

Traduções do discurso curricular oficial para o contexto da prática¹

Marcos Garcia Neiraⁱ

Resumo

O presente artigo objetivou compreender como os professores de Educação Física que participaram dos cursos de formação voltados à implementação da política curricular municipal traduzem para a prática o discurso materializado no documento oficial. Para tanto, foram produzidos relatos de experiência a partir de entrevistas com os participantes que afirmam colocar em ação a proposta. Ancoradas no referencial teórico pós-estruturalista, as narrativas docentes foram confrontadas com os argumentos que sustentam o discurso oficial. Inferiu-se que a preocupação dos educadores se volta às questões metodológicas. A ênfase dada ao saber como fazer, em vez de uma apropriação crítica da epistemologia que subsidia a política curricular em questão, configura uma visão reducionista, ao que tudo indica, decorrente do modo de condução das ações formativas.

Palavras-chave: currículo; Educação Física; cultura; política curricular; prática.

Translations of official curricular discourse into the context of practice

Abstract

This article aimed to understand how Physical Education teachers who participated in training courses aimed at implementing municipal curriculum policy translate the discourse materialized in the official document into practice. To this end, experience reports were produced based on interviews with participants who claim to put the proposal into action. Anchored in the post-structuralist theoretical framework, the teaching narratives were confronted with the arguments that support the official discourse. It was inferred that the teaching concern focuses on methodological issues. The emphasis given to knowing how to do it instead of a critical appropriation of the epistemology that supports curricular policy configures a reductionist vision, apparently resulting from the way in which training actions are conducted.

Keywords: curriculum; Physical Education; culture; curriculum policy; practice.

Traducciones del discurso curricular oficial al contexto de la práctica

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo comprender cómo los profesores de Educación Física que participaron de cursos de formación destinados a implementar la política curricular municipal traducen en la práctica el discurso materializado en el documento oficial. Para ello se elaboraron relatos de experiencia a partir de entrevistas a los participantes que afirman haber puesto en

ⁱ Licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado. Doutorado em Livre-Docência em Educação. Professor Titular da Universidade de São Paulo. Investiga questões curriculares com apoio da Fapesp e do CNPq, do qual é Bolsista de Produtividade em Pesquisa. E-mail: mgneira@usp.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>.

práctica la propuesta. Ancladas en el marco teórico postestructuralista, las narrativas docentes fueron confrontadas con los argumentos que sustentan el discurso oficial. Se infirió que la preocupación docente se centra en cuestiones metodológicas. El énfasis puesto en el saber hacer en lugar de una apropiación crítica de la epistemología que sustenta la política curricular configura una visión reduccionista, aparentemente resultante de la forma en que se conducen las acciones formativas.

Palabras clave: currículo; Educación Física; cultura; política curricular; práctica.

1 INTRODUÇÃO

Como parte do movimento conhecido como implementação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) deu início à publicação de uma série de documentos intitulada *Currículo da Cidade – Ensino Fundamental – Educação Física* e, em 2019, foi a vez do *Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – Educação Física*. Ambos se afirmam alinhados aos pressupostos teórico-metodológicos da chamada Educação Física cultural.

[Os] documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino entendem a prática da Educação Física como linguagem, fundamentando-se nos estudos culturais e pós-estruturalistas, os quais encontram sua grande produção nas universidades paulistas. **A Educação Física cultural** compreende em sua prática pedagógica que o corpo traz marcas históricas dos sujeitos e da cultura. Assim, o movimento expressa intencionalidades e comunica e difunde os modos de ser, de pensar e de agir das pessoas. Cabe a essa perspectiva proporcionar aos diferentes estudantes a oportunidade de conhecer, ampliar e compreender em profundidade seu próprio repertório cultural e os dos outros e perceber o patrimônio cultural elaborado ao longo do tempo, seja ele do universo particular dos sujeitos, seja de universos distantes, de modo que possam contribuir para a ampliação da experiência pedagógica e da aprendizagem (São Paulo, 2017, p. 64 – grifos nossos).

Escapando da tradição que confunde a função da Educação Física escolar com aquela praticada nos clubes, academias de ginástica e espaços de lazer, bem como daquela que persegue o desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo, a melhoria da aptidão física ou a aquisição de habilidades esportivas, **a perspectiva cultural do componente** assume o compromisso de constituir pessoas que possam ler, interpretar e produzir práticas corporais, seja qual for a origem ou característica dos representantes das manifestações abordadas (São Paulo, 2019, p. 93 – grifos nossos).

Resumidamente, a Educação Física cultural, culturalmente orientada ou currículo cultural, busca inspirar-se nas teorias pós-críticas do currículo (Paraíso, 2004; Lopes, 2013²) para tematizar³ as práticas corporais⁴, questionar os marcadores sociais que as perpassam e empreender uma ação política a favor das diferenças por meio do reconhecimento das linguagens corporais de todos os grupos que coabitam a sociedade. O que se mira é a formação de sujeitos solidários.

Pode-se dizer que o currículo cultural tematiza as práticas corporais por meio de vivências, leituras e escrituras de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam (Neira; Nunes, 2022b, p. 3).

Os primeiros trabalhos (Neira; Nunes, 2006; Neira; Nunes, 2009; Neira, 2011) partiram dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico para desestabilizar as posturas críticas e acríicas em Educação Física, abalando a noção de identidade única, fixa e hegemônica que caracterizara as propostas do componente até então, com o intuito de dar a ver as culturas corporais não hegemônicas na escola. Isso abriu espaço para formas outras de promover as intervenções didáticas. Apesar da relevância dessas influências, os estudos⁵ de Bonetto (2016), Vieira (2020), Santos Júnior (2020), Augusto (2022), Nascimento (2022), Souza (2023) e Lopes (2024) revelam que, atualmente, os referenciais do currículo cultural em Educação Física têm se expandido para outros ambientes teóricos, sobretudo aqueles denominados pós-estruturalistas.

O discurso oficial não deixa dúvidas acerca da concepção adotada e de seu compromisso político e pedagógico:

O desafio que cabe aos professores é acessar as diferentes práticas corporais nas quais os estudantes estão imersos e dar o tratamento pedagógico a essas experiências, pois os significados dados a esses signos da linguagem corporal organizam as formas de pensar, de agir, de sentir e de expressar-se das pessoas. É o que constitui o indivíduo na sociedade. Como a cultura é uma produção coletiva, cada grupo cultural vai criar e recriar seus marcadores identitários. Seu posicionamento no mundo se dá por meio dessas expressões corporais e gestuais. Portanto, todas as manifestações da cultura corporal produzem marcas identitárias, legitimadas por certos discursos que ora incluem ora excluem os sujeitos, de acordo com o espaço social que ocupam. Assim, “existe um único jeito certo de fazer” ou “essa atividade é só para meninos” ou “meninas não brincam disso, porque é coisa de menino” etc., vão delimitando e

excluindo os sujeitos, além de silenciarem toda a vasta experiência corporal que as pessoas trazem. Se a escola é o espaço em que o patrimônio cultural é compartilhado, problematizado e ressignificado, os estudantes devem ter acesso aos mais diversos signos da linguagem corporal, ampliando sua experiência cultural e de conhecimento (São Paulo, 2017, p. 70).

O que interessa, nessa perspectiva de ensino, é promover o acesso dos jovens, adultos e idosos, a formas mais elaboradas de compreender e produzir o próprio repertório cultural corporal, assim como o de outros grupos sociais. Para tanto, a Educação Física deve ampliar o leque das ações pedagógicas por meio da tematização de brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes que constituem o patrimônio de qualquer povo. A intenção é possibilitar “fala” a voz de várias culturas – da família, do bairro, da cidade, do estado, do país, a internacional, a sulista, a nortista, a nordestina, a urbana, a rural, a afro, a indígena, a imigrante e tantas outras, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc. que perpassam as práticas corporais (São Paulo, 2019, p. 93).

Foucault (1997) assevera que nenhum saber engendra-se sem um esquema de registro, de articulação, de divulgação. Ora, sobram razões para crer que, entre outras, um documento curricular oficial desempenha essa função, pois institui e faz valer determinada concepção de ensino, bem como um conjunto de saberes a serem transmitidos às novas gerações.

Nesse sentido, chega a surpreender o fato de que, apesar de alinhavado há pouco tempo⁶, o currículo cultural da Educação Física foi legitimado como política curricular oficial da rede de ensino municipal de São Paulo⁷, constituindo-se em parâmetro preponderante nas atividades de formação contínua empreendidas nos últimos anos.

Como produção discursiva, ao referenciar-se na perspectiva cultural da Educação Física, o currículo municipal afirma-se a favor dos setores desprivilegiados pela via da valorização de seu repertório cultural corporal e pela ampliação da noção de cultura corporal, tomada como objeto de estudo de uma Educação Física inserida na área das Linguagens.

Cultura corporal é toda a produção discursiva e não discursiva referente às brincadeiras, às danças, às lutas, aos esportes e ginásticas, desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e a vestimenta usada na apresentação de ginástica. Também compõem a cultura corporal as narrativas sobre essas manifestações, suas peculiaridades e seus praticantes. Por

exemplo: compreender a amarelinha como “coisa de criança”, o futebol como “esporte para homens”, ver no balé uma prática elitizada ou atribuir ao judô um papel disciplinador configuram aquilo que a perspectiva cultural da Educação Física chama de cultura corporal (São Paulo, 2019, p. 75).

Com o intuito de efetivar o *Currículo da Cidade*⁸, a SME-SP empreendeu, a partir de 2018, uma série de seminários e cursos de formação de professores. Sabe-se que o modelo é usual em redes públicas sempre que “novos” documentos curriculares são elaborados. A partir de 2019, houve incremento das ações formativas, objetivando o alcance de uma quantidade maior de educadores. Em 2020, apesar da pandemia de Covid-19 que assolou o planeta, destacaram-se duas atividades de formação com a finalidade de subsidiar os docentes na implementação do currículo oficial de Educação Física: o curso “Educação Física: currículo em ação no contexto da pandemia”⁹, promovido pela Diretoria Regional de Campo Limpo, e o curso “Trilhas em Form(ação)”¹⁰, organizado pelo Núcleo Técnico de Formação (NTF) da SME-SP. Em 2021, nenhuma ação formativa com esse teor foi efetivada, embora a intenção fosse latente dada a abertura de editais com essa finalidade, o que só veio a se concretizar em 2022, quando as atividades presenciais foram retomadas e o NTF pôde, finalmente, programar dois cursos que discutiriam com os docentes os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de ações didáticas alinhadas à política curricular do município: “Educação Física nas unidades de percurso do Ensino Médio”¹¹, nos meses de maio e junho, e “Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo”¹², em outubro e novembro.

Nota-se que a política curricular oficial deseja ver incorporada, pelos sujeitos, a teoria curricular cultural da Educação Física. Para tanto, confere-lhe uma tonalidade normativa, generalista e homogeneizante. Paradoxalmente, as investigações sobre sua realização nas escolas (Macedo, 2010; Escudero, 2011; Souza, 2012; Eto, 2015; Lins Rodrigues, 2015; Santos, 2016; Müller, 2016; Bonetto, 2016; Martins, 2019; Nunes, 2018; Oliveira Júnior, 2017; Borges, 2019; Santos Júnior, 2020; Vieira, 2020; Augusto, 2022; Nascimento, 2022; Souza, 2023; Silva Júnior; Nunes, 2023; Müller, 2024; e Lopes, 2024) enfatizam o caráter contra-hegemônico, nômade e menor, dado o engajamento político no combate a todas as formas de fixação de significados atribuídos às práticas corporais e seus participantes, comumente propagados pelos setores dominantes; e pedagógico,

diante do compromisso democrático e democratizante com a formação de identidades solidárias (Bonetto, 2021).

A constatação desse paradoxo fez emergir a intenção de compreender como os professores e professoras que frequentaram os cursos de formação oferecidos pela SME-SP traduzem para a prática pedagógica uma proposta que se afirma contra-hegemônica quando apropriada pelo discurso oficial.

Antes de avançar, vale a pena recorrer a Paraíso (2004), Silva (2011) e Lopes (2013) para lembrar que qualquer perspectiva curricular se baseia em técnicas particulares de governo e objetiva operar como uma política de verdade. Entre tantas, é por meio das políticas de currículo que os sujeitos da educação lutam pelo poder e por fazer circular aquilo que tencionam estabelecer como verdade. Ora, com o currículo cultural da Educação Física não é diferente. Seus princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos, quando adotados por um sujeito em uma instância produtora e definidos por regras sócio-históricas, possuem um regime de materialidade que dá vazão a um conjunto de significados em torno do ensino da Educação Física.

Embora sejam comuns as investigações acerca da apropriação das propostas curriculares de Educação Física pelos professores (Gramorelli; Neira, 2010; Lippi; Neira, 2013; Aguiar; Neira, 2016; Lima; Neira, 2019), uma consulta aos principais bancos de dados¹³ não localizou pesquisas cujos participantes tenham vivenciado o processo de implementação de documentos curriculares baseados na perspectiva cultural da Educação Física. É o que leva o presente artigo a tentar preencher essa lacuna ao buscar compreender como os professores e professoras que participaram dos cursos formativos propostos pela SME-SP traduzem o discurso curricular oficial no contexto da prática.

2 DISCURSO, SIGNIFICAÇÃO E TRADUÇÃO

Os sentidos que os discursos tentam fixar carregam sempre as noções de contingência e precariedade. Mendonça (2015) entende por contingência toda experiência que depende de um contexto, de uma historicidade particular, cuja inteligibilidade não pode ser retrocedida a um fundamento, a uma origem ou a uma causa final ou única e, por precariedade, a inexorabilidade de que seu caráter finito tende a ser desafiado por uma

força contra-hegemônica. Justamente por isso, um “discurso hegemônico não pode ser entendido como o único, último, pronto e acabado, pois os sentidos que ele produz são sempre parciais, sujeitos a desestabilizações e em constantes lutas por significação” (Destro, 2019, p. 74).

Lopes (2015a, p. 139) associa essas noções ao discurso curricular oficial. Em linhas gerais, discursos produzem sentidos provisórios e contingencialmente fixados para o currículo, estando sujeitos a traduções: “[...] tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização. Tenta-se frear a tradução do que sempre será traduzido”. As propostas curriculares continuam sendo produzidas e as “normatividades permanecem sendo disputadas e hegemônicas, porém propostas e normas não têm os supostos alicerces epistemológicos sólidos, capazes de serem justificados fora da luta política que se remete às condições de existência de todos nós” (Lopes, 2015a, p. 140).

Essas considerações autorizam a pensar o *Currículo da Cidade* e as ações formativas promovidas pela SME-SP como uma política curricular que tenta hegemônizar determinados discursos a fim de normatizar o ensino da Educação Física, delimitar os contornos do currículo cultural e fixar sentidos para o componente na rede municipal.

Um discurso pode ser compreendido como uma totalidade linguística e extralinguística, ultrapassando o entendimento específico da fala e/ou da escrita (Laclau; Mouffe, 2015). “Discurso não é só linguagem, aquilo que se fala ou se escreve. Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação” (Lopes, 2015b, p. 449). Em suma, “qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade, de deter o fluxo das diferenças, de construir um centro” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 187).

A constituição de determinado discurso, mesmo que hegemônico, pode ser concebida como algo sempre sujeito a modificações, sempre suscetível a outras articulações e, por isso mesmo, não pode ser tratado como fixo ou finalizado. Um discurso busca estabelecer determinados tipos de leitura, mesmo que em constante processo de tradução, não obstante certo discurso ser enunciado no *Currículo da Cidade*, fixando sentidos, temporariamente, para o ensino de Educação Física. Afinal, sempre há traduções, haja vista a impossibilidade plena de interpretação textual. Essa impossibilidade “é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes. [...] qualquer monismo na interpretação desses textos é também decorrente das restrições

estabelecidas em dadas relações de poder” (Lopes, 2018, p. 13). Outros sentidos serão sempre produzidos e muitas leituras serão possibilitadas. Por isso, independentemente de qual seja, a política curricular não consegue, de uma vez por todas, fechar a significação.

As práticas pedagógicas dos professores que frequentaram os cursos de formação da SME-SP podem ser compreendidas como produções discursivas que significam a Educação Física. Também reverberam o processo de constituição do *Currículo da Cidade* como política de centralidade curricular, ora dialogando entre si, ora contrapondo-se. Tem-se, portanto, uma arena de disputas acerca das significações do componente nessa política educacional. Logo, é lícito afirmar que as práticas pedagógicas dos docentes que participaram dos cursos de formação da SME-SP produzem sentidos para política curricular investigada ao propiciarem diferentes traduções (Matheus; Lopes, 2014).

Este estudo se propõe a uma reflexão possível acerca do processo, sem se isentar da precariedade e contingência de uma leitura e de muitas outras que poderão ser realizadas. Investigar-se-á o currículo no contexto da prática, como produção discursiva, como produtor de sentidos provenientes das relações que se estabelecem entre diferentes discursos que se hegemonizam, mas permanecem abertos a ressignificações contínuas. Nesses termos, a ideia de fechamento do currículo como algo dado, estável e acabado é desestabilizada, pois abre espaço para diferentes modos de significar a Educação Física culturalmente orientada. Serão sempre fechamentos provisórios, contingentes e precários, pois estarão sempre sujeitos a traduções (Lopes; Cunha; Costa, 2013).

É importante lembrar que o contexto da prática não é o endereçamento final dos textos curriculares, nem muito menos os docentes são aqueles que os implementam ou os subvertem. Não se opera com o entendimento de tentativas de escapes e negação de políticas curriculares por parte dos professores, mesmo porque os docentes, em suas práticas pedagógicas, também produzem currículos contingencialmente, sendo partícipes das políticas curriculares. Parte-se do pressuposto de que os professores não são resistentes aos currículos. Na prática, eles traduzem e produzem currículos. Lopes (2016, p. 3) afirma que “a prática entrou para o domínio da política – é também política – e abriu as portas à teorização que compreende como pouco produtiva a separação entre currículo em ação e currículo formal e valoriza as dimensões contingentes na política”. A autora, mais adiante, reitera que “as políticas não têm origem e são sempre versões sedimentadas

de interpretações das interpretações (Lopes, 2016, p. 9) e, desse modo, “estamos todos imbricados na produção de políticas, nos responsabilizamos pela política contextualmente” (Lopes, 2016, p. 10).

A prática é concebida como potente espaço de produção curricular e produtora de sentidos para a Educação Física. Os professores ressignificam os currículos ‘oficiais’ em suas práticas pedagógicas, promovendo híbridos culturais. Nesse enquadramento, o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) contribui para uma visão menos hierarquizada do processo, pois incorpora as inter-relações existentes aos contextos de influência, produção e prática, considerando cada qual uma arena de disputas. A noção de política curricular como política cultural permite considerar o contexto da prática como espaço de ressignificação curricular (Souza, 2012; Rodrigues; Freitas, 2014). Quando o contexto da prática é entendido como partícipe da política curricular, são os saberes docentes e discentes que se efetivam nas aulas e, por essa razão, devem ser levados em consideração no momento do planejamento. Ao incorporar tais conhecimentos, os currículos fortalecem as identidades dos professores e estudantes e favorecem a representação cultural de diferentes atores sociais.

Embora busque inspiração em uma teoria curricular da Educação Física que valoriza e integra a cultura corporal da comunidade, o *Currículo da Cidade* é entendido como uma política de Estado, portanto normativa que apresenta *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD)* traçados para todos os estudantes do Ensino Fundamental nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. Logo, “tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização. Tenta-se frear a tradução do que sempre será traduzido” (Lopes, 2015a, p. 139).

Uma vez publicado e estudado nos eventos formativos, o *Currículo da Cidade* passa a fazer parte das disputas político-discursivas que se engendram no contexto da prática, perpassando fortemente o viés do conhecimento e sua sistematização. Ao tempo em que diferentes demandas se articularam no processo de constituição do documento municipal, outras tantas ficaram de fora. Isso significa que outros discursos buscarão hegemonizar os sentidos atribuídos à Educação Física no contexto da prática. Sem desconsiderar o tensionamento, buscou-se identificar e compreender o modo como os professores lidam com esses embates.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mediante conversas com os organizadores das ações formativas desenvolvidas em 2020, foi possível obter a relação de concluintes dos cursos e contatá-los por *e-mail*. Entre os 102 professores e professoras de Educação Física que receberam informações sobre os objetivos da pesquisa, 33 manifestaram o interesse de participar. Assim, em 2021 e 2022, realizaram-se entrevistas narrativas nos moldes sugeridos por Flick (2009) a partir da seguinte interpelação: “Relate um projeto didático que você desenvolveu e que julga alinhado à concepção de ensino que fundamenta o *Currículo da Cidade*, ou seja, a Educação Física cultural”. Após a transcrição¹⁴ das gravações no formato de relato de experiência¹⁵ e envio aos entrevistados para validação, 18 docentes, sendo 3 atuantes na Educação Infantil, 9 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 6 nos anos finais, devolveram seus textos solicitando pequenos ajustes ou concordaram integralmente com seu conteúdo e formato.

Parece importante ressaltar que as experiências pedagógicas cujos relatos compuseram o referencial empírico desta pesquisa ocorreram durante a pandemia de Covid-19, que afetou a sociedade como um todo e o trabalho pedagógico de maneira especial, em virtude das medidas protetivas que impediram a frequência às escolas situadas na capital paulista por 16 meses. Por óbvio, o impacto na docência e nos currículos foi enorme. Mesmo em um cenário tão inusitado, o estudo prosseguiu, o que nos permitiu investigar a tradução da teoria curricular cultural da Educação Física no contexto da prática em três diferentes momentos: 1) durante o período em que prevaleceu o ensino remoto emergencial (março de 2020 a julho de 2021); 2) no período em que as escolas procuraram desenvolver o ensino híbrido emergencial (agosto a novembro de 2021); e 3) por ocasião da retomada do ensino presencial (a partir de fevereiro de 2022). Não deixa de ser interessante notar a maleabilidade da proposta diante de sua visível adequação a cada contexto.

Inspirados na pesquisa educacional pós-crítica (Paraíso, 2014), os relatos de experiência foram numerados aleatoriamente e confrontados com a teoria curricular cultural da Educação Física. O enfoque das análises recaiu sobre o processo de

significação da teoria curricular anunciada no documento municipal, atentando para o modo como os professores e professoras traduzem-na para o contexto da prática. Vale reforçar que, por meio dessa interpretação, investigamos os relatos de experiência tomados como práticas discursivas, como produtoras de sentidos provenientes das relações que se estabelecem entre diferentes discursos que se hegemonizam, mantendo-se abertos a ressignificações contínuas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme o método proposto, os professores e as professoras participantes das ações formativas narraram aquelas experiências pedagógicas que no seu entender correspondiam à política curricular oficial. Logo nos primeiros parágrafos dos relatos analisados, constata-se que, na maioria dos casos, a prática corporal tematizada foi definida entre aquelas que constituem o repertório cultural da comunidade. Tal situação didática é identificada na teoria curricular cultural da Educação Física como mapeamento (Neira; Nunes, 2022b). Sem se restringir a esse momento, o mapeamento abre e acompanha a tematização, uma vez que se constitui em elemento fundamental para dimensionar o tema a ser tratado e suas possibilidades pedagógicas (Neves, 2018).

Uma das observações que chamaram a minha atenção foi em relação aos brinquedos de montar. As crianças faziam armas e entre elas, falavam sobre a brincadeira polícia e ladrão. Durante o parque, brincavam de polícia e ladrão. No espaço da área verde, também. Quando brincavam de massinha, construíam armas e usavam a própria mão, imitando ter uma arma (Relato 1).

Em uma das aulas no 5.º C tivemos um tempo livre e os alunos me pediram para jogar futebol e, para minha surpresa, todos que ali estavam se envolveram na atividade, não havia ninguém interessado em fazer outra coisa. Assim, achei que o futebol podia ser um tema de bastante relevância e interesse para trabalharmos no retorno de 100% dos alunos (Relato 3).

Percebi que alguns alunos solicitavam jogar queimada e/ou base quatro, jogos constantemente vivenciados até o 5.º ano. Ademais, ao mapear os territórios das práticas corporais do entorno do colégio, reconheci dois lugares que foram campos de prática do beisebol. E ao descobrir que um dos alunos da turma faz a prática do beisebol, resolvi tematizar esse esporte (Relato 4).

Mapeando os territórios das práticas corporais do entorno da escola sobre essas práticas, percebemos que a Ginástica Acrobática é realizada na escola, no Centro de Educação Unificada e na Fábrica de Cultura e a Ginástica Rítmica somente na escola. Alguns alunos relataram que participavam dessas práticas, mas um número bem baixo, sendo sua grande maioria meninas (Relato 6).

Durante a roda de conversa uma criança relatou que havia ido ao Gaiato. Ao ser questionada o que era o Gaiato e o que tinha lá, ela e outras crianças disseram que o telhado era de plástico azul. Outra criança disse: “Lá tem aula de palhaço”, e outra “Aprende a jogar as bolinhas para o alto”, assim outra criança complementou: “É malabarismo e meu o pai também faz com laranja”. Então questionei se o Gaiato se parecia com um circo e algumas crianças responderam que sim. Todas reagiram com muita empolgação quando sugeri estudarmos o circo nas aulas (Relato 7).

[...] a escolha do tema se deu por dois motivos. O primeiro por identificar no cotidiano escolar, em diferentes momentos e espaços, alunos ouvindo e dançando *funk* em seus celulares e caixas de som, assim como nas ruas, praças e campo de futebol do bairro. O segundo, pelo fato que essa manifestação cultural foi negada no festival de dança da escola, as coreografias se restringiam aos estilos musicais internacionais, com os argumentos, por parte de alguns docentes, que “o *funk* não é coisa de gente”, “esses meninos têm que escutar coisa que presta” (Relato 8).

[...] ao tematizar em uma aula anterior as músicas brasileiras e como são dançadas, o *break dance* (ou *hip-hop*) apareceu de forma eminente. Para minha surpresa, muitos alunos sabiam alguns passos de maneira geral e três dançavam de maneira muito parecida com os *b-boys* e *b-girls*, os/as praticantes desta dança (Relato 15).

Em meados de setembro de 2021, houve o lançamento de uma série coreana intitulada Round 6. E seus capítulos continham como desafios alguns jogos infantis, uns mais conhecidos, outros, aparentemente, com incidência local. Ao mesmo tempo muitas cenas de violências de vários tipos acompanhavam o enredo. Com o desenrolar dos dias essa série viralizou não só entre adultos, mas entre crianças e adolescentes de várias idades. Percebemos que em nossa realidade não foi diferente e começamos a observar e analisar falas e gestos dos alunos e alunas que se relacionavam muito aos capítulos dessa série, em especial a brincadeira batatinha frita 1, 2, 3. Vários eram os pedidos para que realizássemos tal brincadeira em nossas aulas. Observamos também que nos recreios, as crianças se juntavam para realizar a brincadeira, que até então era desconhecida pela maioria. O que nos chamou a atenção foram as cenas de violência reproduzidas (Relato 17).

Contudo, a literatura disponível discute uma segunda função do mapeamento. Além de possibilitar a definição da prática corporal a ser estudada, promove as problematizações que constroem a tematização (Neira; Nunes, 2022a). Ao que parece, os

professores e professoras participantes do estudo desconheciam a dupla faceta dessa situação didática.

Inspirada na argumentação nietzschiana, “a Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica” (Nunes *et al.*, 2021, p. 11). Sendo as práticas corporais textos da cultura elaborados pela linguagem gestual e a função da Educação Física qualificar a compreensão da sua ocorrência social e a produção segundo as características do contexto (Neira; Nunes, 2021), as narrativas docentes revelam que a vivência, como situação didática, faz-se acompanhar da leitura e resignificação da prática corporal, favorecendo outras formas de pensá-la, dizê-la e fazê-la.

A brincadeira aconteceu e foi muito bem aceita pela maioria. Logo as crianças perceberam algumas dificuldades e estratégias de jogo e começaram a questionar ou recriar essas estratégias (Relato 2).

Mais uma vez perguntei qual seria o jogo possível de se fazer, tendo em vista as condições. Diferentes possibilidades surgiram e, em todas, estimulei que discutissem as regras e propusessem as formas de organização (Relato 3).

No final da aula separamos os alunos em dois grupos e fizemos um jogo de beisebol tendo que explicar onde cada um deve ficar e fazer. O Lucas fez o desenho de onde os rebatedores permanecem e mostrou como segurar o taco para fazer a rebatida. Além disso, estipulamos uma zona de strike com os tatames em quadra (Relato 4).

Após a elaboração das coreografias criadas pelos estudantes, os mesmos tiveram algumas aulas para ensaiarem para apresentarem para os colegas de suas turmas. Os estudantes gostaram tanto da experiência que sugeriram repetir a apresentação para todos da escola (Relato 6).

Ao observarem as bolas na caixa, uma criança perguntou se poderia imitar “a foca com a bola no nariz” e outras crianças também manifestaram esse interesse, então pedimos para que guardassem os arcos e depois pegassem as bolas. Muitas crianças ficaram tentando equilibrar a bola no nariz, neste momento algumas crianças abaixaram a máscara para realizar o movimento, então avisamos para que continuassem usando a máscara cobrindo o nariz, então, algumas começaram a usar a testa (Relato 7).

Falamos que a ideia era dançar e ensinar para os colegas os passos que sabiam e aprender novos passos entre eles. A maioria dos alunos estava dançando, foi um momento bem divertido (Relato 8).

Para que pudéssemos experimentar a ginástica para saúde, iniciaram demonstrando o que conheciam. Surgiram alongamentos, abdominais, flexões de braço, prancha, agachamento, polichinelo, polissapato, musculação, corrida, caminhada, tiro. Experimentamos cada exercício a fim de entender suas implicações no corpo (Relato 10).

Na semana seguinte conseguimos fazer a roda de capoeira por mais tempo e todos puderam entrar no meio da roda e manusear o berimbau ou o caxixi. Em alguns momentos buscaram estratégias para lidar com o tamanho e o peso do instrumento musical, um segurava e o outro batia com a baqueta. Já o caxixi era tocado por outra pessoa. Os outros batiam palma no ritmo do caxixi que era o mais fácil de ouvir (Relato 12).

Após este momento enquanto tentava analisar as respostas dos discentes pensando nos próximos encaminhamentos que deveria fazer, decidi que seria importante tentar observar mais estes alunos quanto a suas representações do que era fazer *parkour*, propus explorar os espaços da escola onde acreditavam ser possível realizar a prática. Alguns estavam interessados em explorar o espaço arborizado da escola correndo e escalando um barranco que virou um desafio para alguns e depois escorregador (Relato 16).

Realizamos vivências da brincadeira batatinha frita 1, 2, 3. A maioria conheceu pela série da Netflix. Pedimos que explicassem as regras, uma menina disse que já havia brincado em um aniversário antes da série sair e destacou que não se “matavam” as pessoas que se mexiam, mas sim essas voltavam a linha inicial (Relato 17).

A ênfase dada à descrição das vivências, leituras e ressignificações das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tematizados também se observa na pormenorização das situações didáticas de aprofundamento e ampliação. Ambas facilmente perceptíveis nos relatos de experiência examinados. Para começar, o aprofundamento consiste em “problematizar as formações discursivas que representam a prática corporal e fixam identidades nos seus praticantes, a fim de pensar outras possibilidades de pensar, ver, dizer, ser” (Neira; Nunes, 2022a, p. 160-161).

Assistimos vídeos sobre a origem do futebol e também sobre as regras oficiais e aos melhores momentos do jogo Brasil *versus* Índia pela Copa do Mundo de Futebol Feminino (Relato 3).

As turmas assistiram vídeos mostrando que o *funk* no Brasil em sua fase inicial era praticamente instrumental, ao som de “LPs” americanos e o DJ Malboro incentivando os primeiros MCs (Relato 4).

Para contrapor a visão eurocêntrica que muitas vezes é reforçada na própria escola e que também percebi nas falas iniciais, apresentei vídeos feitos por grupos indígenas com brincadeiras que eles realizam (Relato 5).

Na semana seguinte, levamos as crianças para o laboratório de informática para pesquisarmos vídeos sobre os diferentes tipos de circo. Os antigos, com animais e os mais modernos sem animais e com variados artistas e suas habilidades distintas, principalmente os malabaristas (Relato 7).

Também começamos a aprofundar nossos conhecimentos a respeito da temática pesquisando e discutindo sobre a história do *funk*, seus estilos, como ele surgiu, quais são as pessoas que o vivenciam/praticam e questionando como as pessoas, a escola, a mídia e a sociedade em geral o trata (Relato 8).

Para tentar desmistificar a ideia que o corpo gordo só faz exercício para emagrecer, observamos vídeos do canal “Atleta de peso”, da youtuber Ellen Valias, que luta contra a gordofobia e para que a atividade física não seja castigo, punição e não exclua (Relato 10).

[...] apresentei para a turma um pouco das origens e também das diversas manifestações do forró que foram surgindo ao longo dos anos, chamando atenção para o surgimento de outras formas de manifestação em relação as indumentárias, letras das músicas, tipos de festas, maneiras de dançar e instrumentos utilizados (Relato 14).

Separei um vídeo sobre *parkour* e sua origem, alunos se expressaram sobre ter consciência das atitudes, preparação e confiança. Fiz algumas perguntas: será que o risco percebido não faz parte do que causa satisfação? Seria interessante conhecer algum praticante aqui do nosso país/bairro/região? Meninas que praticam *parkour* conseguem fazer as mesmas coisas que meninos? Será que os praticantes de *parkour* sentem medo? (Relato 16).

Mais de um aluno perguntou quem havia inventado a brincadeira da batatinha frita, 1, 2, 3. As próprias crianças sugeriram que fôssemos novamente à sala de informática para pesquisarmos isso e acrescentamos que procurassem se existe apenas uma forma de brincar (Relato 17).

Nesse movimento, aproveitei a oportunidade de aprofundar nas discussões de gênero e sexualidade que são, frequentemente, relacionadas à prática de dança. Em geral, a turma concordou que as meninas costumam *gostar* mais de dançar do que os meninos, mas reconheceram que esse movimento de gravar os vídeos e postar na rede social vem recebendo bastante adesão de meninos, algo que consideramos especialmente positivo (Relato 18).

A seu tempo, a ampliação fortalece as lutas contra os efeitos de saber-poder dos discursos autoritários, hierárquicos, hegemônicos, científicos ou não, ao trazer para a cena os saberes dos envolvidos com a prática corporal tematizada, das pessoas que colaboram para sua existência (Duarte, 2020; Neira, 2022). Situações didáticas de ampliação são

facilmente observadas nos relatos das experiências realizadas pelas professoras e professores participantes dos cursos da SME-SP. Elas dão a “[...] conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que participam da manifestação cultural” (Neira, 2019, p. 72).

Lancei o desafio de conversarem com suas famílias sobre a brincadeira. No dia seguinte, Lucas contou que seu pai brincava de polícia e ladrão na rua. Valentina disse que o pai brincava, mas a mãe não. Brenda contou que a mãe se escondia nas árvores (Relato 1).

João Guilherme relatou que o avô disse que tudo era permitido. Miguel disse que a mãe jogava queimada com bola de meia. Ruan disse que o pai contou que a bola começava pelo morto, a mão era fria somente se segurasse a bola. Se a bola batesse na mão e caísse no chão, a pessoa estava queimada (Relato 2).

Lucas mostrou o taco dele que era de alumínio e explicou sobre a diferença do taco de madeira: “basicamente, o de madeira é mais resistente e que dependendo da velocidade da bolinha, o taco de alumínio pode quebrar”. Perguntei se nos campeonatos pode utilizar taco de alumínio e ele respondeu que não. Solicitei que falasse um pouco dos arremessos e fizesse algumas demonstrações. Ele explicou que existem três tipos de arremessos: a bola rápida, o *offspeed*, onde a bola perde velocidade próximo ao rebatedor, e o arremesso com efeito, quando a bolinha pode mudar de direção mais de uma vez durante o trajeto (Relato 4).

No dia da visita vieram quatro pessoas: o Awaratan Wassu, sua esposa, sua irmã e o seu filho. Ele se apresentou às crianças, contou um pouco sobre sua história, a vida na aldeia, seus costumes. O que mais impressionou as crianças foi saber que Awaratan e sua família faziam e viviam do mesmo modo que as famílias delas. Trabalhavam, estudavam, faziam compras no supermercado, brincavam etc. (Relato 5).

O artista de rua improvisou um “picadeiro” e se apresentou para as crianças, demonstrando o malabarismo de lançamento, de equilíbrio, de contato e o giroscópio. Levou vários objetos para que as crianças pudessem aprender os nomes de cada um, como as claves, chapéus, bolas, bastões, aros, pratos e um diabolô que foi a grande atração do nosso “circo”. Depois compartilhou com as crianças suas experiências, sua técnica de malabares, em seguida, respondeu perguntas (Relato 7).

Na nossa última aula tivemos a honra de receber um dançarino para um bate-papo com os alunos. Ele contou um pouco de sua trajetória no *funk* e dos preconceitos que sofreu e ainda sofre. Foi uma troca bacana, pois, os alunos, além de realizarem perguntas, também relataram algumas histórias. Primeiro ele quis aprender com os alunos alguns passos e depois ensinou outros, foi um momento de troca muito interessante e bem divertido (Relato 8).

Separei 30 colchonetes devidamente higienizados para que os alunos pudessem executar. A aula foi ministrada pelo judoca Pietro, que se apresentou, falou que iniciou o judô com 06 anos, hoje é faixa preta, disse que foi atleta da cidade de Cotia, participou de vários jogos regionais representando o município. Ele falou sobre os aspectos históricos, vestimenta, objetivos da luta, sobre os procedimentos para entrar e sair do tatame (Relato 9).

A ampliação e o aprofundamento dão acesso a conhecimentos outros que não os historicamente legitimados, pois, “além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa” (Neira, 2020, p. 833).

Os relatos de experiência analisados também enfatizam atividades de registro quando aludem a desenhos, gravações, fotografias, filmagens ou anotações, precedidas de observações discentes e docentes. É interessante notar que essas situações didáticas são mencionadas simultaneamente à avaliação, o que coincide com o posicionamento de Müller e Neira (2018), para quem o registro e a avaliação são indissociáveis, pois é a documentação da trajetória percorrida que permitirá o exame detalhado do processo e as considerações sobre seus efeitos no alunado, sugerindo ou não o repensar os caminhos a seguir em ações futuras.

Solicitei uma autoavaliação e minha hipótese inicial de que não dançaram por timidez ou por não gostarem de dançar se confirmou nas respostas de alguns estudantes. A influência do ensino remoto não foi citada, mas transparece em outros momentos, como durante as aulas síncronas em que nenhum estudante abria sua câmera (Relato 4).

Pedimos que as crianças fizessem um primeiro momento de registros sobre as brincadeiras do circo – a corda bamba e o malabarismo. Percebemos que podíamos avançar um pouco mais no assunto pelos registros e pelas falas empolgadas das crianças que ainda questionavam sobre o circo, os animais, os malabaristas e outras apresentações (Relato 7).

[...] em conversas com as turmas, levantamos o que havíamos observado sobre a ginástica para saúde e, em seguida, pedimos para que registrassem o que entenderam, seja em forma de desenho, seja na forma escrita. As repostas deram algumas pistas de como cada criança, ao seu modo, compreendeu e elaborou leituras distintas daquelas inicialmente apresentadas (Relato 10).

A avaliação ocorreu durante de todo o processo por meio de análise dos registros de textos, resumos, fotos, pesquisas, fruição e observação das danças dos colegas, apresentação e reflexão da dança do jongo feitas pelos estudantes (Relato 11).

Fiz outras perguntas como de onde conheciam esta prática? Se alguém já havia praticado? Destaquei alguns destes momentos que registrei e avaliei que possivelmente me influenciaram nas decisões das aulas que viriam a seguir como quando tentando responder as estas perguntas, alguns disseram não conhecer esta prática, outros comentaram sobre a “pista de *parkour*” que haviam vivenciado anteriormente (Relato 17).

Os alunos e alunas gravaram suas coreografias, tendo liberdade para escolher a música e a gestualidade mais adequada para o momento. O resultado foi muito excelente, pois conseguimos identificar algumas referências aos passos que comumente aparecem nas danças do TikTok, mas também outros gestos (Relato 18).

Por último, é importante ressaltar que, diferentemente do que foi apurado em trabalhos anteriores que se debruçaram sobre relatos de experiência com a perspectiva cultural da Educação Física (Neira, 2017; Nunes, 2018; Martins, 2019; Borges, 2019; Vieira, 2023), as narrativas docentes que compuseram o *corpus* empírico deste artigo ativeram-se, em larga medida, à descrição das situações didáticas e às respostas dos estudantes aos encaminhamentos pedagógicos, deixando de mencionar aspectos caros à teoria curricular que lhes deu sustentação. Pode-se supor que o fenômeno se deva à ênfase dada às atividades formativas ou à maneira como foram interpelados os participantes da pesquisa durante a entrevista. Afinal, solicitar que relatassem um projeto didático alinhado à concepção de ensino que fundamenta o currículo oficial não implicava a apresentação das razões que orientaram as ações narradas. Independentemente do caso, é impossível negar a influência dos cursos frequentados nos trabalhos pedagógicos narrados, o que autoriza dizer que os docentes participantes foram agenciados pelo documento curricular ou pelas atividades formativas propriamente ditas. Do ponto de vista pós-estrutural, o agenciamento pode ser compreendido como efeito do “encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas” (Bonetto; Neira, 2019, p. 6)

5 CONCLUSÕES

A análise dos relatos de experiência mediante o confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física, quando apropriada pelo discurso oficial, é, em linhas gerais, traduzida no contexto da prática como um método, em vez de uma desejável apropriação crítica da epistemologia que subsidia essa vertente de ensino. Apesar de representar uma redução da proposta, é isso o que se pode abstrair dos documentos examinados em virtude da atenção que os professores e professoras demonstraram pela descrição minuciosa das situações didáticas planejadas e desenvolvidas.

Chegou-se a essa inferência após constatar dois importantes aspectos: a ênfase dada ao “saber fazer” e a abordagem “ordenada” dos encaminhamentos pedagógicos identificada na maioria dos relatos de experiência: 1.º) mapeamento; 2.º) vivência; 3.º) leitura da prática corporal; 4.º) ressignificação; 5.º) aprofundamento; 6.º) ampliação; 7.º) registro; e 8.º) avaliação. Ademais, nenhum dos documentos analisados alude aos campos teóricos que inspiraram seus autores e autoras ou a possíveis agenciamentos pelos princípios ético-políticos que singularizam a proposta.

Essas percepções convidam a repensar o processo de implementação das políticas curriculares, sobretudo as atividades formativas voltadas aos professores e professoras, a quem competirá colocá-las em ação. No caso investigado, chama a atenção o fato de que a tradução do discurso oficial no contexto de prática tenha ocorrido de forma assemelhada pela maioria dos participantes do estudo. Considerando a facilidade de acesso¹⁶ a relatos de experiência com proposta, não parece descabido supor que muitos participantes tenham acessado esses registros antes ou durante os cursos de formação. Nesses casos, reitera-se a constatação de Müller (2024) quando identifica os relatos de experiência como elementos agenciadores, ou seja, o contato com esses materiais contribui para influenciar o modo de narrar as próprias experiências. Por ora, o entendimento da Educação Física cultural como “método” não constitui em si um problema, pois a história do componente mostra que a dificuldade de implementar mudanças curriculares possui relação direta com a incompreensão do “como se faz”. Logo, é possível inferir que saber como fazer sobrepõe-se ao interesse de compreender o porquê de fazer.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Análise das orientações curriculares de Educação Física do município de São Paulo: proposições e possibilidades. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 24-45, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3963>. Acesso em: 4 nov. 2023.
- AUGUSTO, Cyndel Nunes. **Encontros no cu do mundo**: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BONETTO, Pedro Xavier R. **A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BONETTO, Pedro Xavier R. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, v. 44, p. e11/ 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532>. Acesso em: 4 nov. 2023.
- BONETTO, Pedro Xavier R. **Esquizo-experimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, Santa Maria, 44, e11/1–16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532>. Acesso em: 04 nov. 2024.
- BORGES, Clayton César O. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DESTRO, Denise de Souza. **Disputas políticas pela Educação Física escolar na Base Nacional Curricular Comum**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. **Humanidades & Inovação**, Palmas. v. 7, n. 8, p. 282-300, mar. 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2210>. Acesso em: 4 nov. 2023.

ESCUADERO, Nyna Taylor G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança**: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavalto. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus autores. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 107-126, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6863>. Acesso em: 4 nov. 2023.

KONDRATIUK, Carolina Chagas. **Memórias de Ciba**: caminhos trilhados, experiências corporais e a constituição de uma prática docente. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Maria Emília; NEIRA, Marcos Garcia. Formação e atuação no currículo cultural da Educação Física: fios que se entrelaçam. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 208-221, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10888>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LINS RODRIGUES, Antonio César. **Culturas negras no currículo escolar**: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural. 2015. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIPPI, Bruno Gonçalves; NEIRA, Marcos Garcia. A formação de professores na rede estadual paulista entre 1983 e 2006: uma análise crítica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 76-92, maio-ago. 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6595>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 4 nov. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015a. p. 117-147.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2111/1734>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luísa M.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson O. (org.). **A teoria do discurso na perspectiva em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro.; CUNHA, Erika Virgílio R.; COSTA, Hugo Heleno C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LOPES, João Pedro Goes. **Currículo cultural da Educação Física: cartografias dos efeitos na prática docente a partir da filosofia da diferença**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MACEDO, Elina Elias. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física, currículo cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MATHEUS, Danielle Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentido de qualidade na política de currículo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4JCT7CZHzyPmbn4nKv5gQdc/#>. Acesso em: 4 nov. 2023.

MENDONÇA, Daniel. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 73-92.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Arthur. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos do agenciamento docente.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030>. Acesso em: 4 nov. 2023.

NASCIMENTO, Aline Santos. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores.** 2011. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física Cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 53-103, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/5552>. Acesso em: 4 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica.** 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. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em: 4 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, v. 28, p. e40779, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40779>. Acesso em: 4 nov. 2023.

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

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a

respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (org.). **Linguagens na Educação Física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 147-176. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_05.pdf. Acesso em: 04 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1449-1479, set./dez. 2022b. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66095>. Acesso em: 4 nov. 2023.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Hugo César B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz F.; SILVA, Fidel Machado C.; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20190047, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R948JG34vHkSZsyBn9LsK7z/?lang=pt#>. Acesso em: 4 nov. 2023.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia B.; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e198117, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TZ35xsmMTszWMvNZ6rbM4xB/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2023.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARÁISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpcM/>. Acesso em: 4 nov. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 23-46.

RODRIGUES, Cae; FREITAS, Denise. A Educação Física diante do acontecimento ambiental: perspectivas no âmbito da pesquisa acadêmica e do ensino superior. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 75-96, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/bitstream/riufs/16777/1/EducacaoFisicaPerspectivas.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SANTOS, Ivan Luis. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Ivan Luis; Neira, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMgdrDnQvLJ/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental e Médio. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental – Educação Física**. São Paulo: SME/DIEFEM, 2017.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental e Médio. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – Educação Física**. São Paulo: SME/DIEJA, 2019.

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

SILVA JÚNIOR, Welington Santana; NUNES, Mário Luiz F. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a resignificação. **Movimento**, v. 29, p. e29008, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/124717>. Acesso em: 4 nov. 2023.

SOUZA, Marília Mendonça Nascimento. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, Raquel Aline Pereira. **Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-69.

VIEIRA, Rubens Antônio G. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor**: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VIEIRA, Rubens Antônio G. **Desafios pandêmicos**: produção de subjetividades na Educação Física cultural. 2023. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

NOTAS:

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro da Fapesp (Processo n.º 2020/04661-5) e do CNPq (Processo n.º 310410/2019-3), inscrita na Plataforma Brasil com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa e obteve n.º 5.070.588.

² Lopes (2013) explica que existem registros pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas que são denominados, genericamente, como estudos pós-críticos em currículo.

³ Na teoria curricular cultural da Educação Física, as práticas corporais não são ensinadas, mas tematizadas. Segundo Santos e Neira (2019), tematizar implica a realização de diversas situações didáticas voltadas à qualificação da leitura e produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

⁴ Adotamos a expressão práticas corporais como categoria arbitrária que aglutina as brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas e outras manifestações não capturadas pelos sistemas classificatórios.

⁵ A incidência de menções a dissertações, teses e relatórios de pesquisa neste artigo se justifica por se tratar de trabalhos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Conforme a descrição disponível no seu repositório oficial, trata-se de um coletivo especialmente dedicado à produção de conhecimentos acerca da perspectiva cultural da Educação Física, constituindo o mesmo referencial que subsidiou a construção da política curricular investigada.

⁶ A genealogia empreendida por Borges (2019) localiza a primeira sistematização da proposta no ano de 2006.

⁷ Frise-se que, para além do currículo paulistano, observam-se traços dessa concepção nos documentos estaduais de Alagoas (2009), Mato Grosso (2010), Pará (2019) e dos municípios de Osasco-SP (2011); Itatiba-SP (2011); Rio de Janeiro-RJ (2011), Cubatão-SP (2012), Santo André-SP (2017), Teresina-PI (2018), Guarulhos-SP (2020) e Jandira-SP (2020).

⁸ Doravante, referir-nos-emos aos dois documentos (São Paulo, 2017; 2019), simplesmente, como *Currículo da Cidade*, uma vez que fazem parte de uma mesma política curricular.

⁹ Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/NTF_ArquivoPortal_20200911_ID10780.pdf. Acesso em: 1.º nov. 2023.

¹⁰ Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/NTF_ArquivoPortal_20201125_ID10766.pdf. Acesso em: 1.º nov. 2023.

¹¹ Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/educacao-fisica-nas-unidades-de-percurso-do-ensino-medio/>. Acesso em: 1.º nov. 2023.

¹² Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/linguagens-na-educacao-fisica-escolar-diferentes-formas-de-ler-o-mundo/>. Acesso em: 1.º nov. 2023.

¹³ Scielo, Latindex e BDTD.

¹⁴ A transcrição evoca os pressupostos da tradução entre línguas, operando as mudanças necessárias à passagem do estado de língua oral para a escrita. As modificações nesse processo obedecem aos requisitos da clareza e da força expressiva do texto (Kondratiuk, 2012, p. 28).

¹⁵ Diversos estudos (Neira, 2011; Nunes, 2018; Neira 2019; Martins, 2019; Borges, 2019; Oliveira, 2019) analisaram relatos de experiência produzidos por docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. O trabalho com relatos de experiência não significa uma distinção entre o “discursivo” e o “concreto”, entre aquilo que os professores fazem e o que dizem que fazem (Neira, 2017). No enfoque pós-estruturalista, quando falamos sobre as coisas, nós as constituímos, isto é, “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (Veiga-Neto, 2000, p. 50).

¹⁶ No repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da USP (<https://www.gpef.fe.usp.br/relatos-de-experiencia/>) é possível acessar mais de duas centenas de relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física.

Recebido em: 04/11/2023

Aprovado em: 26/05/2024

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.