



O CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ALTERNATIVA AO NEOLIBERALISMO I

“O currículo multicultural da Educação Física”

Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação da USP

Resumo: Neste artigo, buscamos denunciar as intenções de reprodução das condições de desigualdade social existentes em algumas ações e proposições neoliberais vigentes da Educação Física que terminam por influenciar o currículo escolar, através do confronto com a construção teórica contemporânea advinda das teorias críticas sobre o currículo. Buscamos, também, identificar propostas curriculares da Educação Física convergentes com tais perspectivas e, visando contribuir com a construção de um currículo multicultural da Educação Física, foram sugeridos alguns encaminhamentos para intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Currículo; multiculturalismo; neoliberalismo

THE MULTICULTURAL CURRICULUM OF THE PHYSICAL EDUCATION: AN ALTERNATIVE TO THE NEOLIBERALISM

“Physical education curriculum and neoliberalism”

Abstract: In this article, we tried to denounce the intentions of reproducing the social differences conditions found in some current neo liberals actions and propositions present in Physical Education that ended up influencing the school's curriculum, through the confrontation of the contemporary theory construction, coming from the critical theories about the curriculum. We also tried to identify some curricular proposals of the Physical Education converging with those perspectives and, with the purpose of contributing to the construction of a multicultural curriculum for Physical Education, some pedagogical interventions were suggested.

Key words: Currículo; Multiculturalism; Neoliberalism

INTRODUÇÃO

A eclosão das teorias críticas da educação retirou-nos a inocência do olhar sobre as propostas curriculares. Fundamentadas no marxismo, as análises empreendidas sobre o currículo tecnocrático da escola capitalista, nos proporcionaram uma nova visão sobre os reais efeitos das promessas de ascensão e igualdade social por meio da educação. Dentre suas principais contribuições, extraímos que, em cada época, o currículo configurou-se como um espaço privilegiado onde determinados setores da sociedade imprimiram sua marca, formatando homens e mulheres para servir e perpetuar seus interesses.

Mais recentemente surgiu um outro movimento questionando as noções estruturalistas que os olhares marxistas sobre o currículo apresentavam. Com base nas categorias de cultura, ideologia e poder, pesquisas advindas de campos diversos de estudo como os Estudos Culturais, a Nova Sociologia da Educação e a Escola de Frankfurt redimensionaram os olhares sobre o

¹ Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para realização da pesquisa.

currículo. Sob a influência de conceitos como etnia, raça e gênero agregados às idéias de classe social, neste artigo, apresentamos o atual estágio da discussão sobre o currículo na educação e confrontamos as proposições atuais para a Educação Física.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer proposta curricular é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética, a questão central é: o quê? Para responder a essa questão, os diferentes currículos são influenciados por concepções de aprendizagem, dos conhecimentos que ensinam, da cultura e da sociedade. Os currículos se diferenciam, inclusive, pela diferente ênfase que dão a esses elementos. Ao final, entretanto, eles têm que voltar a questão básica: “o que eles ou elas devem saber?” ou seja, “Qual conhecimento é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo?”. Para Silva (2002), entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

No fundo das propostas curriculares está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjatividade”. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjatividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

A emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada as preocupações de organização e método. *Curriculum* no sentido que hoje utilizamos, passou a ser empregado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional estadunidense.

O FOCO DO PROBLEMA

Estamos no meio de uma luta decisiva pela definição do que significa uma “boa” sociedade, do que significa uma “boa” educação, do significado da própria identidade social que queremos ver construída.

O projeto hegemônico, neste momento, é um projeto neoliberal: centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado. Nesse projeto, a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. Sabemos o que essa educação produz: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência do mecanismo de mercado, podemos dizer que o conceito de empresa-escola é bem representativo dessa visão; de outro lado, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados aos trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados, vítimas, através das diversas formas de exclusões experimentadas no sistema educacionais.

Mas apesar da incessante repetição de que fora desse projeto não há salvação, existem outras formas de concepção de uma “boa” educação, outras formas de conceber o sujeito social. Temos que reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nessa ótica, os significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse outro cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, os recursos materiais e simbólicos, a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A

educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade.

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

A DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA SOBRE O CURRÍCULO

Na perspectiva de Moreira e Silva (2005), o currículo há muito tempo deixou de ser apenas um assunto meramente técnico, voltado para questões relativas aos procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar.

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

O conhecimento corporificado como currículo, alerta Silva (1996), não pode deixar de ser problematizado. Não é mais possível alegar desconhecimento a respeito do papel constituinte (de identidades sociais e individuais) dos saberes organizados em formas curriculares e transmitidos nas instituições educacionais. O professor não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a forma como os conteúdos são distribuídos e ensinados nem pode encarar de forma ingênua e não-problemática as práticas que compõem o currículo. Os currículos existentes passaram a ser vistos não apenas como implicados na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingentes. “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 84). Nessa visão, a educação e, em particular o currículo configuram-se em uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.

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

A tradição crítica, a educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias de transmissão de uma cultura produzida num outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de

sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será preciso porque essa transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações por meio do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (MOREIRA e SILVA, 2005).

Em conformidade com o exposto, é possível afirmar que a idéia de cultura é inseparável da de grupos e classes sociais. Em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais.

O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito. O currículo, então, não é visto, tal como na visão tradicional, como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante quanto o conteúdo dessa cultura.

Aquilo que na visão tradicional é visto como o processo de continuidade cultural da sociedade como um todo, pela manutenção das condições anteriores à entrada na escola, é visto na perspectiva crítica como processo de reprodução cultural e social das divisões de classe.

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

Gimeno Sacristán (1995) afirma que o currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos e não como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implementar; aquilo que é, na realidade, a cultura das salas de aula, fica configurada em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc. “A alteração ou permanência desses processos é o que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente” (p. 87). Com base nessas premissas, argumenta que apenas um currículo multicultural poderá contrapor-se às intenções veiculadas pelas propostas neoliberais.

Do ponto de vista prático, é possível dizer que sob o rótulo de currículo multicultural englobam-se dois tipos de atuações básicas: os programas e práticas dirigidos a melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou imigrantes e/ou as atividades e formulações dirigidas a proporcionar um conhecimento, a todos os estudantes, das culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de estimular a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica de mundo.

POR UM CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

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

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

Segundo Gimeno Sacristán (2005), a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e, mais concretamente, o da seleção e desenvolvimento de conteúdos do currículo. As situações mais frequentes são caracterizadas pela intenção de pura assimilação ou de integração de uma cultura a partir de outra cultura dominante. Muito raramente, afirma o autor, se parte da compreensão que as culturas têm a mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população, razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível.

Moreira e Candau (2003) explicam que a adoção de um currículo multicultural torna-se necessária se desejarmos, efetivamente, a superação dos problemas trazidos com as ações educativas voltadas para a integração e o atendimento à diversidade. Esse fato pode ser verificado em diversas situações: ao ter que escolarizar os descendentes dos migrantes ou incorporar representantes das minorias discriminadas, a escola se vê frente à atipicidade de contar com alunos de costumes, formas de pensar e valores que contrastam com a cultura que é reproduzida pelos currículos uniformes dos sistemas educacionais.

A política educacional neoliberal tem concentrado forças nessa questão. As escolas passaram a ser vistas como provedoras dos conhecimentos e habilidades ocupacionais necessárias à atuação profissional na sociedade capitalista. Sob essa visão, a escolarização se associa às exigências de uma formação tecnocrática e especializada, sua ofensiva é por natureza menos ideológica e mais instrumental. Sofrendo os impactos dessa visão, testemunhamos recentemente uma surpreendente ascensão de uma perspectiva neoliberal também na Educação Física escolar por meio do ressurgimento do modelo de formação esportiva almejando a formação do “cidadão moderno” ou do currículo baseado nos pressupostos da Educação para a Saúde.

Dentre as ações recentes destacam-se, por exemplo, a retomada dos Jogos Escolares em nível nacional, a terceirização do componente em escolas da rede privada, a utilização das práticas corporais como meio de acomodar e ressocializar os alunos: “Lien Ch'i e meditação” – conforme o conteúdo disponível na página oficial da SEE/SP são práticas corporais da medicina tradicional chinesa, cuja prática está sendo difundida pelos mesmos entre os alunos e comunidade escolar, com o intuito de, através da meditação, proporcionar maior auto-conhecimento, maior equilíbrio e conseqüentemente um aumento da auto-estima e qualidade de vida. Cerca de 3000 professores de Educação Física foram “capacitados” para trabalhar com essa prática nas escolas estaduais paulistas; Dia do Desafio – evento anual organizado pelo SESC que tem por objetivo cumprir índices numéricos de participação em atividades físicas; Agita Galera – evento organizado pelo CELAFISCS que, nos últimos anos, conquistou espaço no interior das escolas públicas. Tem por objetivo divulgar os benefícios da prática da atividade física como combate ao sedentarismo e a crescente utilização de academias de ginástica ou clubes como espaços equivalentes às aulas de Educação Física escolar.

Atribuímos um sentido semelhante às propostas como “Jogos Cooperativos”, “Grandes Jogos” ou os atuais enfoques instrumentais com os quais as atividades motoras têm sido empregadas na escola, visando à aprendizagem de habilidades “necessárias” ao convívio e ao exercício profissional.

Uma outra perspectiva que também se encaminha nessa direção é o currículo baseado na Educação para a Saúde que influenciou fortemente propostas oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e a Proposta Curricular de Educação Física (SÃO PAULO, 2005).

Esses currículos, no nosso entender, refletem objetivos político-ideológicos mais amplos. As escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante. É interessante observar qual o modelo de sociedade que propõem a “saúde como conquista de um estilo de vida ativo” ou o “aprender a viver solidariamente”.

Tais propostas representam um ataque à noção de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo. Desse modo, propostas curriculares acríticas e apolíticas legitimam uma forma de pedagogia que nega as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo, costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem ancoragem social (MOREIRA e CANDAU, 2003), isto é, práticas motoras das quais os alunos participam, divertem-se, mas, nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico atravessado pelas diversas manifestações da cultura corporal. O simples consumo dos produtos da cultura motora durante as aulas, não lhes permitirá criticar, criar, agir e transformar.

Entretanto, podemos encontrar oposição e resistência ao modelo neoliberal da Educação Física no currículo sociocultural. O currículo sociocultural se preocupa com o processo e a forma de produção cultural das diferentes regiões e culturas, a saber: formas de organização social, formas de exploração dos recursos, formas de manifestações religiosas, formas de expressar sentimentos e intenções, enfatizando os aspectos que tenham relação com a cultura motora e com o componente lúdico, histórica e socialmente situados. Assim, um currículo sociocultural da Educação Física aponta para a necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura motora que fazem parte de cada grupo social a todos os integrantes de uma sociedade.

Pérez Gallardo (2003), por exemplo, argumenta em prol de uma pedagogia da Educação Física que considere e respeite as práticas corporais do cotidiano (por ele denominadas de cultura corporal patrimonial), pois, são elas que fornecem a base para se pensar como as pessoas dão sentido e significado às suas experiências e vozes.

A ação pedagógica da Educação Física nessa concepção, portanto, não pode veicular uma ideologia redentora, visível, por exemplo, em propostas que deixam de fora os questionamentos sobre as condições de classe, etnia, gênero e sexualidade. Estas ausências são facilmente constatadas em propostas neoliberais. Uma prática pedagógica crítica recorre a uma política da diferença e através das vozes, para Giroux (1997) e da cultura motora patrimonial, para Pérez Gallardo (2003) e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

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

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

CONSIDERAÇÕES

Para se construir uma sociedade nova, Garcia (1995) afirma a necessidade de criticar/desconstruir o modelo neoliberal em curso, que exclui grandes contingentes da população, e criar/reconstruir uma sociedade que se pautе pela inclusão de todos os que contribuem com seu trabalho para a produção de riquezas, independente de sua classe social, gênero, raça e etnia. Esta nova sociedade será uma sociedade multicultural, em que a diferença não mais será estigma, assumindo a sua enriquecedora potencialidade.

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

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

A articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura da escola. No processo, entretanto, cabe esclarecer que tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar de cultura e mais, um professor comprometido, mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe a função de socializá-la. Pouco a pouco, convém explicar que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que, portanto, é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade, e pela sua própria emancipação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, maio/jun/jul/ago, p. 156 - 168, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. Sociologia e teoria do currículo: uma introdução. In: *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PÉREZ GALLARDO, J. S. (org.) *Educação Física escolar: do berçário ao Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). SEE/CENP. Proposta Curricular de Educação Física – Versão Preliminar. Disponível em www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 30/10/2005.

Contatos

Universidade de São Paulo
Fone: 3091 3099 R 251
Endereço: Av. da Universidade, 308 – São Paulo – SP – CEP – 05508-040
E-mail: mgneira@usp.br

Tramitação

Recebido em: 06/08/06
Aceito em: 23/11/06