

# Teorização crítica e pós-crítica da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física

Marcos Garcia Neira<sup>10</sup>

## Resumo

Com a democratização do acesso, adentraram à escola representantes de grupos culturais, até então, alijados desse direito. Se outrora, os conhecimentos socializados pelo currículo advinham dos grupos situados em condições privilegiadas sem qualquer questionamento, neste momento, tal perspectiva enfrenta o desafio da sociedade multicultural. É lícito que as políticas em torno da reconfiguração social atravessam inevitavelmente o debate curricular. A partir daí, foi gerado um certo consenso que afirma a democratização dos conhecimentos no currículo como ação em prol do reconhecimento das diversas culturas que compõem a sociedade. Alinhando-se a esse movimento, uma transformação curricular da Educação Física implicará não somente no estudo do patrimônio cultural corporal dos grupos desprovidos de poder, como também, na desconstrução crítica dos conhecimentos oriundos da cultura corporal hegemônica. O debate curricular atual sugere a elaboração de propostas multiculturais como alternativas para o enfrentamento das investidas de homogeneização e controle presentes tanto nas práticas escolares como nas políticas. A presente pesquisa de cunho teórico foi realizada a partir de um diálogo entre a teorização crítica e pós-crítica da educação e do currículo e a pedagogia da cultura corporal, objetivando a elaboração de uma argumentação que fundamenta um desenho curricular compromissado com a transformação social.

## Introdução

A eclosão das teorias críticas da educação na segunda metade do século XX retirou-nos a inocência do olhar sobre as intenções formativas das propostas curriculares até então conhecidas. Fundamentadas no marxismo, as análises empreendidas por Althusser (1983), Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet (1980) e Bowles e Gintis (1977) sobre o currículo tecnocrático da escola capitalista nos proporcionaram uma nova visão sobre os reais efeitos das promessas de ascensão e igualdade social através da educação. Dentre as inúmeras contribuições, pudemos

---

<sup>10</sup> Docente de la Universidade de São Paulo, Brasil. [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)

extrair a idéia de que, em cada época, o currículo configurou-se como um espaço privilegiado onde determinados setores da sociedade imprimiram sua marca, formatando homens e mulheres para servir e perpetuar seus interesses.

Mais recentemente surgiu um outro movimento na área educacional denominado teorização pós-crítica com a pretensão de questionar as noções estruturalistas que as críticas marxistas sobre o currículo apresentaram. Tomando como referências as categorias de cultura, ideologia e poder, investigações advindas de campos diversos de estudo como os Estudos Culturais e a Nova Sociologia da Educação redimensionaram os olhares sobre o currículo, agregando àquelas novas categorias como etnia, raça e gênero. Sob esta perspectiva chega-se à conclusão que qualquer proposta curricular “fechada” incorrerá em valorização de determinados saberes/ conhecimentos em detrimento de outros. Assim, quaisquer que sejam os conteúdos e métodos contemplados, haverá, sempre, outros de igual importância e valor que deixarão de constar. Isto significa que qualquer proposta implicará em uma tomada de decisão sobre o que merece ou não fazer parte do currículo, ou seja, do que se concebe como conhecimentos válidos ou não.

Silva (1996) é de opinião que a elaboração do currículo refletirá uma ação política sempre em meio às oposições e resistências, não existindo sem luta e, nem tampouco, isenta de relações de poder. Assim, o pano de fundo para qualquer proposta curricular é saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: O que ensinar?

Currículos, como construções sociais que são, sofrem as influências das concepções de aprendizagem que advogam, dos conhecimentos que ensinam, da cultura da sociedade na qual estão inseridos. Aliás, é a ênfase que dão a esses elementos, que os diferencia. Voltando à temática em obra recente, Silva (2002) afirma que a pergunta “o que ensinar?” nunca está separada de outras importantes questões: “O que eles ou elas devem ser?” ou melhor, “O que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

No fundo das propostas curriculares está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. É possível, portanto,

afirmar que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

## O contexto social

Em seus escritos, Apple (2003) revela que o projeto hegemônico, neste momento, é um projeto neoliberal: centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado. Nesse projeto, a educação é vista como um instrumento para obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses.

É fácil constatar que essa educação produziu de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência do mecanismo de mercado e, de outro lado, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados, vítimas das diversas formas de exclusão experimentadas no sistema educacional.

É exatamente esse cenário, reforçado pelos meios de comunicação de massas, que se articula com as intenções educativas da escola e fornece ao professor condições para um “primeiro olhar” sobre suas decisões curriculares: “A escola onde atuo é do primeiro tipo, compromissada, portanto com a manutenção das condições sociais vigentes?” Ou: “A escola onde atuo é do segundo tipo, compromissada com as transformações das condições sociais vigentes?”

A partir dos estudos empreendidos por Neira e Nunes (2006) e Neira (2007), podemos dizer que currículos de Educação Física com ênfase na melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos ou aqueles que priorizam o desenvolvimento motor dos alunos, contemplam as necessidades educacionais em pleno acordo com o projeto de continuidade da sociedade neoliberal.

Por outro lado, caso a escola assuma juntamente com a comunidade, um compromisso com a transformação social, o currículo deverá prestigiar, desde seu planejamento, o comportamento democrático para a decisão dos conteúdos e métodos e valorizar experiências de ressignificação das práticas sociais da cultura corporal, presentes, num primeiro momento, no universo vivencial dos alunos para,

em seguida, ampliá-las com o estudo crítico de outras experiências corporais (Neira e Nunes, 2006).

Apesar da incessante repetição de que fora do projeto neoliberal de educação não há salvação, existem outras formas de concepção de uma “boa” educação, outras formas de conceber o sujeito social. Temos que reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nessa ótica, os significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse outro cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto como um local em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade.

Na perspectiva apontada por Silva (2002), o currículo é um dos fóruns possíveis para essa construção. Nele se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Nele se travam lutas decisivas por hegemonia, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. “O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo” (Silva, 2002, p. 150).

### A discussão contemporânea sobre o currículo

Na perspectiva de Moreira e Silva (2005), o currículo há muito tempo deixou de ser apenas um assunto meramente técnico, voltado para questões relativas a procedimentos e métodos. Já se pode falar em uma tradição pós-crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora a questão relativa ao “como” do currículo continue importante, só adquirirá sentido dentro de uma perspectiva que a considere em sua relação com a pergunta pelo “por quê?” das formas de organização do conhecimento escolar.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – “ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Moreira e Silva, 2005, p. 08).

O conhecimento corporificado como currículo, alerta Silva (1996), não pode deixar de ser problematizado. Não é mais possível alegar desconhecimento a respeito do papel constituinte de identidades por meio dos saberes organizados em formas curriculares e transmitidos nas instituições educacionais. O professor não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a forma como os conteúdos são distribuídos e ensinados nem pode encarar de forma ingênua e não-problemática as práticas que compõem o currículo. Os currículos existentes passaram a ser vistos não apenas como implicados na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingentes. “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (ibidem, p. 84). Nessa visão, a educação e, em particular o currículo configuram-se em uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.

Na teorização pós-crítica, a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural, no entanto, ao contrário do pensamento convencional, a cultura não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos numa política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

Na visão pós-crítica, a educação e o currículo não atuam apenas como correias de transmissão de uma cultura produzida num outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movido por intenções de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o esperado porque essa transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Nessa perspectiva não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Na teorização pós-crítica, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.

Em conformidade com o exposto, é possível afirmar que a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais e o currículo é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito. O currículo, então, é um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura. Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo – pela manutenção das condições anteriores à entrada na escola –, é visto na perspectiva pós-crítica como processo de reprodução cultural e social das divisões de classe.

O olhar para a cultura como um campo contestado e ativo tem, na opinião de Silva (1996), implicações importantes para o currículo. Se aproximarmos essa visão com aquela anteriormente apresentada que questiona a uniformização do conhecimento, somos obrigados a rejeitar a compreensão do currículo como um veículo de transmissão de um conhecimento “coisificado”, como um conjunto de conteúdos e práticas inertes. O currículo não é, portanto, o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os saberes que nele se concretizam, funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Gimeno Sacristán (1995) afirma que o currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos e não como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implementar; aquilo que é, na realidade, a cultura da sala de aula, fica configurada em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai ensinar, as tarefas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. “A alteração ou permanência desses processos é o que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente” (p. 87). Com base nessas premissas,

argumenta que apenas um currículo multicultural<sup>11</sup> poderá contrapor-se às intenções veiculadas pelas propostas neoliberais.

## Argumentando em prol do currículo multicultural da Educação Física

Quando as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas os chinelinhos na porta da sala, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas; deixam a sua capacidade de usar a linguagem oral para se comunicar. A lavagem cerebral por que passam vai lhes ensinando a não saberem falar corretamente, não saberem se comportar corretamente, não saberem, enfim (García, 1995, p. 136).

Às colocações de García, ousamos acrescentar que as formas de movimentar-se ou às práticas culturais da motricidade humana também são deixadas do lado de fora. Quase sempre, quando vencendo as resistências encontram algum espaço nas festas escolares ou durante os intervalos de entrada, saída e recreio, seus jogos, danças e brinquedos são discriminados por alguns atores escolares ou vistos como elementos exóticos, raros, quase sempre, objetos de reprovação.

Segundo Gimeno Sacristán (1995), a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento de conteúdos do currículo. As situações mais frequentes são caracterizadas pela intenção de pura assimilação ou de integração de uma cultura a partir de outra cultura dominante. Muito raramente, afirma o autor, se parte da compreensão que as culturas têm a mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população, razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino, ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível.

Moreira e Candau (2003) explicam que a adoção de um currículo multicultural torna-se necessária se desejarmos, efetivamente, a superação dos problemas trazidos com as ações educativas voltadas para a integração e o atendimento à diversidade. Esse fato tem saltado à vista dos educadores nas situações de escolarização dos

---

<sup>11</sup> Para McLaren (1997), sob o rótulo de currículo multicultural englobam-se dois tipos de atuações básicas: os programas e práticas dirigidos a melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou imigrantes e/ou as atividades e formulações dirigidas a proporcionar um conhecimento, a todos os estudantes, das culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de estimular a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica de mundo.

descendentes dos migrantes e imigrantes ou incorporação dos representantes das minorias discriminadas. Diante disso, a escola se vê frente à atipicidade de contar com alunos de costumes, formas de pensar e valores que contrastam com a cultura que é reproduzida tradicionalmente pelos currículos uniformes dos sistemas educacionais.

Entretanto, podemos vislumbrar um possível caminho na pedagogia da cultura corporal defendida por Neira e Nunes (2006). Nessa perspectiva, o currículo da Educação Física se preocupa com o processo e a forma de produção cultural das diferentes regiões e comunidades nas quais cada escola está inserida, a saber: formas de organização social, formas de exploração dos recursos, formas de manifestações religiosas, formas de expressar sentimentos e intenções, enfatizando os aspectos que tenham relação com a cultura corporal histórica e socialmente situada. Assim, um currículo da Educação Física aponta para a necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura corporal que fazem parte de cada grupo social a todos os integrantes de uma sociedade.

Os autores argumentam em prol de uma pedagogia da cultura corporal que considere e respeite as práticas corporais do cotidiano (a cultura corporal popular), pois, são elas que fornecem a base para se pensar como as pessoas dão sentido e significado às suas experiências e vozes. Defendem que a ação pedagógica da Educação Física não pode veicular uma ideologia redentora, visível, por exemplo, em propostas que deixam de fora os questionamentos sobre as condições de classe, etnia, gênero e sexualidade. Estas ausências são facilmente constatadas nas propostas anteriormente citadas. Nesse sentido, uma prática pedagógica pós-crítica recorrerá a uma política da diferença através das “vozes” da cultura corporal daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Corroborando esse posicionamento, Giroux e Simon (2005) destacam a importância de uma pedagogia crítica por meio da análise de suas relações potencialmente transformadoras com a esfera da cultura popular. A cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são ressaltadas questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e experiência do aluno.

A relação entre a cultura popular e a pedagogia, entretanto, reflete um campo tenso e conflituoso, pois enquanto a primeira é organizada em torno do prazer e da diversão



e a segunda é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e gestores da escola. Esse “conflito” entre as vozes da cultura popular e as vozes da pedagogia se concretiza no currículo escolar.

Visando promover uma experiência educacional transformadora, Apple (2003) afirma a necessidade de criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso que exclui grandes contingentes da população, e criar/reconstruir uma sociedade que se pautela pela inclusão de todos os que contribuem com seu trabalho para a produção de riquezas, independente de sua classe social, gênero, raça e etnia. Esta nova sociedade será uma sociedade multicultural, em que a diferença não mais será estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade. As diferenças são sempre diferenças culturais. O patrimônio cultural das camadas populares mostra-se, com frequência, “menos qualificado” aos olhares das camadas dominantes. Tal postura impediu sua inserção nas propostas curriculares neoliberais. A superação dessas diferenças, para Apple, dar-se-á na medida em que, esses saberes conquistem seu espaço nos currículos escolares.

Tomando como base esse pressuposto, passamos a descrever alguns princípios orientadores para um currículo multicultural da Educação Física escolar através da consideração da incorporação da experiência dos alunos e alunas como conteúdos a serem explorados e a partir dos quais todos possam ampliar seus conhecimentos. Com isso, estaremos, conforme Garcia (1995), contribuindo para a construção do auto-conceito positivo de cada um, indispensável a qualquer aprendizagem, pois quem não acredita em sua capacidade de aprender, não aprende.

### Pressupostos do currículo multicultural

Ao reconhecer o conhecimento que a criança traz quando entra na escola, o professor a reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola lhe pode oferecer.

A articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura da escola. No processo, entretanto, cabe esclarecer que

tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar de cultura e mais, um professor comprometido, mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe a função de socializá-la. Pouco a pouco, convém explicar que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que, portanto, é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade, e pela sua própria emancipação.

Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreender o mundo em que vivem, e a discriminação e exclusão de que são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural.

Ao incorporar a cultura corporal de origem da criança, não apenas no que ela já conhece, mas buscando novas fontes de informação, em sua comunidade e na literatura referente ao tema, o professor influirá para que a criança enriqueça o conhecimento sobre a história do seu grupo social e da classe trabalhadora, podendo se orgulhar tanto da sua origem, quanto da sua classe social. Esta é, para nós, a via para a reconstrução de sua identidade cultural e de classe, e para a construção do sentimento de nacionalidade.

Incorporando o universo vivencial das crianças ao currículo da Educação Física, o professor também aprenderá, atualizando seus próprios conhecimentos, aprendidos em seu curso de formação, onde lhe apresentaram universais, como, por exemplo, o conceito de desenvolvimento humano, descolado das condições históricas e sociais. Quem pode confirmar que as crianças das periferias das grandes metrópoles ou as crianças sertanejas se desenvolvem de acordo com o afirmado por quem pesquisou e generalizou a partir de crianças de classe média suíças e estadunidenses?

Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de Educação Física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros. Será o envolvimento das crianças em relatos e trocas de experiências vividas por elas em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros, e os que num dado momento revelam saber menos do que outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer em que em outro momento serão capazes de realizar sozinhos.

Se quisermos mudar a sociedade, os currículos escolares terão que ser inevitavelmente modificados. Ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades escolares devem envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes. O emprego de tarefas coletivas, no sentido amplo do termo, exige outra postura do professor: em substituição às orientações uniformes, solicitam-se conversas com os grupos espalhados no espaço onde se dão as atividades. Isto provocará maior movimentação do professor e dos alunos, provocando, também, o deslocamento do professor, como única fonte do saber, para o coletivo, do qual também ele é parte. O professor pode até saber, mas não terá o monopólio do conhecimento.

No processo de dar voz às crianças, o professor poderá descobrir a capacidade delas se expressarem através da linguagem corporal (cantando, dançando, fazendo mímica, jogando, lutando, fazendo esportes e ginásticas) e, também, a linguagem oral, a forma dominante em sua cultura. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, na escola, estas crianças terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade da escola comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas na escola.

Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade da qual as crianças são parte, entrarão na sala de aula a história oral e a cultura de suas comunidades, que poderão, em seguida, ser documentadas, enriquecendo o currículo.

O professor terá que trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante européia e estadunidense e as ideologias das culturas migrantes e da classe trabalhadora. Manifestações culturais como a dança e os esportes não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo do colonizador branco, macho e patriarcal, ou do capital, mas, agora, serão incorporados, como conteúdos pedagógicos, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado, e de suas produções culturais identitárias.

Dialetizando as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, o professor estará criando condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por conseqüência, para a assunção da cidadania. Mas é preciso lembrar que apenas a criticidade não dá conta do exercício pleno da cidadania. Tão importante quanto a criticidade, é a criatividade, segundo movimento, que reconstrói, após a desconstrução.

## Referências bibliográficas

- Apple, M. (2003) Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/IPF.
- Althusser, L. (1983) Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal.
- Baudelot, C. E Establet, R. (1980) Escuela capitalista. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. E Passeron, J. (1975) A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alvez.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977) Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books.
- Garcia, R. L. (1995) Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: Silva, T. T. E Moreira, A. F. (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes.
- Gimeno Sacristán, J. (1995) Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. & Simon, R. (2005) Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- Mclaren, P. (1997) Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2003) Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago, p. 156 - 168.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (2005) Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez.
- Neira, M. G. & Nunes, M. L. F. (2006) Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte.
- Neira, M. G. (2007) Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning.
- Silva, T. T. (1996) Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (2002) Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.