

O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE SESI-SP DE ENSINO: uma análise a partir da diferença

Arthur Muller¹

Hugo Cesar Bueno Nunes²

Marcos Garcia Neira³

Resumo

As transformações sociais das últimas décadas repercutiram enormemente na escola, modificando sua função e, principalmente, o público que a frequenta. Para responder à nova demanda, sistemas públicos e privados têm elaborado propostas curriculares alicerçadas em variados matizes. Entre elas, sobressaem aquelas que conferem especial atenção ao trato com as diferenças. No caso da Educação Física, a perspectiva cultural parece atenta ao fato e procura desenvolver uma experiência pedagógica sensível ao novo desenho social, comprometendo-se com a formação de identidades democráticas. Partindo dessa premissa, o presente estudo analisou a proposta curricular de Educação Física da rede de ensino SESI-SP, considerando que a mesma adota o referencial cultural como estofo conceitual. O documento foi analisado e os princípios que o subsidiam

confrontados com a teorização cultural. Concluiu-se que a proposta atribui relevância ao trato das diferenças em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Cultura; Diferença.

Abstract

The social changes of recent decades greatly affected the school, changing its function and, particularly, the public that attends. To respond to the new demand, public and private systems have developed curriculum proposals grounded in varied hues. Among them stand out those paying close attention to dealing with differences. In the case of physical education, cultural perspective seems aware of the fact and seeks to develop a sensitive pedagogical experience to the new social design, committing to the formation of democratic identities. From this premise, the present study examined the proposed curriculum of Physical Education school system SESI-SP, considering that it adopts the cultural framework as a conceptual stuff. The document was analyzed and the principles that subsidize faced with the cultural theorizing. It was concluded

1 Secretaria Estadual da Educação de São Paulo

2 Rede de Ensino do SESI-SP

3 Universidade de São Paulo mgneira@usp.br

that the proposal attaches importance to the treatment of differences in the class.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Culture; Difference.

Introdução

É notória na Educação Física escolar a confusão de fundamentos e concepções que perpassam as propostas curriculares (GRAMORELLI, 2014). Apesar de uma parcela da área não ver isso como um problema, Nunes e Rúbio (2008) enfatizam que propostas de teor distinto buscam alcançar a formação de sujeitos diferentes e, para tanto, conformam os estudantes de determinados modos.

Pensando no desenvolvimento de uma proposta curricular atenta às demandas sociais deste início de milênio (a construção de uma sociedade democrática e menos desigual), as teorias pós-críticas de currículo emergem como uma possibilidade de reconhecimento das diferenças que impregnam as práticas corporais, vistas como formas de expressão dos grupos culturais que as produziram e reproduziram (NEIRA, 2011). Diante do caráter multicultural da atual clientela escolar, é fundamental a adoção de uma concepção de Educação Física sensível às diferentes identidades.

Infelizmente, a igualdade de oportunidades na educação tem sido traduzida como o mesmo ensino para todos (FORMOSINHO, 2007). Se considerarmos que a

experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as crianças providas dos setores mais abastados encontram na escola as melhores condições de sucesso, enquanto as crianças pertencentes aos grupos minoritários saem em desvantagem, o que demonstra que a igualdade está focada no sentido de uniformização e jamais uma igualdade no sentido crítico (CANDAUI, 2008).

Diante desse quadro e procurando oferecer uma alternativa baseada na equidade, Neira e Nunes (2009) propõem um currículo culturalmente orientado para a Educação Física. O currículo cultural deve ser compreendido como um espaço para análises, discussões, ressignificações e ampliação dos conhecimentos oriundos da cultura corporal pertencentes aos vários grupos que coabitam a sociedade.

Essa proposta vem influenciando a elaboração de documentos curriculares dos sistemas públicos e privados: as redes municipais de São Paulo (SP), Osasco (SP), Cubatão (SP), Itatiba (SP) e Rio de Janeiro (RJ), além da franciscana, marista e do SESI-SP figuram entre as entidades que fizeram tal opção na última década.

Em se tratando de propostas que se dizem sensíveis à diversidade e comprometidas com a formação de identidades democráticas, algo bastante distinto das proposições convencionais da área, selecionamos uma delas (SESI-SP, 2013) e submetemo-la à análise documental a fim de discutir

em que medida os princípios que a fundamentam estabelecem um diálogo com as diferenças presentes no espaço escolar.

Segundo Gil (1999), a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém na documental os documentos nunca sofreram um processo analítico ou não foram reelaborados com base em objetivos de pesquisa. A dificuldade mais expressiva ao analisar documentos é o desconhecimento dos meandros de sua criação e a impossibilidade de controle sobre aspectos importantes inerentes ao histórico, às pessoas e outros fatos da sua origem. Assim, o pesquisador, além de selecionar os dados que lhe interessa, deverá interpretá-los e compará-los, para torná-los utilizáveis.

A escolha do texto institucional do SESI-SP deu-se a partir da constatação de que o ano da sua publicação é o mais recente, o que nos permite supor que seus elaboradores tiveram tempo para conhecer propostas anteriores com o mesmo teor com o intuito de aprimorar o documento final.

1. Sobre as diferenças

No espaço escolar circulam pessoas com histórias e formações distintas. Em certo sentido, esses percursos implicam no contato com determinadas representações veiculadas pelos discursos que terminam por influenciar a subjetividade e proporcionar leituras de mundo singulares.

Se considerarmos que os currículos convencionais são majoritariamente tecidos pelos pontos de vista da cultura hegemônica, teremos instaurado um conflito no interior da escola, uma vez que a instituição é frequentada também por historicamente oprimidos, cujos referenciais culturais raramente são reconhecidos ou valorizados na instituição educativa. Conseqüentemente, entendemos que muitas escolas ainda não são um espaço de reconhecimento das diferenças.

Mas por que isso acontece? Ora, de forma muito rápida, é possível dizer que homogeneizando as relações, os conteúdos e as metodologias, calando os diferentes e extinguindo as diferenças, temos mais controle sobre o processo educacional e sobre os sujeitos. Em contrapartida, uma escola comprometida com a construção de uma sociedade democrática deverá, obrigatoriamente, reconhecer as diferenças, proporcionar o protagonismo de seus atores, permitir que haja conflitos e posicionamentos críticos acerca dos discursos que elegem determinadas culturas como legítimas e compreender os mecanismos que valorizam certos conhecimentos em detrimento de outros.

Todavia, a interação entre os diferentes está muitas vezes marcada pela situação de conflito, negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência (CANDA, 2008). Sobrepor uma cultura a outra, como sói acontecer nos

currículos convencionais, é uma forma de disputa onde prevalece, muitas vezes, o mais poderoso economicamente ou aquele que dialoga melhor com o discurso neoliberal vigente.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2012, p. 83).

Com o mesmo sentido, reforça o autor:

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos e classes. A identidade e a diferença está diretamente relacionada às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade (SILVA, 2012, p. 82)

É exatamente nesse processo de normalização que as diferenças são suprimidas. O ciclo de silenciamento dos grupos oprimidos se concretiza na medida em que nos apropriamos de currículos padronizados, espelhados em

modelos que não condizem com as realidades de nossas comunidades e oferecemos a nossos estudantes com o argumento de que acessando esses currículos eles terão a garantia de uma vida melhor.

Brah (2006) afirma que a diferença se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes, enquanto outras apresentam a diferença como relacional, contingente e variável. Sendo assim, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão, posto que resulta em desigualdade, exploração, preconceito e opressão.

A identidade e a diferença se traduzem em declarações sobre quem pertence ou não a determinado lugar social, sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e quem não está. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, decidir quem está dentro e quem está fora. Essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2012).

De acordo com Levinas (2000, apud SKLIAR, 2003), para compreendermos e buscarmos um equilíbrio nesta relação entre identidade e diferença, é preciso entender que o outro já não é um dado, senão uma perturbação da

mesmidade, um rosto que nos sacode eticamente. A irrupção do outro é o que possibilita sua volta; mas não irrompe para ser bem-vindo ou desconsiderado, nem para ser honrado ou injuriado. Simplesmente irrompe e, nessa irrupção, acontece o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade.

Abrir o currículo à diferença implica recusar a perspectiva da identidade, rechaçar as fixações que criam as identidades como golpes de força sobre a possibilidade de ampla significação. Um currículo marcado pela diferença é um currículo concebido como experiência cultural, trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e, portanto, é incapaz de construir identidades. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido, e assim, a incessante necessidade de significação. A identidade é apenas um produto fictício da intervenção do sujeito no sentido de conter a diferença. Ela não preexiste à diferença nem coexiste com ela. Numa situação imaginária em que uma determinada identidade estivesse plenamente constituída, não haveria diferença, ou seja, a intervenção do sujeito na estrutura teria sido tão forte que os sentidos estariam totalmente controlados. Contudo, há hegemônias fortes, há identificações estáveis que parecem essenciais, mas há sempre algum

sentido que escapa do controle (LOPES; MACEDO, 2011).

Na perspectiva curricular cultural, a escola deve permitir que as culturas diferentes “apareçam” e suas vozes sejam ouvidas. Isto significa percorrer o caminho contrário àquele já mencionado, deixando que as culturas entrem em choque. Um currículo cultural valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos daqueles percebidos como diferentes (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Nesse aspecto, não se pode desprezar nenhum tipo de cultura circulante no ambiente escolar. É até possível que, após esse confronto, esse choque entre culturas, consigamos uma hibridização que entendemos como a formação de um novo artefato cultural, único, híbrido, que dialoga diretamente com o local onde foi produzido, atendendo às necessidades e anseios daquelas pessoas.

2. Análise do documento curricular de Educação Física do SESI-SP

A proposta curricular do SESI-SP (2013) descreve inicialmente a função social da escola e os desafios dessa instituição no mundo contemporâneo; explicita que seu principal objetivo é a formação do cidadão para o mundo do trabalho e para a vida pública. O texto apresenta também uma visão histórica de como a Educação Física se organizou ao

longo do tempo na rede de ensino e suas respectivas influências teóricas. É abordada ainda a concepção de área e seus respectivos objetivos gerais. O documento é finalizado com a explicitação das expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas juntamente com procedimentos didáticos e exemplos de relatos de experiências realizadas pelos docentes.

Nas análises que empreendemos junto à proposta curricular do SESI-SP, um ponto interessante nos chamou a atenção: o documento foi construído pelos docentes em conjunto com profissionais da gestão escolar da rede de ensino (supervisores/as, coordenadores/as e especialistas de educação física).

Em tempos onde predomina no cenário brasileiro a construção de propostas curriculares de cunho neoliberal, é de se exaltar a iniciativa do SESI-SP em considerar seriamente a inteligência e a capacidade dos professores, envolvendo-os efetivamente na elaboração do currículo de Educação Física da instituição. Certamente, são os professores os mais aptos a discutir as questões curriculares, já que cotidianamente são eles que estão na linha de frente da educação (NUNES et al., 2012).

Na tentativa de identificar como a proposta aborda a questão da diferença, optamos por analisar em quais princípios curriculares o documento se fundamenta, pois entendemos que além de constituírem a base de sustentação, revelam a as

concepções de educação e sujeito que se quer formar.

Identificamos no capítulo referente às expectativas de aprendizagem os princípios curriculares que regem todo o documento. De acordo com a proposta, as expectativas se relacionam às práticas corporais (lutas, ginásticas, esporte, brincadeiras e danças), sem que haja separação por ano de escolarização. Segundo informa o documento, tal organização pretende evitar a obrigatoriedade do cumprimento de determinadas expectativas em um certo momento do percurso escolar (SESI, 2013).

Podemos afirmar que neste ponto a proposta sinaliza para uma maior liberdade do docente no trato com o conhecimento, buscando a partir desta orientação exaltar a condição de autoria do docente na seleção dos conteúdos a serem estudados e, conseqüentemente, uma maior sensibilidade no trato com as diferenças, pois, diferentes manifestações da cultura corporal poderão ter espaço no currículo, fazendo ainda um movimento de “ir e vir” do conhecimento ao longo da escolarização.

O importante é que o professor, ao selecionar as expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas, articule-as com os objetivos gerais (metas) propostos respeitando os princípios (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos). Caberá ao pro-

fessor distribuir equilibradamente as expectativas de aprendizagem no currículo, garantindo a heterogeneidade das práticas da cultura corporal que serão vivenciadas e estudadas ao longo da escolarização (SESI-SP, 2013, p. 41).

Como descrito acima, os princípios que norteiam o currículo de Educação Física do SESI-SP são o reconhecimento da cultura corporal, a justiça curricular, a descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos.

Podemos constatar que a globalização diminuiu as fronteiras virtuais entre os países, causando um choque constante entre as mais diferentes culturas. Por muitos anos, vimo-nos presos em uma lógica curricular que preteria a cultura das elites em detrimento das demais. O discurso para o acesso a essa cultura era o de melhor posicionamento na vida, melhores remunerações e melhor status social. Nessa esteira, acreditava-se que tínhamos nesses currículos a resposta para todos os problemas de inclusão, desigualdade e injustiças. Porém, aplicando-se uma lente sobre essa questão, percebemos que existe uma gama de variáveis que atuam e interferem diretamente nessas relações; o não reconhecimento das culturas que existem nos espaços escolares é um exemplo de como as culturas elitizadas tentam, a todo custo, homogeneizar as relações culturais e os currículos, dando importância, em sua grande maioria,

ao patrimônio cultural corporal euro-estadunidense. A partir do momento em que a instituição assume para si essa preocupação, os professores devem observar com cuidado as práticas corporais que permeiam a comunidade escolar, o que implica em reconhecer os saberes dos diferentes grupos. Além disso, espera-se a promoção da convivência desses conhecimentos no espaço escolar, a valorização das vozes dos seus representantes, o reconhecimento das diferenças, a visibilidade dos corpos ali presentes e a compreensão do processo de construção e legitimação de determinadas culturas.

Nesse sentido, reconhecer e valorizar o patrimônio corporal significa desenvolver uma prática pedagógica em sintonia com a cultura de chegada dos estudantes. No entanto, vale salientar que reconhecer a cultura corporal dos estudantes não é o mesmo que permanecer nela, e sim, tratar pedagogicamente os saberes dela emergidos, favorecendo a sua ampliação (SESI-SP, 2013).

Podemos afirmar que tratar da cultura de chegada dos estudantes no currículo, é uma ação que posiciona os estudantes como sujeitos do processo educativo e não como meros reprodutores de conhecimento. Este aspecto é fundamental para uma proposta curricular que está atenta às diferenças. Este é mais um aspecto explicitado no documento da rede SESI-SP, sendo um dos princípios que fundamenta o currículo em questão.

Outro princípio é o de justiça curricular, o que para Connel (1995, apud SESI-SP, 2013) visa diminuir a assimetria existente nas relações sociais que caracterizam a sociedade neoliberal. Trata-se de atender às diferenças culturais por meio do estudo de variadas práticas corporais cuja origem e representantes se diversificam. É o que leva o professor, durante o planejamento das atividades de ensino, a buscar uma distribuição equilibrada das manifestações da cultura corporal.

É fundamental que os estudantes percebam a existência de distintas maneiras de se conhecer determinada manifestação corporal na sociedade e, para que isso seja potencializado, conhecer todo o seu contexto de criação e efetivação se torna imprescindível. É importante salientar que adotar o princípio de justiça curricular não significa substituir as práticas corporais hegemônicas pelas da cultura popular no currículo. Na perspectiva cultural, existe espaço para que todas as manifestações corporais sejam estudadas. (NEIRA, 2011, apud SESI-SP, 2013, p. 44-45).

Adotar a justiça curricular como princípio significa incorporar diferentes práticas corporais ao tecido curricular, sem fazer nenhum pré-julgamento ou distinção quanto ao grupo que as concebeu.

A descolonização do currículo também figura entre os princípios curriculares da proposta do SESI-SP. Trata-se de oportunizar aos estudantes o acesso a diferentes práticas corporais que historicamente

estiveram ausentes do currículo escolar (SESI-SP, 2013).

Um currículo descolonizado tematiza não só as práticas corporais dos grupos dominados, em especial, mulheres, idosos, indígenas, negros e povos da América Latina, mas também suas histórias de luta. Reconhece e valoriza a diversidade identitária da população e proporciona um ambiente adequado para que suas narrativas e representações sejam veiculadas (NEIRA; NUNES, 2011, apud SESI-SP, 2013). Organizar as ações didáticas com base neste princípio, segundo o documento curricular analisado, proporcionará aos estudantes outras experiências, acarretando novas leituras de práticas corporais e dos seus participantes, possivelmente discriminados por vários setores.

Evitar o daltonismo cultural é outro princípio da proposta curricular do SESI-SP que, no nosso entender, contribui para o trabalho com a diferença em sala de aula. Para Stoer e Cortesão (1999, apud MOREIRA, 2002), o professor daltônico cultural não se mostra sensível à heterogeneidade das turmas, considera que todos os estudantes são idênticos e possuem saberes e necessidades semelhantes. Essa representação leva o docente a organizar atividades em que todos sejam submetido a experiências semelhantes, mobilizando exatamente os mesmos conhecimentos com vistas à aquisição de comportamentos iguais.

Na direção contrária, para trabalhar com a heterogeneidade da cultura corporal, os professores devem possibilitar a participação de todos/as, diversificando as atividades de ensino sem que sejam requeridas a mesma gestualidade e significação. Isso é possível mediante a utilização de recursos pedagógicos variados, exigências distintas em função das características dos alunos, diferentes formas de registro e, principalmente, de avaliação. Se no currículo de Educação Física sob o enfoque cultural o movimento humano é compreendido enquanto linguagem, não podemos estabelecer modos certos ou errados de expressar-se pela gestualidade (SESI-SP, 2013).

Várias atividades podem ser propostas nas aulas de Educação Física no sentido de respeitar a heterogeneidade da cultura corporal: diferentes maneiras de participar das vivências corporais, construção de coreografias, realização de pesquisas, filmagens, fotografias, análise de vídeos, organização de eventos esportivos, avaliação do trabalho feito pelos próprios estudantes e construção de materiais, entre outros. Essa postura traz como primeira implicação para a prática pedagógica a rejeição de uma perspectiva monocultural em relação ao aluno, de forma que o professor entenda que as diferenças são culturalmente construídas (SESI-SP, 2013, p. 48).

É razoável pressupor que o trabalho pedagógico que considera o evitamento do daltonismo

cultural contribuirá sobremaneira para a atenção às diferenças, visto que cada um de nós possui repertórios singulares e percursos de aprendizagem distintos a depender dos diversos fatores que nos cercam e nos constituem como sujeitos. Apesar de mencionado na proposta curricular institucional, é evidente que colocar em prática esse princípio esbarra nas condições de trabalho, sobretudo as salas lotadas, e na própria concepção de educação do docente. Não é segredo que muitos professores defendem a homogeneização das atividades de ensino como forma de garantir a igualdade absoluta de oportunidades aos estudantes. Entendimento que, sem dúvida, necessita de revisão diante do que apresenta a proposta curricular do SESI-SP.

O último princípio curricular destacado no documento é a ancoragem social dos conhecimentos, a qual significa tomar como objeto de estudo e ponto de partida do currículo "a prática social" da manifestação corporal e, a partir disso, realizar uma análise sócio-histórica e política dessa prática. Ao ancorar socialmente os conhecimentos, o currículo amplia a possibilidade de compreensão dos estudantes com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais Neira (2011, apud SESI-SP, 2013).

Mediante a ancoragem social dos conhecimentos, o currículo no enfoque cultural absorve de maneira contextualizada as histórias

das práticas corporais, tanto as das práticas próximas quanto as das práticas distantes do universo cultural dos estudantes e, conseqüentemente, reconhece os diferentes pontos de vista oriundos dos grupos que as recriam, desenvolvem e praticam (SESI-SP, 2013, p. 49).

Entendemos que este princípio contribui e perpassa uma orientação sensível ao trabalho com as diferenças, pois ao se cercarem dos diferentes discursos que constituem determinada prática corporal, o professor e os estudantes, estarão mais aptos a questionar verdades postas como essenciais e/ou como verdades absolutas, contribuindo assim, para o respeito e o reconhecimento de diferentes manifestações corporais que orientam e tatuam as diferentes sociedades e comunidades.

Considerações finais

Analisando essa proposta de Educação Física em seus princípios curriculares, identificamos que o documento elaborado com a participação e colaboração de professores/as e coordenadores/as da instituição, alude a um fazer pedagógico bastante específico. Ao reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, fomenta o choque entre as culturas escolar, popular, midiática e acadêmica, exatamente por se tratarem de práticas de significação dessemelhantes, lastreadas em processos constitutivos bastante distintos. Sendo assim, o

SESI-SP se propõe a não ser um espaço de marcação e perpetuação de um modelo previamente determinado, deixando também de ser uma instituição a serviço de interesses elitistas e um espaço de homogeneização e exclusão. Quando propõe um currículo fundamentado no reconhecimento da cultura corporal, na justiça curricular, no evitamento do daltonismo cultural, na descoloniização curricular e na ancoragem social dos conhecimentos, o documento sinaliza para um novo tempo da Educação Física, em que a desigualdade seja enfrentada cotidianamente.

Não se trata de propor uma Educação Física mais justa somente em termos de oportunidades, mas também em termos de reconhecimento das diferenças, na medida em que o que se propõe é que as culturas coexistam no espaço escolar sem hierarquização e que sejam identificadas e analisadas as tramas sociais que produzem determinadas práticas corporais como legítimas enquanto outras são relegadas, proibidas ou esquecidas. A intenção é alertar e questionar a preferência de certas práticas em detrimento de outras, auxiliando na compreensão da lógica que estabelece essa relação.

Convergindo com tal posicionamento, a proposta curricular analisada indica que:

A Educação Física, enquanto campo de intervenção pedagógica é concebida no enfoque cultural. Comprometido com a busca de

respostas educacionais que dialoguem com as questões multiculturais que caracterizam o cenário globalizado pós-moderno, o currículo da educação física na perspectiva cultural busca fundamentação na teorização curricular pós-crítica, especificamente nas produções advindas dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico (SESI-SP, 2013, p. 29).

Fica claro, portanto, a intenção do currículo em mapear e estudar as diferentes práticas corporais que permeiam a comunidade escolar, sem que seja necessário eleger a correta e verdadeira, evitando a reprodução da assimetria existente no tecido social e, consequentemente, seus reflexos na constituição dos sujeitos que a apreciam ou partilham dos significados daquelas práticas corporais produzidas como desinteressantes ou inadequadas.

Com base na análise realizada, podemos afirmar que a proposta curricular do SESI-SP busca tratar de maneira especial a questão das diferenças, tendo como fundamentação teórica o multiculturalismo crítico e os estudos culturais. Nessa perspectiva, a Educação Física escolar se torna um espaço de análise, significação e ressignificação de conhecimentos e práticas elaboradas coletivamente, a partir das culturas locais onde a escola está situada, produzindo, assim, uma hibridização de conhecimentos.

Referências

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan/jun, 2006.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n.21, set.-dez., 2002, p.61-74.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, jan./abr., 2002, p.27-47.

NEIRA, M. G. *A reflexão e a prática do ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

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

NUNES, H.C.B; FRANCOSE, S; LIMA, K. A. A proposta curricular de educação física do SESI-SP:

um caminho que valoriza a voz dos professores. *EFDeportes, Revista Digital*, Buenos Aires, ano 17, n.167, abril, 2012.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras*, v.8, n.02, p.55-77, jul/dez, 2008.

SESI-SP. *Proposta Curricular de Educação Física SESI-SP: Ensino Fundamental ao Ensino Médio*. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.