6

Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física

Mário Luiz Ferrari Nunes

Marcos Garcia Neira

A educação escolar é um território contestado no qual convivem forças antagônicas. De um lado, encontram-se as que contribuem diretamente para uniformização dos modos de ser da cultura hegemônica, acatando o discurso econômico como única possibilidade de análise política e social. De outro estão as forças que lutam contra o enfraquecimento do espaço público, intensificando os debates pela justiça social e pelo reconhecimento da diversidade cultural, dos direitos civis e da afirmação da diferença.

O jogo pela definição do que venha a ser a meta da educação acentuou-se no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988, que incidiu na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2010 e no Plano Nacional da Educação de 2014. A nova legislação decorreu de profundas e importantes transformações culturais promovidas pelo atual processo de globalização, que marcaram, nas últimas seis décadas, as formas de vida das sociedades e, consequentemente, o mundo do trabalho e as instituições. O que está em questão no presente momento é o governo das populações, que pode ser traduzido pelo controle dos processos de subjetivação.

Não é preciso fazer muito esforço para perceber que essas mudanças culturais forjaram teorias para a compreensão destes tempos. Também fizeram surgir novas propostas pedagógicas, desencadeando intensas e ruidosas repercussões nas políticas educacionais, fator que impactou diretamente no trabalho docente com vistas a equacionar os desafios contemporâneos.

Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas sociais a partir do envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises dos processos de regulação e modos de subjetivação presentes em qualquer intenção educacional. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de formação leva os Estudos Culturais a reforçarem a ideia de que a pedagogia não pode ignorar as difíceis relações entre cultura, Estado, mercado e sociedade civil, que definem os significados e as metas da educação escolar. Sendo assim, esse campo téorico, apesar da amplitude que caracteriza seu atual escopo de análise, tem muito a contribuir com a educação de modo geral e, em específico, com o ensino da Educação Física, haja visto o ferramental que disponibiliza para compreender os conflitos sociais e as lutas por hegemonia do ideário neoliberal.

Em meados do século XX, Williams (1969) caracterizou a época como um momento de "cultura em expansão". Para o crítico literário inglês, na ocasião, a análise da cultura suscitava mais lamentações e desencantos do que um trabalho árduo de interpretação das mudanças estruturais que a humanidade vinha passando. As dificuldades em explicar e compreender a emergência de novas e complexas formas culturais incitava desafios. Em seus escritos, Williams afirmava que essas transformações começaram a ser vividas mais intensamente a partir do segundo pós-guerra, percorreram variados domínios da existência humana e alteraram a tecnologia, economia, filosofia, ciências, educação, artes etc. Essa movimentação moldou maneiras de viver e pensar.

Para muitos autores, a própria humanidade transformou-se. O cenário proporcionou outras práticas e hábitos sociais e mentais em conjunção com formas de organização econômica inéditas, promovendo uma revolução cultural verificada nos modos de produção capitalista. Os novos meios de vida geraram necessidades para o governo das populações e dos sujeitos. É nesse contexto que emergem os Estudos Culturais.

Estudos Culturais: Para mais informações sobre o surgimento dos Estudos Culturais, ver Cevasco (2003).

Nas definições de Johnson (2004), os Estudos Culturais são compostos de muitas tradições intelectuais e políticas. Isso ajuda a compreender sua caracterização como um campo constituído de três pressupostos inseparáveis e interdependentes: um projeto político, uma inserção pós-moderna e uma perspectiva interdisciplinar. Tais aspectos nunca se fecham nem se concretizam, pois são constantemente alimentados e ressignificados pelo diálogo que estabelecem com novos autores, objetos e pontos de vista.

Como projeto político, os Estudos Culturais não pretendem ser imparciais nem neutros. Eles tomam partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder em sua luta por reconhecimento cultural e justiça social. Suas análises funcionam como forma de intervenção política, tendo como compromisso examinar qualquer prática cultural a partir de sua constituição sob influências de diferentes vetores de força. Por conta disso, suas investigações abrangem os mais diferentes campos da cultura e dirigem-se a zonas de conflito, como as disputas em torno das questões étnicas, de gênero, de sexualidade, geracionais etc. Os Estudos Culturais recusam-se a desvincular a política do poder e dos processos que definem as experiências que são consideradas válidas, dos modos de ser tidos como corretos e que legitimam certas identidades. Em suma, preocupam-se com a geometria do poder que caracateriza as relações sociais e combatem os mecanismos de opressão, não se restringindo apenas à formulação de uma linguagem crítica e denunciadora.

Desde Marx e Freud, vigora a ideia de que toda motivação para o funcionamento da sociedade é, em última análise, econômica. Olhando por esse prisma, o que tem dominado a história da humanidade é a necessidade de trabalhar. A fim de esclarecer qualquer tentativa de reduzir análises e formas de intervenção dos Estudos Culturais ao economicismo, Laclau (apud MCROBBIE, 1995) assevera que na contemporaneidade a luta pela transformação social não pode mais sustentar a ideia de que isso seja feito apenas por uma classe unida capaz de emancipar seus sujeitos da dominação. Enfatiza ainda que o antagonismo social encontra-se além das relações de produção e acrescenta à luta da classe trabalhadora outros agentes engendrados em várias disputas e movimentos sociais.

Necessidade de trabalhar: Marx analisou as consequências da necessidade do trabalho para as relações sociais em termos de dominação política entre classes sociais distintas. Freud, por sua vez, estudou as implicações das necessidades do trabalho para a vida psíquica. Posteriormente, os pensadores da Escola de Frankfurt elaboraram teorias baseadas nesses autores para explicar os efeitos da indústria cultural no comportamento social das populações urbanas.

Hall (1992) corrobora e amplia esse pensamento ao assinalar que, nestes tempos em que as identidades são fragmentadas e plurais, novas lutas políticas foram estabelecidas e tornaram mais difíceis os processos de controle e regulação das populações. Frente a isso, as investigações no campo ultrapassaram os limites impostos por relações de classe, locais de trabalho e estruturas do capital e passaram a ser constituídas na cultura, na linguagem, no simbólico e no inconsciente. Os pesquisadores dos Estudos Culturais situam suas formas de trabalho no cruzamento entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder. Suas análises procuram contribuir para o desenvolvimento de uma cultura pública e de uma sociedade mais justa, tanto no que se refere à distribuição de renda como no reconheci-

mento da alteridade. A intenção é possibilitar às pessoas uma atuação coletiva nos espaços sociais, enfraquecer as estratégias de dominação e melhorar as condições de existência.

Ao longo de sua trajetória, o campo dos Estudos Culturais nutriu-se do debate pós-moderno, sobretudo na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno, e da crítica pós-estruturalista, que radicalizou o papel da linguagem na definição da realidade. Os Estudos Culturais apoiam-se na desconfiança desses campos filosóficos, questionam as certezas promovidas pelos métodos de pesquisa positivistas e seus pressupostos teóricos, negam qualquer conhecimento como verdade absoluta e a noção de um sujeito dotado de uma consciência unificada.

Os Estudos Culturais interpelam as noções totalizadoras da cultura e afirmam que as práticas culturais distanciam-se do fechamento de fronteiras promovido pelo conhecimento acadêmico moderno, que insiste em determinar contornos disciplinares para as análises da realidade e delimitar o significado das coisas da vida. A complexidade das ações sociais e a impossibilidade de definição do significado, logo, da realidade, impedem que qualquer disciplina, por mais ampla que seja sua proposição, apreenda e determine o que as coisas são e podem ser. Essas dificuldades fazem com que o campo dos Estudos Culturais seja interdisciplinar, muitas vezes pós-disciplinar e até mesmo antidisciplinar, recusando-se a compartimentar qualquer forma de conhecimento (JOHNSON, 2004; NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008; FROW; MORRIS, 2006).

Frente à fragmentação das condições, a base teórica dos Estudos Culturais exige que a explicação do real não se defina por uma única noção da realidade. Isso implica no questionamento da visão universal de homem, mundo e sociedade propagada por determinados setores e das práticas que insistem em afirmar essa condição.

Os Estudos Culturais entendem que a história não é linear e que o progresso é uma consequência inevitável. A história é construída no jogo do poder. São as transformações históricas que constituem o sujeito. Em tempos de globalização, simultaneamente à instauração do pessimismo acerca de alguns de seus efeitos, instauram-se a contingência e a luta. São tempos de riscos. Riscos de homogeneização, nacionalismo, guetização e comunidades fechadas em si mesmas. Riscos de hibridismos e mestiçagens como possibilidades da mudança.

Considerando essas questões, Hall (1997) afirma a centralidade da cultura. Em termos conceituais, significa negar o domínio das artes prestigiadas, da literatura reconhecida ou do que se costuma chamar de produção humana refinada. O que não quer dizer recuperar a ideia de centro e margem. A centralidade da cultura opera com outro significado: uma centralidade que não recorre a binarismos do tipo centro *versus* periferia, cultura alta *versus* cultura baixa, e tantas outras oposições que caracterizam o modo de pensar moderno. Escapa à lógica de que o centro é o lugar mais importante. A noção de centralidade borra qualquer fronteira, corrói hierarquias e, quiçá, descentraliza tudo, inclusive qualquer tentativa de fixação de sentido, de atribuição de identidade às coisas do mundo. Atribuir centralidade à cultura implica em abalar as explicações acadêmicas fundamentadas na razão da ciência moderna (o antropocentrismo), afirmar a cultura como instância determinante nos processos sociais e não um fenômeno isolado e ampliar o eixo de análise das políticas de desenvolvimento baseadas tão somente na economia. A partir daí, não se pode mais negar a importância das culturas na vida das pessoas.

A centralidade da cultura tem, no entender de Hall, dois aspectos, o *substantivo* e o *epistemológico*, que regulam o social e o cultural na contemporaneidade. Por centralidade substantiva, entende-se "o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular"; a centralidade epistemológica refere-se "à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceptualização, em como a 'cultura' é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo" (HALL, 1997, p. 16). Os aspectos *substantivos* dizem respeito ao que Hall chamou *revolução cultural*. A questão é como a expansão da indústria cultural, por intermédio das tecnologias de informação, e a revolução constante nas formas de comunicação influem no domínio social da cultura. A centralidade da cultura chama a atenção para as coisas mais simples da vida cotidiana, que antes nem sequer eram consideradas pelas pesquisas acadêmicas, como, por exemplo: como as pessoas escolhem peças decorativas para seus lares e arranjam-nas; o que os grupos culturais comem; os locais onde certos estilos musicais são partilhados; a realização das tarefas de casa; os flertes nos bailes de final de semana; as práticas corporais e seus representantes etc.

É aqui, justamente, que alguns críticos apontam para o perigo da homogeneização cultural. Em oposição aos determinismos e

às simplicidades dessas causalidades, Hall (1997) defende a alternativa da transformação. É a perspectiva das trocas culturais, possíveis face à compressão espaço-tempo, das tecnologias da informação e da ampliação do mercado que torna viável a eclosão de novas formações: o híbrido entre o velho e o novo, a mestiçagem entre o local e o global. Para esse autor, da mesma forma como ocorrem transformações culturais globais, a vida das pessoas é afetada pelos meios de comunicação. A penetração de apelos e imagens nos lares, a constituição de outras maneiras de explicar o real, a picnolepsia gerada por imagens mais rápidas que a capacidade de percebê-las – a hiper-realidade – influem nos modos de pensar e de agir. Não há privacidade nem cotidiano nem singularidades que não sejam marcadas pela revolução cultural.

Ainda com relação aos aspectos substantivos, Hall (1997) argumenta sobre a aproximação entre subjetividade e objetividade. Afirma que a formação das identidades se dá culturalmente, ou seja, passa por uma escolha pessoal. Entretanto, inescapavelmente, passa também pela relação que se estabelece com os aspectos objetivos presentes em normas, instituições, atividades, ações e estruturas sociais, enfim, nos diversos sistemas de significação situados em determinado tempo e lugar. Os aspectos substantivos mencionados por Hall podem ser ilustrados pelo modo como muitos alunos e alunas rejeitam estratégias de ensino, sanções e disciplinamentos produzidos na escola. Alguns dos comportamentos demonstrados assemelham-se àqueles manifestados pelos personagens midiáticos (novelas, filmes, HQs, músicas etc.) que não se adaptam às descrições que estabelecem o estudante ideal. A constante (re)criação de personagens e estilos dificulta ainda mais a promoção de táticas de regulação.

Sobre centralidade epistemológica, Hall (1997) caracteriza o que chamou *virada cultural* e localiza a sua "origem" na mudança em relação ao papel da linguagem nas análises sobre o social. A concepção de linguagem empregada na modernidade perde seu caráter neutro e denominador das coisas do mundo e ganha uma conotação política e constituinte do que venha a ser a realidade.

Voltando às formas de resistência dos estudantes às normas escolares, é importante lembrar que, por ser depositária do pensamento moderno, a educação formal funda seus atos no discurso da racionalidade científica. A regulação que caracteriza a cultura escolar reflete certa visão de sociedade e apoia-se nas teorias que justificam a formação do sujeito desejado. Entre as normas historicamente determinadas e as práticas culturais dos

estudantes, novos conhecimentos são produzidos na tentativa de explicar comportamentos e criar técnicas de ensinar e aprender, nada mais do que novas formas de regulação.

Os dispositivos de regulação também estão presentes nas análises da centralidade da cultura. Dizem respeito ao exame do modo como a esfera da cultura é governada, como se praticam as políticas culturais, seja na vida pública, seja na vida privada. Regulação e desregulação são nuances centrais das análises contemporâneas. O problema é a ideia de que o Estado se contrapõe ao mercado, com o primeiro representando a restrição e o segundo, a liberdade. Ledo engano, ambos são regulados. Para entender o que diferencia a regulação de um e de outro, bem como sua articulação, é preciso conhecer como a cultura é regulada, isto é, como ela "regula nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla" (HALL, 1997, p. 39).

Políticas culturais: A expressão "vem sendo utilizada para referir-se às estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder. Em geral, dizem respeito a como as identidades e as subjetividades são produzidas e como elas circulam nas arenas políticas daquelas formas sociais nas quais as pessoas se movem" (COSTA, 2002, p. 139).

Hall (1985) vê no Estado uma formação contraditória e discorda das visões marxistas de totalidade e representação dominante. O Estado é pluricentrado e multidimensional. Mesmo apresentando tendências dominantes, seu caráter não é único do ponto de vista da classe. O Estado é produzido pelas práticas sociais e, por possuir diferentes modos de ação, não pode ser visto apenas como restrição. É ele quem condensa uma série de práticas distintas em uma ação sistematizada de regulação e normalização social.

O mercado, por sua vez, é regulado por técnicas e dispositivos de controle invisíveis por meio dos quais os interesses e a vontade de cada sujeito se confrontam e se harmonizam espontaneamente com a vontade e os interesses dos outros (FOUCAULT, 2008). A queda de braço que se institui gera a rearticulação entre o mercado e o Estado e influi diretamente na educação. Essa nova ordem é comumente denominada neoliberalismo.

As formas de governo do sujeito contemporâneo são esmiuçadas por Hall (1997) ao apresentar três tipos de regulação da cultura: a *normativa*, em que tudo o que é feito tem um sentido dado pelas regras e convenções culturais; os *sistemas classificatórios*, nos quais as ações são classificadas e as condutas e práticas comparadas com base em uma série de categorias que definem padrões aceitáveis ou não; e, por último, a *constituição de novas subjetividades ou novas identidades*, que são definidas por meio de alterações no sistema organizacional da sociedade. Daí pode-se depreender que qualquer proposta de educação ou de Educação

Física implica em modos de *regulação* das atividades que envolvem o ensino e, consequentemente, das identidades dos sujeitos, discentes e docentes.

Para compreender melhor a relação entre os aspectos substantivos e epistemológicos da centralidade da cultura e os modos de regulação presentes na virada cultural pode-se tomar, como exemplo, um aspecto dominante na área: a propagação dos discursos científicos da saúde. De um lado, atendendo à política do Estado neoliberal, o que se pretende é convencer a população a gerenciar a própria saúde com a consequente diminuição de encargos governamentais. De outro, os discursos da saúde incitam a produção de artefatos para consumo e práticas sociais que configuram identidades associadas às representações disseminadas. A esse processo, Hall (1997) denomina círculo da cultura. Sem que seja necessário um ponto inicial, um aspecto influencia o outro. A epistemologia da ciência produz discursos e representações sobre saúde. O Estado faz tais discursos circularem tendo em vista o governo da população e produzindo efeitos sobre os sujeitos, entendidos como identidades. Os sujeitos, na posição de identidade, passam a adotar hábitos tidos como saudáveis (atividade física regular, alimentação balanceada etc.) e, principalmente, a consumir produtos e serviços criados especialmente para esse fim (academias de ginásticas, suplementos, nutricionistas, exames laboratoriais, vestuário, mídia especializada etc.). Enfim, o Estado e a população acabam por sofrer e produzir efeitos sobre a regulação da vida social por meio do discurso da saúde.

Uma vez compreendido o conceito de centralidade, é fundamental conhecer a concepção de cultura adotada pelos Estudos Culturais. Afinal, a cultura é seu objeto de estudo e local da crítica e intervenção política que seus pesquisadores se propõem a fazer. Hall (1997) vê a cultura como um território contestado no qual se luta pelo poder de definir os significados das coisas do mundo; consequentemente, toda prática cultural é uma prática de significação. No campo dos Estudos Culturais, entende-se que não há relação direta nem correspondência entre as palavras e as coisas. O que se tem é a luta pelo controle da definição dessa relação envolvendo grupos e sujeitos em posições assimétricas de poder e recursos, tanto materiais quanto culturais (JOHNSON, 2004). Essa perspectiva dá a entender que os significados estão sempre em negociação e conectados às políticas de verdade postas em circulação entre os diversos grupos e segmentos sociais. Por conta disso, a cultura é a manifestação do poder e das relações assimétricas que ela produz.

Na argumentação desenvolvida por Hall (1997), verificam-se dois movimentos para a compreensão do termo: primeiro, uma aproximação com o conceito antropológico de cultura como toda e qualquer prática social produzida pelo homem; segundo, questionando seu aspecto universal. Para compreender a cultura, o autor propõe um olhar histórico, o diálogo com outros saberes e a incorporação de conceitos como formação social, poder, regulação, dominação, subordinação, resistência e luta. Para além de variadas formas de viver (línguas, instituições, estruturas de poder), o termo cultura compreende também as práticas sociais (textos, cânones, arquitetura, mercadorias etc.).

Essa concepção confunde-se com a própria constituição dos Estudos Culturais, pois, ao enfatizar a vida cotidiana, o campo agregou suas produções e sentidos. Com isso, rompeu com a clássica divisão entre alta cultura – aqueles que têm cultura e são considerados cultos – e baixa cultura – aqueles que não possuem cultura, os incultos que precisam ser aculturados, ou seja, educados conforme os padrões estabelecidos pelos representantes da denominada alta cultura. O ponto central é a análise de representações e textos culturais construídos para interpretar as práticas dos diversos grupos. Essa noção representa também um deslocamento na conceituação do que venha a ser uma teoria: "um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais" (HALL, 1992, p. 217), que funciona como campo de intervenção política, assim como a pesquisa que a produziu.

Cada prática social necessita e cria um universo próprio de sentidos que expressam ou comunicam significados, tanto para quem dela participa como para quem observa. A cultura, assim entendida, trata-se de uma relação social e configura-se como um terreno de confronto entre diversas práticas de significação para serem validadas e reconhecidas. Uma proposta de Educação Física é texto, campo cultural com significados próprios, negociados em um constante, transitório e indefinido jogo de poder e luta por poder.

O território cultural não é algo orgânico, compartimentado, dado que a cultura localiza-se sobre fronteiras onde se tocam e se entrecruzam outras significações. É justamente na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição de seus significados. Aceita a premissa de que a luta das culturas se dá pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade; a cultura pode ser vista como um campo de disputa pelo poder de definir a reali-

dade. A partir de suas posições pós-estruturalistas, o campo dos Estudos Culturais não concebe a realidade como algo natural. Trata-se de uma construção da ação dos humanos, fruto dos significados construídos nas relações sociais, nas relações de poder.

Vista por Hall (1997) como sistema simbólico, é na cultura que as coisas são nomeadas mediante um processo de atribuição de sentidos e busca de estabilidade. Ao elaborar sistemas classificatórios, a cultura estabiliza-se à medida que cria fronteiras simbólicas para excluir o que está fora do lugar e da ordem; assim, configura a desejada homogeneidade cultural. Isso implica no esquecimento de suas inconsistências internas, das contradições e dos conflitos que validaram determinados significados. Tem-se a impressão de que as coisas são assim mesmo e não podem ser alteradas. Por sua vez, a chamada cultura de fronteiras representa uma perturbação constante que precisa ser eliminada sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e o próprio processo de classificação e, consequentemente, de significação. É o que permite explicar por que são rejeitadas quaisquer propostas de modificação do que foi estabelecido no jogo cultural. Basta verificar o que acontece quando o professor de Educação Física organiza atividades de ensino em outros espaços além da quadra, utiliza instrumentos de avaliação pautados na escrita ou recusa-se a utilizar as aulas para ensaiar as apresentações das festividades escolares.

O jogo do poder cultural para definir significados e marcar fronteiras ganha visibilidade quando analisada a resistência dos alunos (e até de alguns setores da escola) às atividades que escapem da mera vivência corporal. São frequentes as queixas quando o professor propõe situações didáticas de análise, debate, registro ou assistência a vídeos. É comum ouvir "Isso não é aula de Educação Física" ou "Quando a aula vai começar?". Note-se que na arena de lutas pela imposição de sentidos, certos significados são mantidos à margem da sociedade enquanto outros são exaltados. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira, logo, como reforça Hall (2000), é visto como elemento perturbador ou desestabilizador da cultura.

Embora socialmente periférica, dado o incômodo causado, a cultura da fronteira torna-se simbolicamente central e força a cultura hegemônica a modificar os sentidos que lhe atribui. Assim, diante da batalha travada pela Educação Física nos últimos anos por mudanças na forma como é representada, em muitas escolas, as resistências foram parcialmente vencidas e já são observadas

as atividades de ensino mencionadas anteriormente sem maiores contestações. Obviamente, não se trata de uma ocorrência casual, e sim de produto de lutas por significação. Esse movimento, apesar de permanente no jogo do poder cultural, é evidenciado quando modificações são experimentadas. Para Neira e Nunes (2010), tal postura nada mais é do que uma tentativa de incorporação das práticas transgressoras e de oposição aos ditames conservadores do pensamento universal.

O jogo do poder cultural não é só inclusão. Distorção, apropriação, expropriação e contenção também fazem parte da cena. Um bom exemplo disso é o fato de a desconfiguração das práticas corporais ter se tornado corriqueira nas aulas de Educação Física. É o que acontece quando o professor alude aos benefícios para saúde e desenvolvimento motor mediante a prática da capoeira ou à comprovação dos efeitos da ioga e do *tai chi chuan* para melhorar a concentração nos estudos. Nos casos citados, o tratamento dos saberes marginais se faz acompanhar do apagamento da história de lutas e origens em troca da validação de outros significados por meio da ciência moderna.

Piorando o quadro, essas afirmações muitas vezes partem dos representantes das próprias práticas culturais que não percebem as intenções subjacentes às tentativas de agregação. Pois bem, se for analisada a história de cada uma dessas manifestações, verificar-se-á que são anteriores aos discursos científicos que pretendem delas se apropiar e que foram constituídas em ambientes socioculturais bem distintos dos espaços que hoje lhes dão guarida. Será que a ioga precisa da ciência moderna para afirmar seus fundamentos? A capoeira necessita justificar-se pelo desenvolvimentismo? E o *tai chi chuan*, deve submeter-se aos ditames utilitaristas? Sem dúvida, essas estratégias, além de mercadorizar e cientificizar as práticas corporais, contribuem para afastar ainda mais os saberes de seus representantes da escola (NEIRA; NUNES, 2009).

Mercadorizar: A respeito da mercadorização das práticas corporais, ver Nunes (2011).

É possível notar o mesmo fenômeno na tentativa atual de fazer convergir e unificar as várias propostas da Educação Física. O discurso comumente propagado defende uma apropriação do que há de melhor em cada forma de organizar o ensino do componente. Ora, seguindo o que até aqui foi discutido, quem tem o poder de selecionar e classificar tal requisito? Por trás da defesa de uma proposta que contemple objetivos, conteúdos, métodos e instrumentos de avaliação desenvolvimentistas, psicomotores, esportivistas e pautados na educação para a saúde, está a tentativa

de apagar os significados anunciados pelas vertentes críticas. Ouve-se, com frequência, que todas as propostas são interessantes para a formação humana, para a formação de um humano comum que se coadune com certos interesses – os dos grupos dominantes em relação ao controle dos processos de significação social (NEIRA; NUNES, 2009).

Apesar da já mencionada instabilidade do campo cultural, Hall (1981) explica essa postura como uma tentativa de sobrepujar, regular e cercear as energias transgressoras e resistentes dos grupos subjugados de conter o hibridismo social, étnico, de gênero e religioso que ameaça a cultura dominante. Corroborando a argumentação, Neira e Nunes (2010) denunciam que as ações empreendidas pelos setores privilegiados, na verdade, almejam a construção de fronteiras em outros lugares, outras vezes e de outras maneiras.

Esse jogo tão presente no ensino da Educação Física permite entender que, na óptica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas promovem a desigualdade entre grupos, sendo a cultura o campo central em que as distinções hierárquicas de poder e possibilidades são definidas (HALL, 1997). É em meio a esse campo de contestação cultural que se dá a luta pela significação, espaço no qual os setores subjugados procuram fazer frente às imposições dos significados que sustentam os interesses dos dominantes e mais poderosos. Por assim dizer, os textos culturais são o próprio local onde os significados são questionados, negociados, partilhados, divulgados e fixados. Logo, a cultura não pode ser mais compreendida apenas como acúmulo ou transmissão de saberes nem como produção estética, intelectual ou espiritual. A cultura, mediante seus aspectos substantivos e epistemológicos, precisa ser compreendida e analisada a partir de seu vasto alcance na constituição de todos os aspectos da vida humana. Nela são significados os textos, que nada mais são do que artefatos produtivos que inventam sentidos e contribuem na produção de identidades e representações. Quando veiculados, atuam nas arenas contestadas da cultura, negociando os significados que determinam as hierarquias, ou seja, quem pode e quem não pode, quem é quem e como se deve ser. Nesses termos, Hall (1997) assevera que a luta por poder deixa de ser física e passa a ser cada vez mais simbólica e discursiva. A luta por poder faz desse campo contestado uma arena de política cultural.

Se na cultura os significados são produzidos e negociados e as formas de regulação e subjetivação são forjadas, é a linguagem

que permite pensar e problematizar os processos de significação. Logo, entram em cena os mecanismos que tentam fixar os sujeitos em determinados modos de ser e constituir uma identidade.

As sociedades e culturas atuais são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser omitido, sendo que os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas; ao fazer isso, eles instituem as coisas, inventando sua identidade. O que se tem denominado realidade é o resultado desse processo no qual a linguagem tem um papel constitutivo. Por conseguinte, pode-se dizer que os discursos estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são.

6.1 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Os Estudos Culturais contribuem decisivamente para que grupos e sujeitos que vivem situações de opressão identifiquem e resistam às relações de poder assimétricas. Para esse intuito, são fundamentais as noções de identidade e diferença. Apoiados nos referenciais pós-estruturalistas que desestabilizam as visões dominantes que concebem a linguagem como reflexo da realidade, os Estudos Culturais entendem que o significado na linguagem é apenas uma questão de diferença. As coisas não são em si mesmas, elas se definem em meio à diferenciação linguística. Uma coisa é o que é por não ser todas as outras. Uma bola é bola por não ser gato, revista, música e tudo o mais. O processo de significação é mais complexo do que se imagina.

Se o significado de algo não é inerente, em alguma medida ele está sempre ausente e não pode ser facilmente fixado, identificado. A significação, portanto, nunca é idêntica a si mesma. Como não existe relação entre o significado e aquilo que ele representa (significante), pode-se afirmar que a diferença nos Estudos Culturais é analisada nos discursos como oposição a algo que é tido como o correto, a identidade. No entanto, sendo a natureza da linguagem de caráter normativo, quando a diferença é enunciada pretende-se dizer que ela é anormal. Afirmar que a diferença é o outro é afirmar que existe uma norma a seguir, alguém a ser corrigido ou negligenciado. Ora, se não é possível definir o significado das coisas, sua identidade, a diferença passa a ser a condição de existência das coisas, logo, do próprio sujeito. Tudo é diferença!

Enquanto fruto da linguagem, a identidade está frequentemente diante de processos que tentam fixá-la, torná-la a norma.

A legitimidade da identidade perante o que é determinado pelos outros é estabelecida em um contexto elaborado por relações de poder que a inscrevem na representação. A identidade está ligada diretamente ao modo pelo qual é representada, isto é, ao modo como as práticas de significação e os sistemas simbólicos atribuem significado ao que as pessoas são, fazem, produzem etc. As representações invocam posições de sujeito em função do estabelecimento de identificações e o valor que lhes é atribuído socialmente. Sendo a cultura o *locus* de circulação dos significados, ela termina por moldar as identidades em função dos discursos produzidos nas práticas de significação.

Nas aulas de Educação Física, assim como em qualquer outro componente curricular, as ações desenvolvidas e os discursos emitidos instigam os sujeitos a assumir determinadas posições. Desse modo, afirma-se as identidades projetadas como as ideais para compor o quadro social, ao mesmo tempo que enunciam a diferença para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados.

Uma representação constitui-se em meio a um sistema linguístico e cultural intimamente ligado a relações de poder. Como traço da linguagem, a representação está ligada à identidade. É por meio da representação que a identidade e a diferença conectam-se a sistemas de poder, adquirem sentido, são fixadas e perturbadas, estabilizadas e subvertidas. É por meio de suas formas de inscrição que o outro é representado como diferença. Não que isso aconteça pela diferenciação de todas as coisas, mas pela diferenciação daquilo que é considerado o padrão, a norma, a identidade.

Para os Estudos Culturais, representação e conhecimento não se separam. A representação é a face material e visível do conhecimento. A legitimação do conhecimento conecta a representação da realidade às formas de conhecer o mundo. É aqui que o poder se associa com a representação. Atualmente, o que se vê é a luta dos grupos sem poder contra as estéticas dominantes, formas canônicas de conhecimento, códigos oficiais, gestualidades corretas etc., ou seja, esses grupos lutam por representação, lutam para serem representados e para colocarem as representações que eles próprios constroem em evidência. As formas dominantes de representação têm sido contestadas por aqueles que não se veem representados culturalmente. Essa luta em torno do poder de representar caracteriza-se como *política de identidade*. Não se trata de uma luta apenas

para ser incluído na representação, como também, de uma certa revolta contra uma representação universal de cultura.

Na acepção dos Estudos Culturais, as relações sociais assimétricas de poder estabelecem o jeito certo de ser e afirmam as experiências que valem, configurando tanto a identidade como o seu inverso, a diferença. Supondo que o ensino esportivo caracterize as aulas de Educação Física de determinada escola, o contato frequente com seus discursos e práticas sociais levará os estudantes a valorizar as habilidades esportivas e a admirar aqueles que as executam de acordo com a norma. Mesmo que o patrimônio cultural corporal adquirido pelas experiências extraescolares seja amplo e variado, sua ausência nas aulas acaba levando ao entendimento de que se trata de um saber pouco relevante. É nesse jogo que os grupos que detêm o poder simbólico de definir o que é válido afirmam para si a condição de identidade e padrão a ser seguido e representam o outro como o diferente, alguém a ser corrigido ou deixado à margem das decisões sociais.

Os Estudos Culturais evidenciam que a possibilidade da transformação social passa necessariamente pelas políticas de identidade, ou seja, pela prática de possibilitar ao outro, ao diferente, oportunidade para construir sua própria representação na cultura e divulgá-la. No entanto, também alertam para os perigos de as aulas permanecerem apenas no aspecto afirmativo. Se é necessária a valorização do outro, também é necessária a afirmação da diferença enquanto possibilidade. Caso contrário, corre-se o risco de inverter as assimetrias sociais, transformando a identidade dominante em dominada e vice-versa. O viés pós-estruturalista dos Estudos Culturais ensina que as identidades são fragmentadas. Dito de outro modo, não existe a identidade mulher, mas mulheres; não há a identidade negro, mas negros; não existe criança, mas crianças etc. Muitas vezes, todas convivem de forma antagônica no mesmo sujeito. Um negro pode viver a condição da diferença em relação ao branco (dominante) e a condição da identidade de adulto em relação à criança (diferença).

Toda identidade só pode existir na sua condição de diferença. É esse aspecto que distingue uma proposta de ensino pautada nos Estudos Culturais. A pedagogia cultural descontrói as formas de dominação da identidade. Ao lado de outras experiências, mesmo as antagônicas, as aulas de Educação Física ancoradas nos Estudos Culturais podem ser arena política para semear a transformação. Inspirada nos Estudos Culturais, uma proposta para o compo-

nente equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar e modificar as pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder. Em outras palavras, a cultura escolar e a cultura paralela à escola estão permeadas por uma economia de afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade (SILVA, 2011).

Uma das consequências do enfoque cultural consiste na diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e escolar, de um lado, e o conhecimento cotidiano e da cultura de massa, de outro. Conforme visto, todo conhecimento, na medida em que se constitui um sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, está estreitamente vinculado com relações de poder. Ao abordar todo e qualquer conhecimento como produto do processo cultural orientado por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre as diferentes formas culturais. De certo modo, pode-se dizer que o fazer pedagógico é ressignificado, tornando centrais na cena educativa questões como culturas, identidade, discurso, representação e poder.

O estudo de Neira (2007), por exemplo, mostrou como o processo de identificação influencia o fazer escolar. Experimentando uma prática pedagógica orientada a partir da cultura corporal dos alunos, o autor percebeu o reconhecimento dos envolvidos no processo, tanto com relação à escola, enquanto espaço de convivência, ensino e aprendizagem, como com relação às identidades culturais dos grupos cujas práticas corporais foram tematizadas.

Ao equiparar as noções de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos Estudos Culturais sugerem que as temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar no currículo escolar quanto aquelas originadas nos setores privilegiados. O que subverte a exclusividade de práticas corporais completamente afastadas do universo cultural dos alunos. Afinal, ao longo da história, quando o componente não conferiu exclusividade aos temas oriundos da cultura dominante, tratou de prestigiar as práticas corporais próprias da cultura escolar, inventadas com o objetivo primordial de fixar comportamentos desejáveis (NEIRA; NUNES, 2009).

O caráter pós-disciplinar dos Estudos Culturais permite afirmar que o fazer pedagógico da Educação Física não pode seguir influenciado pelas teorias desenvolvimentistas. Ao planejar ações

didáticas visando garantir a aprendizagem de todos, classificando-os segundo estágios universais de maturação biológica, corre-se o risco de reforçar as diferenças como marcadoras de inferioridade. Como se sabe, os alunos vivem em um mundo que forma e informa. O professor pode discursar sobre a importância da participação coletiva, do respeito aos tempos de aprendizagem de cada um e garantir que todos peguem na bola, dancem ou brinquem. Porém, se não for analisado e discutido o *design* competitivo, materialista e imagético da sociedade pós-moderna promotora de uma cultura que afirma os melhores como eficientes, sem dúvida, o significado pedagógico das atividades propostas estará comprometido. Utilizar o jogo dos dez passes como preparativo para uma atividade de handebol implica em uma experiência formativa que concretiza, com certa excelência, as relações de saber-poder e as identidades projetadas pelas pedagogias tecnicistas.

Essas atividades carecem de sentido em uma escola comprometida com a democratização do patrimônio cultural. Tal pedagogia insípida serve como meio para o desenvolvimento de comportamentos e identidades que a cultura acadêmica julga necessários a um bom desempenho social e, simultaneamente, desconsidera a história e as vozes de quem (também) constitui a sociedade. Algo bem diferente ocorre se os alunos, além de jogar handebol, são estimulados a interpretar a gestualidade que lhe é específica, analisar sua história, forma e intenção política, descobrir quem são e como pensam os jogadores e técnicos e tantas outras marcas presentes na ocorrência social desse esporte.

As atividades pedagógicas baseadas nos Estudos Culturais não podem ser esvaziadas nem fragmentadas a ponto de deslocar o significado social da brincadeira, dança, esporte, luta ou ginástica transformados em objeto de estudo. 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. A proposta cultural abre espaço para que isso aconteça e outros modos de handebol sejam construídos e experimentados pelos alunos. Não cabe ao professor fazê-lo. Na condição de sujeitos da cultura, os estudantes devem debruçar-se sobre o formato conhecido e analisá-lo. Caso seja inadequado ou insuficiente a suas experiências, poderão reelaborá-lo indefinidamente.

A proposição de qualquer prática cultural de forma descontextualizada incorre na distorção do sentido, sem que sejam desencadeadas significações relevantes. Logo, os conhecimentos

dos estudantes precisam ser valorizados. Para tanto, o educador deve realizar uma pesquisa no entorno da escola, observar os momentos de entrada, saída e os intervalos, trocar impressões com os colegas de trabalho e, principalmente, conversar com o grupo. O que fazem quando não estão na escola, como ocupam o tempo de lazer, a quais filmes e programas de TV assistem, que *sites* conhecem, quais práticas corporais acessam por meio dos meios de comunicação etc. Convém registrar as informações coletadas acerca da cultura corporal, como e onde são realizadas as manifestações conhecidas, quem são seus representantes, como se organizam e com qual objetivo promovem a prática.

Esses procedimentos permitirão garimpar os saberes sobre as práticas corporais disponíveis na comunidade. Em outras palavras, identificar o modo como os estudantes atribuem sentido às coisas do mundo e representam a realidade. Com os dados coletados, a elaboração de um projeto didático pode articular esse mapeamento geral com a tematização de uma brincadeira, dança, esporte, ginástica ou luta em específico, visando a estruturação das atividades de ensino. Para atender aos objetivos de ampliação das representações, é necessário analisar determinados traços da prática corporal a serem problematizados, tais como: o que é necessário para usufruir dela? É possível extrair "elementos educativos" e articulá-los aos objetivos da escola? Quais modificações devem ser implementadas a fim de ressignificá-la? De que forma e onde é vivenciada? Quem participa, como e com quais sentidos?

A partir daí são propostas vivências corporais, sempre permeadas por diálogo, interação coletiva, reorganização, discussão de outras possibilidades, análise e produção. É primordial que o repertório disponível na comunidade seja reconhecido e valorizado. O elo pode ser uma história narrada por um familiar, uma informação captada na mídia ou a experiência pessoal de um estudante. Sempre há alguém que conhece a prática corporal e pode explicá-la e demonstrá-la aos colegas. Em função das suas características e das condições disponíveis, o professor pode indagar o grupo, estimulando-o a sugerir modificações para facilitar a vivência. Qualquer alteração deve ser experimentada para que possa ser conhecida e reelaborada, se necessário, possibilitando o concurso de todos (NEIRA, 2014).

Durante todo o processo, é fundamental atentar à articulação da proposta com as intenções explícitas no projeto pedagógico da escola. Isso se dá por meio da adoção dos mesmos objetivos de ensino presentes no documento oficial, desde que debatidos e acor-

dados com os demais professores. Na continuidade, a organização de conversas e análises sobre as vivências focalizam, alternadamente, diferentes conhecimentos e modos de representar as práticas corporais, os saberes dos alunos e as reflexões sobre sua participação e envolvimento. Tudo isso sem deixar de considerar as múltiplas formas de interação no grupo e a relação dessas questões com esferas sociais mais amplas.

Organizar atividades de ensino a partir do modo como uma prática corporal acontece implica em reconhecer as marcas que carrega e discutir os significados culturais que lhe são associados. Professor e estudantes devem lidar com questões referentes aos papéis de gênero, classe, religião e etnia etc., podendo, mediante reflexão, estudo e diálogo, desconstruí-las. Os incômodos percebidos não podem ser menosprezados. É importante discutir com a turma as origens e motivações que levam as pessoas a pensar de uma forma ou de outra, visando, com isso, a submeter as representações em circulação a uma análise crítica.

Existem práticas corporais exaltadas ou mesmo rejeitadas por alguns grupos religiosos ou classes sociais. Caso sejam selecionadas como objetos de estudo, é preciso dialogar com a comunidade, de forma aberta e franca, sobre os objetivos e as razões da temática, sem se esquecer de mencionar a função da escola enquanto espaço público e a relevância de todos participarem das atividades de ensino. Da mesma maneira, temas polêmicos trazidos pelos jovens, como o uso de substâncias ilícitas na prática esportiva ou danças que recebem dupla conotação, não podem passar desapercebidos.

Para ampliar e aprofundar conhecimentos e acessar outras representações sobre a prática corporal tematizada, podem ser programadas a assistência a documentários e filmes, pesquisas na internet, em livros ou revistas, entrevistas com participantes, visitas a locais de prática, entre outras. É recomendável que as atividades de ampliação e aprofundamento sejam precedidas de uma busca pessoal do professor por mais informações sobre materiais, locais, pessoas envolvidas etc. Somente assim é possível elaborar atividades de ensino problematizadoras. As situações didáticas organizadas pelo educador têm de incitar questionamentos e dúvidas nos estudantes que, por sua vez, devem discutir o assunto e intercambiar posicionamentos. A história da prática corporal, suas regras, procedimentos, formas de organização, falas que a acompanham, grupos que dela participam e como é vista por outras pessoas são apenas alguns dos possíveis eixos de debate.

Apesar da valorização dos saberes dos alunos, a pedagogia cultural da Educação Física não se encerra na permanência no que já sabem nem em sua ênfase. Um dos encaminhamentos a serem adotados é a problematização dos discursos postos em circulação, principalmente pelas mídias, que fixam aspectos negativos ou positivos para as representações expressas nas práticas corporais. Quem disse que o futebol é uma prática masculina, que seus jogadores são milionários ou que é o esporte mais praticado no mundo? A quem interessa atribuir sentido pejorativo e moralista ao funk, dizendo que seus enredos fazem apologia ao crime? Apesar de adultos e jovens participarem de brincadeiras, porque são vistas como artefatos infantis? Por que a prática das lutas é evitada ou proibida em muitas escolas? Como se nota, os estudantes podem ser estimulados a obter novos dados e a tomar contato com outros pontos de vista. Sempre há algo a descobrir e a compartilhar; qualquer conhecimento pode ser dividido com os colegas e experimentado. Eventuais obstáculos que impeçam o grupo de vivenciar a manifestação tematizada obrigam os jovens a criar alternativas.

Finalizando o processo, recomenda-se, com base nos registros feitos ao longo do trabalho (anotações, gravações, filmagens etc.), a elaboração de um produto final, que pode ser um portfólio, livro, mural, síntese, *blog*, comunicação oral, mangá etc., desde que construído pelos alunos e com seu envolvimento em todas as decisões. É importante frisar que as preferências no tocante ao conteúdo e ao formato da apresentação também podem transformar-se em objeto de discussão. Isso não significa censura nem proibição. Caso a decisão envolva situações não recomendadas pela escola ou apresente caráter enviesado de outras realidades, um debate pode ser promovido, chegando até ao exame dos valores da cultura escolar ou da própria comunidade. A análise dos documentos elaborados no decorrer e ao fim do processo fornece informações preciosas sobre o percurso traçado e permite identificar mudanças nas representações e posturas juvenis. A depender do resultado, o professor sente ou não a necessidade de retomar determinada atividade ou reorganizar as próximas.

Enfim, uma prática pedagógica de Educação Física ancorada nos Estudos Culturais potencializa todos os participantes a vivenciar uma pedagogia da diferença. Ao apresentar aos demais as formas como concebem o mundo (representações), todos os envolvidos podem perceber que existem múltiplas formas de dizer e afirmar a vida. Caso o modo como as representações são construídas seja exposto a um processo constante de problematização, os alunos tal-

vez se deem conta de que suas verdades são produzidas e afirmadas culturalmente, sucedendo o mesmo com o modo como cada qual aprendeu a falar de si e do outro. Nesse conflito de proposições, podem construir coletivamente em meio ao dissenso de opiniões e sugestões novas formas de dançar, brincar, lutar etc., atribuindo outras significações ao já vivido. Ao ampliar seus saberes, podem compreender que existem, no tempo e no espaço, outras formas de fazer e pensar o mesmo tema. Nas diversas investigações realizadas no transcorrer das atividades de ensino, podem ter a oportunidade de aprofundar o que já sabem e perceber que as múltiplas possibilidades de fazer valer decorrem de condições conjunturais de emergência dos discursos que versam sobre o tratado. É provável que aprendam que existam condições de possibilidade para que as diversas formas de ser circulem, se afirmem, sejam divulgadas e se tornem hegemônicas ou, em oposição, consigam identificar as estratégias empregadas para negá-las, silenciá-las, esquecê-las. Quem sabe podem perceber-se em meio ao jogo do poder cultural.

Para entender a cultura como o campo em que diferentes grupos e sujeitos lutam pela validação de suas crenças e modos de ser, a fim de solidarizarem-se com a luta dos subjugados; para compreender os diversos aspectos e mecanismos que regulam o comportamento dos sujeitos e produzem identidades para libertarem-se delas, torna-se necessária a vivência de uma prática pedagógica que possibilite pensar e viver a diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEVASCO, M. E. **As dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. Conclusion: the multi-cultural question. In: HESSE, B. (Org.). **Un/settled multiculturalism**. London: Zed Books, 2000.

_____. Cultural Studies and its theoretical legacies. In: GROSSBERG, L. (Org.). **Cultural Studies**. New York: Routledge, 1992.

_____. Notes on deconstructing the popular. In: SAMUEL, R. (Ed.). **People's history and socialist theory**. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

_____. Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debates. In: _____. **Critical studies in mass communication**, v. 2, n. 2, p. 91-114, jun. 1985.

JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MCROBBIE, A. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais:** brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174 -180, jul./set. 2007.

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

_____. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, M. L. F. Práticas corporais ou mercadorias corporais. In: SANCHES, T. A. (Org.). **Estudos Culturais:** uma abordagem prática. São Paulo: SENAC, 2011.

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

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.