

O currículo multicultural da Educação Física

Marcos Garcia Neira

Introdução

Nos últimos anos, a teoria social tem sido marcada por um intenso debate a respeito das questões relativas à problemática da diversidade cultural e, portanto, à identidade dos componentes dos diversos grupos. Este debate está associado a um profundo processo de transformação na sociedade amplamente exposto nos meios de comunicação de massa. O alcance das mídias facilita uma exposição permanente de modos e comportamentos, provocando uma visão de homem múltipla, transitória e líquida (BAUMAN, 2005).

Essa divulgação, ao mesmo tempo em que elimina a distância e o tempo, proporcionando condições inéditas para que ocorra a aproximação entre as culturas, gera o risco da homogeneização cultural. Além disso, permite-nos constatar os desequilíbrios entre os



países ricos e pobres, perceber quem somos, as contradições e desigualdades sociais em que vivemos, e, também, como estas constroem identidades e marcam a diferença.

A problemática tornou-se mais intensa desde a II Guerra Mundial. Ela é decorrente de uma série de transformações decisivas e de uma nova distribuição de forças e relações socioculturais mundiais, que têm proporcionado a diáspora de diversas populações pelo globo. Primeiro, o desmantelamento das colônias europeias que, apesar de independentes, continuam a refletir em seu interior as condições anteriores de uma existência colonizada. Um segundo fator decisivo foi o fim da Guerra Fria que ocasionou o declínio do comunismo de Estado como modelo de oposição ao capitalismo, gerando uma “nova ordem mundial”. O terceiro e decisivo fator é a atual Globalização (o processo de exploração e conquista não é algo novo na história da humanidade) que gerou, entre outras coisas, o desenvolvimento de novas formas de imperialismo e a disseminação mundial da cultura de massa.

Apesar das condições particulares de existência de cada fator acima citado, todas essas mudanças têm sido associadas às políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal. Por outro lado, frente a essas políticas, a diversidade é uma característica marcante com a qual as culturas populares se opõem à tentativa de imposição por parte da cultura dominante. No atual contexto histórico enfatizam-se as lutas por mudanças e resistências que envolvem aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Nesta intrincada situação de intenso fluxo cultural, ao mesmo tempo em que a globalização nos revela e nos familiariza com a diversidade, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos culturais. Sem dúvida,

entre seus efeitos homogeneizantes destacam-se a pobreza generalizada e os conflitos étnicos, culturais e religiosos.

Diante do enfrentamento são notórias as políticas de identidade que lutam contra os cânones dominantes e a tentativa da imposição cultural. Para clarear, podemos citar movimentos sociais como, por exemplo: a luta pela reforma agrária dos sem-terra; manifestações pela preservação do ambiente por parte de diversas ONGs; a reivindicação pelo respeito às diversas formas de expressão da sexualidade; o crescimento da economia solidária dos grupos marginalizados economicamente, e a ascensão da luta dos grupos comunitários para que os direitos à diferença e à semelhança sejam garantidos às pessoas de diferentes etnias, origens, idades, culturas etc., entre tantos outros movimentos organizados por grupos historicamente desprovidos de poder.

Em função disso, diversas medidas para a promoção da diversidade cultural foram conquistadas, como: a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco, em novembro de 2001, que reconhece a diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade e dever da cidadania na luta pela proteção e garantia das culturas ameaçadas; a Lei nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003 pelo governo brasileiro, que obriga a inclusão no currículo de todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio do ensino de História e Cultura Afro-brasileira; a determinação como inafiançável, em todo país, dos crimes relacionados ao preconceito racial; a obrigatoriedade de postos de serviço aos portadores de necessidades especiais; as políticas de cotas no Ensino Superior; a legalização das rádios comunitárias; a ampliação dos espaços públicos para referendar as discussões a respeito da proteção e da

promoção da diversidade cultural, em especial as culturas afrodescendentes, indígenas e quilombolas, entre tantas.

Estes movimentos e conquistas refletem o momento atual de luta por justiça social, superação da exclusão das identidades marginalizadas e subjugadas e, por conseguinte, a criação de condições para a superação de uma cultura autoritária e excludente que marcam profundamente nossa história.

Concordamos com Hall (1997) quando afirma que a cultura assume papel central e significativo na vida social, descentralizando-se de determinismos econômicos. Para o autor, a ampliação dos meios de produção, circulação e troca cultural, torna a cultura uma peça fundamental no modo como a vida social se constitui e incide na formação de identidades.

Os movimentos supracitados, e mesmo as políticas que os fundaram, têm no multiculturalismo seu foco de atenção e pretendem abrir caminhos para um reconhecimento da diferença, do direito a ela e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem advir das interações culturais (LEITE, 2002).

No campo educativo, segundo Guardiola (2004):

a recomendação de uma educação multicultural converteu-se numa necessidade de grande envergadura social tornando urgente e necessário desenvolver um projecto sócio-político mais criativo que defensivo, capaz de construir uma identidade sócio-política suficientemente dinâmica, versátil, flexível e adaptativa que... permita a evolução de uma sociedade plural, aberta... e geradora de diversidade de pensamento. (p. 86)

Por isso, como sustenta Terrén (2004), “um dos desafios que este século reserva às instituições escolares é segunda renovação da aprendizagem da convivência, a reconstrução das identidades sociais e a formação de uma cidadania ativa” (p. 20).

O multiculturalismo

Foi na passagem para o século XXI que o Brasil incluiu as questões do multiculturalismo na agenda dos debates e das políticas de intervenção escolar. As escolas, sofrendo o efeito da progressiva diversidade cultural da sociedade, passaram a confrontar-se com uma realidade desajustada dos currículos etnocêntricos e monoculturais que as caracterizavam. Este desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da “escola para todos”, foi evidenciando a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos diferentes alunos que passaram a frequentar os bancos escolares.

Perante as situações diversas da população escolar, algumas vozes reclamaram a necessidade de se criarem condições para a inclusão, ressaltando as escolas como instituições adequadas para aceitar, valorizar e positivamente intervir face à diversidade da população que as frequenta. De fato, ao considerar-se a educação escolar como um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários. E, se não forem todos, que se questionem quais os motivos do impedimento.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia

democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolverem situações pedagógicas que, ao invés de imporem a cultura do silêncio, conduzissem à libertação. Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades, veiculado em termos não só de acesso à educação escolar, mas também de sucesso, tornou evidente que já não bastava a abertura da escola a crianças e jovens de grupos sociais, culturais e econômicos diversos e que era, sim, necessário intervir de modo a contemplar a todos.

O debate e a investigação produzidos sobre este campo enviaram para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propuseram que, nesse domínio, se encontrassem meios para solução. Como lembra Carvalho (2004), “a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer ‘branco’, ‘negro’, ‘mulher’, ‘homem’” (p. 59). Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, o autor afirma que os estudos que têm sido desenvolvidos nos últimos 30 anos em torno do currículo e da cultura “têm apresentado relevância à crítica dos saberes escolares ... e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (p. 61).

Se aceitarmos que a escola como instituição a serviço do bem público (ou do bem do público) tem que se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do *status quo* por ela anteriormente implementado através da garantia dos seus serviços a determinados grupos precisa ser substituído por um novo projeto. Frente a essa demanda, a

escola tem se mostrado pouco à vontade. Tal desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas da escola para poucos, à escola para todos. Configurando-se, como aponta Formosinho (1997), muitas vezes em um mesmo currículo para todos, em tamanho único e pronto a vestir.

As dificuldades enfrentadas na tentativa de construir uma escola democrática, embora diferentes, têm sido objeto de investigações que promovem a discussão curricular de forma ampla. Apesar disso, a revisão de literatura permitiu verificar a pouca disponibilidade de estudos que focalizaram propostas multiculturais para o ensino de determinados componentes curriculares. O levantamento dos periódicos indexados na base de dados da CAPES e no banco de teses da USP e da Unicamp ofertou estudos sobre alfabetização, matemática e educação bilíngue. Identificou-se, portanto, uma lacuna sobre investigações que tiveram por objeto a pedagogia da cultura corporal nas escolas que atendem grupos culturalmente heterogêneos.

Embora raro, é possível alentar para a relevância da temática se considerarmos que os diferentes grupos expressam sua cultura também por meio das manifestações corporais que possuem, no Brasil, um espaço curricular específico desde 1851. Afinal, após Foucault (1992), não podemos esquecer que é também pela educação das práticas corporais que a cultura hegemônica impõe-se às culturas subordinadas. Entendemos, portanto, que a construção de escolas onde impere a justiça e o respeito às diferenças passará pela, obrigatoriamente, pela problematização das manifestações da cultura corporal dominante e pela legitimação do espaço para a gestualidade dos alunos e alunas a partir de referenciais multiculturais. São os aspectos

relacionados com este desafio e o que ele implica em nível da prática docente, desde a elaboração do currículo (no seu sentido mais amplo) até o seu desenvolvimento e avaliação, passando pelo processo formativo dos professores e professoras, que constitui o foco desta investigação.

O currículo cultural da Educação Física

A prática pedagógica da Educação Física não poderá permanecer inalterável diante das modificações produzidas no seu entorno social e cultural. Em sentido oposto, deve modificar seus objetivos, conteúdos de ensino, procedimentos metodológicos e práticas avaliativas, levando em conta os condicionantes do contexto como requisito indispensável para dotar de coerência sua função social. Se por um lado, os estudos realizados sobre o multiculturalismo na educação têm ainda pouco impacto na prática escolar, por outro, têm estimulado o debate, na medida em que subsidiam o florescimento de novos olhares para a ação didática escolar, com a finalidade de torná-la menos competente na reprodução das injustiças sociais e na exclusão cultural.

A centralidade das questões culturais traz inevitavelmente à luz a sensível diversidade de culturas encontradas hoje no interior de um dado país e entre os diferentes países do globo. Essa diversidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. Ainda que se venham tornando mais visíveis as manifestações e as expressões culturais de grupos dominados, “observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem

de forma destacada as produções estadunidenses” (SILVA, 1999, p. 85).

Mas os movimentos em direção à homogeneização ou em direção à diversificação, não se processam sem lutas. As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por parte de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas, imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, se evidencia tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no sobressaltado cotidiano em que buscamos viver e conviver com a violência, com o fundamentalismo, com a xenofobia, com o ódio, com a exclusão social.

“Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada” (CANDAU, 1997, p. 241). As contradições envolvidas nesse reconhecimento e valorização certamente impõem desafios para a organização da escola e do currículo.

Um dos pontos mais importantes nesse processo é a associação das diferenças culturais às relações de poder. Como assinala Moreira (2002), não há como analisar essas diferenças sem levar em conta que determinadas “minorias”, identificadas por fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem etc. têm sido definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem “o Outro”, “o diferente”, “o inferior”. Diferenças, portanto, têm sido permanentemente produzidas e preservadas por meio de relações de poder cujas consequências, na opinião de Silva (2005), se refletem no currículo.

Há uma crença de que a educação pode compensar a desigualdade social, sendo para isso necessário intervir nas políticas curriculares através do estudo de temas como “a cultura africana”, a visita a instituições de caridade, a realização de festas como o Dia do Índio, da Mulher, do Negro etc. Concebemos, de certo modo, essas ideias como fundadas nos pressupostos da educação compensatória, mas que se apoiam numa ideologia de igualdade de direitos, de reconhecimento das especificidades de cada grupo e de aceitação da necessidade de agir de forma diversa em face dessas especificidades.

Consideramos que tais posturas não resolvem o assunto, devemos, então, prosseguir na busca de um diálogo intercultural visando a construção de processos educativos coerentes com uma escola para todos, tal como sugere Souza (2001) ao enunciar a ideia de que é necessário analisar as possibilidades de construir “uma educação que, compreendendo as diversas implicações da diversidade cultural, trabalhe pelo diálogo entre as culturas” (p. 27).

Se considerarmos o diálogo entre os diferentes como uma relação horizontal é possível afirmar que um currículo multicultural para as manifestações da cultura corporal deverá inicialmente reconhecer como as concepções dominantes estão implicadas nas práticas corporais hegemônicas que muitas vezes se impõem aos grupos subordinados como a melhor possibilidade (NEIRA; NUNES, 2006). As práticas corporais populares, por sua vez, necessitarão adentrar ao currículo escolar não mediante a lógica turística de mera abordagem de aspectos pontuais e que frutificam em imagens muitas vezes distorcidas e estereotipadas (HÚSSEN, 1988). Sua inclusão no currículo necessita de um tratamento didático e respeitoso, da

mesma forma que as manifestações da cultura corporal historicamente privilegiadas – as modalidades esportivas masculinas, brancas e oriundas do hemisfério norte – necessitam de uma leitura interpretativa e desmistificadora.

Numa eventual ocorrência, o currículo multicultural da cultura corporal possibilitará a visualização de alguns determinantes sócio-históricos que permitiram a construção dos diferentes jogos, danças, brincadeiras, lutas e ginásticas. Essa compreensão não significa a adoção da cultura do Outro no lugar da cultura dominante, o que se pretende é o entendimento das razões das diferenças como características grupais, desencadeando o respeito e a valorização de ambas.

Numa análise de práticas docentes multiculturais, Stoer (2001), atentou para o fato de que, mesmo quando a escola enquadra as especificidades dos grupos culturais e sociais, fica muitas vezes refém dos estilos de vida diversos sem chegar a situá-los em razões econômicas, políticas e sociais. Assim sendo, o que muitas vezes acontece é uma folclorização dos grupos culturais minoritários e o desenvolvimento, face aos mesmos, de atitudes de mera contemplação.

Procurando contornar essa situação, Bernstein (1998) afirma que qualquer ação pedagógica que pretenda positivamente responder ao multiculturalismo implica na identificação dos processos de transmissão e de reprodução cultural para os recontextualizar numa lógica que, mediando o discurso oficial de uniformização com o discurso local da especificidade e do relativismo, a todos proporcione a interação e o enriquecimento que possam advir. Este é o fator fundamental para se definirem conteúdos e métodos de ensino. Nesta visão, apropriamo-nos da proposição

de Kincheloe e Steinberg (1999) ao referirem-se a uma vertente específica denominada multiculturalismo crítico.

Tentando caracterizar um pouco mais a proposta dos autores, há que se realçar que uma prática de educação multicultural não se circunscreve “ao material pedagógico adotado no processo de ensino e de aprendizagem nem a um mero conteúdo transmissível” (LEITE, 2002, p. 110), mas antes, corresponde a “um processo gerador de formação, quer de alunos, quer de docentes, na medida em que procuram meios que dêem ‘voz’ aos vários agentes envolvidos no processo educativo” (*ibidem*) com a intenção de promover a conscientização acerca da diversidade das situações vividas, gerando uma humanização das práticas que concretizam a educação.

Como é evidente essa reflexão transporta inúmeras pistas para a organização da ação educativa, entendida, não como um ato de deposição, mas sim, como um momento de aprendizagem que abre caminhos para a socialização sincera dos saberes trazidos pelos alunos e alunas à escola pela ação do professor. Para isso, e enquanto processo que apela para a recontextualização do discurso da escola face ao discurso dos estudantes, através de meios que se enquadrem num conhecimento profundo de um e de outro e da construção de uma mediação, a educação multicultural concretizar-se-á na lógica do que tem vindo a ser designado por “bilinguismo cultural”. Entende-se por “bilinguismo cultural” uma educação onde cada um adquire um conhecimento aprofundado da sua própria cultura, mas que também adquire um conhecimento mais profundo de outras culturas e que, por isso, tem condições para promover o desenvolvimento de atitudes de alteridade e de respeito pelo “Outro” (de mim) distinto e diferente.

A partir destas ideias que pensamos ser possível uma resposta positiva da pedagogia da cultura corporal face ao multiculturalismo presente, algo que se distancia, em muito, do simples reconhecimento da diferença ou como forma de pontualmente intervir no currículo recheando-o de visões “turísticas” e estereotipadas das culturas, revelando-lhes apenas os sinais externos. Ao contrário, concebemo-la como um processo profundamente implicado quer no reconhecimento e conhecimento das situações, quer na intenção de e através de uma participação coletiva, proporcionar a todos os alunos e alunas as devidas condições de crescimento e de enriquecimento pessoal e social.

Trata-se, pois, de configurar e praticar uma educação que forme, não apenas para uma vivência de concórdia branda com os outros, mas também para o desenvolvimento de uma conscientização dos aspectos que subjazem às diversas situações e que, por isso, enfrenta os conflitos e acontecimentos do cotidiano fazendo deles um meio de formação.

Em uma experiência curricular multicultural desenvolvida em uma escola pública da periferia paulistana, Neira e Pérez Gallardo (2006) alentaram para a possibilidade de modificar os mecanismos dominantes nas práticas da cultura corporal para dar acolhida à cultura historicamente excluída (nordestina) sem modificar seus padrões gerais. No mesmo sentido, diversos professores e professoras têm realizado experiências bem-sucedidas¹ para o componente a partir de elementos disponíveis na cultura local. Apesar da cultura hegemônica impor referenciais que se afastam das experiências curriculares

¹ Os relatos dessas experiências encontram-se disponíveis em www.gpef.fe.usp.br.

vivenciadas, os professores conseguem romper com o caráter monocultural e desenvolver novas pedagogias para as práticas corporais.

Considerações finais

Dentre as várias instituições das quais o ser humano participa, a escola tem sido continuamente indicada como uma das mais importantes e responsáveis pela construção da representação de quem somos. A escola é um dos primeiros espaços sociais que frequentamos longe da presença da família, ou seja, é, na maioria das vezes, o primeiro momento em que entramos em contato com as diferenças. Assim, pode-se afirmar que a questão da identidade e da diferença é central na discussão educacional atual.

Apple (1999) afirma que todos os acontecimentos e as experiências de nossa vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam a sociedade. Na lógica deste educador, as políticas de educação não se separam das políticas da sociedade. Para ele, a escolarização está diretamente relacionada com poder. Por sua vez, o processo de escolarização se orienta e acontece por meio do currículo. Pode-se dizer que a teorização curricular encontra-se no centro dos atuais projetos de reforma educacional.

Diante dessas premissas, enfatizamos que o currículo não deverá ser considerado um instrumento meramente técnico, neutro e desvinculado da construção social. O currículo é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo o que acontece na

escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle, a eficiência e a regulação social e cultural. Como componente pedagógico, define formas e organização de conteúdo; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências que os estudantes deverão ter etc. Em função disso, o currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação é entendido como forma de política cultural que contribui para produzir determinadas representações e identidades e não outras.

Silva (1999), por exemplo, adverte que a escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, na inter-relação saberes, identidade e poder, promove-se os conhecimentos e os valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Esse fator torna a escola um dos mais importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação de quem somos, de como devemos ser e de como não podemos ser.

Considerando que o currículo está encapsulado em um limite espaço-tempo, torna-se necessário selecionar uma parcela do capital cultural disponível na sociedade para ser partilhado pela coletividade presente nas escolas. O que isso representa? Quais suas consequências?

Essa parcela da cultura, presa dentro de um currículo, é mais do que uma seleção. Ela é organizada e apresentada de forma singular. Os critérios de seleção dos conteúdos culturais são justapostos da maneira que seus propositores entendem como a mais apropriada para determinado grupo de alunos e alunas ou níveis de ensino. A partir daí,

o formato do currículo, ao atuar na distribuição de conteúdos, práticas e valores, é resultante da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Porém, ao mesmo tempo em que o currículo escolhe, valida e ensina seus conteúdos, faz com que a instituição escolar assimile lentamente uma determinada função socializadora. Se o conteúdo do currículo é o aspecto mais importante, podemos perguntar quem está autorizado a participar das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados no currículo? Esses conteúdos servem a quais interesses? O que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades sociais? Quais identidades sociais o currículo forma? Essas questões reforçam o alerta de Silva (2001). Para o autor, o currículo mantém um vínculo estreito com o poder. Afinal, quem participa da decisão sobre a escolha dos conteúdos detém o poder sobre o processo de ensino. Como podemos perceber, todo este processo está atrelado a uma política de formação humana.

Pode-se afirmar que no campo da teorização curricular, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem visam produzir identidades específicas, isto é, certos homens e certas mulheres, certos professores e certas professoras. O currículo serve, em síntese, para a construção de quem somos e quem não somos. Ele também serve para formar quem são os outros e quem eles não são. Ao abordarmos a importância do currículo na formação das identidades, cabe pensar, neste momento, quais identidades estão sendo constituídas nas escolas e quais identidades devem compor nosso contexto sócio-histórico.

Precisamos compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo educativo. Nesta

lógica, enquanto os alunos e as alunas estão no ambiente de escolarização, eles e elas têm experiências diversas nas quais aprendem conhecimentos, habilidades e comportamentos. Isto quer dizer que os sujeitos da educação aprendem a se adaptar, sobreviver, valorizar, inquirir, julgar, subjugar, mandar, obedecer, resistir, transgredir, carnalizar etc.

Como qualquer artefato cultural ou prática sociocultural, o currículo constrói cada pessoa como um sujeito particular. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não é dado às pessoas predispostas à cultura e ao discurso. O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade particulares, que se corporifica perante certas narrativas de indivíduo e sociedade – é aí que ocorre a construção de sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, mas é uma forma que posiciona os sujeitos da educação no interior da cultura.

Como elemento constituinte da história da educação, a Educação Física, ao longo de sua trajetória, veiculou em seu currículo conhecimentos necessários para a configuração de identidades imprescindíveis para a construção do Estado-Nação, tendo como base as representações dos grupos dominantes. Neste momento de transformações sociais, devemos repensar qual modelo curricular selecionamos, a fim de garantir aos jovens a possibilidade de construir um mundo democrático e solidário.

As atuais reflexões a respeito da educação para o século XXI, indicam que, apesar de justificadas como relevantes ao processo de formação do sujeito, alguns currículos da Educação Física, como os baseados na teorização advinda da psicologia do desenvolvimento, repetem os

resultados obtidos pelos modelos tecnocráticos dos currículos anteriores. Como efeito, estas abordagens ampliam a desigualdade entre os que chegam a escola com as competências solicitadas e aqueles com déficit de partida (GIMENO SACRISTÁN, 2000) para aprendizagem de certos conteúdos. Com base em análises já realizadas (NEIRA, 2007), afirmamos que isso se deve à busca pela universalização de sentidos e, conseqüentemente, de identidades alinhadas ao *status quo* que esses currículos objetivam.

A pedagogia aqui pensada articula-se como ação social que se corporifica no currículo, visando a tomada de posição de seus sujeitos na luta por justiça e transformação social. A articulação entre escola, currículo e multiculturalismo é reforçada pelas observações de Torres Santomé (1998). O educador espanhol salienta que a escola congrega muitas vozes não ouvidas ou deformadas pelas narrativas presentes no currículo e pela forma como ele é elaborado. Se a escola é uma das principais instituições que as crianças e os jovens frequentam e que tem o potencial de legitimar ou negar conhecimentos e valores, a ausência da cultura de seus sujeitos no currículo é uma forma implícita de negá-las, silenciá-las, tergiversalizá-las ou até mesmo marginalizá-las da sociedade.

No rastro dessas análises, sugerimos que, no campo da Educação Física, somente é possível a construção de um projeto educativo multicultural que valide as vozes não ouvidas mediante uma concepção do componente que se articule com o projeto político-pedagógico da escola e, que, sobretudo, promova a aprendizagem mediada pela linguagem (NEIRA, 2011). A compreensão da escola como espaço da socialização do capital cultural humano e da convivência entre identidades diferentes, implica

que a Educação Física deve fomentar uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre seus sujeitos para, a partir delas e dos seus saberes culturais, desenvolver condições de equidade, ampliando não só os saberes dos alunos e alunas, como também seu campo de atuação a partir da análise e crítica do repertório das manifestações corporais socializado.

Nas discussões de McLaren (2000) e Giroux (2003), a linguagem é analisada mediante os modos como ela produz e medeia ativamente o contexto e a cultura do cotidiano dos estudantes no interior das diversas esferas sociais, caracterizados pelos espaços de aprendizagem que frequentam, onde constroem conhecimento, valores, noções de comunidade e representações acerca das diversas identidades que os compõem. No caso da Educação Física, as diversas linguagens se combinam com a gestualidade presente nas manifestações da cultura corporal, a saber: danças, lutas, ginásticas, esportes, brincadeiras, atividades expressivas e os jogos eletrônicos. Assim, compreende-se que em uma pedagogia multicultural da Educação Física realizar uma leitura crítica dos efeitos da linguagem implica em contemplar, decodificar e interpretar os diversos textos culturais que se articulam ao componente, tanto a forma como são construídos e regulam comportamentos, quanto os conteúdos que eles comunicam.

Se tomarmos como referência a pedagogia do dissenso de McLaren (2000), uma Educação Física na perspectiva da cultura, somente alcançará seus objetivos caso desenvolva um currículo multicultural crítico que exponha as formas como o poder dominante nega ou esconde os

saberes dos grupos marginalizados – quando não os deforma ou cria estereótipos – e utilize os saberes desses mesmos grupos como possibilidade para o diálogo visando a transformação social. Mediado pela linguagem, um currículo multicultural crítico de Educação Física tem por finalidade analisar com rigor os motivos que levaram determinadas práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como, também, focalizar os saberes alusivos à corporeidade, veiculados pelos meios de comunicação de massa, e os saberes expressos nas gestualidades, produzidas e reproduzidas pelos grupos culturais historicamente marginalizados.

Nesta visão de educação, compreende-se que a escola é uma esfera social que possibilita a produção, reconstrução e ampliação cultural. Caberá à Educação Física viabilizar aos seus sujeitos tanto a reflexão crítica acerca das diversas formas de representação manifestadas nas práticas corporais, quanto à oportunidade de posicionarem-se enquanto produtores culturais que expressam seus modos de ser, pensar e agir. Deste modo, acreditamos que o patrimônio sócio-histórico relacionado à corporeidade de todos os grupos que compõem a sociedade multicultural contemporânea seria contemplado, compreendido e respeitado, possibilitando a constituição de identidades comprometidas com o diálogo e com a democracia, enfim, com a equidade social.

Referências

APPLE, M.W. **Poder, significado e identidade**: ensaio de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

CANDAU, V.M.F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: **Magistério**: Construção cotidiana, Petrópolis: Vozes, 1997, p. 237-250.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIMENO SACRISTAN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H. **Atos impuros**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUARDIOLA, R. A. **Identidad e inmigración**: orientaciones psicopedagógicas, Madrid: Catarata, 2004.

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.

HÚSEN, T. **Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje**, Barcelona: Paidós, 1982.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Gulbenkian / FCT, 2002.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, 23, n. 79, p. 15-39, 2002.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

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

NEIRA, M. G.; GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, p. 01-08, 2006.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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: Vozes, 1999, p. 73-102.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, J. F. de. **Atualidade de Paulo Freire**: Contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Edições Bagaço, 2001.

STOER, S. “Desocultando o vôo das andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social”. In: STOER, S. et al. **Transnacionalização da educação**. Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 245-275.

TERRÉN, E. **Incorporación o asimilación**: La escuela como espacio de inclusión social. Madrid: Catarata, 2004.

TORRES SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.