

O mapeamento no Currículo Cultural da Educação Física: uma análise da prática

Mapping in the Cultural Curriculum of Physical Education: an analysis of practice

El mapeo en el Currículo Cultural de Educación Física: un análisis de la práctica

Mário Luiz Ferrari Nunes¹ , Sabrina Figueiredo Ganzella¹ 

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Autor correspondente:

Mário Luiz Ferrari Nunes

Email: mariolfn@unicamp.br

Como citar: Nunes, M. L.F., & Ganzella, S. F. (2025). O mapeamento no Currículo Cultural da Educação Física: uma análise da prática. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e22810.

<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.22810>

RESUMO

Analisa-se o mapeamento no Currículo Cultural da Educação Física mediante 14 relatos de práticas pedagógicas publicados no livro *Escrevivências da Educação Física Cultural*. Com abordagem qualitativa, identificam-se quatro modalidades de mapeamento mobilizadas pelos docentes: saberes discentes, mapeamento interno, escolar e do entorno. Também se examinam os momentos em que essas práticas ocorrem e suas articulações com o Projeto Político Pedagógico das escolas. O mapeamento orienta escolhas metodológicas, favorecendo conexões entre práticas corporais, territórios e repertórios culturais dos estudantes. Longe de se reduzir a uma avaliação diagnóstica ou levantamento de conhecimentos prévios, configura-se como prática ética, política e criadora, ao colocar em jogo escutas, leituras e ressignificações dos contextos em que se ensina. A análise evidencia a necessidade de formação docente que valorize os saberes locais, as experiências vividas e as condições institucionais. Conclui-se que o mapeamento contribui para reinvenções curriculares situadas, sustentando pedagogias que operam pela diferença e pela multiplicidade.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Cultural. Mapeamento.

ABSTRACT

This study analyzes mapping within the Cultural Curriculum of Physical Education drawing on 14 pedagogical practice reports published in the book *Escrevivências da Educação Física Cultural*. Using a qualitative approach, four types of mapping mobilized by teachers are identified: students' knowledge, internal mapping, school mapping, and surrounding-community mapping. The moments in which these practices occur and their connections with the schools' Political-

Pedagogical Projects are also examined. Mapping guides methodological choices, fostering connections among bodily practices, territories, and students' cultural repertoire. Far from being reduced to diagnostic assessment or a survey of prior knowledge, it emerges as an ethical, political, and creative practice, placing in motion acts of listening, interpretation, and re-signification of the contexts in which teaching occurs. The analysis highlights the need for teacher education that values local knowledge, lived experiences, and institutional conditions. The study concludes that mapping contributes to situated curricular reinventions, supporting pedagogies that operate through difference and multiplicity.

Keywords: Physical Education. Cultural Curriculum. Mapping.

RESUMEN

Se analiza el mapeo en el Currículo Cultural de la Educación Física a partir de 14 relatos de prácticas pedagógicas publicados en el libro *Escrevivências da Educação Física Cultural*. Con un enfoque cualitativo, se identifican cuatro modalidades de mapeo movilizadas por los docentes: saberes del alumnado, mapeo interno, escolar y del entorno. También se examinan los momentos en que estas prácticas ocurren y sus articulaciones con el Proyecto Político Pedagógico de las escuelas. El mapeo orienta las elecciones metodológicas, favoreciendo conexiones entre prácticas corporales, territorios y repertorios culturales de los estudiantes. Lejos de reducirse a una evaluación diagnóstica o a un levantamiento de conocimientos previos, se configura como una práctica ética, política y creativa, al poner en juego escuchas, lecturas y resignificaciones de los contextos donde se enseña. El análisis evidencia la necesidad de una formación docente que valore los saberes locales, las experiencias vividas y las condiciones institucionales. Se concluye que el mapeo contribuye a reinventiones curriculares situadas, sustentando pedagogías que operan desde la diferencia y la multiplicidad.

Palabras clave: Educación Física. Currículo Cultural. Mapeo.

INTRODUÇÃO

Na virada do século XXI, o avanço da globalização, do neoliberalismo, das tecnologias e das lutas por direitos humanos e democracia intensificaram as pressões sociais que impactaram o papel da escola, dando origem a políticas de inclusão e influenciando movimentos curriculares, inclusive na Educação Física. Questões como identidade, direitos e equidade ganharam centralidade, desafiando currículos centrados em culturas dominantes e exigindo a incorporação de saberes subordinados (Silva, 1995). Nesse cenário, emergem as teorias pós-críticas, que ampliam o debate curricular ao incluir temas como raça, gênero e religião, reconfigurando categorias como cultura, sujeito e verdade, e promovendo a diferença como chave para novas formas de pensar e agir na sociedade (Lopes, 2013).

Essas condições fazem surgir o currículo cultural da Educação Física (CC), que se destaca por articular a disciplina à área da Linguagem, posição presente em documentos oficiais que remonta aos anos 1970¹. Por meio de encaminhamentos didático-metodológicos como vivência, leitura, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação, o CC busca tensionar as práticas corporais sob múltiplas perspectivas, construindo outras possibilidades de fazer, dizer e pensar sobre elas e os sujeitos envolvidos (Neira & Nunes, 2009).

No CC, o mapeamento é fundamental para seu êxito. Trata-se de um encaminhamento didático-metodológico que direciona as escolhas pedagógicas, conectando práticas corporais às culturas escolares e aos saberes locais e globais. Não por menos, é entendido como uma ferramenta

¹ Neira e Nunes (2021) explicam que à época o guia curricular do Estado de São Paulo colocava a linguagem corporal nas matérias de comunicação e expressão. A relação da EF com a área da Linguagem é reforçada, nos anos 1990, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e consolidada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

para cartografar e problematizar o território educacional. Apesar de sua relevância, a produção prática do mapeamento tem recebido pouca atenção em pesquisas. Não por menos, Neira e Nunes (2022), em texto recente, destacam a sua importância e retomam o modo como ele foi descrito em vários textos desde a emergência dessa perspectiva curricular. Tencionam dar-lhe uma fundamentação teórica mais adequada ao referencial que sustenta o CC. No entanto, pouco se sabe acerca dos modos como docentes o produzem.

Com base nesse cenário, este estudo analisa relatos de experiências de docentes disponíveis no livro *Escrevivências da Educação Física Cultural* (Neira, 2023), com foco nos modos de produção do mapeamento. Para tanto, estabelecemos um diálogo com alguns livros, artigos e pesquisas que pautam e analisam o CC, a fim de compreender como, quando e de que forma esse encaminhamento didático-metodológico é mobilizado pelos docentes que dão vida ao CC.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA, A ÁREA DA LINGUAGEM E A DIFERENÇA

Ancorado na perspectiva pós-estrutural da diferença², o CC não apenas tematiza práticas corporais, mas as compreende como produções de sistemas de significação, constituídos por relações de saber e poder que moldam modos de ser, pensar, dizer e agir. Isso implica compreender que as práticas corporais carregam significados múltiplos e fragmentados, constituindo-se de modos próprios de regulação, o que põe sob suspeita interpretações universalistas ou essencialistas acerca delas (Neira & Nunes, 2009).

Ao integrar a área de Linguagens, o CC propõe que a Educação Física se volte à leitura crítica e ressignificação das práticas corporais, entendidas como espaços de produção de sentidos e subjetividades. A noção pós-estrutural de diferença reforça que tematizar essas práticas não é apenas reconhecer identidades e seus modos de funcionamento, mas questionar como elas são construídas e fixadas historicamente (Nunes, 2016a). O CC incentiva a problematização das relações de saber e poder que governam os significados das práticas corporais, oferecendo aos estudantes a chance de desestabilizar narrativas, compreender suas condições de produção e reinventar suas experiências no e com o corpo. Assim, a Educação Física torna-se um espaço para explorar e questionar limites impostos por representações dominantes, abrindo-se a processos de subjetivação voltados à criação de novos significados (Nunes, 2018; Neira & Nunes, 2009a, 2020, 2022).

Nessa direção, torna-se pertinente dialogar com Stuart Hall (1997; 2016), que entende a cultura como um campo de luta e negociação de significados, em constante disputa entre hegemonia e resistência. Essa concepção amplia a compreensão da diferença no CC, pois indica que as práticas corporais não são simples repertórios culturais, mas arenas de conflito em que se produzem identidades, exclusões e resistências. Assim, ao tematizar práticas corporais, o mapeamento não apenas organiza conteúdos, mas inscreve a escola em debates mais amplos sobre representações culturais e desigualdades sociais.

Ao compor a Educação Física na área de Linguagens, o CC amplia o escopo da disciplina e posiciona a diferença como condição de sua proposta pedagógica. Isso exige que o professor atue como potencializador de experiências que desestabilizam normas que governam as práticas corporais, estimulando novas formas de estar no mundo. Discurso e linguagem tornam-se, assim, indissociáveis da produção de significados e subjetividades (Nunes, 2016b). Para isso, é preciso conhecer o território e produzir mapas.

²O viés pós-estrutural da diferença, inspirado em Nietzsche, fundamenta-se em Deleuze, que a entende como força criativa; Foucault, para quem ela dispersa discursos e governa práticas; e Derrida, que a concebe como *différance*, o jogo interminável de significações. Essa abordagem desloca a diferença de categorias fixas para seu caráter histórico e contingente, mostrando que a verdade e as identidades são efeitos disputados nas práticas sociais.

O MAPEAMENTO

O mapeamento no CC é descrito como uma arte de produzir mapas: um processo cartográfico que serve como ferramenta para pensar, escrever, ler e atuar no mundo. Diferente de um diagnóstico de saberes prévios ou registro de informações, ou, ainda, de coleta de dados, ele é entendido como um movimento dinâmico, contínuo, que orienta o docente a pensar, descrever e, simultaneamente, inventar o território em que atua, gerando novos significados para a ação pedagógica (Neira & Nunes, 2022).

Para fundamentar tais noções, é importante recorrer à filosofia da diferença de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia *produz, acompanha e faz pensar processos em movimento*, portanto é inseparável do pensamento enquanto criação. Para ambos cartografar é seguir o movimento dos fluxos, dos devires, das forças. É uma prática de captar como as coisas se constituem, não o que elas são. Descrevem a cartografia como um processo rizomático, sempre em aberto, que não representa o território, mas o inventa. Ancorado nessa noção, no CC o mapa não é um retrato fixo da realidade, mas uma produção em movimento, que conecta fluxos e cria possibilidades de existir. O território, por sua vez, ancorado tanto em Hall (1997) como no uso que Foucault fez da arqueologia e da genealogia como cartografia dos discursos (Deleuze, 2012), não se reduz ao espaço físico, mas compreende as relações de poder, os afetos e os modos de subjetivação que atravessam a vida social, como as práticas corporais e a comunidade escolar. Com essa base, o mapeamento no CC pode ser compreendido como prática cartográfica inventiva, na qual docentes e estudantes produzem leituras e escritas do mundo, gerando novos sentidos para a ação pedagógica.

No CC, o mapeamento não é apenas o ponto de partida, mas um elemento que perpassa toda a tematização, funcionando como eixo ético-político e metodológico. Ele possibilita a construção coletiva de sentidos. Os mapas criados não são finais nem definitivos; conectam-se a outros mapas e realidades, permanecendo abertos ao jogo da diferença e à reconfiguração contínua (Deleuze & Guattari, 1995). Essa característica reflete a perspectiva pós-crítica, que valoriza a indeterminação e a multiplicidade como formas de compreender e atuar no mundo (Lopes, 2013).

Com isso em tela, o mapeamento busca identificar/significar as relações de poder e os saberes que atravessam as práticas corporais, bem como os elementos que a definem e criam modos de pertencimento, mesmo sabendo que essa interpretação também está submetida à diferença. Ele é uma prática discursiva e não discursiva³ que cria possibilidades de tematização, articulando as práticas corporais aos contextos culturais e sociais que produzem cada escola, cada sala de aula, cada grupo de estudantes (Neira & Nunes, 2022).

No decorrer da tematização, o mapeamento orienta a escolha das práticas corporais a serem trabalhadas e direciona o planejamento pedagógico. Visa problematizar as práticas e produzir novos sentidos, vinculando-se aos princípios ético-político do CC⁴. Em síntese, o mapeamento é mais que uma etapa inicial: é uma prática viva que forja o fazer pedagógico e possibilita a criação de trajetórias críticas e criativas para a Educação Física. Ele convida professores e estudantes a reinterpretar os territórios educacionais, rompendo com representações normativas e fomentando a produção de novas subjetividades (Neira & Nunes, 2022).

³ Segundo Michel Foucault (2008), práticas discursivas são conjuntos de enunciados que produzem saberes e modos de ver e dizer sobre certos objetos em uma época. Envolvem regras que definem o que pode ser dito, por quem, quando e como. Já as práticas não discursivas dizem respeito a ações, instituições, técnicas e formas de organização que, embora não operem diretamente pela linguagem, sustentam e são atravessadas pelos discursos. Ambas se entrelaçam na constituição dos sujeitos, dos saberes e das verdades em cada contexto histórico.

⁴ Bonetto (2016) elucida que docentes que atuam com o Currículo Cultural são agenciados por princípios ético-políticos como a justiça curricular, a descolonização do currículo, a ancoragem social dos saberes e outros. Sem nos alongarmos, entendemos que tais princípios, ampliado por Santos Júnior (2020), podem ser compreendidos como afirmação da diferença tomada aqui, na perspectiva pós-estrutural, como efeito dos encontros entre sujeitos, práticas e discursos, sendo a diferença não resultado, mas força produtora desses princípios.

A prática do mapeamento funciona como ato enunciativo que produz sentidos e posiciona sujeitos em redes de significação e cujos efeitos são fechamentos provisórios em disputas por hegemonia. Ou seja, os significados não preexistem. São produzidos discursivamente em meio a embates e relações de força, em fechamentos provisórios e contingentes que evidenciam o caráter político da significação (Hall, 1997). Nessa chave, as práticas pedagógicas que acompanham o mapeamento (rodas, perguntas-respostas, escutas, observações, registros) deixam de ser atividades auxiliares para comporem uma prática discursiva. Como lembram Berino et al. (2009), as retóricas da conversa ordinária tecem um tecido oral-escrito coletivo, sem proprietários individuais, manipulando lugares comuns para tornar habitáveis os acontecimentos do território escolar. Assim, mapa, cartografia e território deixam de operar como imagens estáticas, espelhos do real e passam a ser entendidos como operações discursivas de leitura-escrita do mundo, nas quais docentes e estudantes inventam o território que habitam.

Além disso, é preciso situar o debate sobre o mapeamento do CC em diálogo com outras perspectivas críticas de currículo. Autores como Giroux (1997), Apple (1999), Lopes e Macedo (2011) entre tantos, problematizam a forma como o currículo é atravessado por disputas de poder e por relações de classe, raça e gênero, o que permite tensionar os sentidos atribuídos ao mapeamento. No campo da Educação Física, Bracht (1999) analisa a constituição das teorias pedagógicas, apontando os limites de propostas que não confrontam as desigualdades estruturais. Já Silva (1999) e Veiga-Neto (2002) evidenciam a relevância das teorias pós-críticas e pós-estruturais, ampliando a compreensão da cultura e da diferença como elementos centrais para o debate curricular. Essas contribuições ajudam a compreender o mapeamento como prática situada em campos de disputa simbólica e material, indo além de qualquer interpretação que o tomam como mero procedimento didático.

MÉTODO

Este texto integra uma pesquisa mais ampla que analisou mais de 220 relatos sobre o Currículo Cultural, disponíveis em www.gpef.fe.usp.br/relatos. Foram lidos integralmente, com destaque para elementos do exercício docente, como temas, conteúdos e encaminhamentos didático-metodológicos, entre eles, o mapeamento. Para esta exposição, priorizamos os relatos do livro *Escrevivências da Educação Física Cultural – Volume 03* (Neira, 2023), dada sua atualidade e afinidade com a publicação teórica de Neira e Nunes sobre o mapeamento, cuja repercussão na prática pedagógica consideramos relevante.

A análise considerou as ponderações do mapeamento proposto por Neira e Nunes (2006; 2009b; 2022) e algumas de suas modalidades (entorno, escolar e saberes discentes), pautados por esses autores (2006) e Neves (2018), que incorporou o que denomina de mapeamento interno. Também foram avaliadas as articulações entre o mapeamento e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, os momentos no transcorrer das tematizações em que o mapeamento ocorre, além das situações didáticas realizadas nesse processo. A abordagem qualitativa permitiu interpretar como o mapeamento foi operado, contribuindo para compreender sua dinâmica nas práticas pedagógicas.

No livro *“Escrevivências da Educação Física cultural” - Volume 03* (Neira, 2023), nos deparamos, em um primeiro momento, com a apresentação do volume e, em seguida, com o capítulo introdutório. Nele, Nascimento e Neira contextualizam os leitores acerca do CC, enunciando seus princípios éticos-políticos e encaminhamentos didático-metodológicos. Após esse capítulo, encontramos 14 (quatorze) relatos de experiência de professores que produziram o CC, narrando⁵ suas trajetórias, afetos, feitos e efeitos no decorrer de uma tematização. Para a

⁵ Para Larrosa (1995), narrar é uma técnica de si, no sentido dado por Michel Foucault, que implica transformar experiências vividas em palavras, conferindo-lhes sentido e compartilhando-as com os outros. Ela não apenas organiza

apresentação das análises, numeramos os relatos de 1 a 14. Ao final de cada excerto citado, que aqui funciona como empiria da pesquisa, apresentamos o nome do autor ou da autora e a página do livro em que o relato se encontra.

Cabe destacar que o termo mapeamento está presente apenas no primeiro relato, que, como dito, tem uma função introdutória na obra. Outro ponto, é que em apenas um dos relatos (nº 2) não se percebe a prática do mapeamento. Nos demais, o mapeamento não é citado. Fizemos as devidas inferências acerca dos momentos descritos para a realização das análises.

Os relatos, como exposto, estão disponíveis para a leitura em <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1188>.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Modalidades de mapeamentos

Cabe explicar as modalidades de mapeamento. O mapeamento dos saberes discentes (Neira & Nunes, 2006) é um movimento pelo qual docentes fazem emergir o que discentes sabem sobre a prática corporal tematizada, assim como sentimentos e histórias que os constituem como sujeitos dessas práticas. Esses saberes podem ser relativos às técnicas e nomes de movimentos, estratégias, locais de ocorrência, participantes, eventos e tudo aquilo que constitui a cultura daquela prática. O mapeamento interno (Neves, 2018) faz aparecer os sujeitos da comunidade escolar que praticam ou conhecem algum praticante da prática tematizada. Por sua vez, o mapeamento do entorno (Neira & Nunes, 2006) permite a construção do território em que a escola se encontra, isto é, as práticas corporais com seus jogos de força que compõem a vida dos moradores do bairro, como, também, a vida dos estudantes. Neste território se incluem as práticas corporais e os seus significados que os estudantes acessam por meio de mídias diversas, contato com familiares, amigos, os espaços que frequentam ou frequentaram. Por fim, o mapeamento da escola (Neira & Nunes; 2006), refere-se à estrutura e às condições estruturantes da escola, assim como suas disputas e tensões que permitem, modificam ou cerram as possibilidades pedagógicas.

A partir das análises, observamos que o mapeamento mais realizado em meio aos relatos foi o dos saberes discentes, não sendo identificado apenas no segundo relato. Identificamos 8 (oito) relatos que apresentavam o mapeamento interno, 5 (cinco) o mapeamento do entorno e somente em 2 (dois) o mapeamento escolar. Um aspecto relevante a ser observado é que em nenhum dos relatos identificamos todos os tipos de mapeamento ao longo da tematização. Em 6 dos relatos, encontramos a presença de 3 tipos, sendo 4 deles compostos pelo conjunto de entorno, interno e saberes discentes e os outros 2 pelos internos, saberes e escolas.

Entre os mapeamentos pouco realizados, destaca-se o do entorno. Diversas obras do CC reforçam a importância de o docente adotar uma atitude etnográfica para se conectar com as culturas que atravessam os estudantes. Esse conhecimento subsidia o planejamento com base nos saberes produzidos localmente, atentos às forças que governam a prática corporal. Como esse repertório costuma faltar na formação inicial e é impossível conhecer toda a produção cultural, Nunes e Santos (2021) defendem a imersão como condição para uma tematização significativa. Sem esse gesto, o trabalho docente se fragiliza. Um exemplo dessa atitude aparece no relato 10, em que a professora realiza o mapeamento do entorno e escolhe a prática a partir de uma vivência de vadiagem.

a experiência vivida, mas também permite que o narrador se constitua como sujeito ao operar a linguagem como um meio de autocompreensão e construção da subjetividade.

Era uma quinta feira, uma semana antes do início das aulas, o dia estava ensolarado e resolvi sair com a minha família para passear e, no caminho, passamos no bairro onde se situa a escola. Ao virar a rua observei muitas crianças andando de bicicleta. Aquele encontro me lançou na condição de estrangeiro e me fez pensar em questões de currículo. Na curva, o Luís (estudante da escola) passou a mil, o garoto estava andando de bike entre amigos, era possível ouvir suas risadas desfrutando das diversas possibilidades que o objeto permitia. Na descida, os garotos empinavam a roda da frente puxando a bike no grau e, no movimento, seguravam o guidão com uma das mãos. Foi lindo observar como sorriam e gritavam. Fiquei de boca aberta contemplando aquela alegria. No instante que o carro se distanciava, a imagem virava vertigem através do espelho retrovisor, me levando a pensar no currículo novamente. O que mais me incomodava era saber que na escola o Luiz era narrado de uma maneira que me incomodava [...] além disso, no entorno da unidade há bicicletarias e várias pessoas que vivem e fazem outros usos do artefato. (Neves, p. 158).

Nunes e Santos (2021) abordam a vadiagem como uma atitude docente na investigação do entorno escolar. Fora dos muros da escola, ela se realiza ao caminhar pelo bairro, atento a cheiros, sons, gestos e expressões, sem sistematização prévia. Exige sensibilidade para perceber o invisível no visível, as marcas identitárias e afetivas dos sujeitos em seus espaços. Para os autores, pensar o professor como etnógrafo-cartógrafo-vadio é abrir-se às narrativas que não são perceptíveis nos primeiros olhares das representações. Não há roteiro fixo ou método rígido, mas sim disponibilidade para observar a vida e os fluxos culturais que atravessam o território da escola.

O que se percebe é que Neves traz uma experiência potente de mapeamento do entorno, uma forma de mapeamento sensível, afetivo e estético, como propõem Nunes e Santos (2021), ao abordarem a atitude da vadiagem. Esse gesto possibilita ao professor perceber práticas culturais que escapam ao olhar escolar convencional, criando conexões entre a vida fora da escola e as decisões curriculares. Assim, o mapeamento deixa de ser apenas um levantamento e passa a ser um modo de escuta e leitura do território como espaço de subjetivação.

Outros exemplos de mapeamento do entorno, são encontrados nos relatos 4, 6, 7 e 11, todos eles foram de muita relevância pois possibilitaram uma maior proximidade dos discentes com as práticas corporais tematizadas e, para além disso, ajudaram na realização de outros encaminhamentos do CC.

Em meio às conversas, duas práticas corporais se destacaram: o voleibol e o skate. O voleibol em decorrência de uma quadra de areia que recentemente foi inaugurada no bairro e o skate por ser uma prática bastante presente numa das praças próximas à escola, e pela pista existente num parque da região. (Irias, p. 96).

Essa prática foi selecionada em virtude de sua ocorrência no território onde a escola se situa. Muitos estudantes empinam pipas em companhia de familiares e amigos. (Santos Júnior, p. 106 e 107).

A situação vem se revertendo nos últimos anos quando movimentos sociais e grupos organizados têm reconstruído a história da região com pautas e reivindicações por melhorias. Dentre as demandas populares mais prementes está o pedido para que as escolas olhem para a cultura produzida no território [...] foi o estopim para iniciar um bate-papo com a turma sobre o assunto: [...] nas localidades havia espaço de prática? O que achavam de quem andava de skate? (Lopes, p. 124 e 125).

Combinamos que tematizaríamos uma luta, mas ainda não tínhamos pensado em qual seria, já que no entorno da escola há muitos locais onde essa prática corporal acontece. Realizamos diversas conversas, tanto para entender o que já tinham estudado, quanto para investigar o que seria interessante abordar. Após as discussões, pensamos que o boxe seria nossa melhor escolha, pois consideramos o grande número de crianças que frequentavam o Coliseu Boxe Center, onde aprendem e praticam sem qualquer custo, além dessa luta, outras modalidades esportivas. (Santos, p. 179).

Percebemos que Irias evidencia como o mapeamento do entorno, mesmo que de forma simples, permite ao professor reconhecer a presença das práticas corporais no território. A escolha das práticas se ancora em elementos concretos da vivência comunitária, mostrando como os espaços urbanos podem influenciar diretamente na construção do currículo e ampliar as possibilidades de identificação dos estudantes com os temas abordados. Por sua vez, Santos Júnior expressa uma sensibilidade ao cotidiano dos estudantes, valorizando práticas culturais frequentemente desconsideradas pelo currículo tradicional. Ao reconhecer o empinar pipas como conteúdo digno para compor o currículo, o mapeamento se mostra como uma ferramenta de legitimação das culturas locais e familiares, permitindo ao currículo dialogar com os modos de vida dos alunos. Lopes contribui com as análises ao demonstrar como o mapeamento do entorno aparece articulado a um contexto de transformação social, dando a ver como os processos educativos podem se alinhar às lutas de grupos que estão no entorno da escola, na vida de seus sujeitos. A escuta dos estudantes é ativada como um desdobramento de uma demanda local, fortalecendo a noção de que o currículo pode e deve responder a disputas por equidade, visibilidade e representação cultural. Por fim, o mapeamento de Santos se articula ao diálogo com os estudantes e à observação da rede comunitária de práticas corporais, revelando uma escolha curricular que considera os vínculos afetivos e sociais já existentes. A escolha pelo boxe mostra como a escuta ativa e o reconhecimento das condições materiais e simbólicas do território cartografado produzem uma escolha do tema situada e significativa para as aulas.

Esses dados convidam a uma problematização: por que o mapeamento do entorno aparece de forma tão pouco recorrente? Uma possível explicação está ligada às condições materiais das escolas, frequentemente marcadas por sobrecarga docente e falta de tempo para investigações externas. Outra hipótese relaciona-se à formação inicial, que ainda privilegia práticas centradas no espaço escolar, em detrimento de metodologias etnográficas ou cartográficas mais abertas, como a vadiagem (Nunes, Santos, 2021), além, é claro, da predominância da formação centrada no ensino das técnicas corporais dos esportes, danças, lutas etc.. Além disso, é preciso considerar a pressão de documentos oficiais, que reforçam práticas já determinadas e podem desestimular a abertura ao território. Esses elementos revelam contradições entre a proposta cultural e as condições concretas de sua efetivação, indicando a necessidade de tensionar a prática docente com referenciais teóricos que deem visibilidade a tais conflitos.

A rarefação do mapeamento do entorno sugere tensões estruturais entre a proposta cultural e as condições concretas de produção curricular. Em vez de tratar o dado de forma descritiva, consideramos essa situação como indício discursivo: onde o entorno não comparece, quais enunciações ganham hegemonia e quais são silenciadas? Numa perspectiva de currículo como produção cultural (Macedo, 2006) e de campo de disputa (Apple, 1999; Ball, 2001), significados se constroem na articulação instável de forças e interesses, o que indica que os produtos do mapeamento são sempre fechamentos provisórios em disputa.

Outro mapeamento com baixa realização foi o mapeamento escolar, localizado somente no relato 1, que considerou as regras escolares decorrentes da pandemia do COVID-19 para efetivar sua temática de estudo, e no 8, o qual atentou-se aos materiais disponíveis e aos espaços escolares para a tematização:

Os protocolos de retorno às aulas presenciais orientavam que a realização das práticas corporais deveria evitar aglomeração e manuseio de materiais sem a higienização adequada. (Nascimento, p. 33).

A partir de então, aproveitando que a escola possuía muitos jogos de tabuleiro (damas, xadrez, banco imobiliário, war, cara-a-cara, combate), comecei a levá-los para a quadra ou para a sala de espelho, como era chamado o espaço que ocupávamos quando a quadra estava sendo usada por outro(a) professor(a). (Lopes, p. 133 e 134).

Em que pese a pouca presença dessa modalidade de mapeamento na obra analisada, os dois excertos destacados demonstram a sua importância para o currículo. Eles trazem para a cena experiências pontuais que demonstram como as condições materiais, normativas e espaciais da escola impactam diretamente nas escolhas pedagógicas. No primeiro caso, as restrições sanitárias impostas pela pandemia organizam as possibilidades de tematização, indicando que o mapeamento escolar pode operar como leitura crítica do momento histórico vivido pela escola. No segundo, a atenção aos recursos disponíveis aponta para um olhar atento às estruturas concretas da instituição, convertendo limitações em oportunidades didáticas. Essas experiências, ainda que isoladas, reforçam o que Neira e Nunes (2006, 2022) afirmam sobre o mapeamento: ele não se limita ao território das práticas, tampouco à sondagem do repertório discente, mas deve também considerar as condições reais de funcionamento da escola, os regulamentos, os espaços, os materiais e as possibilidades de articulação com o cotidiano escolar. Embora com baixa incidência, os exemplos mostram que o mapeamento escolar, quando realizado, pode abrir margens para a reinvenção pedagógica, especialmente quando reconhece que os limites institucionais não são obstáculos, mas pontos de partida para a criação de outras formas de fazer.

Assim, o mapeamento interno não deve ser compreendido apenas como uma descrição das condições escolares, mas como um gesto crítico que explicita as relações de poder implicadas na organização dos tempos, espaços e recursos da instituição. Como apontam Lopes e Macedo (2011), o currículo é produzido no entrecruzamento de disputas e regulações, de modo que a análise das condições concretas revela os jogos de força que atravessam as escolhas pedagógicas. Nesse sentido, o mapeamento escolar ao visibilizar a dimensão material e normativa da escola, possibilita problematizar tanto os limites quanto as potencialidades que esses elementos instauram. Ao assumir essa perspectiva, abre-se espaço para compreender, como sugere Giroux (2003), que os constrangimentos institucionais não são neutros, mas carregados de intenções, e que a sua leitura crítica é condição para reinvenções pedagógicas que questionem os arranjos dominantes e favoreçam outras formas de significar o currículo.

O mapeamento interno apresentou uma presença considerável entre os relatos, foram identificadas ao menos 8 tematizações que se preocuparam em realizá-lo de alguma maneira, seja por meio da observação, rodas de conversa ou momentos de perguntas e respostas criadas pelo professor responsável pela tematização. Encontramos no relato 7 o seguinte excerto:

Em uma das aulas, três estudantes começaram a brincar de pega-pega com seus skates. Foi o estopim para iniciar um bate-papo com a turma sobre o assunto: quais eram as manobras da modalidade? Nas localidades havia espaço de prática? O que achavam de quem andava de skate? Poucos conheciam a manifestação para além do que salta aos olhos. Disseram que viam com frequência jovens andando nas ruas de suas vizinhanças. Os três estudantes que sempre estavam com skate apresentavam conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto[...]as provocações colocadas aos estudantes surtiram efeitos. As primeiras discussões deram-se em torno das manobras e as posições que os praticantes andavam. A partir desse momento João, José e Joaquim, (nomes fictícios dos estudantes) que mediavam as aulas, foram alimentando a conversa com novas questões e respondendo outras. O trio foi de fundamental importância na articulação das atividades. (Lopes, p. 124 e 125).

A partir deste nos aproximamos do que é tratado por Neves (2018) acerca do mapeamento. O episódio evidencia que o mapeamento interno não depende apenas de instrumentos planejados, como rodas de conversa ou questionários, mas também de uma postura sensível ao cotidiano da turma. Percebemos que o mapeamento interno produz materiais que são tomados como conteúdos/conhecimentos nas aulas, como, neste caso, saber as práticas que atravessam a vida dos três alunos, transformando seus momentos de lazer e às vezes até mesmo seu meio de transporte em conhecimentos que permitem ampliar os saberes dos estudantes sobre o tema investigado.

No CC se faz comum em conversas cotidianas com os pares e até mesmo com os alunos o docente contar sobre suas ideias e tematizações, o que permite a aproximação com sujeitos que conhece alguém que tenha algum artefato relativo à prática corporal ou aqueles que conhecem ou que têm ou tiveram vivências e experiências na prática em que se está trabalhando, como ocorre no relato 4:

Uma aluna que treinava lutas disponibilizou alguns equipamentos - um par de luvas e um par de manoplas (para treinar sequências) - Propus que golpessem o saco de pancadas sem as luvas. [...] a busca por locais e referências da luta, em conversas na sala de professores e professoras, comentando sobre a tematização em curso, uma professora me contou que lutava. Convidei-a para uma conversa com as turmas. (Teixeira, p. 83 e 92).

O excerto nos mostra como o mapeamento interno pode emergir de conversas informais e da escuta ativa tanto de estudantes quanto de colegas. Ao reconhecer saberes distribuídos na comunidade escolar, o professor amplia os vínculos entre experiência e conteúdo, tornando a tematização mais significativa. O mapeamento interno é uma prática que valoriza redes de saber e potencializa a construção coletiva do currículo.

Momentos em que o mapeamento é realizado

De acordo com os estudos de Neira e Nunes (2022) compreende-se a importância do mapeamento na escolha da prática corporal a ser tematizada e durante todo seu percurso, possibilitando problematizações, que produzem os caminhos didático-metodológicos a serem percorridos no percurso da tematização. Desta forma, podemos identificá-lo como um encaminhamento que é a porta de entrada do fazer pedagógico, também o que possibilita aos docentes uma direção na trajetória da tematização.

Após a leitura das narrativas foram localizados os momentos em que ocorrem o mapeamento. Diante da empiria produzida, podemos perceber que a grande maioria dos relatos realiza o mapeamento durante todo o percurso (1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 14) da tematização, incluindo o mapeamento no início (momento anterior a escolha da prática) e nos diversos momentos posteriores a escolha da prática, isto é, no desenrolar do estudo. Nota-se também que em 3 das narrativas a realização ocorre apenas depois da escolha da prática (3, 9 e 13), ou seja, se limitam a compreender os saberes discentes.

Mapeamento e sua articulação com o Projeto Político Pedagógico

De acordo com Neira e Nunes (2022) a decisão da prática corporal a ser tematizada não deve acontecer mediante apenas o mapeamento do repertório de práticas corporais presentes no universo de cultura corporal dos discentes. A escolha dos temas de estudo deve estar alinhada também a outro elemento que deve compor o planejamento dos professores: o Projeto Político Pedagógico da instituição. O Projeto Político Pedagógico (PPP), consiste em um documento, o qual deve conter os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser desenvolvido pela instituição de ensino e é de caráter obrigatório assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em que pese ser um tema há muito tempo e bastante discutido na área da Educação, ele é pouco ou nada discutido na formação dos professores de Educação Física, tornando-se frequentemente em um instrumento burocrático. Gandin (1991) aborda o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um documento essencial que dá identidade a cada escola e reflete sua função social e educativa. Enfatiza que ele deve ser construído coletivamente, envolvendo toda a comunidade escolar. Segundo Veiga (1995), o PPP organiza a construção do currículo, permitindo que ele seja flexível e adaptado às necessidades locais, ao mesmo tempo que se alinha às diretrizes educacionais nacionais. Para ambos, o projeto não é apenas um planejamento técnico, mas um

instrumento de democratização da gestão escolar e de transformação social e deve estar intrinsecamente ligado à realidade da escola e à diversidade cultural da comunidade que ela atende. Veiga também ressalta a importância do PPP como uma ferramenta para superar práticas fragmentadas e promover um ensino interdisciplinar. Não por menos, Neira e Nunes (2006, 2009b) advogam que sem essa articulação o trabalho docente é ineficaz e afasta a EF do trabalho pedagógico da escola, tornando-a irrelevante por estar desconectada dos pares e metas escolares.

Analisando a articulação de tal documento com o mapeamento e escolha das práticas a serem tematizadas nos deparamos com um cenário dividido, foi possível identificar de maneira clara uma articulação com o PPP em meio às narrativas dos relatos 1, 8, 10, 12, 13 e 14. A seguir encontramos os trechos contidos nos relatos:

Para que pudéssemos organizar nosso plano de ensino de Educação Física em diálogo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação (PEA), foi preciso criar uma relação pedagógica híbrida, adequando o currículo escolar à nova realidade. Após olhar para os documentos oficiais sobre as condições pandêmicas e o retorno às aulas, o PPP e PEA - documentos que nos interpelam a pensar em diálogos com a realidade -, analisamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presentes no Currículo da Cidade – Educação Física para o estudo das danças para o 1º e 2º ano do ciclo de alfabetização. (Nascimento, p. 34).

Na rede em questão existem documentos de orientações didáticas que contêm um formato específico para organização do ensino. O material é composto por ‘expectativas de ensino e aprendizagem’ e por unidades didáticas que correspondem aos temas da Educação Física. (Lopes, p. 132).

Outros fatores interferiram na escolha do tema, um deles tem relação com os encontros iniciais dos professores e professoras com a equipe gestora que definiriam o projeto da escola. Nessas reuniões tomamos algumas decisões, frisando que a unidade educacional e seu projeto pedagógico está sensível às diferenças. Também pesou o fato de que a instituição faz parte de um projeto chamado “territorialidade” e esse projeto permite e apoia ações que extrapolam os muros da escola. Além disso, no entorno da unidade há bicicletarias e várias pessoas que vivem e fazem outros usos do artefato. (Neves, p. 158).

Diante disso, da análise do PPP e do Plano de Curso (PP), um documento orientador elaborado pelo Grupo de Formulação e Análise Curricular do CPS contendo “temas gerais” para todos os componentes curriculares, além de conversas iniciais com a turma, decidi tematizar a dança, uma vez que o estudo dessa prática corporal abria diversas possibilidades pedagógicas [...] É importante dizer que a atividade foi pautada no PPP, no PC e debatida com a coordenadora do curso que manifestou o interesse de assistir posteriormente a gravação. (Lima, p. 189).

Surgiu com o desejo das professoras de tecer uma aproximação do Projeto Político Pedagógico da unidade com a Lei 11.645/082, com os diversos enfrentamentos vividos pelos povos indígenas do nosso país, especialmente nos quatro últimos anos, com a publicação, em 2019, do documento Currículo da Cidade: Povos Indígenas (2019) [...] (Masella, p. 197).

Também considerei o Projeto Político-Pedagógico da instituição que traz, dentre seus princípios norteadores, o seguinte:[...] Estes princípios coadunam em grande parte com a proposta do currículo cultural da Educação Física, o que possibilitou, durante o mapeamento inicial com os estudantes, identificar a relevância do funk. (Piragibe, p. 212).

A análise apresentada reforça a importância de articular o mapeamento do território de práticas corporais com o PPP da escola. O que os excertos indicam é que a articulação descrita não é apenas uma formalidade burocrática, mas uma condição para que as ações pedagógicas sejam alinhadas aos objetivos, valores e demandas específicas da comunidade escolar. Do mesmo modo, denotam que não se trata de uma simples escolha. Neira e Nunes (2006) destacam que a escolha das práticas corporais deve partir de um mapeamento que considere o repertório dos discentes, articulando-se às diretrizes do PPP, que, convenhamos, não é um exercício fácil. O que se nota é que os docentes ao alinharem as práticas corporais mapeadas às características da comunidade

escolar e aos saberes dos alunos, como observado nos relatos analisados, facilitam o trato como a inclusão de temas sensíveis, como as práticas corporais indígenas e práticas tidas como perigosas, como o Funk. Além disso, destacamos que essa articulação favorece o trabalho coletivo, o que evita o isolamento histórico do professor de Educação Física de outros colegas e áreas, favorecendo o ensino integrado como colocado na legislação brasileira e documentos oficiais como a BNCC, que implica na superação do ensino fragmentado característico da organização curricular por disciplinas.

Ao fazer essa articulação, o PPP desempenha um papel estruturante no planejamento pedagógico, permitindo que os professores não apenas tematizem práticas corporais, mas também promovam discussões sobre questões éticas, estéticas e políticas que atravessam a vida dos sujeitos. Os relatos denotam que ao trabalharem de forma articulada, os docentes do CC permitem que o PPP deixe de ser um documento estático e se torne um instrumento ativo na construção de uma educação significativa.

Outro dado a destacar é o esforço docente para que essa articulação ocorra, pois, muitas vezes, na impossibilidade de uma aproximação com o PPP, observa-se que o docente busca essa aproximação com os documentos curriculares oficiais, o plano de ação da rede local, a conversa com os pares, entre outras situações.

Atividades didáticas realizadas no ato de mapear

Outro aspecto que se destacou na leitura dos relatos foram as atividades utilizadas durante os momentos de mapeamento. De acordo com Neira e Nunes (2006), a pedagogia cultural deve promover o professor como problematizador das verdades que se efetivam entre o mundo cultural e o aluno, por meio de questionamentos acerca da rotina, transmissão e entendimento dos conhecimentos das práticas sociais. Ao observar as atividades realizadas durante o mapeamento e os momentos em que elas aconteceram, percebemos que as rodas de conversa (14) e os momentos de perguntas e respostas (11) foram os mais realizados, seguidos pela observação (10).

A partir dos estudos de Moura (2015) pode-se compreender a Roda de Conversa como um momento único de compartilhamento, já que realiza um movimento de ouvir e ser ouvido. Nessa perspectiva, ela proporciona diferentes percepções, ampliando os conhecimentos e opiniões, por envolver diversos interlocutores, as ocasiões de escuta são mais volumosas que as ocasiões de fala. Os dizeres de cada integrante se compõem através de uma construção, a partir da relação com o outro, podendo realizar movimentos de complemento ou contrapontos. Isso possibilitará a realização de um mapa de saberes e das forças relacionadas às práticas corporais que os alunos já acessam.

Mas como esses diálogos acontecem? Quem pergunta? Quem responde? Todos participam? É preciso reconhecer que o diálogo nem sempre assume forma expositiva - como rodas de conversa com a turma toda, pois nem todos os estudantes se envolvem igualmente nessa metodologia. Isso convida à ampliação do olhar para outras formas de expressão: os afetos, os gestos de alegria, dor, frustração ou realização que emergem nas vivências, inclusive durante as próprias rodas. No entanto, tais dimensões não foram relatadas.

Também encontramos os momentos em que essas atividades são realizadas durante o percurso da tematização. Apesar da roda de conversa e das perguntas e respostas serem os favoritos entre os professores, vemos que em um momento inicial dos trabalhos (anterior a escolha da prática) há uma preferência por atividades de observação e investigação do entorno. Desta forma, as atividades mais utilizadas pelos docentes teriam o objetivo de dar sequência às aulas (localizando os saberes) e não a seleção da prática corporal.

O MAPA DO MAPEAMENTO

Este trabalho analisou os modos de produção do mapeamento no Currículo Cultural da

Educação Física (CC) a partir de relatos de experiências docentes disponíveis no livro *Escrevivências da Educação Física Cultural* (Neira, 2023). Ao longo da análise, foi possível evidenciar a relevância do mapeamento como elemento estruturante do CC, bem como as suas potencialidades e desafios na prática pedagógica.

Os tópicos analisados destacam que o mapeamento transcende a simples coleta de informações, como geralmente acontece nos discursos pedagógicos. Vimos que, em geral, o mapeamento no CC é uma prática dinâmica, contínua e relacional, que possibilita a problematização e a resignificação das práticas corporais sob diferentes perspectivas. Isso reflete sua centralidade no CC, orientando o planejamento pedagógico e a escolha das práticas a serem tematizadas em conexão com a cultura escolar, a vida dos discentes e seus modos de ver e estar no mundo.

A articulação do mapeamento com o PPP também foi enfatizada como essencial para alinhar as ações pedagógicas aos objetivos e demandas da comunidade escolar. Os relatos analisados demonstram que essa ação fortalece o caráter crítico da Educação Física, ao mesmo tempo em que promove uma maior integração com os demais componentes curriculares.

Ademais, as análises das modalidades de mapeamento e de seus momentos de realização revelaram sua importância ao longo de todo o processo de tematização. A prevalência de modalidades como o mapeamento dos saberes discentes e interno reforça a necessidade de aproximar as práticas pedagógicas dos contextos socioculturais dos estudantes, enquanto a baixa frequência de modalidades como o mapeamento do entorno aponta para um aspecto que merece maior atenção tanto na prática do docente do CC como na formação docente.

As atividades didáticas realizadas durante o mapeamento, como rodas de conversa, perguntas e observações, evidenciam seu potencial para promover diálogos significativos e construir saberes coletivamente. Contudo, os desafios apontados revelam a necessidade de aprofundar a formação docente quanto ao conhecimento da cultura corporal que sustenta as práticas corporais. Esse saber é fundamental para que o mapeamento se alinhe aos princípios do CC, favorecendo ações diversificadas que potencializam a multiplicidade, as subjetividades e a diferença nas práticas pedagógicas.

As análises dos relatos mostram que o mapeamento, no contexto do CC, vai além da organização didática: torna-se um gesto de intervenção no território. Ao articular cultura, saberes locais, vivências discentes e propostas escolares, os docentes não apenas identificam práticas corporais, mas as reinscrevem com novos sentidos. Esse movimento se aproxima da ideia de cultura como território em disputa (Hall, 1997), em constante reconfiguração por forças sociais e culturais, e dialoga com a noção de cartografia do CC. O mapeamento, assim, revela sua potência ética e política como ferramenta de invenção curricular e ampliação do pertencimento na escola.

Metodologicamente, percebemos que os registros do mapeamento funcionam como narrativas em fluxo, não lineares, abertas a recombinações e capazes de reintroduzir experiências e vozes do território, contra modelos prescritivos que tendem à linearidade e à homogeneização. Essa virada consolida a contribuição do artigo: ao inscrever o mapeamento como dispositivo narrativo-discursivo, evidencia-se uma inovação teórico-metodológica (leitura por enunciação e narrativa) e ganha-se um critério analítico para tensionar ausências do entorno (pressões curriculares oficiais, tempo docente, culturas escolares), em vez de apenas constatá-las.

Diante da produção discursiva deste estudo, entendemos que ele contribui para ampliar a compreensão sobre o mapeamento no CC, evidenciando sua ação como prática viva e dinâmica que fortalece o acontecimento da Educação Física, ao mesmo tempo em que promove a criação de trajetórias pedagógicas críticas e criativas.

Contribuições dos Autores: Nunes, M. L.F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Nunes, M. L.F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (1999) Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora.
- Ball, S. J. (2001) Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99–116, jul./dez.
- Berino, A. P.; Carvalho, C. R.; Passos, M.; Alves, N.; Sgarbi, P. (2009). Sobre conversas. In: Macedo, E.; Macedo, R. S.; Amorim, A. C. (Org.). *Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo*. Campinas: FE/UNICAMP. p. 97–106.
- Bonetto, P. X. R. (2016). A “escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Borges, C. C. O. (2019) Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Bracht, V. (1999) A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto.
- Deleuze, G. (2012) Foucault. Lisboa: Edições 70.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1995) *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Foucault, M. (2008) *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gandin, D. (1991) A prática do planejamento participativo na educação. Porto Alegre.
- Giroux, H. A. (1997) Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (2003) *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S. (1997) A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46.
- Hall, S. (2016) *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri.
- Larrosa, J. (1995) Tecnologia do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Os sujeitos da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, A. C. (2013) Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, 39, 7-23.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011) *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2006) Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113.
- Moura, M. M. M. (2015) *Construção da identidade profissional do professor de educação física: elementos biográficos e relacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2006) *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. Phorte Editora.
- Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2009a) *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte.
- Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2009b) *Praticando Estudos Culturais na Educação Física*. São Paulo: Yentis.
- Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2021) Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: Maldonado, D. T., Farias, U. S., Nogueira, V. A. (Org.). *Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo*. Curitiba: CRV, p. 21-40.
- Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2020) As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. *Educação física escolar*, p. 25-43.

- Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2022) Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
- Neira, M. G. (2023) Escrivências da educação física cultural: 3.
- Neves, M. R. (2018) O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_09.pdf.
- Nunes, M. L. F. (2016a) Afinal, o que queremos dizer com a expressão "diferença". Educação Física cultural: Por uma pedagogia da (s) diferença (s): 15-66.
- Nunes, M. L. F. (2016b) Educação Física na área de códigos e linguagens. Educação Física Cultural: escritas sobre a prática: 51-72.
- Nunes, M. L. F. (2018) Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (Org.) Ensino Fundamental – planejamento a prática pedagógica. Curitiba: Appris.
- Nunes, M. L. F.; SANTOS, B. C. A. (2021) Da impossibilidade do flunar à potencialidade do vadiar: etnografia e Currículo Cultural. *Linhas Críticas*, 27, e38933.
- Santos Júnior, F. N. (2020) Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, T. T. (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: Veiga-Neto, A. (org.) Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, p.245-260.
- Silva, T.T. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (1995). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas. São Paulo: Papyrus.
- Veita--Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, 23(79), 163-184.

Recebido: 23 de abril de 2025 | **Aceito:** 22 de setembro de 2025 | **Publicado:** 23 de dezembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.