

A prática docente no Currículo Cultural: as representações pedagógicas da resignificação

Resumo

Nas duas últimas décadas, ganhou espaço na área da Educação Física a perspectiva do Currículo Cultural. Este objetiva permitir aos sujeitos da educação uma leitura crítica dos modos de regulação das práticas corporais, a fim de possibilitar a produção de outras formas de dizê-las, fazê-las, assim como aos sujeitos perceberem a si mesmos nessa seara. Tencionamos neste artigo discutir a resignificação, um dos encaminhamentos didático-metodológicos do Currículo Cultural de Educação Física. Para tanto, nos apoiamos na teorização do Currículo Cultural, nas noções conceituais de resistência e contraconduta, formuladas por Michel Foucault e de representação, apresentada por Stuart Hall para a análise do modo como os docentes descrevem a resignificação em relatos de prática. Os dados empíricos foram submetidos à análise cultural. Os resultados indicaram que a resignificação emergiu nas ações pedagógicas em três diferentes esferas discursivas, sendo: na produção de novas gestualidades, nas adaptações diversas às estruturas das práticas corporais e na produção de significados que resultaram na desconstrução das identidades normatizadas e, por conseguinte, na afirmação e potencialização da diferença a partir das resistências.

Palavras-chave: educação física; currículo; currículo cultural; resignificação.

Wellington Santana Silva Júnior

Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp – Campinas/SP – Brasil
juniorwelington@hotmail.com

Mário Luiz Ferrari Nunes

Universidade Estadual de Campinas
– Unicamp – Campinas/SP – Brasil
mario.nunes@fef.unicamp.br

Para citar este artigo:

SILVA JÚNIOR, Wellington Santana; NUNES, Mário Luiz Ferrari. A prática docente no Currículo Cultural: as representações pedagógicas da resignificação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 333-357, maio/ago. 2024.

DOI: 10.5965/1984723825582024333

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024333>

The teaching practice in the Cultural Curriculum: the pedagogical representations of resignification

Abstract

In the last two decades, the Cultural Curriculum perspective has gained ground in the area of Physical Education. This aims to allow education subjects a critical reading of the ways of regulating bodily practices, in order to enable the production of other ways of saying and doing them, as well as for subjects to perceive themselves in this area. In this article, we intend to discuss resignification, one of the didactic-methodological approaches of the Physical Education Cultural Curriculum. To this end, we rely on the theorization of the Cultural Curriculum, on the conceptual notions of resistance and counter-conduct, formulated by Michel Foucault, and representation, presented by Stuart Hall to analyze the way in which teachers describe resignification in reports of practice. The empirical data was subjected to cultural analysis. The results indicated that resignification emerged in pedagogical actions in three different discursive spheres, namely: in the production of new gestures, in various adaptations to the structures of bodily practices and in the production of meanings that resulted in the deconstruction of standardized identities, therefore, in the affirmation and potentialization of difference based on resistance.

Keywords: physical education; curriculum; cultural curriculum; resignification.

La práctica docente en el Currículo Cultural: las representaciones pedagógicas de la resignificación

Resumen

En las últimas dos décadas la perspectiva Curricular Cultural ha ganado terreno en el área de la Educación Física. Esto tiene como objetivo permitir a los sujetos educativos una lectura crítica de las formas de regular las prácticas corporales, con el fin de posibilitar la producción de otras formas de decir las y hacerlas, así como que los sujetos se perciban a sí mismos en ese ámbito. En este artículo pretendemos discutir la resignificación, uno de los enfoques didáctico-metodológicos del Currículo Cultural de Educación Física. Para ello, nos apoyamos en la teorización del Currículo Cultural, en las nociones conceptuales de resistencia y contraconducta, formuladas por Michel Foucault, y de representación, presentadas por Stuart Hall, para analizar la forma en que los docentes describen la resignificación en los informes de práctica. Los datos empíricos fueron sometidos a análisis cultural. Los resultados indicaron que la resignificación surgió en acciones pedagógicas en tres ámbitos discursivos diferentes, a saber: en la producción de nuevos gestos, en diversas adaptaciones a las estructuras de las prácticas corporales y en la producción de significados que resultaron en la deconstrucción de identidades estandarizadas, por tanto, en la afirmación y potencialización de la diferencia a partir de la resistencia.

Palabras-clave: educación física; currículum; currículum cultural; resignificación.

Introdução

A Educação Física (EF) que acontece nas escolas, desde a sua emergência no final do século XVIII, na Europa, até os dias atuais, produziu continuidades e descontinuidades de suas funções sociais, decorrentes tanto das diversas produções acadêmicas como pelo que ocorre nas aulas influenciadas pelos contextos sociopolíticos de cada época. Nestes tempos, face à sociedade globalizada fortemente afetada pela racionalidade neoliberal, e, mais recentemente, por pautas neoconservadoras na produção das subjetividades, se faz necessário pensarmos em uma EF que se preocupe com seus efeitos na criação de identidades, tomadas aqui como as posições dos sujeitos nas diversas ordens discursivas, sempre de modo fragmentados e temporários (Hall, 1997). Nesse quadro, o Currículo Cultural (CC) da EF emerge como possibilidade para a formação de sujeitos que resistam à fixação de identidades afeitas aos modos de governo fomentados pelo capitalismo neoliberal com seus projetos sociais excludentes.

O CC tem como foco promover ações didáticas para que os sujeitos discentes realizem vivências procedidas pela leitura semiótica e discursiva das práticas corporais, a fim de permitir a desestabilização das relações de poder presentes nas mesmas. Tenciona potencializar experiências significativas de modo que os discentes escrevam outras formas de dizê-las e praticá-las (Neira; Nunes, 2006; 2009b; 2020) e, com isso, percebam o caráter constitutivo da cultura, das subjetividades e de si mesmos, com a intenção de possibilitar aos discentes a produção de práticas de liberdade¹ (Nunes, 2018; Neira; Nunes, 2020).

Ancorados em Foucault (2014), entendemos que a liberdade está na condição para que a existência do poder aconteça, isto é, onde há o exercício do poder, do governo das condutas de si e dos outros, ocorre a resistência, ou seja, ela é coextensiva ao poder. A resistência pode ocorrer do mesmo modo como as ações do poder, sendo ela inventiva e móvel, capaz de produzir tanto quanto o próprio poder nas relações de forças.

Com esses propósitos, o CC é posto em prática apoiado em um processo complexo pautado por alguns princípios ético-políticos e conduzido por encaminhamentos didático-

¹ Segundo Foucault (2004), as práticas de liberdades estão relacionadas ao estado de dominação e emergem quando, entre o poder que domina e o sujeito governado, também existe a liberdade para negociações e mudanças.

metodológicos (Neira; Nunes, 2020). Uma pedagogia com centralidade na cultura com vistas à produção de outras formas de produzir a EF, em contraposição àquelas perspectivas que tanto visam aprender a fazer/praticar as práticas corporais, como aquelas que visam também os aspectos relativos ao saber sobre o fazer das mesmas sem as devidas análises e reflexões (Bracht, 1999).

Em que pese a ausência de estudos acerca dos encaminhamentos, nos mobilizamos em pesquisar a resignificação por acreditarmos que ela possa ser e estar além de como se encontra na literatura do CC. Para isso, analisamos como a resignificação aparece nos relatos de experiência de professores que trabalham com essa perspectiva de currículo. Intenção que nos estimulou a questionar: como a resignificação emerge nas práticas docentes e se consolida? Ela sofre(u) recontextualizações na prática pedagógica, como? Como a prática da resignificação faz com que os estudantes sejam incluídos enquanto resignificadores do CC e com isso, produtores de currículo?

Para responder a essas questões e assim contribuir com as pesquisas no âmbito do CC e da EF, realizamos a análise cultural de 28 relatos de experiência pedagógicos divulgados em www.gpuf.fe.usp.br. Essas análises foram realizadas conforme proposto por Costa (2010) e ancoradas pelos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, tomando para análise algumas ferramentas conceituais do CC, principalmente a noção de representação a partir de Hall (2016).

Hall (2016) sugere que a representação é um processo dinâmico de construção de significados culturais, que se dá por meio de práticas sociais e discursivas, ambas influenciadas por relações de poder. Sublinha que estas não refletem a realidade objetiva, tampouco são idealizadas pelos sujeitos nos moldes platônicos. Advoga que são construídas e contestadas dentro de contextos sociais e históricos específicos, nos quais ocorrem as disputas pelo seu controle. Para o crítico jamaicano, as representações têm grande influência na cultura e na produção de quem somos porque moldam nossas percepções, identidades e relações de poder, influenciando a forma como entendemos o mundo e nos relacionamos com os fatos, fenômenos, com os outros e conosco mesmos. Não por menos, em sua teorização, elas são determinantes para a compreensão da cultura e das dinâmicas de poder nas sociedades contemporâneas.

O CC toma a noção de representação de Hall (2016) como elemento central para a compreensão dos modos de regulação das práticas corporais e da produção da identidade de seus praticantes (Neira; Nunes, 2022). Suas ações pedagógicas visam, ao fim e ao cabo, compreender a força da representação, a fim de desestabilizá-la e produzir outras menos coercitivas e mais democráticas, isto é, ressignificá-las.

Método

Os relatos analisados são narrativas de docentes acerca do modo como colocaram em ação o CC. Para Neira (2020), os relatos são documentos importantes em que a leitura possibilita a compreensão das trajetórias percorridas pelos professores, suas traduções do CC, assim como as concepções que influenciam sua pedagogia. Um material com práticas de ensinar e aprender relatadas em meio às certezas e dúvidas que produzem pensamentos e atravessam ideias pedagógicas, inquietações e desejos.

Submetemos os relatos selecionados à análise cultural nos moldes propostos pelos Estudos Culturais, divulgados por Costa (2010). De acordo com a autora, os territórios da pedagogia e da prática cultural que antes eram privativos em alguns espaços institucionais, passam a ser um lugar desterritorializado. É aí que a contribuição dos Estudos Culturais em educação se faz presente: como uma interessante possibilidade de abordar amplamente e com maior complexidade as várias facetas dos processos pedagógicos, dos sujeitos envolvidos e dos limites de fronteiras estruturados pelas ordens dos discursos dominantes. A autora entende que, por meio das análises culturais, se torna possível perceber os processos de produção de significados no campo pedagógico, no qual questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação são transformadas em foco e referência.

Apoiados nesse método e na teorização do CC, analisamos 28 relatos de experiência alinhados a essa proposta curricular, publicados por sete docentes e divulgados no repositório do Grupo de Pesquisa em Educação Física (www.gpef.fe.usp.br/relatos-de-experiencia), no qual é possível encontrar relatos ocorridos em vários níveis e sistemas de ensino, em diversas cidades brasileiras. Como critério de seleção e escolha, consideramos os relatos divulgados por docentes com a

maior quantidade de publicações no site². Seleccionamos quatro relatos de cada professor, tomando como referência as primeiras e as últimas produções publicadas em um intervalo de no mínimo seis meses e no máximo 10 anos. Pelo fato de o grupo estar em um processo contínuo de estudo e aprofundamento, conferindo-lhe um caráter metamórfico (Duarte; Neira, 2020), entendemos que esse hiato temporal favorece a percepção dos docentes a respeito da ressignificação diante das experiências vividas e conhecimentos formulados acerca da própria prática.

Após a leitura na íntegra dos relatos, identificamos excertos que relatam as práticas pedagógicas remetentes à ressignificação conforme a teorização do CC, os quais apresentamos aqui para ilustrar a discussão. Para esse processo, entendemos que em uma análise cultural dos discursos que estão implicados em dizer o que as coisas são, é necessário compreender que as sociedades e as culturas nas quais vivemos “são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos” (Santos, 2010, p. 113). Com isso, entende-se que as narrativas e os textos em cada relato não somente descrevem ou dizem sobre as coisas, mas também, dão existência às coisas e às realidades.

A partir de pensamentos foucaultianos, Santos (2010, p. 113) relata que toda ordem discursiva está sob efeito do poder, no entanto, fora de uma lógica maligna, dissimulada, que emana de uma única fonte, e sim de “um poder produtivo, disseminado, capilar e circulante.” Trata-se de um poder exercido na vontade do saber e poder nas produções que subjetivam uma escrita dos acontecimentos variados sobre pessoas, lugares e práticas criadas dentro de uma lógica discursiva. Para se entenderem essas produções, é necessário um olhar atento que possibilite enxergar as forças operantes. Assim, ao analisarmos os relatos, buscamos enxergar o não escrito, o não confessado nas confissões, ou seja, o não relato diante dos enunciados pertencentes às ordens discursivas. Até mesmo porque, na maioria deles, os professores não dizem o que é a ressignificação ou como ela emergiu. Para isso, foi necessário analisarmos os acontecimentos com as lentes do campo teórico do CC e dos Estudos Culturais.

² O site é constantemente atualizado com novas publicações. No momento das nossas buscas (2020), contava com aproximadamente 130 relatos de experiência acerca de várias tematizações.

A resignificação no Currículo Cultural

O CC da EF pauta-se nas teorias curriculares pós-críticas³. Defende uma pedagogia que problematiza os processos de normação (Foucault, 2008) que fazem circular os padrões culturais hegemônicos, assim como qualquer tentativa de fixação de identidades ou mesmo a sua essencialização. Concebe a linguagem como produtora do real. Advoga por uma pedagogia que afirma e potencializa a diferença, entendida como condição de existência, de possibilidade de abertura e de produção de sentidos; toma partido pela produção de um sujeito solidário (Nunes; Rubio, 2008) e é favorável às formas de vida não fascistas (Neira, 2019)⁴.

No CC, o processo pedagógico é tido como uma possibilidade de fomentar nos alunos a percepção do caráter construído da cultura por meio dos jogos de força múltiplos e complexos. Nessa concepção, o conhecimento não é a revelação das coisas do mundo por parte de um sujeito cognoscente, tampouco é reflexo natural da realidade. O conhecimento é produzido na e pela linguagem, um processo de criação e interpretação social decorrente da vontade de verdade e da vontade de poder. O conhecimento é resultado de aparatos como discursos, regras, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas e outros, que o fazem como são. Dessa forma, "as implicações dessa perspectiva não devem ficar restritas à análise. É possível pensar num currículo que enfatiza precisamente o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento" (Neira; Nunes, 2006, p. 175).

Para melhor compreendermos esse processo pedagógico em que as leituras dos códigos de comunicação⁵ e dos regimes discursivos que constituem as práticas corporais se fazem presentes o tempo todo, é necessário pensarmos na produção do CC a partir dos seus princípios ético-políticos, a saber: afirmar a diferença, ancoragem social dos

³ Em que pese Silva (1999) ter introduzido essa expressão no debate no campo do currículo, indicando vários campos que compõem o conjunto teórico pós-crítico, nos pautamos em Lopes (2013) para quem os registros pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas são usualmente tomados por esse mesmo rótulo.

⁴ Em que pese a crítica à metafísica e à identidade, o pensamento pós-estruturalista contribui para que o CC tome essas representações como construções temporárias que permitem atuações nas microfísicas por uma vida melhor, sem qualquer pretensão totalizante ou transcendente.

⁵ Uma leitura que se inicia no primeiro contato com a prática corporal em estudo, e que permanece em todo processo didático, na qual se compreende o corpo, os gestos, os artefatos e os discursos como produções culturais.

conhecimentos, evitar o daltonismo cultural, justiça curricular, a descolonização do currículo e a articulação do tema de estudos com o projeto pedagógico da escola (Neira; Nunes, 2009a; 2009b; 2020; Neira, 2011; Nunes, 2018).

Tal processo pedagógico apoiado em tais princípios ético-políticos ocorre por meio de alguns encaminhamentos didático-metodológicos. Encaminhamentos que não são lineares, tampouco apresentam significados fixos. São possíveis caminhos a serem tomados pelo docente, sem, no entanto, definir suas estratégias em uma finalidade *a priori*, sendo eles: mapeamento, ampliação, aprofundamento, ressignificação, registro e avaliação. Toma a tematização e a problematização tendo como seus fios condutores a vivência, a leitura dos códigos, as linguagens da prática corporal/tema de estudo e a escritura de novas gestualidades e formas de dizer por meio das suas ações constituintes. Seu planejamento é imanente, dependente do devir-aula, dos acontecimentos que emergem na própria prática pedagógica (Neira; Nunes, 2009a; Nunes, 2018). Uma didática que faz emergir nas relações de poder os elementos que definem os significados, os modos de pertencimento e as ações das práticas corporais, assim como as fronteiras que estabelecem o limite de sua significação.

Em meios aos diversos campos do conhecimento em que o CC se ancora, Neira e Nunes (2006; 2009b; 2020) e Nunes e Neira (2016) nos apresentam, mesmo que em momentos e obras diferentes, que a ação de ressignificar pode propiciar a desconstrução e a reconstrução das representações relacionadas às práticas corporais e aos seus praticantes de distintas formas. Como efeito desse processo, a ressignificação como encaminhamento didático-metodológico pode permitir a desconfiança do caráter fixo da representação, das identidades, possibilitando a percepção do caráter transitório e fragmentado das mesmas. A representação que trazemos aqui, trata-se de uma prática discursiva, que se encontra nos relatos, nas enunciações dos alunos, nas diversas ações escolares que nada mais são do que efeito da dispersão de variados discursos que, ao circularem pelos diversos canais de comunicação na sociedade, produzem modos de subjetivação.

Para Neira e Nunes (2006), o processo da ressignificação inicia-se nas discussões que objetivam a ação de leitura e interpretação por parte dos alunos diante da prática corporal tema de estudo. Busca-se com isso perceber que as coisas não são essências,

mas construídas na e pela cultura diante dos jogos de força que as constituem. Com isso, o CC objetiva possibilitar pelas vivências, pelas leituras dos códigos da prática corporal, pelas problematizações das mesmas e dos debates decorrentes, emergir outro modo de dizer acerca da prática corporal em estudo, tomando como ponto inicial e final as diferentes condições da classe-grupo de discentes, ou seja, produzidos pela e pertencentes à cultura estabelecida nas diversas comunidades onde vivem.

Em obra posterior, Neira e Nunes (2009b) descrevem que as práticas corporais são criadas e passam por modificações conforme o contexto social, histórico e político em cada tempo e lugar a partir de certas indicações e significados. Não por menos, temos o futsal, o futebol de campo, o futebol de botão, o futebol soçaite, o de rua, de praia etc., e todas essas práticas são sujeitas às mudanças das suas regras, da sua prática, dos seus discursos entre outras, algo que é possível de acontecer diante do caráter cambiante da linguagem, da dispersão dos discursos e das relações de poder estabelecidas. Dessa forma, a ressignificação emerge através das inter-relações da própria prática corporal em meio à microestrutura e da macroestrutura social, que, como efeito, é possível que aconteçam modificações em seus sentidos.

Apoiados nos Estudos Culturais, os autores compreendem que em uma pedagogia cultural a prática corporal em estudo não deve ser esvaziada de sentido, nem fragmentada, de modo que ocorra um deslocamento dos seus significados sociais. Para eles, o ponto inicial da ressignificação está nas primeiras vivências, realizadas conforme a leitura e a interpretação dos discentes em relação à ocorrência social da prática tematizada; e mais: realçam que se houver espaço para crítica, discussão e compreensão, haverá para a produção cultural. Explicam que “as ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal, porque é essa dimensão que precisa ser compreendida e, se o grupo assim desejar, ressignificada” (Nunes; Neira, 2016, p. 121).

A partir dessas reflexões e movimentos de significados sempre em disputa, entendemos que a ressignificação pode estar no devir das diversas e constantes vivências acontecidas nas aulas mediante as leituras e interpretações dos códigos empregados nas práticas corporais, assim como diante das problematizações necessárias nesse processo (Neira; Nunes, 2020).

O CC toma a noção de vivência da concepção nietzschiana do termo⁶, em que o viver tem relação com o sentir na pele para produzir outro significado. Essa noção de vivência se relaciona diretamente com a vida, que inviabiliza essa experiência como um legado ou tradição, assim como não dizer que viveu algo por ter ouvido falar sobre. A vivência de uma prática corporal tem intensidade, deve ser sentida por meio da experimentação, ao ponto de transformar o contexto de sua existência para aquele ou aquela que a vivenciou. Os autores concluem que, nesse processo didático, o ato de ressignificar resulta na desconstrução e reconstrução de novas formas de vivências, e com isso, na produção de novas escrituras das práticas corporais, isto é, de modos de fazê-las, dizê-las, enfim, significá-las (Neira; Nunes, 2020).

Referente à leitura dos códigos de comunicação, entendemos que ela está relacionada diretamente à representação e ao processo de significação que dão sentidos à cultura, e por isso, à ressignificação. Para Hall (1997), a cultura é produzida e produz a partir dos mecanismos de controle que instauram as normas, sistemas classificatórios e produção de identidades presentes nas práticas sociais, como as práticas corporais e estas, por sua vez, conferem sentidos tanto aos sujeitos que pertencem à cultura, como para os que a observam. Esse processo faz dos alunos leitores, intérpretes e criadores de currículos que oferecem sentidos para as práticas corporais em estudo.

Desse modo, o que os professores que lecionam com o CC fazem é justamente propiciar aos estudantes essas leituras, vivências e experimentações pautadas nos princípios ético-políticos e nos encaminhamentos didático-metodológicos dessa perspectiva curricular. O interesse está em compreender as relações saber-poder que produzem e mantêm as práticas corporais; no compromisso em incluir e problematizar os saberes dos estudantes no currículo, além dos conhecimentos tradicionais e científicos; na distribuição justa no currículo das práticas corporais de acordo com o grupo que as produz ou reproduz para confrontar a presente colonização do currículo da EF por práticas euro-estadunidenses e as identidades que afirmam como essência; e no combate de situações que artificializam as práticas corporais ou que visam uma fixação de comportamentos iguais para todos os estudantes (Neira; Nunes, 2020).

⁶ De modo muito superficial, explicamos que, para Nietzsche (2016), o significado da vivência está na experimentação, no sentir, no ser e no criar.

A resignificação nas tematizações das práticas corporais: analisando os relatos

Nos relatos, os professores relacionaram a resignificação com mudanças referentes ao modo de fazer, vivenciar e pensar sobre a prática corporal escolhida como tema de estudo. Mudanças que foram realizadas a partir das reflexões e dúvidas que deram espaço para novas ideias, criações e modificações de gestos, regras e modos de agir a respeito das práticas corporais tematizadas. Dessa maneira, transformaram os procedimentos a partir das perguntas sobre os modos de vivenciarem as práticas corporais nas tematizações, principalmente quando elas não deram certo ou provocaram conflitos no grupo durante as vivências.

A seguir, faremos nossas análises sobre a resignificação e suas implicações com a resistência, que reverberou nas ações de contracondutas, de adaptações e problematizações dos estudantes:

[...] havia grande incômodo quanto à participação de um aluno cadeirante, pois ele queria jogar [...]. Conforme o jogo se desenrolava, foram criadas estratégias aproveitando a cadeira de rodas, por exemplo, quando o jogador com posse de bola estava próximo dele, usava-o como barreira para que o adversário não pegasse a bola. Em outros momentos fazia o “um-dois”, usando a roda da cadeira para fazer tabela. (Santos Junior, 2013, p. 6).

Após as regras definidas, voltamos a vivenciar o futebol de rua na escola e durante as vivências alguns alunos reclamaram que todas as vezes que eles jogavam perdiam de goleada ou por placares elásticos (4x0, 5x1, 6x0, 7x2, 10x1...). Então, sentamos para conversar sobre a situação e os motivos que estavam levando alguns jogos terem grande quantidade de gols. Segundo os alunos, o motivo era a ausência do goleiro nos jogos [...]. Este era momento para eles perceberem que existiam outras possibilidades para não sofrerem tantos gols (Souza, 2013, p. 12).

Assim, definimos que essa queimada se chamaria “queimada com coveiro e com eliminação”, pois seguiam as características do jogo. Após o tempo necessário para a vivência do jogo, reuni o grupo e disse que observei conflitos e reclamações durante o jogo. O grupo que estava responsável pelo registro da aula disse que as reclamações eram porque alguns alunos e alunas haviam arremessado poucas vezes a bola. Então, sugeri que, para a próxima aula, a turma pensasse em maneiras de transformar esse jogo. Na outra aula, as alunas e alunos trouxeram algumas ideias [...]. Disso resultou a modificação do jogo inicial [...] (Oliveira Júnior, 2010, p. 2-3).

Caso a brincadeira não estivesse dando certo, era questionado quais seriam as adaptações necessárias para torná-la possível no espaço escolar. Abria-se espaço, novamente, para os alunos proporem modificações à brincadeira, sendo que as propostas levantadas eram escolhidas, de forma democrática (Martins, 2007, p. 4).

Os excertos selecionados nos permitem perceber a ressignificação nos conflitos entre os alunos diante de algumas dificuldades nos jogos para a sua realização. Notamos que o encaminhamento surgiu através das criações, por parte deles, de outras formas de vivenciar a prática corporal escolhida como tema de estudo, provenientes: da reclamação em relação à participação de um aluno cadeirante no jogo de futebol, no relato de Santos Junior (2014); da dificuldade em defender os gols no futebol de rua, anunciado por Souza (2013); da pouca participação de alguns sujeitos na queimada, como descreve Oliveira Junior (2010); e da dificuldade em executar a brincadeira, conforme Martins (2007).

Não foram apenas motivos ao léu, mas também atos de resistências que emergiram nas relações de poder, que desestabilizaram os grupos e os levaram a ressignificar por meio das problematizações suscitadas pelas vivências. Para Foucault (2005), as relações de poder são múltiplas e estão em todos os lugares onde se encontram um estado de dominação e de resistência. O poder é percebido em tais relações através da resistência produzida e potencializada pela diferença, nas multiplicidades, nas especificidades e nas reversibilidades teóricas sobre o estado de dominação.

Entendemos que nas relações de poder entre os grupos de discentes, junto aos docentes, as resistências indicaram a necessidade de problematizarem as contingências da prática corporal, para pensarem como as coisas se tornaram o que são a partir dos discursos⁷ que a produzem. Por meio dessa didática, o grupo fomentou formas de fazer de outro modo os jogos e as brincadeiras, o que impactou nas relações que se estabeleceram entre eles e entre eles e a prática corporal.

⁷ Para Foucault (1996), as coisas são produzidas através dos discursos e da prática, na qual o modo de produção do discurso e a sua relação com o poder explica que nem tudo pode ser dito, e nem todos podem dizer algo.

A historicidade das práticas corporais denota que as regras, artefatos, estratégias dentre tantas, se modificam conforme os jogos de força decorrentes das suas situações e condições de existência. Neira e Nunes (2006), ao fazerem uso de vários exemplos de acontecimentos em aulas, relatam que a ressignificação pode estar ligada às mudanças perante as formas de se fazer e vivenciar a prática corporal a ser tematizada nas aulas. Isso decorre das condições de possibilidades das suas vivências no grupo de alunos (número de participantes, material, habilidades, tempo, espaço etc.), que são diferentes das condições do modo como a mesma acontece em seu lócus social. Isso permite que os alunos percebam que as modificações citadas e acontecidas não se dão por progresso ou evolução, e que, ao perceberem e participarem desse processo ativo no microcosmo da aula poderão falar de si e se conduzirem como sujeitos de ação na cultura.

Notamos também que a ressignificação passou a ter uma outra representação no CC, por não ficar somente nas mudanças e criações a partir dos conflitos estabelecidos entre os participantes e a prática corporal, como propõem Neira e Nunes (2006, 2009b), mas que por meio da problematização, provocou uma desconstrução e reconstrução das identidades tanto da prática corporal como de seus representantes. Segundo Nunes (2016, p. 59), cada cultura (corporal) induz um movimento pelo corpo que se difere nos gestos e, com isso, se expressa e se identifica. Sendo assim, “os significados da gestualidade em um determinado grupo, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, pois também permite o processo de comunicação entre os pares”. Os alunos, ao modificarem as regras, gestos e outras formas da linguagem do jogo para resolverem os problemas e conflitos que emanam nas aulas, de certa forma, desestruturaram as identidades até então fixas das práticas corporais estudadas.

Em outros trabalhos pedagógicos, os professores relatam que, após a turma vivenciar a prática corporal objeto de estudo conforme o modo como ela se apresenta na sociedade, o grupo conclamou pela mudança de seus gestos e artefatos, a fim de que a vivência da prática corporal fosse possível de ser realizada conforme as condições do local de acontecimentos das aulas e das potencialidades dos alunos.

Em uma das vivências ginásticas, foi pedido a eles para construir uma apresentação de GRD e, no final da apresentação, relatar tudo o que ocorreu, desde a montagem da apresentação, até a contribuição de cada um do grupo. Após montarem a apresentação, teriam que escrever em uma única folha suas análises e, em roda de conversa, discutir os pontos que acharam relevantes. Eis, um dos relatos: *Bom, no vídeo que assistimos, os movimentos eram bem diferentes do que nós fizemos hoje, nós não fizemos nenhum movimento parecido com a fita de DVD, pois não treinamos muito com esse objeto, e fizemos uma apresentação diferente* (Neves, 2008, p. 12).

A maioria das crianças preferiu continuar com as mesmas vivências, pois falaram que as assistidas eram “difíceis de fazer”. Entretanto, um grupo de seis alunos tentou reproduzir o *slalom*. Essa modalidade envolve um skate mais estreito e menor, cabendo ao/à skatista passar entre cones alinhados numa ladeira fazendo zigue-zague, sem derrubá-los. Promovemos a ressignificação dessa modalidade colocando os cones mais afastados, vivenciando-a em um piso horizontal (quadra) e não no inclinado (ladeira), e usando o *waveboard* algumas vezes (Oliveira Júnior, 2012, p. 6).

Nos primeiros instantes de contato com o skate, logo posicionei em pé uma estudante segurando-a pelo braço, assim, aproximaram-se outras para desfrutar da mesma experiência, até que uma delas ficou com medo. “Assim eu não quero!”. “Tá, e como você quer?”. “Pode ser sentada” “Então tá bom” (Santos Júnior, 2017, p. 4).

Devido à impossibilidade de fazermos jogos com 90 minutos, combinamos em alterar o tempo da seguinte forma: quando houvesse apenas duas equipes, o tempo de jogo seria a quantidade de minutos que restavam para terminar dividido por dois. Nos casos em que houvesse mais de duas equipes, as partidas teriam duração de 10 minutos, divididas por dois tempos de 5 minutos [...], a turma decidiu pela necessidade de novas alterações, pois em algumas aulas dividíamos a quadra com outras turmas. Optou por fazer times menores, entre 5 e 7 pessoas (Souza, 2018, p. 9).

Então, como vamos ressignificar essa luta dentro da escola sem machucar o outro? [...]. Um grupo de alunos sugeriu que amarrássemos com barbantes colchonetes nas canelas de cada estudante que fosse lutar (Bonetto, 2013, p. 6).

[...] observamos que os estudantes se ajudavam, mas muitas vezes não usavam o que havia sido visto nos filmes, pois as condições eram muito diferentes. “Professora, no vídeo fala pra continuar o movimento até o final, mas isso é só para tacadas longas... aqui eu tenho que bater bem curtinho, para que a bolinha vá rápido e na direção” (Martins, 2017, p. 17).

Nesses relatos, no transcorrer das vivências e leituras das práticas corporais realizadas, a ressignificação representou as mudanças acerca do movimento/gesto devido às condições reais do ambiente da aula, das limitações de tempo e das capacidades físicas e habilidades motoras dos sujeitos. De acordo com as narrativas, a ressignificação esteve presente por motivos variados: na criação de outros objetos para a GRD, como relatou Neves (2008); nos relatos de Oliveira Junior (2012) e Santos Junior (2017) em que ocorreram mudanças na forma de andar com o skate para tornar a execução mais fácil na vivência; no jogo de futebol de campo em que o tempo oficial do jogo de 90 minutos passou para 10 minutos e no número de jogadores de 11 para 5 ou 7, como narrou Souza (2018); na luta de muay thay, com contato físico, porém, sem machucar, relatado por Bonetto (2013); e no jogo de golfe na rua, em vez de um campo gramado, sintético ou mesmo do jogo virtual, comentado por Martins (2017).

Outro aspecto notado, é que por mais que os professores tenham iniciado as discussões diante das diferentes realidades, decorrentes das observações docentes mediante às formas de realização das práticas por parte dos alunos, foram os estudantes que deram as sugestões para as mudanças. Ao tomarem contato com a prática e ao fazerem a leitura dos diferentes códigos de comunicação das práticas corporais (Nunes, 2016), dentre eles os sociais e os cinéticos, perceberam que não eram compatíveis com as suas possibilidades ou, ao modo como a entenderam. Para Neira e Nunes (2018), o professor não deve promover a ressignificação. Para os autores, ela deve partir dos alunos que, como sujeitos da cultura, “devem debruçar-se sobre o formato conhecido e analisá-lo. Caso seja inadequado ou insuficiente às suas experiências, poderão reelaborá-lo indefinidamente” (Neira; Nunes, 2018, p. 121). O que os professores fizeram nessas aulas foi mediar as discussões após as leituras dos códigos pelo grupo, durante e depois das vivências, para que as ideias de mudanças partissem deles.

Ademais, ao analisarmos melhor alguns dos enunciados nesses relatos, percebemos nos estudantes uma vontade de fazer diferente pela não concordância de como a prática corporal conduz sua experimentação. Nota-se um ato de resistência, por exemplo, quando os alunos apresentaram a GR ao fazerem algo diferente do proposto no vídeo, com a criação de coreografias por meio das gestualidades relacionadas aos códigos de outras práticas em vez da própria ginástica; ou quando as crianças preferiram

continuar com as mesmas vivências do skate já experimentadas, no lugar das manobras assistidas no vídeo; o mesmo pôde ser notado quando a turma optou por jogar o futsal com a bola de futebol de campo no lugar da específica. Entendemos que em ambos os casos, a resignificação partiu da negação de uma conduta para seguir outra, ou seja, na contraconduta.

Para Foucault (2008), em toda relação de poder existe a resistência. É nessa resistência que a contraconduta emerge. De acordo com o filósofo, a contraconduta está na ação de negar uma ou mais condutas, visando pensar e produzir outras possibilidades de conduções de si, de ser governado. Os alunos nesses relatos, ao negarem a vivência da prática corporal como posta nas aulas em que os encaminhamentos de ampliação e aprofundamento ocorreram, a resignificaram produzindo outras formas de serem conduzidos por elas. Uma escritura de outros códigos que não emergiram da falta de materiais, espaço ou condições reais da escola, mas, da vontade de fazer de um outro jeito por conta de outros interesses e desejos.

Entre os relatos analisados, encontramos também alguns recortes que indicam processos de desconstrução de discursos normativos.

Numa data previamente agendada, recebemos integrantes de um grupo de maracatu [...] se dispuseram a conversar com os educandos acerca da prática [...] pedi que registrassem em uma folha o que aprenderam com a tematização do maracatu. [...] “Eu aprendi que é uma cultura diferente”; [...] “Que é importante para o nosso aprendizado, que é cultura” [...] (Neves, 2017, p. 12).

No final da conversa, a convidada agradeceu o convite e reafirmou a necessidade de realizar pesquisas sobre o assunto [...]. Na aula seguinte dialogamos sobre esse momento. “A religião de matriz africana tem costumes diferentes”. “É uma forma de se expressar com outros deuses”. “Ela trouxe muita coisa que a gente não sabia” [...]. “Continuo não gostando, acho estranho”. “Eu mudei de ideia” (Santos Júnior, 2016, p. 13).

Os alunos receberam algumas reportagens sobre o tema da Copa do Mundo que relacionavam contextos de machismo, racismo, homofobia, preconceito e assédio como aquele praticado por torcedores brasileiros em uma mulher russa. Eles precisaram analisar e comentar sobre o que estava sendo problematizado na matéria. [...]. Percebemos que de forma geral o posicionamento dos estudantes estava muito mais elaborado do

que os discursos triviais, pouco fundamentados que alguns apresentavam no início da experiência curricular (Bonetto, 2018, p. 12).

No relato de Neves (2017), entendemos que quando o sujeito diz que estudar o maracatu é importante para o aprendizado e que o movimento é um aspecto da cultura que tem que ser reconhecido, compreendemos que ele desconstruiu o primeiro significado de negação da manifestação cultural em estudo e se identificou com outro. O que esse professor fez foi mostrar aos alunos o modo como os discursos são produzidos e produzem representações. Para isso, ele trouxe para as aulas as posições, isto é, outros discursos, de representantes da prática corporal em estudo. Sujeitos silenciados e pensamentos naturalizados pelo poder hegemônico social, que foram analisados e problematizados nas aulas para demarcarem seus territórios. O mesmo aconteceu no relato de Santos Júnior (2016), quando o estudante diz que mudou de ideia ao estudar uma prática corporal ligada às religiões de origem africana, que antes a representava de modo negativo.

Entendemos que esses sujeitos passaram a (re)significar a prática corporal em estudo de outro jeito. Nas duas situações, desconstruir um significado, acessar, se identificar com outro ocorreram após as atividades pedagógicas de ampliação e aprofundamento que provocaram problematizações e fizeram emergir a ressignificação na produção de novas representações e, com isso, a desestabilização das identidades.

Para Nunes (2018), as atividades de ampliação e aprofundamento podem ser realizadas tanto através de conhecimentos de áreas diferentes como a arte, a geografia, a história, como pelos saberes não escolarizados como o cinema, a política estatal, os religiosos, os laborais etc., bem como com os saberes silenciados, insurgentes. Desse modo, é possível que essas ações façam com que estudantes, e até mesmo os próprios docentes, conheçam as forças que fizeram emergir as práticas corporais e as suas condições de existência e transformação. São caminhos que ajudam a perceber a natureza política de tais práticas corporais. Isso também pôde ser observado no relato de Bonetto (2018), cujo tema foi a Copa do Mundo.

Evento e modalidade hegemônicos, e que, muitas vezes, são utilizados com o objetivo de regular os comportamentos da população, inclusive na escola. Evento e

modalidade que também servem para afirmar certas identidades de alguns grupos culturais que formam a sociedade num todo. Para Nunes (2018), as ações didáticas pedagógicas como as narradas podem ser possíveis de acontecer nas atividades de problematização de significados culturais do mesmo modo como as ações políticas, que acarretam tanto a exaltação e favorecimento de algumas práticas corporais, como o rebaixamento e desprezo de outras. Uma prática corporal ao ser negada e rebaixada, por consequência, reverbera nos grupos identitários a elas ligados, bem como nos modos de pertencimentos discursados.

Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pablio Vittar, prontamente Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela “não era de Deus”. [...]. Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade [...]. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma (Santos, 2018, p. 5).

[...] visando a ressignificação dos saberes concernentes à GR, propus que a turma assistisse a um vídeo que contrapôs a ideia de que a GR seria uma prática exclusivamente feminina, conforme apontado pelo Comitê Olímpico Internacional. O vídeo mostrava uma GR praticada por homens com outros tipos de materiais (Oliveira Júnior, 2016, p. 5 e 6).

Os alunos e alunas ficaram fascinados com o trailer do filme, [...]. Assim voltei a questionar: Será que só é no Brasil que as pessoas soltam pipas? Será que são apenas os meninos ou crianças que podem soltar/empinar pipas? As respostas que eram na maioria “sim”, mudou para “não” (Souza, 2012, p. 4).

Nesses relatos, percebemos que as intenções dos docentes ao ressignificarem os discursos mediante as várias problematizações suscitadas, estiveram em situações didáticas que permitiram aos alunos perceberem que a pipa não é uma prática corporal a ser realizada apenas por meninos, mas por qualquer grupo identitário, como as meninas (Souza, 2012); que a GR, narrada por Oliveira Júnior (2016), não precisa ser praticada somente por mulheres, e que elas não devem ser sempre delicadas e harmoniosas para serem femininas; assim como a orientação sexual de cada sujeito deve ser aceita como

direito seu, que a dança não irá definir a sexualidade da pessoa, como fez Santos (2018) nas problematizações que promoveu acerca do pop, tendo como destaque a cantora Pablllo Vittar.

Percebemos que a leitura dos códigos das práticas corporais nesses relatos, ao passarem por discussões e reflexões, produziram resistências que resultaram em questionamentos a respeito das forças discursivas que movimentam e produzem a identidade dos representantes das práticas corporais tematizadas. Os alunos, ao acessarem esses discursos e após se permitirem a experimentação dessas práticas corporais, produziram outros modos de pensar, ver, dizer, fazer. No entanto, é de bom tom destacar que alguns aspectos do maracatu, da religião de matriz africana que surgiu na discussão dos Jogos Olímpicos e suas origens relacionadas à religião, do futebol na Copa do Mundo, do ritmo do pop, na gestualidade da GR, e na brincadeira com a pipa, foram mantidos, o que se modificou foram os modos como os discursos as representavam. Conseqüentemente, modificou-se a posição dos estudantes nessas ordens discursivas, logo, outras identidades, que de início estavam essencializadas e, por que não dizer, inabaláveis. Pautados em Hall (2016), entendemos que a representação como significante, uma vez deslocada do significado, passa por desconstruções e reconstruções através das práticas discursivas, alterando desse modo os códigos e sentidos atribuídos a ela.

Ainda com Hall (2016), reforçamos que a noção de representação nos Estudos Culturais tem a importância de promover uma ligação dos sentidos e da linguagem diretamente à cultura. Trata-se de um processo no qual a linguagem se faz notável na atividade de produção de significados. É o estudo da fixação dos limites da representação que nos permite mostrar e explicar o jeito que a introdução de definições das coisas emerge, o formato como acontecem nas disputas por significados.

Os professores com suas tematizações, ao problematizarem as questões de gênero como as narradas nos relatos, e formularem situações didáticas a partir dessas, fizeram com que os alunos percebessem as instabilidades dos significados empregados nos sujeitos e nas práticas corporais. Ao perceberem o caráter constitutivo dos discursos, criaram outros significados. O que indica que a ressignificação a partir da resistência se fez presente na disputa por representações.

Considerações finais

Ao analisarmos os relatos, a resignificação foi notada em três diferentes momentos de distintas situações e significados, ou seja, em três diferentes representações discursivas. No primeiro, ao ancorar o tema de estudo conforme a ocorrência social da prática corporal, foi possível os alunos notarem a dificuldade de vivenciá-la quanto às suas gestualidades específicas após as leituras. Fato que gerou resistências e conflitos, sendo necessário pensar em outras formas de fazer os gestos, assim como as regras das práticas tematizadas, que aconteceram na participação de um aluno cadeirante no jogo de futebol; na dificuldade de defesa dos gols no futebol de rua sem um goleiro; no incentivo à participação de alguns sujeitos na queimada; e no facilitar a execução da brincadeira.

Sendo assim, entendemos que a identidade da própria prática corporal escolhida para ser tematizada perdeu sua rigidez, tornando-se flexível diante das relações de poder que acarretaram nas lutas por significados. Algo que só foi possível acontecer mediante as vivências e as problematizações delas decorrentes, que possibilitaram que os alunos notassem que as diferentes realidades das práticas corporais não poderiam ser apresentadas nem mesmo negadas de forma definitiva, mas que, diante das suas eventualidades, poderiam ser desconstruídas e reconstruídas, e, desse modo, serem modificadas.

No segundo, diante das problematizações, a resignificação foi representada nas formas de adaptações diversas das práticas corporais em estudo, nas quais a ação de resignificar centralizou-se nas vivências de acordo com a realidade local da escola e dos sujeitos. No entanto, em alguns momentos, os alunos sugeriram e fizeram certas mudanças por não aceitarem as formas de regulação das condutas postas pela prática corporal como ocorre em seu contexto social. Ao resistirem, produziram adaptações e outras condutas em busca de uma adequação à sua realidade e da escola. Desse modo, a resignificação se fez na contraconduta.

Já no terceiro momento, encontramos nos relatos a resignificação relacionada aos efeitos dos encaminhamentos didático-metodológicos do CC de ampliação e de aprofundamento. Esses dois encaminhamentos, por meio de estudos a partir de

diferentes atividades que permitiram leituras e interpretações diversas, possibilitaram vivências que ocasionaram a necessidade de ações que problematizassem certos discursos que atingiam ofensivamente alguns grupos sociais tratados como inferiores e que vivem à margem da sociedade. Vivências essas que representaram a ressignificação nas desconstruções de alguns enunciados acessados e na produção de outros. Tais ações didáticas permitiram uma reconstrução das identidades dos sujeitos praticantes, no modo como a representação do corpo é discursada, publicizada.

Diante do problema exposto nesta pesquisa, apontamos que nas práticas docentes e discentes, a ressignificação emergiu a partir de distintos modos de resistir às condutas postas tanto pelo território escolar, como pelas normas institucionais e culturais de cada prática corporal tematizada. O que houve foram ressignificações em três campos de esferas discursivas distintas: nos conflitos que provocaram criações de outras gestualidades quanto aos modos de jogar, lutar, dançar e brincar; nas adaptações de espaços, materiais e regras diversas conforme o território aula; e nas problematizações que produziram outros problemas para se pensar sobre como as coisas se tornam o que são e operam, advindas dos encaminhamentos didático-metodológicos de ampliação e de aprofundamento. Ações essas que por meio de ações didático-pedagógicas permitiram aos discentes serem produtores de currículo e de cultura. O que implica a ressignificação da própria EF.

Ao analisarmos melhor, percebemos que a resistência esteve presente nos três distintos campos discursivos das representações da ressignificação pautada no CC – tanto quando se tratou da gestualidade hegemônica; da sua execução diante das condições dadas pela prática corporal em oposição às permitidas pela estrutura da escola e da aula; como dos modos que as práticas corporais e discursos circulantes sobre elas e seus praticantes ocorrem na sociedade. Desse modo, compreendemos que nesses relatos analisados a ressignificação mostrou as fragmentações da identidade das práticas corporais tematizadas e dos sujeitos praticantes, ou seja, da própria cultura. Inferimos que, por essa via, o CC apresenta-se como alternativa para que a escola possa contribuir para que seus sujeitos possam, enfim, mudar de forma incerta o mundo em que vivem, e por meio da resistência, criar outras possibilidades, outras identidades e diferenciações

de si. Com isso, uma afirmação e potencialização da diferença pela resistência. Nesses termos, parafraseando o poeta: resistir para ressignificar é preciso!

Referências

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **Muay thai**: um relato de ressignificações. 2013. Relato de experiência – EMEF Júlio Mesquita, São Paulo, 2013.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **Futebol e a Copa do Mundo**: toda análise (pós)crítica é bem-vinda. 2018. Relato de experiência – EMEF Olavo Pezzotti, São Paulo, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 282-300, mar. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos V**: ética, política, sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 3-26.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 264-296.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: DA DIÁSPORA: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003. 50-100.

HALL, Stuart. O papel da representação. In: CULTURA E REPRESENTAÇÃO. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio: Apicuri, 2016. p. 31-53.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Nossas brincadeiras**. 2007. Relato de experiência – EE Alcides da Costa Vidigal, São Paulo, 2007.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Como as práticas corporais permeiam os espaços escolares e o cotidiano dos estudantes da EJA?** o golfe adentra a escola. 2017. Relato de experiência – CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, São Paulo, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física: a reflexão e a prática do ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020.

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As possibilidades de emergência do currículo cultural da educação física: contribuições do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (orgs.) **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: LARA, Larissa.; ATHAYDE, Pedro; BOSSLE, Fabiano (org.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE: educação física escolar**. Natal: Edufrn, 2020. v. 5. p. 25-43.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **Todos podem fazer ginástica?** 2008. Relato de experiência – Colégio Maxwell, São Paulo, 2008.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O maracatu nas aulas de educação física:** Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! 2017. Relato de experiência – CIEJA Campo Limpo, São Paulo, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. **Os estudos culturais e o ensino da educação física.** 1. ed. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença"? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Educação física cultural:** por uma pedagogia da(s) diferença(s). 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. v. 13. p. 15-66.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural da educação física. In: FERNANDES, Celina (org.). **Ensino fundamental - planejamento da prática pedagógica:** revelando desafios, tecendo ideias. São Paulo: Editora Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 55-77 jul./dez. 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Ameba, real, chinesa, baleado:** protagonizando jogos de queimada. 2010. Relato de experiência – EMEF Raimundo Correia, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Skate(s) na Educação Física escolar.** 2012. Relato de experiência – EMEF Raimundo Correia, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz de. **Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica.** 2016. Relato de experiência – EMEF Raimundo Correia, São Paulo, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos. **A várzea chegando ao centro.** 2013. Relato de experiência – E.E. Tenente Ariston de Oliveira, São Paulo, 2013.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos. **Jogando com os deuses:** Jogos Olímpicos Rio 2016 na cena escolar. 2016. Relato de experiência – EE Ariston Oliveira, São Paulo, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos. **Navegando sobre as práticas com brinquedos.** 2017. Relato de experiência – EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, São Paulo, 2017.

SANTOS, Luiz Alberto dos. **“A Pablo Vittar não é de Deus”:** desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. 2018. Relato de experiência – EMEF Raimundo Correia São Paulo, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade terminais**: as transformações na política pedagógica e na pedagogia da política. Petrópolis : Editora Vozes, 1996. p. 137-199.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. **Vamos soltar/empinar pipa? Na escola?** 2012. Relato de experiência – EE Heidi Aves Lazzarini, São Paulo, 2012.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. **Futebol de rua vai à escola.** 2013. Relato de experiência – EE Heidi Alves Lazzarini, São Paulo, 2013.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. **Futebol além das bananas.** 2018. Relato de experiência – E. E. Heidi Alves Lazzarini, São Paulo, 2018.

Recebido em: 23/08/2023
Revisões requeridas: 11/12/2023
Aprovado em: 01/02/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 25 - Número 58 - Ano 2024
revistalinhas@gmail.com