

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS: UM ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÕES E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DEMOCRÁTICAS

Marília Menezes Nascimento Souza

Colégio de Aplicação da UFS

Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar – FEUSP/CNPq

Diante da atual configuração política, social e econômica, parece consensual nas teorizações educacionais o discurso sobre a necessidade de se reinventar a escola. É notável o anacronismo entre o universo simbólico que ainda pauta as práticas escolares e as condições societárias contemporâneas que cada vez mais impõem novas necessidades educacionais. Isso não significa um desejo de adaptação pura e simples aos novos tempos. Mas sim, a exposição da necessidade de se construir e/ou fortalecer um novo instrumental teórico e prático que subsidie a oferta de espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola (BRACHT; ALMEIDA, 2006; CANDAU, 2010).

Estamos hodiernamente diante de condições que implicam a necessidade de refletir os alicerces das teorias críticas que fundamentam práticas educativas atentas às questões socioculturais, “uma espécie de autocrítica de seus fundamentos”, como sugerem Bracht e Almeida (2006, p. 06), para enfrentar criticamente as novas paisagens societárias. O multiculturalismo, como perspectiva política e pedagógica que orientou as proposições curriculares em análise, tem sua origem atrelada à fundamentação das teorizações pós-críticas e dos Estudos Culturais em resposta à complexidade e conflitos que se expõem no âmbito social com as grandes migrações e o processo de globalização, marcado pela política neoliberal.

Para as teorias pós-críticas, além do problema da relação classes sociais *versus* produção, ganham relevância questões existentes no interior das classes e que não se resolvem simplesmente com a redistribuição de renda (NEIRA; NUNES, 2009). As teorias pós-críticas evidenciam que a problemática, fruto das transformações sociais e das mudanças demográficas e culturais, que caracteriza a sociedade globalizada requer uma política das diferenças. Ou seja, as teorias pós-críticas propõem um agenciamento político que reconheça não só a necessidade de redistribuição social-econômica, como também o reconhecimento das diferenças culturais. Sugerem a resolução de tais problemáticas por meio do reconhecimento da diferença e do fomento do diálogo de seus representantes.

Desse modo, além de identificar as culturas, é importante considerar a resistência, a diferença e a luta por visibilidade e reconhecimento que habitam o interior de um mesmo grupo cultural. No campo educacional, as teorias pós-críticas denunciam as diferentes práticas educativas – suas técnicas e procedimentos – que constroem, produzem, modificam e tentam fixar um modo de ser (identidade) a certos tipos de sujeito e de objeto. Não veem o sujeito como uma essência, que estaria descrito por uma teoria *a priori* que tenta explicá-lo e sobredeterminá-lo. O que importa é a relação estabelecida com os regimes de verdade que tentam fixar a sua identidade, pois a identidade do sujeito nunca é fixada.

Conforme Silva (2002), um currículo influenciado pelas teorias pós-críticas inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. E, nesse sentido, incorpora, dentre outras perspectivas, o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural e a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia.

Num currículo influenciado pelas teorias pós-críticas, os objetivos formativos surgem como possibilidade, jamais como certeza. Não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar, técnicas preestabelecidas de planejar ou por conhecimentos legítimos, a não ser para problematizar esses modos, essas formas, essas técnicas e conhecimentos. Como consequência de seus interesses, as teorias pós-críticas voltadas à educação questionam o conhecimento e seus efeitos de verdade e poder, o sujeito e os diferentes modos e processos de subjetivação, os textos educacionais e as diferentes práticas que produzem e instituem.

No currículo pós-crítico, a contestação e o questionamento são uma constante, de modo que as ocorrências dão-se com base no interior das relações de poder e do questionamento da própria arquitetura curricular e do seu envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. Compreende então que não é a epistemologia o conhecimento que define as ações políticas e sociais. Ao contrário, para o pensamento pós-crítico, a epistemologia é definida politicamente por meio de práticas discursivas, por meio das relações de poder (NEIRA; NUNES, 2009). Sendo a escola um espaço constituinte da teia social e um dos primeiros ambientes onde o contato (e o conflito) entre os diferentes se manifesta, fazendo emergir as lutas e movimentos de resistência cada vez mais explícitos, é inviável tomá-los por irrelevantes ou dissimular sua existência. Tal fato denuncia a problemática dos confrontos identitários na escola multicultural. Por essa razão, afirmam Neira e Nunes (2009), o currículo pós-crítico incorpora o multiculturalismo e

abrange a natureza das respostas provenientes do contato entre a diversidade cultural presente na instituição educativa e nas ações pedagógicas, e entre as teorias que fundamentam as práticas escolares e as políticas públicas que sustentam o funcionamento do ensino.

O multiculturalismo influenciado pelo projeto político intercultural, interativo ou crítico, concebe a cultura como campo de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. Nesse caso, a diferença não fica isolada em sua matriz, nem se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural. Não existe uma cultura pura, tampouco uma que seja melhor que a outra e por isso mereça assumir para si um caráter universal. Desse modo, entende que “as relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 215).

Conforme Neira (2007), o multiculturalismo crítico se interessa essencialmente pelas relações entre a pedagogia, a justiça e a transformação social. Nessa perspectiva, a pedagogia é entendida como uma ação social que se substancializa no currículo, referindo-se, sobretudo, à construção da identidade, do modo pelo qual aprendemos a nos enxergar em relação ao mundo. O autor retoma as discussões de Giroux (1997) para destacar que o fundamento do multiculturalismo crítico é o seu esforço na construção de uma pedagogia política, em que as aprendizagens resultantes viabilizem a luta do estudante por justiça social.

Nesse propósito, professores, estudantes e membros da comunidade devem analisar a natureza da discriminação e a opressão em todas as atividades humanas em função da etnia, classe social, gênero, etc. O multiculturalismo crítico se propõe a atuar justamente sobre o processo de dominação e regulação, ou seja, sobre a formação de identidades e subjetividades envolvendo os setores desprivilegiados da sociedade.

Para além disso, compreender a identidade como histórica e culturalmente construída e o elo entre a identidade e o processo pedagógico, implica compreender também que ela está intimamente relacionada à diferença e aos significados produzidos socialmente sobre ela, uma vez que o que somos se define também pelo que não somos. Com objetivo de desestabilizar relações assimétricas de poder, a atenção precisa avançar para a diferença enquanto objeto de preconceitos, discriminações e opressões.

Nessa perspectiva, o currículo multicultural crítico assume para si a responsabilidade da análise do processo constitutivo do racismo, do sexismo e dos preconceitos de classe social a partir dos pontos de vista econômico, semiótico, político, educativo e institucional.

Nesse sentido, Candau (2010) e Giroux e Simon (2008) defendem a “pedagogia do conflito”, que tem por objetivo o diálogo entre posicionamentos de origens diversas. De modo que o professor se torna o agente na construção de relações interculturais positivas, cabendo-lhe promover as ações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença pautados no respeito e na solidariedade. É esse, afirma Candau (2010), o maior desafio para os educadores da escola de hoje.

Diante dos efeitos e conflitos gerados pela configuração social mundial contemporânea, apoiamo-nos nas teorizações pós-críticas, nos Estudos Culturais e nas proposições do multiculturalismo crítico como base teórica e perspectiva política para embasar as práticas educativas implementadas no currículo da Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (Codap/UFS). A influência na constituição identitária dos jovens estudantes serão analisadas a seguir.

O currículo multicultural crítico da Educação Física e seus efeitos na constituição identitária dos estudantes

Ao considerar a hegemonia dos valores de uma cultura branca e masculina que permeiam as práticas curriculares da Educação Física escolar de um modo geral e a crescente necessidade favorecer currículo politicamente engajado com o respeito à diversidade cultural e a promoção da justiça social, desenvolvemos no Codap/UFS um projeto de pesquisa articulado a um projeto de ensino com objetivo de analisar o processo de elaboração e implementação do currículo multicultural crítico da Educação Física e sua contribuição na formação dos estudantes.

A pesquisa teve início no ano letivo de 2011, logo que esta pesquisadora assumiu as atividades como docente efetiva na instituição. Os dados que apresentamos foram coletados durante os anos letivos de 2011, 2012, no decorrer das aulas em diferentes turmas das séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º e 9º anos) e do Ensino Médio (2ª série), por meio da aplicação de questionários abertos ao final de cada ano e de anotações em diário de campo por esta professora e pesquisadora. Apresentamos a seguir os aspectos didáticos que marcaram o currículo em questão e as manifestações dos estudantes no decorrer do processo, destacando os efeitos visíveis na constituição de identidades democráticas.

O currículo multicultural crítico da Educação Física visa abrir espaço para o estudo de práticas corporais pertencentes tanto aos diversos grupos étnicos como às mulheres, analisar criticamente o predomínio das manifestações da cultura corporal branca e as masculinas,

dentre outras manifestações que guardem relações assimétricas de poder, como por exemplo, a de classe social. Para tanto, é preciso selecionar com muita atenção as atividades de ensino, as temáticas dos projetos, as formas de avaliação e, principalmente, refletir a respeito de nosso posicionamento sobre os aspectos do cotidiano social, enquanto professora. Todos esses elementos veiculam ideologias que, sem a devida atenção, podem colaborar para a construção de identidades subordinadas ou superiores, com tendências segregacionistas, reforçando o preconceito e a injustiça social.

Nesse sentido, selecionamos coletivamente com os estudantes os temas a serem estudados a cada ano. Para a escolha, tomamos por base o mapeamento das práticas corporais vivenciadas ou negadas por cada grupo, os motivos que expressavam para a adesão ou negação dessas práticas, bem como os desejos de conhecer determinadas manifestações corporais próximas ou distantes da produção cultural local.

Outro aspecto que permeou a escolha das práticas corporais que foram estudadas foi a identificação entre os estudantes de justificativas, interpretações e representações que evidenciavam a existência de relações assimétricas de poder, em que notamos preconceitos sobre a vinculação étnica de determinadas práticas como a capoeira, estudada nos 9^{os} anos em 2011 e 2012; em relação à gênero e orientação sexual, perceptíveis em meio as representações acerca do Futebol, estudado com diferentes ênfases no 6^o e 7^o ano e 2^a série do Ensino Médio, do voleibol, estudado no 7^o ano e na dança, estudada no 9^o ano e 2^a série do Ensino Médio; em relação à classe social, perceptível nas representações acerca do *Hip Hop*, sinuca, tênis e danças folclóricas sergipanas que foram estudadas respectivamente no 7^o, 9^o e 6^o ano do Ensino Fundamental.

A experiência escolar é extremamente complexa e, enquanto existam e se apliquem padrões gerais de subordinação, esses padrões influirão de diversas maneiras sobre os indivíduos. Neira (2007) cita Freire (1970), Giroux (1988) e McLaren (2000) que sugerem como alternativa a substituição dos procedimentos didáticos impositivos de poder por uma visão dialógica da prática escolar. Quando o multiculturalismo crítico integra e conecta o estudo da etnia, da classe social e do gênero à natureza da construção da consciência, à produção do conhecimento dos componentes curriculares e aos modos de opressão, adquire-se uma visão social mais ampla que os interesses particulares de determinados grupos sociais. Entretanto, Neira considera que esses interesses possuem importância e merecem consideração em meio a uma pedagogia crítica que, ao final, construirá uma política democrática que enfatiza a diferença dentro da unidade.

Fizemos isso ao decidir junto com os alunos a necessidade de estudar cada prática em virtude de posicionamentos preconceituosos demonstrados entre eles e do conhecimento superficial que apresentavam acerca de cada uma delas. Isso porque respaldavam suas interpretações em narrativas hegemônicas, presentes nas mídias e nas relações autoritárias do cotidiano, que ora levava-os a posicionarem-se como subalternos, ora como opressores. Ao questionar a constituição cultural de cada manifestação corporal, pudemos confrontar as interpretações iniciais, com os conhecimentos construídos ao longo de pesquisas e reflexões críticas sobre as relações de poder que permeiam a cultura corporal.

Isso significa que, na Educação Física, podemos estudar as diferentes manifestações da cultura corporal de forma contextualizada, acompanhada pela participação de representantes dos grupos que as recriam, desenvolvem e praticam. Nada que se assemelhe à perspectiva de “visitas” descontextualizadas a diferentes manifestações da cultura corporal.

Nesse sentido, buscamos uma prática que visava entender a natureza específica da diferença, mas que também apreciasse a adesão comum aos princípios de igualdade e justiça. A intenção é reconhecer e problematizar as categorias que constroem as representações das identidades para que os estudantes possam compreender os significados das diferenças que separam os interesses dos indivíduos de grupos diversos.

Nas escolas, a apreciação pela diferença e por seus benefícios políticos e cognitivos pode se manifestar pela apresentação de distintos pontos de vista entre os estudantes e professor e da forma como expressam esses posicionamentos particulares perante as coisas do mundo. À medida que progridem no currículo escolar, por meio da sucessão de atividades, todos ficam expostos a um número cada vez maior de vozes divergentes, o que termina por conduzi-los a outras formas de verem as coisas. Conforme Neira (2007), somente o esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de modo diferente possibilita a descoberta dos próprios sistemas de crenças e preconceitos.

Ações dessa natureza permitiram o aprofundamento dos conhecimentos trabalhados e das relações assimétricas de poder que se constituíram culturalmente ao longo da história de cada prática corporal em diferentes contextos sociais. Com essa finalidade, realizamos pesquisas em livros, artigos científicos e sites especializados, encontros e contatos via internet com representantes de cada manifestação corporal, assistimos a vídeos e filmes que traziam outras informações diferentes daquelas obtidas junto às grandes mídias, via programas de televisão aberta, novelas e nas próprias relações do cotidiano, visitamos locais destinados a algumas das práticas corporais estudadas na cidade de Aracaju, capital de Sergipe e local de

residência da maioria dos estudantes e realizamos debates em que pudemos confrontar as diferentes interpretações de cada estudante acerca das questões em estudo.

Além disso, as vivências das diferentes manifestações, em diversas condições de prática, em grupo, envolvendo meninos e meninas, pessoas com mais habilidades e com menos e com diferentes composições corporais etc., permitiram desestabilizar representações já naturalizadas entre eles, como: “meninas não sabem jogar futebol”, “capoeira é coisa de negro e pobre”, “*hip hop* é coisa de malandro e drogados”, “vôlei é para meninas e gays”, “dança é para mulheres”, “sinuca é uma prática de bêbados” e “danças folclóricas são danças feias para velhos”.

Outro aspecto que pudemos desestabilizar ou ressignificar com as atividades de aprofundamento foi a representação que os jovens tinham acerca das manifestações culturais locais e dos representantes sergipanos em práticas corporais globalizadas. Era comum a desvalorização do futebol e do voleibol sergipano sem qualquer contextualização acerca dos aspectos que inviabilizam a projeção nacional e o sucesso dos atletas e times locais. Bem como, a desvalorização das danças populares sergipanas, tidas como algo exótico e inferior, além de pouco conhecida entre os estudantes nascidos e residentes no próprio Estado.

Segundo Neira (2007), o fomento de uma postura multicultural crítica da Educação Física envolve a inserção no currículo dos conhecimentos subordinados, no sentido empregado por Foucault (1992). Ou seja, trata-se de tematizar ao longo do percurso escolar as práticas corporais, histórias, biografias, formas latentes e manifestas de dominação e regulação, de resistência e luta, a partir do ponto de vista dos oprimidos, de modo que esses conhecimentos alcancem assim, a configuração de oficial e desafiar as perspectivas, crenças e metáforas estruturais do currículo pautado na cultura hegemônica.

Neira (2007) cita Kincheloe e Steiberg (1999) quando destacam que a prática pedagógica multicultural crítica implica obrigatoriamente “desatualizar” o presente, ou seja, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo de outro ângulo, realizando um questionamento de tudo que será estudado, indo além de visões estereotipadas ou comuns. Por exemplo, ao estudarmos capoeira, buscamos compreender mais que o fato de ela ter sido criada pelas pessoas escravizadas, o que foi a escravidão, o que ela significou e ainda significa e o que faz com que os estudantes ainda tratem a capoeira como uma manifestação inferior.

Fundamentar-se no multiculturalismo crítico requer entender que as manifestações da cultura corporal foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, sentidos e significados. Mas, com o passar do tempo, sofreram transformações por suas íntimas interrelações com a macroestrutura social e foram ressignificadas. Nesse sentido,

o currículo da Educação Física pode empreender uma análise das razões que implicaram a ressignificação de determinada prática corporal, configurando um diálogo entre as manifestações da cultura corporal e a sociedade.

Conforme Neira, o objetivo do mapeamento da cultura corporal dos alunos e dos significados atribuídos às diferentes manifestações que representam os vários grupos e a ressignificação, é simplesmente imergir os estudantes em um banho de realidade, para que possam constatar as possibilidades de libertação que existem no cotidiano dos acontecimentos. Isso considerando, entretanto, que a retomada da trajetória histórica não conduz diretamente ao encontro das soluções para problemas atuais do cotidiano, mas passa pela sua compreensão.

Com a intenção de aprofundar os conhecimentos ressignificados, utilizamos os conhecimentos descobertos para estimular o agrupamento dos estudantes, professora e membros da comunidade, visando à exploração do significado que tais saberes têm em suas vidas, ajudando-os a perceber o quanto suas condições atuais estão marcadas por essa história (NEIRA, 2007). As atividades avaliativas caracterizaram-se por favorecer uma reflexão dos próprios estudantes acerca do processo histórico de cada prática corporal estudada, em que podiam, muitas vezes relacionar a representação inicial e as novas, constituídas coletivamente por meio do debate, do confronto de diferentes representações, da pesquisa, da contextualização e da crítica.

A investigação para a transformação é essencial para a pedagogia crítica e representa a possibilidade de ampliação do conhecimento. Como um meio para estudar o modo pelo qual os indivíduos e os grupos recebem o conhecimento e qual conhecimento está sendo veiculado, esse método envolve os membros do grupo no processo de análise da sua aprendizagem social a partir de uma infinidade de situações bem próximas. A análise dos produtos culturais com os quais os estudantes têm, de algum modo, contato, mediante questões previamente elaboradas, observações *in loco* ou de gravações e depoimentos, permitiu descobrir uma série de preconceitos implícitos de classe social, dimensões corporais, hábitos de vida, religião, profissão, orientação sexual etc.

No decorrer desse processo de interação multicultural com as práticas da cultura corporal identificamos algumas manifestações de efeitos positivos na constituição de identidades democráticas. Por exemplo, ao início de um ano letivo posterior a um ano de experiência com o currículo multicultural crítico, uma aluna avisa aos novatos: “vou logo dizendo, essa professora não admite machismos”. Outra situação emblemática foi a sugestão de um aluno em estudarmos a capoeira porque notava que entre as práticas citadas pelos

colegas de turma, a capoeira era aquela que quase ninguém manifestara interesse em aprender e muitos expressavam falas depreciativas. Num dado momento de lazer entre os tempos escolares, uma aluna volta do pátio feliz e comemora: “professora, eles aprenderam, jogamos junto com os meninos, não teve nenhuma briga e eles passaram a bola para a gente. A senhora nem precisou dizer nada”.

Ao final dos anos letivos, em questionários que perguntavam sobre a experiência com o currículo multicultural crítico da Educação física, os alunos ressaltaram a importância do percurso formativo para a sua formação como cidadãos. Destacaram que o processo, desde a seleção dos conteúdos se deu de maneira a valorizar as relações democráticas. Evidenciaram o contato com diferentes manifestações culturais e a contribuição disso para que desenvolvessem atitudes de respeito à diferença, além de demonstrarem uma percepção do ensino da Educação Física articulada às questões socioculturais mais amplas.

Estudante A: (sobre a contribuição dos conteúdos trabalhados para a sua formação) “Conscientização social e cultural” (7º ano).

Estudante B: “Nós aprendemos muito sobre a cultura de outros povos e tiramos nossas dúvidas sobre como as coisas são de verdade” (7º ano).

Estudante C: “A cultura, a relação humana com as diferenças etc.” (7º ano).

Estudante D: “Foi bom porque aprendemos coisas que nunca tivemos interesse” (6º ano).

Estudante E: “O desenvolvimento, a saúde, aprender mais a cultura de Sergipe” (6º ano).

Estudante F: “O conhecimento da cultura que quase não interessa para os adultos e para os que não a conhece” (6º ano).

Estudante G: “Ampliou meus conhecimentos, tive experiências novas e que certamente não vivenciaria. Tirou alguns tabus e preconceitos da minha cabeça” (9º ano).

Estudante H: “Um maior entendimento sobre o esporte. Quando for ver um jogo, não apenas observar, mas saber analisar, entender, e também conhecemos novas pessoas, soubemos de várias histórias sobre a vida daqueles atletas” (9º ano).

Estudante I: “Acho que é importante para todos nós entrarmos em contato com esportes diferentes, pois assim também entramos em contato com culturas diferentes” (9º ano).

Estudante J: “[...] além de se aprender a teoria e a prática de determinado tema, também se trabalhou o contexto social e do surgimento, como é visto hoje em dia, como foi e como é praticado” (9º ano).

Estudante L: “A professora aparenta preocupação acerca da aprendizagem alcançável pelos alunos, das relações interdisciplinares abordadas pelos conteúdos e da contextualização dos conteúdos no cotidiano do aluno” (2ª série do Ensino Médio).

Estudante M: “Educação Física é mal vista pela sociedade, julgando-a como algo sem importância para a nossa vida e vê só como aula de ‘praticar esportes, de ir para casa e não fazer nada’, e no Codap podemos provar que não é isso e que aprendemos muita coisa nessa disciplina e que não é menos importante que nenhuma outra matéria” (9º ano).

Conforme comprovam as expressões apresentadas, propusemos o currículo da Educação Física, conforme Neira (2007) sugere para o currículo multicultural crítico, como um exame das ramificações e interrelações sofridas pelas manifestações da cultura corporal, a partir da produção eurocêntrica e anglocêntrica do conhecimento.

Considerações

Por meio de ações didáticas que envolveram mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação do conhecimento culturalmente produzido e/ou apreendido no âmbito da cultura corporal, o núcleo do currículo multicultural crítico implemetado foi constituído pelo esforço em conhecer o mundo a partir das zonas periféricas, através dos olhos dos marginalizados. Isso permitiu compreender como os modos de vida e a produção cultural das camadas socialmente discriminadas são tergiversados e a conscientização de que os estudantes pertencentes a essas minorias frequentemente desenvolvem uma compreensível baixa autoestima.

Um currículo multicultural crítico, ao valorizar as perspectivas marginais, busca novas formas de ver as coisas dentro de uma variedade de espaços pedagógicos. Tomando como premissa básica que a análise histórica do passado pode contribuir para a compreensão das transformações sociais ocorridas e, assim, alentar a possibilidade da modificação do atual quadro social. Isto é, pela compreensão de que a cultura se constitui numa dinâmica movida pela ação dos sujeitos mediante suas necessidades e intenções políticas, não podendo ser vista como fixa, determinada. Tem-se um currículo que ensina a natureza do preconceito e proporciona uma visão ampla das relações sociais, o que é muito mais valioso para os grupos socialmente alijados que uma pedagogia da negação.

Ao cumprir um ideal político, comprometido com a constituição de sociedades democráticas, em que prevaleça a solidariedade, o respeito à diferença e a justiça social, o currículo multicultural crítico desafia os conhecimentos e as ações didáticas tradicionalmente validadas no contexto escolar. Estrategicamente, acolhe o conhecimento subordinado e

avança as práticas educativas para o contato com a realidade vivida pelos estudantes, dialoga com a diversidade cultural e, pela análise histórico-social, desvenda as relações de poder que condicionam lugares/posições assimétricas para os diferentes grupos na teia social.

Desprende-se da quietude da sala de aula, e/ou da quadra na abordagem do conhecimento técnico e une-se ao conflito dos espaços públicos, da relação com a comunidade, com as questões sociais, objetivando, assim, não a realização de trabalhos teóricos ou provas com respostas coerentes ao que se pergunta, o bom desempenho em campeonatos esportivos, a diversão, mas a incitação de posturas mais críticas e efetivamente engajadas dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas com os temas culturais estudados e sua configuração na sociedade em que estão inseridos. Ou seja, o currículo multicultural crítico articula suas ações, desde a seleção dos conhecimentos às práticas educativas e avaliativas junto aos estudantes e às relações interpessoais em sala de aula e fora dela, para promover uma vivência democrática, comprometida com assegurar a democracia, ou melhores condições de vida, a todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Emancipação e diferença na educação**: uma leitura com Bauman. Campinas, SP: Autores associados, 2006.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. A. T. (Orgs.) Tradução de Maria Aparecida Batista. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção ideias em Ação)
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.