

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA¹

Diversidade cultural e
currículo de educação
física escolar: uma
revisão sistemática

Marcelio Souza Júnior²
Kadja Michele Tenório³
Mayara Alves Brito da Rocha⁴
Livia Tenorio Brasileiro⁵
Suzane Santos de Santana⁶

- 1 Texto resultado de análise de dados coletados na pesquisa matricial “Recortes, influências e perspectivas do campo curricular na educação física escolar: revelações dos cenários estaduais brasileiros”, financiada pelo Edital Universal n. 14/2013 do Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com subprojetos vinculados e financiados em Iniciação Científica pelo Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco (PFAUPE); em bolsa *stricto-sensu* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em bolsa de Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
- 2 Livre-Docente pela UPE. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE; Pós-Doutorando pela FEUSP.
- 3 Doutoranda e Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Professora da Rede Estadual de Pernambuco; Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.
- 4 Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestranda em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPB); Membro do Grupo de Pesquisa ETHNOS.
- 5 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Coordenadora do Grupo de Pesquisa ETHNOS; Professor da Graduação e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) da ESEF-UPE.
- 6 Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE).

Educ. foco,
Juiz de Fora,
v. 22, n. 1, p. 1-36,
jun 2017

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os entendimentos e utilizações da temática diversidade cultural em estudos curriculares da Educação Física Escolar (EFE). Metodologicamente utilizamos a revisão sistemática de abordagem qualitativa. Tivemos como fonte periódicos da educação (A1 e A2) e da educação física (A2 à B2) inclusos no sistema WebQualis da CAPES, com marco cronológico inicial de 1990 até 2014. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial por temática. As análises dos artigos apontam que a temática diversidade cultural aparece com mais expressividade em artigos com inspirações pós-críticas de currículo na área de EFE. Entretanto em um artigo de inspiração tradicional apareceu o termo de forma ingênua e aparente. Já nos estudos críticos a diversidade cultural não foi objeto específico de reflexão do artigo. Percebemos ainda a existência de um entrelaçamento teórico, demonstrando certo dinamismo e provisoriedade, nos argumentos dos estudos curriculares e especificamente entre as teorias críticas e pós-críticas percebemos uma ambivalência recíproca de críticas.

Palavras-chave: Diversidade cultural - teoria curricular - educação física escolar.

CULTURE DIVERSITY AND CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract

This research aimed to analyze the understanding and use of culture diversity as theme in curricular studies of Physical Education in school (PE). Methodologically we use the systematic review of qualitative approach. We had as sources: journals of education (A1 and A2) and physical education (A2 to B2) included in WebQualis CAPES system, with initial chronological from 1990 to 2014. In the phase of data treatment and assessment, we used the categorical content analysis as its theme. The analysis of the articles, point out that the culture diversity as theme appears more expressiveness in articles with inspirations of the curriculum post-critical in PES. However in an article of the traditional inspiration appeared of naive and apparent shape. Already culture diversity as theme was not specific object of reflection of the articles in critical studies. We still see that there is a theoretical entanglement, showing some dynamism and temporariness, the arguments of curriculum studies and specifically among the critical and post-critical theories realize mutual ambivalence of criticism.

Key word: Culture diversity – curriculum theory - physical education in school.

Marcílio Souza Júnior

Realiza Pós-Doutorado pela FEUSP, é Livre-Docente pela UPE, Doutor e Mestre em Educação pela UFPE, Especialista em Pedagogia do Esporte pela UFPE e Licenciado em Educação Física pela UPE. É Professor Associado IIE da ESEF-UPE, atuando na graduação, na especialização, no Mestrado e Doutorado em Educação Física. Atua na área de Educação, com ênfase em Currículo e Formação de Professores e na Educação Física com ênfase nas questões pedagógicas, particularmente as escolares. É membro do Grupo de Pesquisa ETHNÓS da ESEF-UPE e faz parte do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Profissionalização Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Kadja Michele Ramos Tenório

Doutoranda e Mestre em Educação Física pela UPE/UFPB, Licenciatura em Educação Física pela UPE. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Etnográficos em Educação Física e Esportes (ETHNOS) do Laboratório de Estudos Pedagógicos da ESEF-UPE. Participa como professora formadora da Política de Formação Continuada desenvolvida pelo Estado de Pernambuco sob assessoria do Grupo ETHNÓS. Professora efetiva de Educação Física - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Atualmente secretária do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte no Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, atuando com Educação Física Escolar na Educação Básica e no Ensino superior. Linhas de pesquisa: Educação Física escolar; Prática pedagógica; Formação inicial e continuada; Currículo e Políticas públicas.

Mayara Alves Brito da Rocha

Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE); Mestranda em Educação Física pelo Programa

Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE/UFPE); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esportes – ETHNOS.

Suzane Santos de Santana

Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE).

Lívia Tenorio Brasileiro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2001). Graduada em Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desporto pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (1992). Atualmente é professora da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, atuando na área de Educação Física. Temas de pesquisa: educação física escolar, dança e educação física, currículo, prática pedagógica e produção do conhecimento. Coordenadora do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte - ETHNÓS. Professora colaborado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPE na linha Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física.

Marcílio Souza Júnior - Doutor em Educação

Kadja Michele Ramos Tenório - Mestre em Educação Física

Mayara Alves Brito da Rocha - Licenciada em Educação Física

Suzane Santos de Santana - Licenciada em Educação Física

Lívia Tenorio Brasileiro - Doutora em Educação

Endereço e telefone de contato

Marcílio Souza Júnior

Universidade de Pernambuco, Escola Superior de
Educação Física, Departamento do Conhecimento Técnico
Científico.

Arnóbio Marques, 310 - Campus Universitário. Santo
Amaro - 50100-130 - Recife, PE - Brasil - Telefone: (81) 3183
3354

1. DIVERSIDADE CULTURAL: UMA INTRODUÇÃO, UMA PROBLEMATIZAÇÃO, UMA INTENÇÃO.

O debate acerca da diversidade cultural tem se difundido, nacional e internacionalmente, de forma crescente nos últimos anos, expressando-se de diferentes formas em espaços acadêmicos e políticos, seja como temática e/ou sub-temáticas de atividades e publicações científicas, governamentais e até de movimentos sociais, seja como categoria-chave de teorias e práticas curriculares, presente em legislações, diretrizes, produções e experiências educacionais.

Destacamos, internacionalmente, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, pela ONU⁷ no ano de 2001; A Convenção da UNESCO⁸ sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais de 2005. No Brasil podemos observar a presença do debate da diversidade cultural nas determinações legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394, que em seu Art. 26 determina que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Bem como a alteração que lhe foi feita por meio da Lei nº 10.639, onde se introduz a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira na educação básica, e determina o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra (BRASIL, 2003). E Ainda no campo das

7 Organização das Nações Unidas.

8 Sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), que entre outras passagens aponta como

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica (BRASIL, 2013, p.75).

Enfim, pensar acerca da constituição da sociedade nos dias atuais, implica em visualizarmos sua ampla diversidade cultural, seja nas expressões de políticas e normas legais, seja em ações dos movimentos sociais em defesa de sua cultura. No entanto, muitas vezes essa diversidade é entendida pela ótica que restringe as diferenças culturais à origem étnica atribuindo uma visão reduzida de cultura (OLIVEIRA, 2007).

Fundamentando-nos em Malanchen (2013), percebemos que o conceito de cultura é complexo e polissêmico. Etimologicamente diz respeito a algo que é cultivado. Comumente é associado ao patrimônio da tradição de um povo em seus hábitos, costumes, crenças etc.

Para Arantes

[...] a cultura (significação) está em toda parte. Todas as nossas ações, seja na esfera do trabalho, das relações conjugais, da produção econômica ou artística, do sexo, da religião, de formas de dominação e de solidariedade, tudo nas sociedades humanas é construído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos “cultura” (ARANTES, 1981, p. 34).

Numa perspectiva crítica, cultura é a atividade humana acumulada, a qual envolve a ação dos homens em interação com outros homens e a natureza, na intenção de produzir os meios de sua existência, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo. Com o advento do pensamento pós-moderno o termo cultura se pluralizou e ganhou centralidade nos estudos pós-críticos, dando proeminência e expressividade ao conceito de diversidade cultural.

Para Moreira e Candau (2003), o conceito de cultura deve ser entendido e usado como uma das condições constitutivas de existência da prática social, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Nesse sentido, a cultura além de abarcar questões de gênero, raça, religião, etnia, está relacionada à forma com que o sujeito age na sociedade, às suas subjetividades e visão de mundo.

Ao analisar as características das sociedades contemporâneas Moreira (2001) afirma que estas são indiscutivelmente multiculturais e a promoção de uma educação multicultural, permite maior intercâmbio no interior de cada sociedade e entre as diferentes sociedades, contribuindo para que os sujeitos desenvolvam a sensibilidade à diversidade das expressões culturais, buscando reduzir os preconceitos e as discriminações a fim de tornar o mundo menos opressivo e injusto.

No entanto, apesar de a sociedade viver em meio à diversidade cultural, a escola se mostra com dificuldades em lidar com o trato das diferenças, devido à inadequação dos currículos que são centrados no conhecimento da cultura hegemônica e promovendo o silenciamento das vozes e histórias dos grupos minoritários, marginalizados (OLIVEIRA, 2007).

Refletindo sobre essas questões, autores como Marcos Garcia Neira e Antonio Flávio Moreira teceram críticas a esse modelo educacional e promoveram o repensar das concepções educativas, norteando a elaboração de propostas curriculares que coadunam com as políticas da diferença, valorizando a diversidade cultural dos educandos. Para tanto, buscam

inspirações nos pressupostos teóricos pós-críticos dos estudos culturais e do multiculturalismo (NEIRA; NUNES; LIMA, 2012; 2014).

O campo teórico dos estudos culturais teve origem no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra do segundo pós-guerra, e incorporou gradualmente o pensamento pós-estruturalista, a teorização feminista, a teoria *queer*, o pós-colonialismo e o multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, ou seja, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura (NEIRA; NUNES, 2011).

Discutindo acerca do multiculturalismo, Canen (2002), o define como a abordagem que além de valorizar a diversidade cultural, questiona a construção das diferenças e conseqüentemente dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes em sociedades desiguais e excludentes.

O debate da diversidade cultural não fica restrito ao campo curricular de forma geral, mas possui desdobramentos nas especificidades de cada componente curricular no âmbito educacional, nos interessa aqui, em particular, àqueles relacionados à Educação Física Escolar (EFE).

Esses desdobramentos sempre têm, subjacente às suas escolhas e fundamentos, uma dada teoria curricular que transparece/defende diferentes concepções na estruturação político-educacional do conhecimento escolar.

Ainda que esta temática tenha proeminência e expressividade nos estudos pós-críticos, como é compreendida e usada em estudos de outras vertentes, a exemplo da tradicional e da crítica? A intenção de nossa pesquisa, portanto, foi analisar os entendimentos e utilizações da diversidade cultural em estudos curriculares da EFE.

2. TEORIAS/ESTUDOS CURRICULARES E DIVERSIDADE CULTURAL

Essas teorias curriculares, segundo Souza Júnior (2007, p. 51), configuram “o estudo das forças sociais e políticas que, explícita ou implicitamente, se relacionam com a constituição do saber escolar”, forjando o currículo através dos interesses conflitantes hegemônicos na sociedade. A partir da proposição de Silva (2011) tais teorias podem ser classificadas em: tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais tiveram sua origem fortemente associada ao contexto educacional norte-americano, no início do século XX, vinculadas a autores como Franklin Bobitt e Ralph Tyler. Essas teorias indicavam uma organização curricular voltada para responder/atender as demandas da sociedade industrial que se instalava no contexto em voga. São características peculiares às teorias tradicionais de currículo: neutralidade científica, não se envolvendo com as questões políticos sociais, aceitando mais facilmente o *status quo* e, portanto, enfatizando a preocupação em instrumentalizar a construção técnica de um currículo, ou seja, concentravam-se no “como?” do fazer curricular (SILVA, 2011) com vista a eficiência do ensino.

A diversidade cultural, não ganha espaço nas teorias curriculares tradicionais, pois parte de uma visão de cultura hegemônica, geralmente eurocêntrica, valorizando o que está posto como normal, comum, geral, padrão. Não é raro explicar-se ou argumentar-se como *défit*, desigualdade, inaptidão as culturas que escapam ao que é posto. Para Pavan (2013), a diversidade cultural, numa perspectiva conservadora, é bastante associada à ideia de desigualdade e exclusão social, reconhecendo as diferenças ou outras identidades como desvio, o que termina por permitir ser usada como estratégia para justificar algumas mazelas socialmente produzidas pela sociedade capitalista.

A partir do início da década de 1970, o debate curricular começa a ser norteadado pelos discursos de base neomarxista e fenomenológica, direcionando um olhar para além dos assuntos meramente técnicos, voltados, prioritariamente, para questões relativas à seleção, ordenação e hierarquização dos itens do currículo e a prescrição dos resultados esperados por meio do ensino. Foi neste período que surgiram novas perspectivas na área curricular, e as teorias tradicionais com sua “neutralidade” e “caráter apolítico” passaram a ser questionadas e criticadas por meio de um Movimento denominado de Reconceptualização do currículo (MOREIRA; SILVA, 1994).

Como produto desse Movimento surgem as teorias críticas que têm, entre suas principais características, o reconhecimento da existência de interesses políticos, sociais e econômicos influenciando a constituição curricular.

A teoria crítica nos faz perceber que esse processo está profundamente articulado com a sociedade, suas relações de classe, raça, gênero e sexualidade. Entretanto, essa mesma teoria nos faz entender que, no interior da escola, muitas vezes se desenvolvem práticas excludentes, antidemocráticas, racistas, discriminatórias. A educação básica tem seu sentido vinculado ao campo social e, como tal, contribui para o processo de humanização, razão pela qual não pode ser conivente com práticas excludentes (PAVAN, 2013, p. 717).

A diversidade cultural, e seus marcadores sociais, são vistos como constituintes do currículo. A culpabilização das escolas, dos professores, dos estudantes pela não aprendizagem começa a ser transferida para uma responsabilização ou reconhecimento do grau de reprodução dos fatores macro estruturais da sociedade.

A partir da virada do século XX para o XXI, surgem as teorias pós-críticas que, assim como as críticas, reconhecem a existência de interesses na constituição curricular. Se no

currículo crítico predominam as determinações econômicas e políticas e sua atenção está dirigida à noção de classe social, nas teorias pós-críticas argumenta-se que as desigualdades não são restritas às esferas de classe, e que por isso a seleção dos saberes além de ser influenciada por questões sociais, políticas e econômicas, também deve considerar a influência de outros elementos, tais como: cultura, etnia, raça e gênero (SILVA, 2010; SILVA 2011).

Pavan (2013), fundamentando-se em Boaventura de Souza Santos, vai defender a ideia de se construir uma teoria crítica pós-moderna, em função do não cumprimento das grandes promessas da teoria crítica da modernidade (igualdade, liberdade, paz...) que via como único princípio de dominação, a classe; como único meio de transformação social, a luta de classes e, como única forma de superação, o socialismo.

O debate da diversidade cultural ganha força e centralidade nas teorias curriculares pós-críticas, na intenção de dar voz e vez às minorias culturais silenciadas na sociedade, buscando construir práticas multiculturais na escola.

3. DECISÕES METODOLÓGICAS

A presente pesquisa realizou uma revisão sistemática de abordagem qualitativa, na qual busca-se sintetizar um conjunto de informações sobre um problema específico e apontar a necessidade de estudos futuros relacionados a temática central. A partir da definição de uma pergunta do estudo, faz-se uma seleção criteriosa e exaustiva de informações para compor o banco de dados da pesquisa, precisando de pelo menos dois pesquisadores que avaliarão de forma independente os estudos selecionados (CORDEIRO ET AL., 2007; GOMES; CAMINHA, 2014; LIMA; SOARES; BACALTCHUK, 2000).

O estudo teve com marco cronológico inicial a década de 1990, pois segundo Silva (2010), a partir deste período, os

estudos curriculares entraram em outra fase devido ao novo contexto social e político do Brasil. Entretanto nos estendemos até o ano de 2014 na intenção de apresentarmos os dados mais atuais acerca do tema abordado.

Foram utilizados como fonte de pesquisa periódicos científicos, com plataformas/sistemas de buscas eletrônicas do tipo *Open Journal Systems*, indexados no sistema *WebQualis* da CAPES, da área de Educação (E) que possuíam estratos entre A1 e A2 e da Educação Física (EF) com estratos entre A2 e B2, por serem esses os mais elevados das áreas e por possibilitarem publicações referentes ao currículo da EFE. Para seleção dos periódicos utilizamos como critérios de inclusão: 1- ser periódico disponível em versão português (brasileiro); 2- possibilitar publicações acerca da EFE.

A busca dos artigos se deu através das palavras-chave: Currículo, prática curricular, proposta curricular, currículo como prática, currículo centrado na escola, currículo da escola, currículo de educação física, currículo e educação física escolar, currículo real e reforma curricular. Utilizamos também o símbolo de truncamento (*), que possibilitou localizar artigos iniciados em *curr** e o uso do indicador booleano *and*, utilizado para identificar artigos que contenham todos os termos compostos nas palavras-chave.

Para seleção dos artigos, perante nosso objeto de análise, os critérios de inclusão foram: 1- ser artigo em português (brasileiro), ou versão disponível nessa língua; 2- estar disponível gratuitamente em versão digital; 3- estar disponível versão completa; 4- abordar a temática currículo relacionado a EFE; 5- O estudo se referir a realidade da EFE brasileira; Adotamos como critérios de exclusão ser: 1- resenha ou resumo de livros; 2- resumo de teses, dissertações e monografias; 3- palestra ou entrevista.

A partir desse banco de dados, centramos nossas análises nos artigos que apresentassem uma ou mais palavras-chave: diversidade cultural; etnia, gênero, raça, religião, sexo, ou o radical *divers**, por inferimos que essas indicariam a abordagem

da temática diversidade nos currículos da educação física escolar. Passamos então a trabalhar com um total de 11 artigos como fontes dos dados analíticos.

Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo categorial por temática proposta por Bardin (2011) e operacionalizada em EFE por Souza Júnior et al (2010), definida como um instrumento metodológico que utiliza inferências aplicadas a dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, por meio da análise e síntese do texto a partir das categorias analíticas: teoria curricular e diversidade cultural nos estudos da EFE.

4. DIVERSIDADE CULTURAL EM ESTUDOS CURRICULARES DA EFE

Sabemos que vários textos discutem o conceito de diversidade cultural na EFE, seja no formato de livros, dissertações, teses, resenhas, relatos, anais de eventos. Nosso foco foi a produção dos artigos e mais especificamente os estudos curriculares, pois vários abordam a temática sob outra perspectiva, por exemplo, sob o olhar da metodologia do ensino, das discussões sociológicas, antropológicas. Ficaram de fora também, vários outros artigos de periódicos com estratos diferentes do delimitado ou mesmo do tipo de recurso de busca utilizado.

No nosso estudo então identificamos um total de 17 periódicos da EF, dos quais todos atenderam aos critérios de inclusão, e 25 na área da Educação, sendo 14 selecionados. Encontramos 141 artigos nos periódicos de EF e 212 na área da Educação. Do total, somando os selecionados de ambas as áreas, foi formado, pelos critérios de inclusão e exclusão, um banco de dados, com 35 artigos que abordavam o currículo da EFE (28 EF e 7 E) e nestes apenas 31,5%, estabeleceram relação com a diversidade cultural, ou pelo menos citaram o termo, totalizando 11 artigos.

A partir da análise e com o olhar das teorias curriculares fizemos uma classificação tomando por base os estudos de Silva (2011), observando o que enfaticamente perpassa no conteúdo do artigo no que concerne ao objeto de reflexão, aos argumentos construídos, aos conceitos utilizados, às referências teóricas subsidiadas e/ou ainda a autodeclaração. Salientamos que não estamos classificando os autores, até por que analisamos textos escritos, e sim as características do conteúdo dos artigos diante das teorias curriculares e do tema diversidade cultural. Percebemos, portanto que há certo entrelaçamento de reflexões entre as diferentes teorias e assim, pelo dinamismo e provisoriade das argumentações, toda classificação é uma aproximação que evidencia o maior grau de inspiração do estudo analisado.

Tal constatação indica que as considerações feitas por Pacheco (2013) a respeito da realidade dos estudos curriculares em Portugal podem ser ampliadas para outros países, assim como para o nosso, uma vez que também não temos uma linearidade quanto ao uso de um referencial teórico. O que podemos verificar são aproximações ora mais fortes, ora permeadas por elementos de outros referenciais.

Deste modo, a diversidade conceptual é uma das características dos estudos curriculares, não sendo interpretada como uma fraqueza ou limitação, mas como algo que faz parte da sua afirmação epistemológica (PACHECO, 2013, p. 159).

Com isso vimos, como exposto no quadro 1, que, dos 11 artigos analisados acerca da diversidade cultural nos estudos curriculares da EFE, apenas 1, correspondendo a 9,10%, se inspira nas teorias tradicionais; e que tanto, os artigos que apontamos como inspirados em teorias críticas, quanto aqueles inspirados nas pós-críticas representam 45,45% referente a cada teoria. Tais dados revelam indícios de que a temática diversidade cultural, apesar de ser elemento nuclear das teorias

pós-críticas, não deixa de estar presente de alguma forma em artigos que se inspirem em outros referenciais teóricos.

Quadro 1: revisão sistemática dos artigos acerca da diversidade cultural nos estudos curriculares da EFE⁹

TEORIAS TRADICIONAIS
Nascimento; Almeida (2007);
NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do; ALMEIDA, Luciano de. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. <i>Movimento</i> , Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set/dez de 2007.
TEORIAS CRÍTICAS
Oliveira (2000-2001);
OLIVEIRA, Cristina Borges de. Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo. <i>Pensar a Prática</i> , Goiânia, v.4, p. 99-114, jul./jun. 2000-2001.
Amaral (2004);
AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. <i>Movimento</i> , Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan. /abr. 2004.
Neira; Gallardo (2006);
NEIRA, Marcos Garcia; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. <i>Motriz</i> , Rio Claro, v.12, n.1 p.01-08, jan. /abr. 2006.
Nunes; Rúbio (2008);
RUBIO, Kátia. NUNES, Mário. L. F. Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. <i>Currículo sem Fronteiras</i> , v.8, n.2, p.55-77, jul./dez. 2008.

9 Os artigos estão dispostos, seguindo a ABNT, por aproximação com cada teoria de inspiração e postos em ordem crescente cronológica de publicação. Estes estão enumerados de 1 a 11, citados por autor(es) e ano e referenciado logo abaixo, pois não constarão nas referências já que foram fontes de análises.

Diniz; Amaral (2009);

DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: uma comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar. 2009.

TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Lima (2001);

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 4, p.46-66, Jul./Jun. 2001.

Neira (2008a);

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do Currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a prática*, Goiânia, 11/1: 81-89, jan./jul .2008a.

Neira (2010);

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface*, Botucatu, v.14, n.35, p.783-95, out. /dez. 2010.

Neira; Nunes (2011);

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

Ferreira Neto; Nunes (2011).

FERREIRA NETO, Amarílio; NUNES, Kezia Rodrigues. Saberes-fazeres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2,ago. 2011.

Os textos dos artigos ao mesmo tempo que demonstram os entrelaçamentos, representando o dinamismo e provisoriidade dos argumentos, expressam suas ênfases diante da inspiração teórica, sobressaindo, revelando traços perante os estudos curriculares e a diversidade cultural. Isso já pode ser evidenciado pelo fato de não ser característica das

teorias tradicionais de currículo a preocupação voltada para questões relacionadas a diversidade cultural, porém é possível constatarmos que na atualidade a temática da diversidade cultural pode aparecer, pelo menos como passagens, mesmo em artigos que expressem uma maior aproximação com tais teorias.

A análise do artigo “*A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades*” de Nascimento e Almeida (2007), expressa a discussão acima. Os autores se apresentam na tentativa de contrapor argumentos restritivos para o uso do conteúdo luta nas aulas de EF, procurando deixar claro o entendimento e perspectiva com que vai tratá-lo, que seria, pelas referências e algumas argumentações usadas, a crítico-emancipatória, mas que ao expor e analisar as duas experiências relacionadas deixam transparecer uma visão tradicional de currículo.

A criticidade, autonomia, emancipação anunciada é focada na posição do professor em encaminhamentos metodológicos e expectativas para com os alunos. No que concerne à diversidade cultural faz uma defesa em passagens isoladas no plano atitudinal, reivindicando respeito às individualidades e a superação de monoculturas.

O conteúdo do texto, portanto, apesar do esforço em atitudes críticas, termina por focar ações pedagógicas docentes que muito mais se aproximam de princípios de uma pedagogia ativa, por exemplo, ao questionar os alunos, não problematiza a partir de uma perspectiva radical, criticando o teor e historicidade do tema ou conteúdo tratado e sim demonstra indícios de uma resolução de problemas aparentes, como o caso de questões de violência e de gênero.

Assim circunscreve o debate acerca da violência na luta à tentativa de encontrar regras para minimizá-la e da diferença entre meninos e meninas, à busca do respeito aos limites de cada um. Isso se torna aparente e ingênuo, precisando questionar a contraditoriedade da luta na história em seu movimento dialético entre vida e morte, entre dominação e libertação e

que não deve se naturalizar nas relações interpessoais, menos ainda entre homens e mulheres.

O debate da diversidade cultural não se instaura em perspectivas inspiradas no tradicional, a cultura hegemônica é posta e naturalizada, camuflando a existência das diferenças e defendendo, pela aparência e ingenuidade dos abnegados, a igualdade genericamente.

Já os artigos com inspirações nas teorias críticas procuram desconstruir essa hegemonia e defender uma alteração radical a partir das classes subalternas e oprimidas.

No artigo *“Planejamento de currículo na educação física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais”* de Amaral (2004), que tem como foco o processo de construção do projeto político para EFE na rede de ensino do municipal de Uberlândia, perpassa a questão da diversidade cultural ao apresentar, em seu percurso metodológico, a compreensão de que o homem em sua formação, e no modo como enxerga o meio, está fortemente influenciado por identidades culturais.

As investigações sobre o homem e seu agir, mostraram que não existe uma verdade universal e neutra sobre o homem, que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido são marcados profundamente por suas identidades culturais, entendidas, aqui, como inserção em uma sociedade e em uma história, portadoras de várias identidades: classe social, gênero, raça, etnia, religião e que a ação humana não está sujeita à repetição, previsão, mensuração e experimentação (LEITE *apud* AMARAL, 2004, p. 135).

Em outra passagem a autora faz referência indireta à diversidade cultural, associando-a à questão de gênero, etnia/raça ao indicar que a ação humana é motivada por diferentes esferas entre elas a simbólica.

A prática simbólica ou simbolizadora interfere nas esferas produtiva e política da interação humana na medida em que se torna fonte de saber e de conhecimento utilizado para regular a vida sócioeconômica e ético-política, seja na busca da liberdade e a autonomia humana, ou, contrariamente, como fonte de dominação (controle social) e de manipulação individual e/ou social, em nome de interesses econômicos e políticos associados, dentre outros, às contradições de classe social, de gênero, de etnia/raça etc. (AMARAL, 2004, p. 145).

Ao investigar as demandas do capitalismo, interesses econômicos e políticos, frente à educação e à diversidade, Geraldes e Roggero (2011) nos chamam a atenção para o impacto da promulgação da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, pela ONU no ano de 2001, e de sua raiz na lógica capitalista, a qual trata da cultura como uma mercadoria. Para esses autores, a referida declaração, evidenciase como uma grande propagadora da inserção, no âmbito educacional, do discurso em prol da diversidade cultural, sob um prisma de romantismo exacerbado, inócuo às reais dificuldades presentes para a incorporação dessa temática de forma crítica na prática pedagógica.

[...] há abundantes sinais da existência de todo gênero de contramovimentos, que variam da propaganda da diversidade cultural como mercadoria a intensas reações culturais à influência homogeneizadora dos mercados globais e estridentes afirmações da vontade de ser diferente ou especial (HARVEY *apud* GERALDES; ROGGERO, 2011, p. 476).

A partir de Rodrigues e Abramowicz (2013) vemos que certa utilização do conceito de diversidade cultural nos debates contemporâneos da educação, logo da EFE, no Brasil expressa a influência de organismos internacionais, sobretudo, a partir

da década de 1990. A falta de clareza quanto a esse conceito, a relativização e o uso desse termo, em textos de políticas públicas e currículos, por atendimentos a essas influências, se torna palavra-chave na possibilidade de ampliar o campo do capital. “Vendem-se produtos para as diferenças e, nesse sentido, é preciso incentivá-las” (p. 18).

Movimento próximo, que também relaciona a diversidade cultural a questões econômicas e sociais, encontramos no artigo *“A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada”* em Diniz e Amaral (2009) que, ao fazerem uma análise comparativa do processo de avaliação na EFE em escolas orientadas pela perspectiva tradicional e cicladas, explicitam que o modelo de escola tradicional tem como base a ordem capitalista, e que essa ordem tem entre seus desdobramentos a padronização do ensino. Uma padronização, especialmente, calcada nas demandas do mercado onde não se considera a individualidade e a singularidade do aluno.

Ao proporcionar um ensino padronizado aos diferentes indivíduos, que compõe uma mesma sala de aula, advindos de diversas classes sociais, com histórias de vidas distintas, sem considerar a individualidade e singularidade cultural de cada um, e ao selecionar conteúdos externos aos alunos e que vão ao encontro das necessidades do mercado, tendo por objetivos e consequências a seleção e exclusão social e a reprodução das hierarquias, a escola não se constitui como espaço de correção das desigualdades sociais (equidade social) e não pode ser considerada neutra e ingênua (DINIZ; AMARAL, 2009, p. 243-244).

Desta forma podemos identificar que em seus artigos, Amaral (2004) e Diniz e Amaral (2009) apenas perpassam pela temática da diversidade, não trazendo em seu bojo discussões

acerca da compreensão que possuem acerca dessa temática, nem essa é abordada em profundidade.

Tanto no artigo *“Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo”*, de Neira e Gallardo (2006); quanto no artigo *“Aproximações exploratórias sobre educação, educação física e sociedade: adversidades de um currículo”*, de Oliveira (2000-2001), encontramos a indicação do respeito à diversidade cultural nos currículos da EFE.

Neira e Gallardo (2006) sugerem que a seleção, organização e distribuição das manifestações da cultura corporal devam ser realizadas em conjunto, professor e alunos, com o primeiro conduzindo o processo e partindo da realidade do aluno para que não haja imposição de uma cultura a eles desconhecida. Os autores ainda destacam como exemplos de não imposição cultural e respeito à diversidade, o equilíbrio entre as manifestações da cultura corporal referenciadas, tanto por meninos quanto por meninas, como também entre as tradicionais e contemporâneas.

Contudo, a recusa dos conhecimentos que trazem pela imposição de uma cultura para eles desconhecida tenderá a negar suas identidades, desencadeando posturas de resistência e resignação. A alternativa, como sugere a abordagem sociocultural da Educação Física, está no reconhecimento da cultura patrimonial como ponto de partida, visando sua transcendência, para a conquista dos saberes científicos que constituirão o seu ponto de chegada (NEIRA; GALLARDO, 2006, p. 7).

Os autores se fundamentam num desenho curricular cujo ponto de partida seria os saberes patrimoniais dos educandos e defendem que as experiências e identidades sejam reconhecidas num sentido político-cultural, respeitando a diversidade e dando vozes aos silenciados. Isso lhes

aproximam das inspirações pós-críticas. No entanto em suas argumentações fica mais evidente os fundamentos da crítica, pois, reconhecem que o currículo traduz as relações de poder e observam que diante dos contrastes sociais é necessário instrumentalizar docentes e discentes para uma transformação social.

Já Oliveira (2000-2001) defende que a seleção, organização e sistematização dos conteúdos da educação física possibilite aos alunos o acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade como instrumento para que eles apreendam a realidade social. Para tanto, aponta como desafio aos currículos, de base crítica dessa disciplina, a construção e consolidação de formas para lidar com “adversidades culturais, étnicas e de gênero, além das de classe”.

Ainda que autora use o termo adversidade, num contexto de análise ideológica da escola capitalista, na disputa de hegemonias e contra-hegemonias, de forma que esta apareça como obstáculos à escola tradicional, analisamos como inapropriado, pois seu sentido comum traz à tona a ideia de contratempo, infortúnio, dificuldade, contrariando a lógica reivindicatória do conceito de diversidade cultural, que é de valorização das diferentes identidades culturais.

Frente a esse desafio a autora indica como uma possibilidade, entre outras em desenvolvimento, a perspectiva crítico-superadora para condução do trabalho pedagógico, logo para o trato com a temática diversidade. Por não ser a diversidade o elemento central do artigo, não há nele maior aprofundamento de como essa temática poderia ser conduzida junto aos alunos.

Entendemos que a pedagogia histórico-crítica [e na especificidade da educação física escolar a perspectiva crítico-superadora] tem como premissa básica a transmissão e apropriação do conhecimento/conteúdo, como ponto principal do processo de escolarização. Essa valorização do conhecimento histórico

acumulado gera a necessidade de constituir novas ideias sobre a Educação, ideias que comportem um currículo crítico tal que receba/atenda as adversidades culturais, étnicas e de gênero, além das de classe. Talvez seja esse o grande desafio da educação a partir de uma perspectiva crítica: contemplar essas adversidades em seu projeto político-pedagógico, na organização da proposta curricular, efetivando assim a inclusão de todas as pessoas no processo educativo (OLIVEIRA, 2000-2001, p. 104-105).

No artigo, “*Os currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos*”, Nunes e Rubio (2008), elucidam, à luz de estudos teóricos sobre a trajetória da Educação Física no Brasil, cinco vertentes curriculares e suas consequentes identidades pensadas: identidade saudável - currículo ginástico; identidade vencedora - currículo técnico-esportivo; identidade competente - currículos globalizantes; identidade emancipada - currículo crítico e a identidade solidária - currículo pós-crítico. Os autores não se autodeclaram, mas deixam evidentes aproximações com a teoria crítica e pós-crítica em diferentes passagens do texto.

Para uma análise das teorias curriculares nas abordagens/tendências da EFE recorrem constantemente a argumentações e teóricos da perspectiva crítica, pois reconhecem que as identidades veiculam projetos políticos de Estado, seu modelo de sociedade, determinados por interesses de grupos dominantes na construção de sua hegemonia.

A relação entre escolarização e sociedade pode ser compreendida pelas análises de Apple (1982). O autor afirma que todos os acontecimentos e as experiências de nossa vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam a sociedade (NUNES; RUBIO, 2008, p. 56).

Entretanto, argumentam, com bases teóricas pós-críticas, que as ideias curriculares expressam construções discursivas que carregam representações de suas identidades, não se restringindo a fatores econômicos, mas envolvendo fatores culturais, em que o poder está esparramado, presente nas relações de classe sociais, mas também nas etnias, gêneros, raças, sexualidades, idades, profissões, moradias, habilidades motoras, perceptivas, estéticas, dentre outras.

As análises dos artigos com inspiração em teorias críticas de currículo indicam que, de forma geral, o tema diversidade aparece como um elemento a ser considerado na construção e materialização curricular, mas sem indícios de que essa temática deva ocupar o centro, ou ter algum destaque nas discussões no currículo da EFE.

No que concerne aos artigos analisados que se inspiram nas teorias pós-críticas de currículo é pertinente assinalarmos que são esses os que congregam propriamente as discussões acerca da temática diversidade cultural na EFE, bem como apresentam entendimentos do significado dessa temática relacionados a termos como: cultura, monocultural, multiculturalismo, estudos culturais, diversidade e identidade.

Essa nossa análise corrobora, parcialmente, a afirmação de Rodrigues e Abramowicz (2013) de que o debate no âmbito nacional acerca da diversidade encontra-se entre o multiculturalismo e o interculturalismo. Entretanto, na especificidade da EFE, o interculturalismo, nos artigos por nós investigados, não se fez presente.

No artigo “*Saberesfazereres praticados no currículo e na formação continuada: espaçostempos vividos na educação infantil*”, de Ferreira Neto e Nunes (2011), que discutem como é vivenciada a formação continuada de um Centro municipal de Educação Infantil no Espírito Santo, não identificamos a diversidade cultural como objeto central da argumentação. Mas uma crítica à monocultura do saber científico na escola, onde explicita que seu *espaçotempo* precisa valorizar as culturas não-hegemônicas.

Destacamos que o termo monocultural ou também denominado multiculturalismo conservador, segundo Neira (2008b), está associado a práticas pedagógicas nas quais os professores reconhecem a existência de diferença entre os alunos oriunda de suas culturas populares, porém durante as aulas busca-se a homogeneização dos alunos a partir da cultura escolar. Tal tratamento pode ser exemplificado por aulas de EFE nas quais o professor, da região nordeste do Brasil, priorizaria o trabalho com o conteúdo valsa em detrimento do forró.

Para esses professores, há um saber socialmente legitimado (cultura dominante) e à escola cabe transmiti-lo para que todos adquiram as mesmas condições para que possam exercer adequadamente o seu papel na sociedade estabelecida (NEIRA, 2008b, p. 4).

Já no artigo *“A ação educativa dos professores de educação física: teoria e prática”* de Lima (2001), onde se intencionou apresentar diferentes concepções da prática educativa relacionadas aos fins da EFE, é possível identificamos a utilização e delimitação de uma compreensão acerca da diversidade.

Para Lima (2001, p. 63) a diversidade “[...]é peculiar a cada um de nós e depende de nossa [...]” organização de vida e das interações que temos com o meio. É a partir dessa compreensão que o autor aponta as perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória como possibilidades para o debate da diversidade. Porém, chama a atenção para a necessidade de que ambas as perspectivas se abram ao diálogo em prol de uma permanente reconstrução curricular da EFE que a partir da investigação da realidade de professores e alunos, em uma visão multilateral, haja a valorização da cultura corporal em suas múltiplas manifestações.

Identificamos uma abordagem mais rigorosa e profunda da diversidade cultural, ora relacionada ao multiculturalismo,

ora aos estudos culturais nos três artigos a seguir. Em “*A cultura corporal popular como conteúdo do Currículo multicultural da Educação Física*”, Neira (2008a), evidencia que os conteúdos da cultura popular e a etnografia como metodologia de ensino proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural da comunidade. No artigo “*Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física*”, Neira (2010), constata que o currículo é uma importante estratégia para uma política cultural já que interfere na produção de representações e identidades docentes e discentes. E no artigo “*Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física*”, Neira e Nunes (2011), discutem as formas pelas quais o currículo cultural, concretiza políticas de identidade, interferindo na prática pedagógica da EFE.

Encontramos nesses artigos a indicação para que haja, no currículo da EFE, espaço privilegiado para investigação/recuperação das realidades dos alunos, configurando-o como espaço aberto para o encontro de culturas e confluência da diversidade da cultura corporal. A partir dessa ação investem contra a hierarquia curricular, que termina por desconsiderar as diferenças de raça, gênero, etnia, classes sociais.

É sob a égide de tais orientações que os currículos da EFE, com essa inspiração teórica (NEIRA, NUNES; LIMA, 2012; 2014), caminham na busca por construir um espaço para a multiplicidade das identidades que constituem a cultura corporal, pressupondo a igualdade no tratamento das práticas corporais, originárias das diferentes culturas, sem considerar nenhuma melhor ou pior. Entende-se que a utilização das experiências dos estudantes, como conteúdo a ser explorado, pode ser considerada um princípio norteador para o currículo, problematizando os conhecimentos com a finalidade de construir uma sociedade mais justa.

5. CRÍTICAS DA E PARA A DIVERSIDADE CULTURAL NA EFE: REFLEXÕES FINAIS

Enfim o entendimento e utilização do conceito de diversidade cultural em estudos curriculares de EFE são recentes e variados. Pensamos ser um tema importante no cenário das produções dos últimos 10 anos, apesar de ter aparecido algo desde os anos 2000, principalmente em função das quebras territoriais e facilitações transacionais do mundo globalizado, que diminuiu distâncias entre as diferentes culturas, pelo menos geográfica e tecnologicamente para alguns. Entretanto, receamos que outras barreiras possam surgir e o afastamento possa ser instaurado de outra forma.

Nossa classificação dos argumentos dos artigos é um risco, mas, diante de nossas delimitações, vimos o que sobressaia, associando-se às teorias curriculares inspiradoras. Porém, encontramos também entrelaçamentos teóricos. Reinvidicações críticas, terminaram por transparecer, na especificidade de uma abordagem de conteúdo de ensino em EFE, um olhar para a diversidade cultural de maneira tradicional. Passagens de textos com inspirações críticas recorrendo a conceitos e argumentações pós-críticas para lidar com o conceito de diversidade cultural.

Diante de argumentos com inspirações tradicionais a diversidade cultural quase não apareceu e quando surgiu o termo, implicou numa visão ingênua e aparente da tolerância e respeito às diferenças perante o que é posto como hegemônico. Não que não concordemos em respeitar, mas tolerar pode soar tão preconceituoso quanto ignorar ou rechaçar.

Nas argumentações com inspirações críticas a diversidade cultural apareceu de forma indireta, não sendo objeto específico da reflexão do texto. Esta apareceu, geralmente, com seus micro-marcadores sociais analisados num macro-contexto socioeconômico, sendo por vezes acusado de determinista.

Nos artigos de inspirações pós-críticas, a diversidade cultural ganhou centralidade e seus marcadores foram

olhados como determinantes na constituição das identidades, sobressaindo a localidade perante a universalidade.

Estudos curriculares de bases críticas procuram reconhecer os condicionantes sócio-políticos presentes nas teorias e práticas educacionais, desvelando os estruturantes reprodutores da sociedade capitalista, convocando e instrumentalizando os sujeitos para num projeto histórico de reconstrução das relações educacionais e sociais para uma sociedade socialista. As pesquisas com base nas teorias pós-críticas procuram desconstruir visões economicistas da educação, que ofuscam os hibridismos culturais, e deterministas da condição de classe, que inviabilizam as resistências. Nestas é preciso valorizar, na intenção do reconhecimento do grau de influência das culturas silenciadas no cenário macro social, elementos do cotidiano dos sujeitos, tais como gênero, etnia, religião etc. (PAIVA, 2015).

Vemos então uma ambivalência recíproca de críticas aos estudos críticos e pós-críticos do currículo. São críticas das reflexões sobre diversidade cultural advindas dos estudos pós-críticos aos estudos críticos e críticas aos fundamentos da diversidade cultural vindas dos estudos críticos aos estudos pós-críticos.

No entanto precisamos compreender o contexto das críticas e, por vezes as caricaturas e generalizações das análises. Acompanhem parte da entrevista concedida por Michael Apple, um pesquisador renomado no campo curricular, publicada no formato de artigo.

“Raça” não é um discurso, raça está imiscuída, colocada no centro de todas as nossas sociedades e não pode ser reduzida à uma questão da economia política. Eu não pertenço a uma igreja, portanto, não tenho nenhum medo de heresia, acredito que há vários elementos das tradições marxistas que são absolutamente cruciais para entender nossa sociedade, mas são todos insuficientes. Por outro lado também temos uma

tendência atual de imaginar que o mundo é apenas discursivo, e muito das tradições pós-modernas e pós-estruturalistas esquecem da materialidade mais concreta do mundo. No meu próprio trabalho tenho tentado incorporar tanto as tradições marxistas quanto algumas tradições pós-estruturalistas. Entender quando essas duas tradições estão em contato umas com as outras e captar as faíscas que começam sair do processo, é neste momento que fazemos progresso. Eu não tenho nenhum interesse em defender uma tradição se partes dessa tradição não me ajudam a entender a realidade que estou enxergando/analizando - elas precisam ser reconstruídas. Porém, é preciso ser dito, não vamos dar como pressuposto que as novas teorias que tratam da questão do discurso vão substituir os ensaios do marxismo e de suas tradições... Foucault nunca disse que Marx era estúpido. Esta é a minha posição (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 183).

Aqui podemos compreender a demonstração do dinamismo teórico e histórico das produções, ou o hibridismo conceitual defendido por alguns, ou ainda reflexões acusadas de serem sem radicalidade social dos argumentos. Não sabemos e não queremos analisar o feito e classificá-lo, mas chamamos atenção para a convivência real de campos teóricos curriculares que, com raízes, argumentos e concepções sociais diferentes, reivindicam a superação da sociedade capitalista, e por consequência, ou por veículo, a superação dos estudos curriculares conservadores.

Ao analisar o posicionamento da EFE frente à diversidade do patrimônio cultural Daólio (1995) afirma que a escola conservadora e a EFE de maneira particular, continuamente, tiveram dificuldades em lidar com as manifestações e valorização das diferenças, buscando sempre uma padronização de comportamentos culturais e motores.

Oliveira (2007) infere que existe certa tendência, mesmo reconhecendo as diferenças e até divergências das bases teóricas que alicerçam esse componente curricular, tanto nas indicações inspiradas em teorias críticas de currículo, como nas pós-críticas de que a realidade sociocultural dos alunos seja levada em consideração. “No entanto, com o risco da ação pedagógica, em nome desses pressupostos, cair num particularismo exagerado, num reducionismo pedagógico, num ‘vale tudo’, no qual as possibilidades são tantas quantas forem as diferenças” (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Atento para essa questão Oliveira (2007) alerta que essa forma de agir, em que os micro-marcadores da realidade social são supervalorizados em detrimento de macro-marcadores, pode incorrer em equívocos pedagógicos quanto ao que é abordado ao longo do processo de escolarização do aluno.

Trata-se aqui de um relativismo exacerbado, como se apenas o local onde os sujeitos vivem bastasse para dizer quem eles são e, dentre outras coisas, o que deve ser abordado em sua escolarização (OLIVEIRA, 2007, p. 24).

Como vemos, os debates acerca da diversidade cultural não implicam na existência de consenso de seu entendimento e de como o mesmo deve ser abordado, nem no âmbito geral da educação nem nas especificidades dos componentes curriculares. Pelo contrário, Oliveira e Daolio (2011) afirmam que o tema assenta-se em um tenso embate e concordam que não é rara a presença do relativismo, do tudo vale, do tudo pode, do tudo é importante.

Se de um lado temos o chamamento dos artigos que se inspiram nas teorias pós-críticas para que seja dado espaço à diversidade, em contrapartida temos o alerta dos críticos para que não incorramos em um relativismo exagerado. E entre esses dois inferimos que os currículos da EFE encontram-se num movimento de aproximação e distanciamento

muito mais ancorado em ditames legais, em resposta a tendências internacionais, do que a uma afiliação teórica por compartilhamento de fundo epistemológico.

Temos que avaliar esse movimento e reconhecer o que é passível de permanência e o que é necessário de ruptura, principalmente tendo como pressuposto que a diversidade cultural é produzida historicamente e manifesta em situações concretas de interesses e conflitos sociais.

Submetido em: 23/10/2016

Aprovado em: 19/11/2016

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antonio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências*. BRASÍLIA, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 de mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p.61-74, 2002.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, Rio de Janeiro v. 34, n. 6. p. 428-31, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-69912007000600012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 mar. 2015.

DAÓLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

GERALDES, Mary Ângela F.; ROGGERO, Rosemary. Educação e diversidade: Demandas do capitalismo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, p. 395-411, 2014.

LIMA, Maurício S. de; SOARES, Bernardo Go; BACALTCHUK, Josué. Psiquiatria baseada em evidências. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v.22, n.3, p.142-146, 2000.

MALANCHEN, Julia. O conceito de cultura: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: JORNADA HISTEDBR, XI, 2010, Cascavel. *Anais eletrônicos...* Cascavel: HISTEDOPR e Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_945_julia_malanchen@hotmail.com.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18p. 65-81. set/out/nov/dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p. 156-168 maio/jun/jul/ago. 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da educação física frente à diversidade cultural: um estudo de caso. Reunião Anual da ANPED, 31.,2008, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2008b. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf>>. Acesso em 09 de mar. 2015.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari; LIMA; Maria Emilia de (Org.). *Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática*. São Paulo: FEUSP, 2012.

_____. *Educação Física e Culturas: ensaios sobre a prática*. Volume II. São Paulo: FEUSP, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Educação física e diversidade cultural: um diálogo possível. *Conexões*, Campinas, v. 5, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração Universal da Diversidade Cultural*. Paris: UNESCO, 2001.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares Gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.38, p.151-168, 2013.

PAIVA, Andrea Carla de. *Propostas curriculares para o ensino da educação física na escola*. 2015. 51f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação Física)- Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2015.

PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da Educação Básica. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, maio/ago. 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SILVA, Marcelo Moraes e. Entre o discurso crítico e pós-crítico: a educação física nos currículos paranaenses do início do século XXI. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.13, n.1, p.1-18, jan./abr. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rubia Alves; GANDIN, Luiz Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – entrevistas com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p.175-184, jan/abr., 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça. *A constituição dos saberes escolares na educação básica*. 2007. 354f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA JÚNIOR et al. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set., 2010.

UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Paris, 2005.