

INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO

FRANÇOSO, Fernanda Gomes*

FRANÇOSO, Saulo**

NEIRA, Marcos Garcia***

RESUMO

No cenário globalizado, aumenta vertiginosamente o debate sobre o multiculturalismo na educação. Dentre as variadas respostas oferecidas à diversidade cultural, defendemos as proposições teóricas do multiculturalismo crítico pelo seu compromisso na contextualização e compreensão do processo de construção das diferenças e desigualdades, e suas relevantes contribuições para uma pedagogia radical que incorpore de forma crítica os conhecimentos dos grupos subalternizados. Nesse artigo, propomos um trabalho articulado entre os componentes curriculares de História e Educação Física. A partir da literatura, retomamos a história recente de ambos os componentes com o intuito de discutir como as diferentes teorias curriculares posicionaram-se frente à diversidade cultural. Posteriormente, apresentamos possibilidades de encaminhamentos pedagógicos para um trabalho interdisciplinar, a partir de categorias centrais do multiculturalismo crítico, oferecendo alternativas que ajudem na superação da visão monocultural e eurocêntrica predominante nas práticas pedagógicas de História e Educação Física.

Palavras-chave: Currículo de História. Currículo de educação física. Multiculturalismo crítico.

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora de História da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. e-mail: fernanda_gomes_ag@yahoo.com.br

** Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Supervisor Escolar da Rede SESI-SP. e-mail: saulofran@hotmail.com

*** Mestre e Doutor em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor associado da FEUSP. e-mail: mgneira@usp.br

***INTERFACE BETWEEN THE CURRICULUM OF HISTORY AND PHYSICAL
EDUCATION FROM CRITICAL MULTICULTURALISM***

FRANÇOSO, Fernanda Gomes*

FRANÇOSO, Saulo**

NEIRA, Marcos Garcia***

ABSTRACT

In the global scenery, increases the debate on multiculturalism in education. Among the varied responses offered to cultural diversity, we defend the theoretical propositions of critical multiculturalism for its commitment in the context and understanding of the construction of differences and inequalities process, and his outstanding contributions to a radical pedagogy that incorporates critically knowledge of subordinate groups. In this article, we propose a joint work between the curricular components of History and Physical Education. From the literature, we resumed the recent history of both components in order to discuss how the different curricular theories have positioned themselves for the cultural diversity. Subsequently, we present educational referrals possibilities for interdisciplinary work from central categories of critical multiculturalism, offering alternatives that help to overcome the monocultural and eurocentric prevailing view in the pedagogical practices of History and Physical Education

Keywords: Curriculum History. Curriculum of Physical Education. Critical multiculturalism.

* Graduate student in Master Education Program of Universidade Estadual Paulista (UNESP). Teacher of History in High School.

** Master in Education: Curriculum of Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Teaching Supervisor of SESI-SP school system.

*** Doctor in Education of Universidade de São Paulo (USP). Full Professor of Universidade de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

Perante a urgente necessidade de se pensar propostas que respondam à heterogeneidade de culturas que habitam o universo escolar, o multiculturalismo crítico aparece como campo teórico engajado na afirmação das diferenças e no combate a qualquer tipo de preconceito e discriminação de raça, classe social, gênero, sexualidade, etc., contribuindo para a formação de estudantes engajados na luta por uma sociedade mais justa e solidária.

Concebendo o currículo como construção social (GOODSON, 2011), contextualizaremos de início os movimentos curriculares que marcaram a trajetória das disciplinas escolares de História e Educação Física, a partir do período da ditadura militar instalada no Brasil em 1964. Nessa revisão bibliográfica, analisaremos as respostas oferecidas pelas diferentes teorias que fundamentaram o currículo de ambos os componentes para a questão da diversidade cultural.

Na sequência, apresentaremos possibilidades de trabalho interdisciplinar envolvendo o currículo de História e Educação Física, respeitando os princípios do multiculturalismo crítico, de modo a oferecer alternativas para que os professores, posicionados como intelectuais transformadores (GIROUX, 1992) e contra-hegemônicos, construam estratégias de resistência à cultura escolar dominante e adotem uma pedagogia que reconheça as diferenças.

2 O CAMPO CURRICULAR DE HISTÓRIA

Em uma breve análise dos currículos de História na época da ditadura militar no Brasil, é possível observar a clara tendência em servir aos objetivos dos grupos hegemônicos. Fundamentado nos princípios do positivismo, as propostas desse período ligaram-se às ideologias do Estado como transmissoras de valores e noções de pátria, com o objetivo de formar condutas morais e consagrar mitos e heróis nacionais, desprezando a participação de agentes pertencentes a outros estratos sociais na construção da nação.

Como aponta Guimarães (2011), o ensino de História foi vinculado aos princípios norteadores da educação moral e cívica. “Os programas enfatizavam a história dos fatos

=====

políticos em que o Estado era valorizado como gestor e controlador da nação, enquanto seus dirigentes eram modelos para a juventude” (ZAMBONI, 2003, p. 370). Nota-se aqui a intenção do Estado em disciplinar e controlar a sociedade. As diretrizes do componente curricular de História pretendiam cristalizar o sentimento de cidadania, a formação do “bom cidadão”, patriota e respeitador das leis vigentes.

À luz da teorização curricular multicultural crítica (CANDAUI, 2010), podemos inferir que tal perspectiva curricular adota uma posição conservadora ou assimilacionista frente à diversidade cultural, já que não existia interesse algum em legitimar as produções e significados dos grupos subalternizados. No currículo monocultural de História, os conteúdos de ensino figuravam desconectados, alinhavam-se à ideologia dominante e os heróis e líderes consagrados eram predominantemente brancos, homens e europeus, e os representantes dos grupos subalternizados eram produzidos como meros coadjuvantes, sem qualquer relevância.

Nos anos mais recentes, o currículo monocultural passa a ser questionado em relação aos seus conteúdos e formas de organização. A primeira ruptura surge através da Escola dos Annales,¹ que influenciou a historiografia brasileira a partir das últimas décadas do século XX, questionando a História tradicional, fundamentada no positivismo. Segundo Guimarães (2011), a partir da chamada “Nova História”, não só grandes personalidades (reis, líderes religiosos, generais, patrões, ricos), mas também homens e mulheres pobres, negros, índios, brancos, classe trabalhadora e militantes são considerados sujeitos da história, devendo ser analisados e estudados.

Tais grupos, antes marginalizados e silenciados pela História tradicional foram incorporados aos estudos. A linearidade histórica passa a ser também contestada, onde não basta apenas estudar os fatos passados de forma sequencial e progressiva, mas nos diversos ritmos, tempos e espaços em que a história acontece, considerando os diferentes sujeitos. Além disso, enquanto o positivismo histórico considerava somente documentos oficiais para análise (leis, livros, objetos, moedas, selos), com a Escola dos Annales há uma ampliação de fontes (fotos, filmes, depoimentos, programas de TV, pinturas etc.).

No contexto de redemocratização do Brasil (final dos anos 1970 e início da década de 1980), os currículos de História também sofrem críticas a partir de análises fundamentadas no marxismo. Concentrando suas análises na classe social, as teorias críticas denunciaram o caráter reprodutor da escola, pelo qual as crianças das classes dominantes prosperam, pois se enquadram no código da cultura dominante na qual o currículo escolar é organizado, enquanto

que as crianças das classes populares fracassam por possuírem um capital cultural distante do que é valorizado pela escola.

De acordo com Guimarães (2011), o pensamento crítico, radical e de oposição, fundamentado no marxismo passa a deslegitimar os currículos tradicionais que veiculavam meramente a reprodução da memória do vencedor, enfatizando a questão dos modos de produção, da luta de classes, da economia e política. O materialismo histórico serviu de base para os conteúdos escolares que foram organizados através da formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado no processo produtivo (BITTENCOURT, 2009).

Ao centrar suas análises na classe social, tal perspectiva pautada no marxismo ortodoxo adota uma posição essencialista de esquerda frente à diversidade cultural. Essa posição até procura defender os interesses de determinado grupo minoritário, porém ao ignorar a situacionalidade histórica e cultural da diferença (McLAREN, 2000a), desconsidera o fato de que a opressão pode ocorrer por meio de diferentes marcadores identitários como classe, etnia, raça, gênero, idade, sexualidade, religião etc. Ao desprezar o caráter multiforme do poder, o currículo de História pautado no marxismo ortodoxo, corre o risco de criar um novo “apartheid cultural” (SOUSA SANTOS, 2003), através de um radicalismo excessivo, dirigindo a atenção apenas para uma forma de opressão: a classe social.

Logo surgiram críticas a essa vertente do marxismo, a partir do historiador inglês Edward Thompson, que produziu uma versão próxima de conteúdos sociais, conhecida como historiografia social inglesa, articulando o conceito de classe social ao de cultura. Movimentos sociais como o feminismo, grupos ambientalistas, grupos étnicos, religiosos e setores populares, com suas lutas, discriminações e preconceitos são objetos de análise dessa perspectiva.

Além das correntes “Nova História” e marxista, a partir de 1980 surge a história cultural que se aproxima dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. De acordo com Bittencourt (2009), tal proximidade colabora para a compreensão da própria noção de história que tinha como ponto de partida a invenção da escrita. Por muitos anos os povos sem escrita, como os indígenas e africanos, ficaram esquecidos pela historiografia. A partir de então, passam a ser estudados, o que mobilizou os historiadores a utilizarem novas fontes como a memória oral, as lendas e mitos para compreensão dessas civilizações.

Ainda segundo a autora, esta perspectiva cultural centra seus estudos em todos os grupos sociais e traz renovações das histórias políticas, tomando como objeto os sistemas de governo e as representações produzidas por forças antagônicas, ancorando-se nas pesquisas do filósofo Michel Foucault e nas suas análises sobre as diversas esferas de poder que permeiam a sociedade.

3 O CAMPO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Analisando o panorama curricular da Educação Física à época da ditadura militar, é possível afirmar que o modelo esportivo orientado pelos princípios do rendimento e da concorrência foi incentivado tendo em vista o projeto nacionalista de construção de uma potência olímpica, camuflando simultaneamente o disciplinamento dos corpos e o silenciamento das vozes dissonantes. Como aponta Bracht (1999), a importância atribuída à Educação Física pelos militares estava ligada, por um lado, ao desenvolvimento da aptidão física necessária para a capacidade produtiva da classe trabalhadora e, por outro, ao desenvolvimento do desporto como meio capaz de contribuir para a afirmação do país no seio das nações desenvolvidas. Como ferramenta de controle social, o esporte foi largamente difundido, já que suas características (regras rígidas, especialização de funções, competição, meritocracia) se enquadravam no modelo de ser humano almejado pelos setores governantes².

O currículo técnico-esportivo caracterizava-se pelo ensino de esportes europeus e estadunidenses enquadrados no padrão ocidental, branco e masculino. Tal perspectiva reduz o conhecimento ao domínio de técnicas previamente definidas pelo professor, deixando de lado as práticas corporais provenientes dos demais grupos que coabitam a sociedade. Assim como ocorreu no campo curricular de História, nesse período, as aulas de Educação Física alicerçavam-se numa visão monocultural, em que os estudantes pertencentes aos grupos subordinados não tinham a oportunidade de vivenciar e estudar o seu repertório cultural corporal, sendo-lhes apresentado para assimilação unicamente o patrimônio dominante.

Criticando o currículo tradicional da Educação Física³, Medina (1983), inspirado pelo pensamento freireano, defendeu o processo de humanização e propôs a redefinição do currículo visando superar a preocupação exclusiva com o “físico” e os modismos do corpo condicionados pelos interesses da sociedade de consumo. A Educação Física revolucionária, defendida pelo autor por intermédio da consciência crítica, deveria transcender a

superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo e agindo na práxis em favor da transformação no seu sentido mais humano. No entanto, Medina permaneceu na crítica, sem apresentar ou simplesmente oferecer indícios para a construção de caminhos alternativos.

Somente no início da década de 1990 surgem propostas educacionais concretas com base na teorização crítica: o currículo crítico-superador de Soares *et al.* (1992) e o currículo crítico-emancipatório de Kunz (1998, 2006). A proposta crítico-superadora busca fundamentar-se no materialismo histórico para denunciar o caráter reprodutor do ensino esportivo sob forte influência do sistema capitalista. Conforme destacou Françaço, S. (2012), nessa perspectiva, cabe ao professor desmascarar todas as artimanhas desse “cruel” sistema socioeconômico por meio de estratégias que problematizem, por exemplo, o papel alienante do esporte na sociedade, de modo a superar a prática conservadora existente.

Já a proposta crítico-emancipatória, pautada na teoria da ação comunicativa desenvolvida pelo filósofo alemão Jürgen Habermas, busca a transformação didático-pedagógica do esporte por meio de um ensino centrado no esclarecimento crítico de situações, realizações e conhecimentos (KUNZ; SOUZA, 2006). Através da didática comunicativa, cabe ao docente promover novos espaços de diálogo corporal, nos quais os educandos construirão a própria linguagem, para tornar possível a vivência daquela manifestação.

Ao “congelar” as categorias de classe social (crítico-superadora) e linguagem (crítico-emancipatória), concordamos com Neira (2007), quando afirma que ambas as propostas adotam uma posição essencialista de esquerda frente à diversidade cultural, já que não se interessam em compreender como esses elementos sofrem transformações decorrentes de seu contexto histórico e desconsideram outras questões relevantes na sociedade atual, tais como as relações de gênero e étnico-raciais. Desmerecem o fato das manifestações da cultura corporal serem produzidas muitas vezes por grupos que ocupam posições sociais diferentes.

De toda forma, não podemos deixar de reconhecer o importante legado que as propostas críticas deixaram para a área da Educação Física. Como maior contribuição, destaca-se a mudança nos referenciais epistemológicos do componente: os fundamentos psicobiológicos foram substituídos pelo arcabouço conceitual das ciências humanas. As práticas corporais (brincadeiras, lutas, danças, esportes e ginásticas) passaram a ser entendidas como produtos da gestualidade e o amplo conjunto de conhecimentos que as caracterizam passaram a denominar-se cultura corporal, configurando os conteúdos do currículo escolar.

4 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO FÍSICA

A democratização do acesso à escola despertou a necessidade de se discutir propostas que levassem em conta a diversidade cultural. O debate em torno das respostas que o currículo escolar deveria apresentar ao novo público escolar concretiza-se no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História e de Educação Física, publicados no final dos anos 1990.

Segundo Ribeiro (2004), o texto dos PCN's para o ensino fundamental de História, de 1997, reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo. O objetivo é o respeito à diferença, à solidariedade, à tolerância, com foco nos problemas e na história dos homens. Apesar dos objetivos propostos preocuparem-se com questões sobre a pluralidade cultural, Silva (2003) alerta para a necessidade de se criar um currículo que não se limite a apenas tolerar e celebrar a identidade e a diferença, mas que busque problematizá-las e entenda como elas são reproduzidas.

Os PCN's valorizam a organização dos conteúdos por eixos temáticos em contraposição à tendência tradicional da linearidade. Porém, para Abud (2005), a cronologia é retomada, numa listagem sequencial de acontecimentos. Segundo a autora, embora a incorporação de novos sujeitos ao saber histórico, como mulheres, crianças e trabalhadores tenha ocorrido, o pano de fundo permanece na construção das representações dos educandos: a nossa história é uma continuação europeia.

A preocupação com o atendimento à diversidade cultural também é evidenciada nos PCN's de Educação Física. O documento defende que: “a valorização, o conhecimento e a vivência das diferentes práticas da cultura corporal podem contribuir para a adoção de uma postura não preconceituosa e não discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais” (BRASIL, 1997, p. 24).

Apesar de coberto de boas intenções, concordamos com Neira (2007) quando afirma que o documento dos PCN's de Educação Física possui uma visão pluralista de cultura, já que ao incluir as práticas culturais advindas dos grupos minoritários de forma despolitizada, ocultando as relações de poder que cercam seu contexto de produção, não contribui para que os alunos compreendam a forma como se produz a desigualdade e, conseqüentemente, a

construção da justiça social. Numa visão romântica de pregação à tolerância entre os diferentes grupos sociais e ao tratamento das manifestações corporais dos grupos subjugados sem o devido compromisso com a análise do contexto histórico, social e político em que foram produzidas, o trabalho proposto pelos PCN contribui para a perpetuação do *status quo*.

5 MULTICULTURALISMO CRÍTICO (PERSPECTIVA INTERCULTURAL)

Rejeitando posturas “assimilacionistas”, “benevolentes” e “essencialistas”, diversos autores (McLAREN, 2000a; SOUSA SANTOS, 2003; KINCHELOE; STEINBERG, 1999; LEITE, 2002; CANDAU, 2010; CANEN; OLIVEIRA, 2002; MOREIRA, 2002) defendem como alternativa para o tratamento das questões que provocam as desigualdades de classe social, gênero, etnia e outras, o *multiculturalismo crítico*, também conhecido como perspectiva intercultural. Tal postura questiona as relações de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras, e por meio de uma pedagogia do conflito baseada no confronto de posicionamentos distintos, centra suas forças na contextualização do processo de construção de identidades e diferenças, comprometendo-se com a justiça social.

Na perspectiva intercultural, as culturas estão em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, sem fixar as identidades em padrões culturais engessados (CANDAU, 2010). Um currículo multiculturalmente orientado na perspectiva crítica rejeita as posições conservadoras e liberais sobre a diversidade, que têm como premissa a simples convivência entre culturas diferentes, e direciona seus esforços na análise dos processos discursivos pelos quais as identidades são formadas. Como alerta Silva (2003), é preciso criar uma pedagogia e um currículo que não se limitem apenas a tolerar e celebrar a identidade e a diferença, mas que busquem problematizá-las e entender como são reproduzidas.

As produções teóricas do multiculturalismo crítico apontam para a possibilidade de mudanças sociais por meio da intervenção crítica e política. Candau (2010) entende o multiculturalismo como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Ao questionar a clássica divisão entre alta e baixa cultura, o currículo fundamentado no multiculturalismo crítico abre espaço para a tematização das diversas produções culturais existentes na sociedade.

Na sequência, apresentaremos possibilidades de trabalho interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares de História e Educação Física a partir de categorias centrais do

multiculturalismo crítico: a *justiça curricular* (CONNELL, 1995), a *crítica pós-colonialista* (SILVA, 2001), a *superação do daltonismo cultural* (STOER; CORTESÃO, 1999 *apud* MOREIRA, 2002), a *hibridização discursiva* (McLAREN, 2000b; CANEN; OLIVEIRA, 2002), a *ancoragem social dos conhecimentos* (CANEN; OLIVEIRA, 2002; MOREIRA, 2002) e a *crítica cultural permanente dos discursos* (MOREIRA; MACEDO, 2001).

6 MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM AÇÃO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

O propósito desta seção não é fornecer receitas, até porque o ponto central do multiculturalismo crítico é desconstruir as narrativas mestras, as verdades absolutas consagradas pela ciência, de modo a contribuir para uma melhor convivência humana. Buscamos simplesmente apresentar alternativas de trabalho pedagógico interdisciplinar, baseadas em eixos temáticos que articulam conhecimentos de História e Educação Física.

Os eixos temáticos são definidos por meio do mapeamento do patrimônio cultural dos estudantes⁴. Enquanto o professor de História busca identificar os temas históricos relevantes para a comunidade, o professor de Educação Física investiga as práticas corporais presentes naquele universo cultural. Em ambos os casos, o professor deve atentar para as situações de opressão que emergem nos discursos dos educandos. A aproximação entre os componentes pode ocorrer de duas maneiras: a) o professor de História define o tema e o contexto histórico a ser trabalhado, e dialoga com o professor de Educação Física para verificar as práticas corporais que se relacionam com o contexto; b) o professor de Educação Física define a prática corporal a ser trabalhada, e dialoga com o professor de História para buscar o aprofundamento do contexto histórico de produção daquela manifestação.

Um currículo multiculturalmente orientado respeita o conceito de *justiça curricular* elaborado por Connel (1995). Segundo o autor, é necessário adotar uma estratégia de reversão da hegemonia na seleção do conhecimento, tomando como base os interesses daqueles grupos com menor vantagem.

Se quisermos ensinar sobre relações étnicas e raciais, por exemplo, é possível obtermos uma compreensão mais inclusiva e mais profunda se construirmos um currículo a partir do ponto de vista dos grupos étnicos subordinados do que se trabalharmos a partir do ponto de vista do grupo dominante (CONNEL, 1995, p. 22).

Suponhamos que a partir do mapeamento o professor de Educação Física defina a capoeira como tema de estudo. É imprescindível que se atente às representações iniciais dos estudantes para identificar possíveis preconceitos étnicos ou religiosos. Com intuito de desconstruir representações, o professor pode promover atividades diversificadas tais como vivências corporais, utilização de filmes e documentários, entrevistas a capoeiristas, visitas a grupos de capoeira, análise dos discursos etc. (NEIRA, 2011), para que acessem outros conhecimentos e compreendam a história de luta da população negra. Tais estratégias podem fornecer aos educandos a possibilidade de perceber o processo de ressignificação da capoeira, que foi utilizada como mecanismo de defesa dos negros escravizados⁵, proibida pelo governo de Getúlio Vargas e atualmente é reconhecida como patrimônio imaterial da humanidade, sendo praticada por diversos outros grupos sociais.

Paralelamente, o professor de História pode promover a discussão historiográfica sobre o tema, remetendo-se ao tempo da escravidão negra no Brasil. Fontes históricas da época como registros de prisões, imagens, cartas de alforria podem ser utilizadas para mobilizar os educandos sobre o tema. Se o objetivo é tomar como base os interesses dos grupos subalternizados, o docente pode utilizar filmes ou incentivar pesquisas sobre as diferentes formas de resistência empregadas pela população negra para enfrentar a violência e os maus tratos a que eram submetidos. O conhecimento das diversas revoltas escravas⁶, fugas, formação de quilombos e rebeliões, juntamente aos processos políticos e econômicos da época poderá superar a visão ingênua da abolição e dos seus heróis brancos.

Se um dos compromissos do multiculturalismo crítico é combater o racismo, o professor de História precisa abordar como ele se perpetua na sociedade, já no contexto da República, para que os educandos investiguem de que forma o Estado brasileiro patrocinou a violência sobre o negro, seja pelo apagamento da sua história, seja pelas teorias racistas pseudocientíficas, ou pelos discursos da “democracia racial”. É importante que os estudantes conheçam a história do racismo no Brasil a partir de intelectuais que condenaram tal prática, ampliada pelos estudos sobre o movimento negro. É preciso evitar, entretanto, essencializar o negro apenas como vítima da história. Até porque a relação oprimido e opressor existia também entre os negros, como por exemplo, os capitães do mato, geralmente negros ou mulatos livres, caçadores de escravos fugitivos em busca de recompensas.

O multiculturalismo crítico se utiliza da teoria *pós-colonialista* para analisar o imperialismo cultural e a exploração econômica de determinadas nações (metrópoles) sobre

outras (países recentemente libertados). Nesse processo de dominação, que não é estático, já que envolve processos de resistência cultural, tanto a cultura dominante quanto a dominada se veem profundamente modificadas (SILVA, 2011). O currículo crítico, movido pela crítica pós-colonialista, também se interessa em compreender as novas formas de imperialismo cultural da sociedade de consumo e busca subverter o olhar fetichista dominante que coisifica o Outro transformando-o em objetivo exótico de consumo (SILVA, 1996).

Uma das possibilidades de encaminhamento pedagógico à luz do pós-colonialismo, é o debate promovido nas aulas de História acerca da hegemonia cultural norte-americana sobre o Brasil, que pode ser incitado inicialmente através de imagens de alimentos, bebidas, vestimentas, filmes, livros, propagandas e de palavras “americanizadas” tão difundidas. A política da “Boa Vizinhança” criada em 1932 pelo presidente Roosevelt não adotou como estratégia a intervenção militar para impor o domínio sobre o continente, mas sim a criação de formas sutis para obter maiores benefícios econômicos e aumentar sua influência política na América Latina⁷. Esta política subentendia uma troca propriamente dita, de mercadorias, valores e bens culturais entre os Estados Unidos e os outros países. Entretanto, tal incorporação cultural não ocorreu de maneira uniforme, já que os padrões americanos se impuseram em escala quase que exclusiva, praticamente anulando a influência de outras nações. O aprofundamento histórico sobre o tema permite questionar a imposição dos produtos e padrões norte-americanos no Brasil, que submete o povo a uma dependência cultural, culminando na desvalorização da própria cultura.

Simultaneamente, nas aulas de Educação Física, os estudantes podem analisar a “penetração cultural” norte-americana no Brasil por meio da inculcação de mensagens e valores difusores dos produtos culturais das grandes corporações. É importante que os educandos desconfiem da suposta relação causal entre saúde e estilo de vida ativo disseminada em desenhos infantis, filmes, revistas, outdoors, comerciais televisivos etc. Qual o interesse das campanhas publicitárias (toalhas de bandeja, por exemplo, do *McDonald's*) que ressaltam a importância da atividade física? Por que a proliferação de corridas de rua organizadas pela *Nike*? Qual relação pode ser estabelecida entre o surgimento de novas modalidades de ginástica e a inserção de franquias norte-americanas no mercado brasileiro? Quais multinacionais se beneficiam do discurso de exaltação do corpo “sarado” e “malhado”? Qual o interesse da *Disney* na criação do desenho infantil “*Lazy Town*”, que veicula o

discurso da saúde por meio de seu herói “*Sportacus*”? Por que recentemente jovens brasileiros realizam cirurgias para se transformar nos bonecos *Ken* e *Barbie*?

Essas problematizações provocam nos estudantes a possibilidade de descobrir de que maneira a propagação de determinados estereótipos corporais encontrados na atualidade, induz ao consumo exacerbado de cosméticos, fármacos, alimentos dietéticos, práticas de exercitação física, brinquedos infantis, vestimentas, etc. Consequentemente, poderão compreender o imperialismo cultural norte-americano, que impõe ao resto do mundo categorias de percepção homólogas às suas estruturas sociais, reformatando o mundo à sua imagem (BOURDIEU; WACQUANT, 2001): o imperialismo da razão neoliberal.

Uma ação docente multiculturalmente orientada requer a superação do *daltonismo cultural* presente nas escolas. Um olhar daltônico vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer a diferenciação pedagógica (STOER; CORTESÃO, 1999 *apud* MOREIRA, 2002). Nessa perspectiva, evitar o “daltonismo cultural” significa superar o olhar monocultural sobre povos distantes, que essencializa as identidades, construindo visões estereotipadas e distorcidas da realidade.

O currículo escolar tradicional, com sua visão eurocêntrica, construiu a imagem do continente africano em torno do primitivismo e isolamento de seus grupos culturais. Nas aulas de História, o professor pode promover a desconstrução desses estereótipos através de documentários que demonstrem as diferenças sociais, econômicas e geográficas da África. Tal estratégia tem como foco problematizar os discursos hegemônicos que essencializam o continente africano como território de seca, fome, violência e pobreza. É primordial que o professor destaque as contribuições artísticas, linguísticas, religiosas e tecnológicas dos diferentes povos africanos⁸.

No que diz respeito às práticas corporais, são recorrentes nas escolas as posturas que incorrem no “daltonismo cultural”. Um exemplo é a proibição do *funk*, que vem carregada de discursos estereotipados sobre esse gênero musical e seus admiradores. Não por acaso, tal estigma se assemelha aos preconceitos que recaíram sobre o samba nas décadas passadas. Apesar das muitas diferenças, especialmente no que diz respeito à sua dimensão plástica e material, muitos pontos os aproximam, a começar pela sua temática que tem como referência o cotidiano da favela (SALLES, 2007). Não é muito difícil compreender, portanto, os motivos que levaram seus adeptos a serem estigmatizados como bandidos ou vagabundos.

A tematização do *funk* e/ou do samba nas aulas de Educação Física, por meio de vivências dos seus diferentes tipos e passos, análise das letras das músicas⁹, problematização de discursos preconceituosos, entrevistas com seus representantes, pesquisas sobre o seu contexto de produção, podem desafiar as relações de poder que têm justificado e preservado privilégios e marginalizações, contribuindo para elevar a autoestima de estudantes associados a grupos subalternizados (MOREIRA; CANDAU, 2007). A superação do “daltonismo cultural” se dá também quando o professor destaca as transformações desses gêneros musicais com a criação de novas vertentes e sua apropriação por diferentes grupos culturais, que tornam as manifestações hibridizadas. Observamos no cenário atual que o *funk* e o samba desceram os morros das favelas para invadir as casas e locais frequentados pelas elites.

É preciso que o professor de História também organize estratégias didáticas para superar o “daltonismo cultural” sobre os povos indígenas. É necessário salientar que “os habitantes originais do Brasil pertencentes a centenas de povos de diferentes culturas, só passaram a ser chamados de índios a partir da conquista do Novo Mundo pelos colonizadores europeus, e nunca se auto-identificaram com esse nome” (MOONEN, 2008, p. 4). Os educandos também precisam saber que a suposta passividade indígena no processo de colonização, amplamente disseminada pelos materiais didáticos de visão eurocêntrica, constitui-se numa grande falácia. De acordo com Darcy Ribeiro (1986), os indígenas reagiram à expansão civilizadora de três formas: a fuga para territórios ermos, a reação hostil aos invasores e a aceitação ao convívio. As aulas de História podem colaborar para que os estudantes compreendam como os discursos sobre os indígenas foram construídos no decorrer da história, assim como a legislação da época colonial referente a estes povos.

A contextualização histórica também pode ajudar a superar visões distorcidas que associam a vida dos povos indígenas ao atraso e ausência de desenvolvimento social e intelectual. No mundo globalizado pós-moderno, é comum os povos indígenas se apropriarem de “hábitos urbanos”, como o uso de roupas, telefones celulares, computadores, assim como ingressarem nos bancos universitários. O professor de História pode, inclusive, destacar como a medicina ocidental utiliza amplamente os saberes ancestrais preservados pelos indígenas no tratamento de muitas doenças.

Concomitantemente, práticas corporais que fazem parte do patrimônio cultural dos povos indígenas podem ser pesquisadas e vivenciadas nas aulas de Educação Física. Muitas brincadeiras e jogos tradicionais infantis foram criados pelos índios, como o pião, a peteca, a

perna-de-pau, a zarabatana, o arco e flecha, a cama de gato, além daqueles que imitam animais (jogo do gavião, jogo do jaguar, jogo do casamento, etc.). Para superar o “olhar daltônico” sobre o esporte, que na sociedade capitalista é visto apenas sob a lógica da competitividade, o professor pode abordar os pressupostos dos Jogos dos Povos Indígenas¹⁰, que tinham como características a indiferença inicial pelo resultado e a valorização do adversário (RÚBIO *et. al.*, 2006). Após a realização de pesquisas sobre as provas disputadas, os estudantes podem ressignificá-las, adaptando as vivências corporais às características do grupo, que poderá reconstruir as experiências, transformando-as e tornando-as próximas de si (SÃO PAULO, 2007).

É importante frisar que a ludicidade dos jogos tradicionais indígenas pode estar sendo substituída pela competitividade e o rendimento existentes no esporte, devido ao contato com os bens materiais e imateriais de outros povos (ALMEIDA, 2010). De acordo com Rúbio *et al.* (2006), mesmo os Jogos dos Povos Indígenas, que no princípio defendiam como lema “o importante é celebrar”, nas últimas edições o que se viu foi o acirramento da disputa entre as nações por uma melhor colocação, levando algumas tribos a se prepararem fisicamente para participar em modalidades como o futebol e a corrida de toras. A própria popularização do futebol nas aldeias indígenas¹¹ pode ser tomada como exemplo de hibridização cultural.

Outra categoria central do multiculturalismo crítico é a *hibridização discursiva*. Segundo McLaren (2000b), uma linguagem híbrida é aquela que cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos e reconhece a pluralidade e a provisoriade dos discursos. A linguagem híbrida procura superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas, promovendo práticas discursivas que ajudem os grupos culturais marginalizados a readquirirem seu direito à voz e lutarem pelos seus interesses (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Para ilustrar o fenômeno do congelamento identitário, basta recordar o que se deu logo após o resultado das eleições presidenciais de 2014, quando mensagens de ódio se disseminaram nas redes sociais. Um rol de afirmações que escancararam a xenofobia ainda presente entre os brasileiros.

Nas aulas de História, os discursos preconceituosos podem ser contextualizados de modo que os estudantes conheçam as condições históricas que levaram a produção de narrativas pejorativas sobre uma parcela da nossa população. Segundo Mello (2006), por motivos de ordem geopolítica derivados da história colonial do país, a região Nordeste

corresponde a uma zona de exclusão e sua identidade tem uma representação negativa. A ótica do dominante que atribui ao nordestino a “falta de vontade” de trabalhar e estudar precisa ser desafiada e reescrita a partir da compreensão da herança colonial de exploração e espoliação que perpetua a desigualdade social até os dias atuais.

A realização de pesquisas biográficas sobre personalidades nordestinas que marcaram a história da sociedade brasileira, nas mais diversas áreas (políticos, economistas, escritores, artistas, educadores etc.), ou o trabalho com a literatura de cordel, que narra por meio de folhetos, fatos cotidianos sobre a questão social, episódios históricos, lendas, temas religiosos, são exemplos de estratégias que podem ser utilizadas para gerar um maior conhecimento sobre as características e contribuições do Nordeste.

Em um trabalho integrado, o professor de Educação Física pode propor a vivência e o estudo das inúmeras danças típicas da região Nordeste, como o maculelê, a marajuda, o reisado, o cavalo piancó, o torém, o coco, o bambaê de caixa, o cacuriá, o maracatu, o mamulengo, o frevo, o xaxado, o xote, o baião, entre outras¹². Situações didáticas podem ser organizadas para que os estudantes conheçam os passos, o ritmo, as vestimentas, os instrumentos característicos e ampliem seus conhecimentos em torno do contexto sócio-histórico-cultural da dança estudada.

Esses conhecimentos, trabalhados em ambos os componentes curriculares, constituem-se em um exemplo de hibridização discursiva, o que estimula o desenvolvimento de uma imagem positiva (MOREIRA; CÂMARA, 2010) do povo nordestino, tão discriminado em centros urbanos do Sudeste e do Sul do país, incentivando nos estudantes, novas posturas, representações e engajamentos.

Outra estratégia fundamental do multiculturalismo crítico é *ancoragem social dos discursos*, que procura alargar os quadros de referência pelos quais compreendemos as relações entre conhecimento, pluralidade e poder (CANEN; OLIVEIRA, 2002), analisando as presenças e ausências nos discursos históricos, políticos, culturais ou outros. Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal (MOREIRA, 2002).

Corriqueiramente, quando o professor define o futebol como tema a ser trabalhado nas aulas de Educação Física, emergem conflitos de gênero, que se deflagram em discursos preconceituosos dos meninos sobre as meninas, como por exemplo, *futebol é coisa de macho*. Como estratégia de desconstrução, o professor pode estimular pesquisas ou propor a leitura de

textos que analisam a inserção da mulher nesse universo predominantemente masculino, com o intuito de discutir as formas de integração ao jogo “permitidas” às mulheres, suas manifestações proibidas e, sobretudo, os significados encerrados em tais permissões e proibições (FRANZINI, 2005). A partir da ancoragem social, o professor suscitará vários questionamentos sobre os discursos machistas e moralistas que pretendiam restringir a prática do futebol pelas mulheres¹³.

Se a discussão sobre a interdição das mulheres no futebol pode ajudar na compreensão dos discursos machistas sobre sua participação, o conhecimento de suas conquistas pode estimular a adesão de novas praticantes. As mulheres há muito estão presentes no futebol brasileiro, ocupando variadas posições (torcedoras de estádio, telespectadoras, árbitras, dirigentes, jornalistas, comentaristas, jogadoras, etc.). Em alguns países como China e Estados Unidos, criou-se uma estrutura equiparável, quando não superior, à do futebol masculino. Infelizmente, como reflexo de uma sociedade ainda machista, nossos estudantes mal conhecem os nomes das principais jogadoras de futebol do Brasil.

O professor de História pode aprofundar a temática, organizando estratégias que problematizem o “modelo ideal” familiar, que atribui à mulher os cuidados com a casa, marido e filhos; enquanto o homem é visto como provedor. Quando esse arranjo familiar foi constituído? Em que sociedades? Existem sociedades que possuem outros arranjos familiares? Como as famílias brasileiras se organizam hoje em dia? Qual a representatividade das mulheres no mundo atual? Qual sua participação na política ou nas diferentes profissões?

Além da história do sofrimento feminino ao longo das gerações e em diferentes sociedades, é fundamental que os estudantes conheçam as formas de resistência e luta por visibilidade, pela igualdade social, pelo direito ao voto, por estudo e trabalho, e pela proteção contra a violência doméstica, que se tornaram mais visíveis com o movimento feminista a partir dos meados do século XX.

Símbolos, discursos e práticas que circulam na sociedade reforçando as desigualdades de gênero podem ser analisados criticamente nas aulas. A problematização de letras musicais que reforçam a estrutura do patriarcado pode desestabilizar o modo como a mulher é representada. É papel do professor multiculturalista crítico desnaturalizar discursos que reforçam os preconceitos e estereótipos relacionados à mulher.

Moreira e Macedo (2001) referem-se à *crítica cultural permanente dos discursos* como a possibilidade de se incorporar ao currículo contribuições de diferentes grupos sociais,

questionando os estereótipos sociais difundidos na sociedade; a elaboração de programas e currículos que favoreçam ao estudante a crítica de seu ambiente cultural; a familiaridade com distintos artefatos culturais, assim como a produção de alguns deles; a rejeição da visão estática, unitária e essencialista de grupos sociais; e por último a necessidade de se buscar o acordo em relação a um projeto coletivo de transformação do existente, a partir da denúncia das estratégias elitistas que inviabilizam a formação de uma sociedade mais justa e solidária.

A crítica cultural configura-se como uma potente estratégia para analisar, por exemplo, os discursos construídos sobre as pessoas que possuem capacidades e mobilidades distintas. O preconceito contra as pessoas com deficiência é mais um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade (SILVA, 2006). Através de pesquisas históricas, os educandos perceberão que desde a Grécia Antiga até o século XIX, homens e mulheres com deficiências foram considerados incapazes, inúteis e dependentes, tornando comum seu abandono e eliminação.

Apesar das políticas de integração e inclusão terem contribuído para revisão desse comportamento, cabe ao docente promover questionamentos sobre os direitos conquistados e os preconceitos que ainda permanecem. O que diz a legislação vigente? Como as cidades e instituições se organizam para garantir o direito à acessibilidade e mobilidade? Atividades podem ser organizadas para que os estudantes conversem com pessoas com deficiência, conheçam locais de trabalho, investiguem condições de acessibilidade em espaços públicos e privados (praças, parques, escolas, empresas, etc.). Como forma de ativismo social, podem denunciar o descumprimento da legislação e as situações de opressão presenciadas.

Nas aulas de Educação Física, podem reconhecer por meio de histórias de vida ou reportagens, as práticas corporais realizadas pelas pessoas com deficiência, a fim de desconstruir a imagem negativa. Se o esporte de rendimento exige dedicação, talento e desgaste físico, do desportista deficiente ele exige tudo isto de forma ampliada, já que seu esforço para vencer vem acompanhado do combate contra os estigmas que o acompanham, enquanto portador de um corpo deficiente (LACERDA, 2004).

A vivência nas aulas de Educação Física de diferentes esportes adaptados, como o *goalball*, o vôlei sentado e o futebol de cinco, pode incitar o diálogo acerca das representações que os estudantes possuem sobre a alteridade deficiente. Não se trata apenas de incluir as pessoas com deficiência nas aulas, mas estimular os estudantes a vivenciar o mundo do Outro, para entendê-lo tal como ele é. A discussão não é para ser encaminhada no sentido de

estimular a tolerância sobre o diferente, mas na perspectiva de reverter a norma. Trata-se de causar estranhamento na norma, de inverter epistemologicamente o problema da inclusão (SKLIAR; QUADROS, 2000).

7 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Em sua pesquisa, Drehmer (2008) alerta que o desinteresse pelas aulas de História pode estar relacionado à forma em que o conteúdo é apresentado. Segundo o autor, o educando não vê sentido no componente, pois percebe uma distância muito grande entre o que estuda e a realidade em que vive. Drehmer defende como proposta que o estudo de História seja realizado a partir de questões vivenciadas pelo estudante, resgatando-as e refletindo sobre as mesmas. Partir do conhecimento vivencial do estudante não significa permanecer nele, já que faz parte do ofício docente ampliar os saberes, sempre no contexto da problematização e desconstrução.

Neira (2011), ao investigar como os professores constroem e desenvolvem currículos de Educação Física que reconhecem e valorizam a diversidade cultural corporal, identificou como problema a ser superado a superficialidade com a qual desenvolveram as atividades de ensino, mascarando as diferenças e dificultando o acesso dos estudantes a outras perspectivas sobre a problemática em pauta. O autor defende que a leitura das manifestações corporais proporcione análises de cunho histórico, político, filosófico e sociológico.

A possibilidade de diálogo entre os componentes de História e Educação Física pode de certo modo contribuir para a superação desses obstáculos. Se a história da humanidade inclui as práticas corporais dos diferentes povos, o oposto é verdadeiro: as manifestações corporais são ressignificadas através dos tempos, sendo necessária a análise do contexto social, cultural e histórico para melhor apreendê-las.

Ao propormos uns poucos encaminhamentos entre tantos outros possíveis, esperamos sensibilizar o professorado para a potência de atividades multiculturalmente orientadas que integrem os conhecimentos de História e Educação Física. As sugestões didáticas arroladas não se pretendem salvacionistas, até porque, como salienta Gimeno Sacristán (2001), o multiculturalismo exige uma mudança no sistema escolar em seu conjunto. Todavia, vale frisar, o melhor caminho para o reconhecimento das diferenças é o desenvolvimento e a artistagem (CORAZZA, 2002) de um currículo sensível e comprometido com a formação



democrática. Nesse sentido, cabe à escola, com seus educadores, funcionários, estudantes e membros da comunidade, elaborar projetos político-pedagógicos que tematizem os problemas que assolam a sociedade: a pobreza, o preconceito, a violência, a degradação do meio ambiente, o consumismo exacerbado, a ética, etc.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul. 2005.
- ALMEIDA, A. J. M. Esporte, jogos e brincadeiras: compreendendo elementos interculturais para educação escolar indígena crítica. In: GRANDE, B. S; PASSOS, L. A. (Orgs.) **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, P; WACQUANT, L. A. A nova bíblia do Tio Sam. *Le monde diplomatique*, v. 1, n. 4, ago. 2002 (<https://www.diplomatique.org.br>).
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, ago. 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física (3º e 4º Ciclos)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA A. F; CANDAU V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CANEN, A; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CAPOEIRA, N. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Palmas, PR, v. 1, p. 7-16, 2002.
- DREHMER, R. G. F. G. **O ensino de história na educação básica: reflexões sobre conceitos e metodologia**. 2008. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí. Mestrado Acadêmico Em Educação. Itajaí: 2008.

FRANÇOSO, S. **Cruzando fronteiras: o currículo cultural da educação física**. São Paulo: Ed. SESI-SP, 2012.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa pra macho”? pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

_____. (Org.) **Didática da educação física 1**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção educação física).

KUNZ, E; SOUZA, M. Unidade 1 – atletismo. In: KUNZ, E. (Org.) **Didática da educação física 1**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção educação física).

LACERDA, T. Uma aproximação estética ao corpo desportivo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 393-398, 2004.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000a. (Coleção Prospectiva, v. 3).

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

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MELLO, C. S. **Leões do norte: orgulho e preconceito de ser nordestino em Pernambuco**. 2006. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Programa de pós-graduação em Antropologia. Recife: 2006.

MOONEN, F. **Povos indígenas no Brasil**. 2. ed. Recife: 2008.



MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. (Coleção Ideias em ação).

_____. **O currículo cultural da educação física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2011.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, pp. 55-77, jul.-dez. 2008.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, R. R. O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004.

RÚBIO, K. *et. al.* Os jogos indígenas e as contradições do confraternizar e competir. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 105-119, set. 2006.

SALLES, E. P. Funk, samba e a produção do comum: diálogos, sons, interações. **Revista e-compos**, ed. 8, abr. 2007 (<http://www.compos.org.br>).

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II – Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, L. M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In:

=====

SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SKLIAR, C; QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2003.

ZAMBONI, E. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez. 2003.

Artigo recebido em 16/09/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.

—

¹Escola dos Annales: revista francesa inaugurada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929. Suas produções refutaram algumas premissas da historiografia tradicional. Centrava-se na história das mentalidades coletivas e defendia a substituição da história tradicional narrativa por uma história-problema.

²Cabe aqui uma ressalva: afirmar que o esporte nas escolas brasileiras foi largamente difundido pela ditadura militar não significa que só nesse período o discurso esportivo foi proferido e alimentado. Até porque antes desse período, muitas escolas já abriam espaço para as práticas esportivas, assim como nos dias atuais esse modelo ainda prepondera na prática pedagógica de muitos professores de Educação Física.

³Sabemos que da crítica ao modelo esportivista nas escolas, nasceram outras propostas, como a desenvolvimentista e a psicomotora. Porém, optamos por não incluir essas propostas neste texto, pois as consideramos propostas acríticas. Concordamos com a análise de Nunes e Rúbio (2008), de que apesar da introdução de outros elementos nas aulas (brincadeiras, jogos pré-desportivos, jogos cooperativos), tais abordagens não provocaram quase nenhuma mudança na área, já que se apoiavam na execução dos fundamentos dos esportes ou em atividades que visavam preparar as crianças para sua execução. Como resultado, o currículo técnico-esportivo permaneceu com uma “nova roupagem”.

⁴É fundamental que essa definição considere os objetivos educacionais previstos no projeto político pedagógico da escola. Entretanto, sabemos que em muitas instituições, esse projeto não é construído coletivamente, desconsiderando as vozes docentes. Torna-se então, um documento “engavetado”, que não contribui para ações integradas. Faz parte do compromisso dos professores intelectuais transformadores, lutar por esse espaço.

⁵Há divergências sobre o local de origem da capoeira. Grande parte das pesquisas demonstram que seu surgimento ocorreu através da mistura de diversas lutas, instrumentos musicais, rituais e danças praticadas em várias partes da África. Trazidas pelos africanos, tais práticas foram ressignificadas em território brasileiro para servir de instrumento de defesa pessoal dos escravos (CAPOEIRA, 1998, p. 34).

⁶É interessante notar como a historiografia se refere a “revoltas”, “rebeliões”, quando se trata dos negros e índios, mas se refere a “movimentos sociais”, quando se trata das lutas dos grupos subalternos na Europa.

⁷Um dos interesses norte-americanos era a erradicação da influência nazi-fascista no Brasil governado por Getúlio Vargas.

⁸A título de exemplo dessas contribuições, podemos citar os Bantus, exímios metalurgistas, que conheciam e controlavam a temperatura do forno e a composição do material para a fundição. A sofisticação dessa tecnologia de fundidores usada na confecção de metais era considerada superior à indústria europeia da época.

⁹Num trabalho de crítica, o professor pode inclusive colocar em debate algumas letras machistas que colocam a mulher numa posição de humilhação.

¹⁰Os Jogos dos Povos Indígenas tiveram início em 1996, com a participação de 470 índios, de 29 etnias e tinham como preocupação maior a aproximação das nações indígenas brasileiras das diferentes regiões do país.

¹¹Em 2014, o time indígena Gavião Kyikatejê, da aldeia de mesmo nome, no Pará, conquistou o direito de disputar a segunda fase do Campeonato Paraense ao superar equipes mais tradicionais, como Águia de Marabá e Tuna Luso. Atualmente, não é difícil encontrar campos de futebol nas aldeias indígenas.

¹²Ao definir a dança como objeto de estudo e vivência, é necessário buscar o aprofundamento do trabalho, já que o tratamento superficial pode resultar na banalização da manifestação, produzindo o efeito contrário: o exotismo do Outro.

¹³Discursos médicos condenavam a prática do futebol pelas mulheres, pela sua suposta fragilidade, que poderia comprometer seriamente os órgãos da reprodução. O Conselho Nacional de Desportos chegou a proibir a participação das mulheres, o que de certa forma explica o fato de que boa parte das mulheres sequer se reconheça no jogo – “coisa de homem” (FRANZINI, 2005).