

Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física

Post-critical theories of education: elements for the debate of Physical Education curriculum

Marcos Garcia Neira

Livre-docente em Metodologia do Ensino de Educação Física e Doutor em Educação. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br)

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 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, a presente pesquisa de cunho teórico traz argumentos favoráveis a uma transformação curricular da Educação Física, tomando como base não somente no estudo do patrimônio cultural corporal dos grupos desprovidos de poder, como também, a desconstrução crítica dos conhecimentos oriundos da cultura corporal hegemônica.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Estudos culturais. Multiculturalismo.

Abstract

With the democratization of access, stepped into the school representatives of cultural groups, so far, left out of this right. If formerly, the socialized knowledge of the curriculum was a result from groups located on preferential terms without any questioning at this time, such an approach faces the challenge of multicultural society. It is licit that policies around social reconfiguration inevitably cross curricular debate. From there, it was generated a consensus that says the democratization of knowledge in the curriculum as an action for the recognition of the diverse cultures that make up society. Aligning itself with this movement, the present research with theoretical characteristics provides favorable arguments for a transformation of the physical education curriculum, based not only on the study of the corporal cultural patrimony of powerless groups as well as the critical deconstruction of knowledge from the hegemonic corporal culture.

Key words: Cultural Studies. Curriculum. Multiculturalism. Physical Education.

1 A problemática

Ao analisar o caráter multicultural de nossa sociedade em processo de globalização e como as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião se expressam em diferentes contextos sociais, Moreira (2001, p. 66) refere-se à educação multicultural como a “[...] sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades”. Ângelo (2002) entende que a educação multicultural “[...] pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas”. (p. 39). Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Os estudos demonstram ser esse o panorama curricular na maioria das escolas. O problema é que tanto as práticas pedagógicas quanto as manifestações corporais veiculadas atuam decisivamente na formação de subjetividades, disseminando determinadas representações e produzindo discursos sobre nós, o outro e sobre as diferenças (GOMES, 2008).

Quando o currículo está desvinculado das mudanças culturais, ele corrobora o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas. Vejamos, por exemplo, as propostas curriculares convencionais da Educação Física. Com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou nas noções monoculturais de saúde e cuidado com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade. Isso porque “[...] a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes”. (BRACHT, 1999, p. 81).

Considerando que toda decisão curricular é política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma

gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Partindo do pressuposto que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, tem-se uma ideia da importância de elaboração de currículos que estimulem também o trabalho sistemático com a variedade de manifestações produzidas pela linguagem corporal.

É mediante as práticas corporais que a linguagem corporal possibilita aos indivíduos interagir entre si, comunicando-se pelo seu teor expressivo (DAOLIO, 1995). É sabido que a linguagem corporal resulta das interações sociais e que seu significado se constrói em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SANT'ANNA, 2001). Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica e praticar esportes, os seres humanos também se apropriam de um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal na qual estão inseridos.

Os produtos da gestualidade sistematizada, conforme Wiggers (2005), podem ser entendidos como artefatos culturais de um determinado grupo, como elementos distintivos das suas gentes, como traços da identidade cultural dos seus praticantes.

No âmbito escolar, ao menos no caso brasileiro, a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal tem ficado a cargo do currículo da Educação Física. Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, as práticas corporais são concebidas como textos que veiculam formas de expressão, produzem e reproduzem significados culturais (BRACHT, 2007).

As manifestações culturais corporais, ao materializarem a linguagem corporal, proporcionam um contexto de criação, transgressão, produção de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, alternativas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão. Se o currículo sensível à formação de sujeitos democráticos deve trabalhar com o patrimônio de chegada dos alunos, um currículo de Educação Física com o mesmo propósito deverá acolher e atribuir relevância semelhante às manifestações corporais pertencentes aos distintos grupos que coabitam a sociedade.

Dada a importância política e pedagógica do compromisso de formar identidades culturais democráticas e atender à diversidade cultural da sociedade, são bem-vindos todos os currículos que rompem com a tradição da área (elitista,

excludente, classificatória e monocultural). Tradicionalmente, explica Daolio (2010), a Educação Física escolar se pauta nas explicações naturalistas, objetivando padrões físicos e homogeneizando os alunos. Nessa relação pedagógica biologicamente fundada, qualquer diferença percebida é justificada por características congênicas. O outro, portanto, é o inábil, incapaz, lento. . . Objetivada unicamente em comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários.

Quando olhamos o ser humano com óculos naturalistas, diz o autor, enxergamos primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Por essa razão, os currículos que adotaram uma matriz psicobiológica para definir o objeto de estudo da Educação Física (BRACHT, 2007) – esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde, dentre outras características em comum – estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos indistintamente e baseiam seus procedimentos didáticos nas teorias psicológicas da aprendizagem que implicam necessariamente na sua despolitização.

Como campo de luta pela significação e afirmação de identidades, Neira e Nunes (2009) concebem esses currículos como espaços genderizados, classizados e racializados. Ao afirmarem a ginástica, o esporte, um modelo de saúde, os padrões de movimento e as funções perceptivas oferecem formas corretas de ser, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade.

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo (BRACHT, 2007) e desenvolver currículos multiculturalmente orientados (NEIRA, 2011).

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias não críticas e críticas, as teorias pós-críticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constituem uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). No campo curricular, não oferecem nenhuma proposta de modificação dos

comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios, contentam-se com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar.

A análise dos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da educação para a saúde, a partir da teorização crítica, denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indelévels das relações sociais em que foram forjados (NEIRA; NUNES, 2006). Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, esses currículos transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Resumidamente, as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação (SILVA, 2007).

A teorização crítica também afirmou a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam. Segundo Silva (2000), centrada no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção de formas de dominação, com ênfase na dominação de classe, a teorização crítica alertou-nos sobre a ideologia embutida nas práticas curriculares e o papel determinante da escola na reprodução cultural e social.

Na década de 1990, esse debate alcançou o campo da Educação Física e fez emergir propostas que procuravam denunciar e reverter a desigualdade social a partir dos construtos conceituais da tradição marxista (SOARES et al., 1992) e da teoria da ação comunicativa de Habermas (KUNZ, 1994).

Por sua vez, as teorias pós-críticas ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos ditames da sociedade classista e alertaram que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais: etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. As teorias pós-críticas, afirma Silva (2000), colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, por exemplo, o conceito de ideologia, por seu comprometimento com a visão realista da verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, por seus pressupostos essencialistas.

Inspirando-se na teorização pós-crítica, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade

que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, sinaliza o autor, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, multicultural crítica ou pós-crítica, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das manifestações corporais (NEIRA, 2011). O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais (NEIRA, 2011). No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico promovem as vozes dos professores, analisam criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos, rompem com o preconceito de ideias sobre as condutas e decisões dos alunos e comparações entre eles e suas culturas, a hierarquização e dicotomização (global/local e científico/senso comum), valorizam as posturas reivindicatórias em oposição ao modelo neoliberal de formação da cidadania que exalta o consumidor; criticam a essencialização, o etnocentrismo e a naturalização do

currículo fundamento pelo discurso tecnicista e o modelo de cultura universal, desafiam a formação de uma identidade única que não distingue a pluralidade de identidades e diferenças dos sujeitos e valorizam as lutas pela equidade educacional (MOREIRA, 2001).

O currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

Nos dizeres de Mizukami (1986, p. 94), “[...] a educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração”. A educação, segundo a autora, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo, a garantia desse ato de conhecimento. Sendo assim, o currículo cultural deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Evidentemente, isso implica na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sociopolítica, cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAU, 2008).

Consequentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas.

Esse currículo cultural pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade.

2 O currículo cultural da Educação Física em ação

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc.

Cumpra também a função de expor as hipóteses ingênuas que normalmente permeiam as ressignificações sofridas por uma prática corporal qualquer. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as questões de gênero presentes na trajetória do futebol ou do voleibol? Ou as questões de classe e etnia presentes na trajetória do *hip hop* e do *funk*? Como não indagar as questões de classe, gênero, cultura e etnia incrustadas no percurso histórico das ginásticas? A carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede o reconhecimento das relações sociais do mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. Tais revelações preparam o ambiente para a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular. Quando o processo de construção das expressões pejorativas dirigidas à cultura corporal subjugada vem à tona, é possível tomar consciência de que certas danças, lutas, ginásticas, brincadeiras ou esportes são vistos a partir de estereótipos e das influências geradas pelas relações de poder. Comumente, o patrimônio pertencente aos grupos dominantes é exaltado enquanto as práticas oriundas dos grupos subordinados são desqualificadas. É importante lembrar que a desigualdade não é um simples preconceito ou fenômeno cultural, outrossim, baseia-se na forma pela qual certos grupos se localizam econômica e politicamente na sociedade.

Uma vez que a história da subordinação foi propositadamente enterrada ou disfarçada, convém desenterrar os conhecimentos subordinados. Seus conflitos e opressões foram perdidos sob uma estrutura teórica dominante, erradicada por uma triunfante história de ideias ou, talvez, seus conhecimentos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, por não estarem à altura das definições dominantes do que se reconhece como científico, correto ou benéfico. As manifestações corporais dos culturalmente diferentes coincidem com este último significado, já que a cultura dominante os considerou estranhos, curiosos, indignos de lógica, primitivos, exóticos e subalternos.

Basta verificar que, dentre a imensa quantidade de jogos de tabuleiro existentes, em sua maioria pertencentes às culturas subordinadas, é o xadrez, com suas atribuições cognitivistas, que ocupa um lugar de destaque no currículo escolar. Também é comum conferir significados pejorativos a algumas danças urbanas, a certos esportes radicais, à farra do boi, rinha de galos ou determinados jogos de cartas que se encontram entre as manifestações corporais cujas histórias de disputas sociais foram “enterradas”. O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, procura descrever o processo de recordar e incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais.

Mediante a especificação da natureza dos saberes e significados excluídos, o currículo cultural prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante. Esse é o princípio que rege uma pedagogia da política e uma política da pedagogia. Se a insurreição dos conhecimentos subordinados já existe entre os oprimidos, não cabe aos intelectuais da cultura dominante teorizarem sobre tais saberes visando convertê-los em existência curricular. Não é o professor de Educação Física quem deve descrever e relatar as práticas corporais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. O currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

A prática fundamentada na história do conhecimento subordinado começa pela denúncia das formas pelas quais as escolas se estruturam em torno de determinados silêncios e omissões. Uma observação atenta da arquitetura escolar permitirá constatar o silenciamento forçado de certas práticas corporais mediante

a ausência total de espaços e condições para o desenvolvimento de manifestações para além das conhecidas brincadeiras, danças e modalidades esportivas dominantes. Quais escolas disponibilizam mais que uma quadra ou pátio para as aulas? Quais adquirem outros artefatos para além das bolas e redes? Como reagem os diversos sujeitos escolares quando o professor busca promover atividades de ensino em sala de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório, sala de informática ou outros ambientes “menos convencionais”? Que empecilhos surgem quando o currículo quer contemplar bocha, jogo de damas, maculelê, lutas, danças indígenas ou de origem africana?

Na perspectiva cultural, os docentes estabelecem vínculos com as comunidades marginalizadas a fim de incorporar o conhecimento subordinado; mas não com os elementos exitosos dessas comunidades tal como são definidos pela cultura dominante e sim com uma variedade de grupos e subgrupos que convivem no seu interior. A valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar.

Os educadores que atuam inspirados pelos valores do currículo cultural reescrevem diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático. Essa redação inovadora leva à inclusão dos conhecimentos das manifestações da cultura corporal dos grupos subordinados e a uma nova perspectiva dos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre seu grupo, possibilitando uma prática em constante fluxo entre o local e o global, entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, os educadores medeiam o processo e fazem com que os alunos percebam os hibridismos e mestiçagens, tornando-se, eles próprios, pesquisadores do cotidiano.

Enfim, ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática.

Referências

- ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. *Cadernos de Educação Indígena*, Barra dos Bugres, v. 1, n. 1, p. 34-40, 2002.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- _____. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CORAZZA, S. M. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: _____. (Coord.). *Educação Física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 5-18.
- GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.693/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set.-dez. 2001.
- NEIRA, M. G. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- _____. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-24.
- SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, 1993.
- _____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Teoria cultural da educação*: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.

WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29- 52, nov. 2002.

recebido em 5 out. 2011 / aprovado em 22 dez. 2011

Para referenciar este texto:

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011.