritárias etc. Deve-se ter o cuidado, nesse momento, de **não** corrigir o que manifestam, pois, além de construir um espaço de inibição e insegurança para aqueles que não detêm o conhecimento solicitado, afirma-se uma verdade absoluta sobre o tema, cerrando os limites da representação. Serão as observações feitas que contribuirão para a seleção dos objetivos, conteúdos, da adequação do tema de estudo aos dilemas dos alunos, metas da escola e a elaboração de situações de aprendizagem que deem aos alunos ferramentas para enfrentarem as dificuldades apresentadas, ampliarem seus conhecimentos, sistematizarem suas ações e potencializarem o acontecimento.

Tanto as atividades iniciais como as demais ao longo do estudo podem ser organizadas em narrações a respeito do que aconteceu na aula, seguidas de análises para a reflexão crítica do ocorrido. Reforço que não se trata da busca de uma consciência adormecida ou alienada, tampouco de táticas de enquadramento dos sujeitos aos padrões normativos. Pelo contrário! Trata-se da possibilidade de promover novas formas de subjetividade, de outro modo de dizer-se, julgar-se a partir da confluência da experiência de si com a experiência do outro e de todos com as condições imanentes da prática corporal e do devir produzido nas aulas. Uma oportunidade, nos dizeres de Foucault, de desprender-se de si próprio.

No caso dos materiais produzidos pelos alunos (redações, respostas aos questionários, desenhos etc.), eles podem ser arquivados em aplicativos, portfólios, pastas, catálogos, arquivos etc. O uso de filmadoras e fotografias também ajuda na recolha dos dados. O tratamento dos dados pode ser feito por categorias para a elaboração posterior de estatísticas (ou não). Esse tratamento ajuda o docente a ter um mapa mais próximo das manifestações dos alunos e evitar generalizações por conta dos posicionamentos mais exacerbados e visíveis, que ocorrem em qualquer turma escolar. Além do mais, esses dados servirão para a avaliação final (mas sempre transitória) do processo. São os registros que nos permitem ver (de modo limitado) o que os alunos apresentavam quanto aos saberes no início do estudo, quais incorporaram no transcorrer e como as intervenções geradas nas aulas se adequaram ou não ao proposto.

Por exemplo, em um estudo acerca do jogo de taco (bétis), o professor pode pedir que os alunos se organizem livremente e realizem o jogo conforme as regras que conhecem. Nesse momento, fazer uma atividade inicial de mapeamento significa observar para produzir dados quanto ao modo como os estudantes se agrupam, aplicam as regras do jogo, manipulam os objetos, bem como negociam os divergentes saberes que possuem alu-

sivos ao solicitado pelo docente e os conflitos decorrentes da execução da prática. Deve-se anotar como estabelecem o início e o término da partida, as formas de pontuação que combinam, a aplicação das regras no transcorrer do jogo, as diferentes regras relativas ao mesmo caso, o modo como falam da prática e seus praticantes, as manifestações de suas sensações e afetos etc. Ao final da vivência, o docente poderá questionar sobre a origem do jogo, com qual outra modalidade ele se assemelha, onde e com quem aprenderam a jogar, as dificuldades para a execução do jogo, quem sentiu alguma ansiedade ou outro sentimento etc. Poderá ainda instigar os alunos que fomentem problematizações. Os dados produzidos poderão sugerir que há grande divergência entre os modos de início e término do jogo; que a maioria sabe a regra de cruzar os tacos para pontuar, mas não sabe acerca das várias formas de retomada da função de rebatedor; que não sabe a origem ou que poucos conhecem sobre o críquete (esporte que lhe deu origem), que jogam em outros espaços com artefatos diferentes, que negociam ou não os espaços e outras demandas, que se entusiasмам ou desanimam por motivos diferentes etc.

Por fim, ressaltamos que as atividades iniciais têm que ser pensadas a partir das características da prática corporal, do modo como acontece para além dos muros da escola. É a **ancoragem social dos saberes** que potencializa a compreensão das forças que moldam a realidade. Assinalo que no currículo cultural não cabem ações que pasteurizam a prática corporal e apagam seus significados culturais. Sabemos bem que essas ações são uma forma de negação tanto da prática corporal em si como dos grupos praticantes⁷⁴.

⁷⁴ Pode-se afirmar que, desde as proposições de Rousseau as ideias de Herbart, as propostas de John Dewey, as publicações de Paulo Freire, David Auzubel, e tantos outros, tornou-se lugar comum na pedagogia enfatizar a importância de conhecer os interesses, as necessidades, os conhecimentos prévios ou a cultura da criança. O resultado tem sido a miscelânea do que isso quer dizer, ou melhor, a construção de múltiplas significações para isso. Em geral, o que vemos é que essa questão esbarra na noção de educação compensatória e na ideia de que a escola é um espaço de formação moral. Disso decorre, por exemplo, a retirada de certos elementos da prática cultural e a incorporação de outros, como é o caso de muitas danças e lutas ou do seu linguajar e de suas vestimentas.

Desse modo, as análises relativas aos dados poderão indicar o que poderá compor as estratégias para a aprendizagem dos alunos, para maior compreensão do tema investigado. Ressalto que as atividades iniciais auxiliarão os docentes a estabelecer os objetivos, os conteúdos e as atividades de ensino que estejam próximas das demandas dos alunos. Nesse caso, é bom frisar que a escolha de um tema para uma série não implique a promoção de atividades de ensino iguais para as turmas da mesma série, pois, com certeza, os saberes que os alunos disponibilizam, bem como suas curiosidades, são diferentes, por conseguinte é bem provável que as situações de aula proporcionem diferentes problematizações.

Atividades semelhantes como as elucidadas anteriormente não servem apenas como fonte de dados. Elas mobilizam a capacidade leitora dos alunos, pois tanto acrescentam saberes aos que não os disponibilizam como permitem a participação na aula. Cabe destacar que participar não se refere a estar em movimento ou fazer perguntas. Participar é tomar decisão (tomada de decisão no jogo, nos conflitos e no direcionamento das atividades e das aulas).

ENFRENTANDO AS INTEMPÉRIES

De posse da análise dos dados coletados referentes às atividades iniciais e da formulação dos objetivos traçados quanto à aprendizagem dos alunos, é imprescindível que o docente elabore em conjunto com as expectativas dos alunos ações que permitam aos estudantes partir dos conhecimentos que expressam e caminhar em busca do que se pretende, assim como selecionar os instrumentos com os quais avaliará o processo. Reforço que essa ação não pode desvincular-se das metas do PPP e dos pressupostos do currículo cultural. Ou seja, não se trata de fazer o que cada um quer (alunos e professor).

Vale também assinalar que toda a ação didática promovida gera ressignificações por parte dos alunos, pois a compreensão das coisas do mundo está relacionada aos significados culturais que eles disponibilizam. Nesse sentido, é imprescindível que o docente adquira o hábito de registrar permanentemente o que acontece nas aulas, não se restringindo apenas às atividades iniciais. Nesse momento, o professor e a professora podem planejar o uso de um diário de bordo e as formas de coletar e organizar os materiais produzidos pelos alunos para posterior análise. Em suma, a ação de mapear é constante e é o que produz a cartografia do estudo.

A ação de **ressignificar** a prática corporal tematizada inicia-se com as problematizações que os participantes (alunos e professor) levantam acerca do objeto de estudo. Ainda em relação ao jogo de taco, pode-se questionar a duração da partida em relação ao tempo da aula; o número de participantes no jogo em relação ao material, espaço e número de alunos por turma; as habilidades requeridas em relação às condições culturais dos alunos, a influência do espaço urbano sobre a prática. Isso pode mobilizar a necessidade de ressignificação do jogo de taco apresentado como tema de estudo. Esse processo se dá no plano de imanência, porquanto as condições da aula dependem dos conflitos que elas geram. É, também, um exercício de reterritorialização, logo de **produção**, pois outros códigos de comunicação serão elaborados pela turma.

Para que os alunos possam atuar nesse processo politicamente engajados faz-se necessária a **ampliação** e o **aprofundamento** dos saberes que disponibilizam. Esses são os encaminhamentos que mobilizam a capacidade leitora crítica dos alunos, possibilitam novas escrituras de gestualidades e significados, consolidando a aula como uma experiência estética, um espaço de artistagem e a afirmação da diferença.

O primeiro refere-se à ação de aproximar dos estudantes outros saberes referentes ao tema de estudo que não disponibi-

lizam. Ampliar é ir pra “fora” do que se sabe. Se tomarmos como exemplo o judô, o docente poderá apresentar aos alunos aspectos relativos a golpes, técnicas, nomenclaturas específicas, regras, campeonatos, visitar um lugar de prática, convidar um especialista (que pode ser da própria escola/sala de aula), para promover um treino, contar o que acontece nos ambientes pré ou pós-competição etc.

O segundo encaminhamento refere-se à investigação arqueogenealógica⁷⁵. Isto é, compreender as condições de existência da prática investigada. Aprofundar é ir pra “dentro” das coisas que não são visíveis para olhos não treinados, mas que ajudam a fixar a identidade das práticas corporais em meio às relações sociais de poder. Em acordo com as demandas das aulas e tomando como exemplo o forró, os professores podem promover a investigação da história do ritmo, compreendendo suas condições de origem e a transformação dos seus diversos estilos; entrevistar praticantes a fim de ouvir seus depoimentos sobre os significados que atribuem à prática e confrontar com o que é divulgado sobre o ritmo e sobre seus sujeitos; analisar as letras das músicas, identificando o mesmo tema em músicas aceitas socialmente; comparar a gestualidade, relacionando-a a movimentos presentes em outras danças; levantar espaços em que acontece, como é organizado etc. Trata-se de ações didáticas que permitem a desconstrução dos significados atribuídos à prática em foco, tanto os que promovem preconceitos quanto os que essencializam sua história e seus sujeitos.

As ações de ressignificar, ampliar e aprofundar os conhecimentos constituem-se em momentos que possibilitam ao aluno

⁷⁵ Acorados nos termos *genealogia* de Nietzsche e *arqueologia* de Foucault, Neira e Nunes (2009b) sugerem que a proposta citada possa fornecer aos envolvidos a possibilidade de análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as práticas corporais e seus representantes. O termo é apresentado por Cascais (1993, p. 78), que denomina *arqueogenealogia* o método que Michel Foucault usa “para analisar o que se designa como ‘o sujeito’ indaga as formas e as modalidades da relação a si pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito, nos dois últimos volumes da *História da sexualidade*” (CASCAIS, Antônio Fernando. Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault. *Comunicação e Linguagens*, Lisboa, Cosmos, n. 19, p. 77-117, 1993).

compreender que o processo de significação das coisas da vida não é fixo, e que a verdade é uma prática discursiva influenciada por relações de poder.

Importante enfatizar que tanto esses encaminhamentos como os anteriores não precisam ser realizados por todos ou da mesma forma, o que contribui para se **evitar o daltonismo cultural**. Também é importante destacar que não se trata de momentos estanques, lineares ou sequenciais. Eles acontecem em meio às problematizações que fazem com que a experiência de si seja vivenciada em meio às incertezas que caracterizam todo o tecido social. Ainda cabe dizer que essas ações não implicam valorizar a transmissão de informação ou teoria em detrimento da vivência. Todas elas potencializam novas formas de experimentar o que se investiga. Do mesmo modo, abrem a possibilidade de a própria aula de EF transgredir os limites historicamente impostos como aula prática. É o conjunto das ações didáticas diversificadas, do uso de múltiplas linguagens e das relações que os alunos estabelecem com o mundo, que favorece o exercício da ação **leitora** (o que acontece e contém a prática corporal - seus códigos de comunicação⁷⁶) e **escritora** (a construção discursiva ou não e coletiva de novos significados) dos sistemas de representação para, a partir desse conjunto, permitir aos envolvidos pensar a **afirmação da diferença** de maneira mais significativa.

RETORNANDO AO PORTO

Concebida como instrumento para a consolidação da modernidade, a educação, desde então, funciona como o escultor de uma pedra bruta que dele precisa para se tornar escultura. O homem natural educável acessaria a educação para sair de um estado rudi-

⁷⁶ Códigos biológicos, cinéticos, sociais e culturais – para ver mais NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba. CRV: 2016.

mentar e tornar-se-ia humano. Fosse ele incompleto, porque ainda vazio para Kant; natural para Rousseau; alienado da realidade social para Marx; ou psicogeneticamente não desenvolvido para Piaget, a educação moderna buscou fazer com que o sujeito construísse a sua própria autoconsciência. No entanto, ao longo de sua obra, Michel Foucault demonstrou que esse processo não é inerente a um sujeito racional. Para ele, tornamo-nos sujeitos pelos modos de transformação que os outros nos aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos, subjetivando-nos no interior das práticas sociais. Nossa autoconsciência seria uma invenção das práticas as quais nos submetemos a fim de nos governarmos e governarmos o campo de ação dos outros em acordo com as normas estabelecidas com finalidades econômicas e políticas⁷⁷.

A partir de suas análises, pode-se dizer que nos tornamos sujeitos diante daquilo que vivemos. Se assim for, a educação pode funcionar como instrumento capaz de fazer com que os sujeitos compreendam como são objetivados na sociedade para arrancar de si e dos outros “as etiquetas” que neles foram coladas, assumindo uma posição de sujeito na qual possa ter a noção dos modos de sua invenção, transformando-a para potencializar outras. Planejar o currículo cultural pode ser um caminho para que o sujeito aprenda o modo como cada prática corporal foi amarrada e amarrou seus sujeitos em sua história para compreender os processos que o amarraram em si mesmo para produzir outra história, e, assim, contribuir para gerar outra prática corporal, outra cultura, outra sociedade.

Os dados da viagem, da experiência estética vivida no currículo cultural, podem valer como resultado de uma história particular de cada sujeito, como forma de falar de si mesmo, uma experiência ética. Se aprender é lançar-se para fora de si, a aventura vivida nas aulas do currículo cultural é o retorno de um sujeito que

⁷⁷ VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

vive no devir. Nunca é o mesmo. Essa aventura artística como experiência de si contribui para que o sujeito entenda e viva na diferença.

Com Deleuze, aprendemos que a realização do possível é algo que possa efetivamente acontecer. Desse modo, o plano de ensino no currículo cultural assume a condição de ser um instrumento da viagem ao desconhecido, de ser a abertura para a criação do possível e da possibilidade da vida.

CONVERSAS COM

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CASCAIS, A. F. Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault. **Comunicação e Linguagens**, Lisboa, Cosmos, n. 19, p. 77-117, 1993.

DERRIDA, J. **A gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos de ensino ou uma análise prática. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acesso em 11/02/2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

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

FOUCAULT, M. Prefácio à transgressão. In: _____. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009. v. III: Estética, literatura, pintura, música e cinema.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **Sujeitos da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama** [on-line], ECA/USP, v. 3, p. 1-16, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Praticando estudos culturais na educação física**. São Paulo: Yendis, 2009a.

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

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.