

Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física

Multiculturalism: polysemy and perspectives in education and Physical Education

Pedro Xavier Russo Bonetto

Mestre em Educação. Professor da Universidade Ibirapuera e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
psorpedro@yahoo.com.br

Marcos Garcia Neira

Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP – Brasil
mgneira@usp.br

Resumo: Diante do complexo contexto social contemporâneo, cada vez mais, faz-se presente no discurso pedagógico os termos diversidade cultural e multiculturalismo. Por outro lado, além da polissemia que os envolve, estes discursos têm assumido certa centralidade no debate acadêmico sem qualquer aprofundamento teórico no que tange suas diferentes propostas. O fato expõe um problema deveras importante: Qual abordagem de multiculturalismo adotar? O que propõem diferentes pensadores sobre a educação multicultural? E no âmbito da Educação Física, quais as contribuições desse campo teórico-político? Este artigo discute essas questões, apontando o chamado multiculturalismo crítico como vertente mais adequada para os projetos pedagógicos preocupados com a aceitação e reconhecimento de pessoas e grupos marcados por condições de diferença.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Educação. Educação Física.

Abstract: In the face of complex contemporary social context, increasingly, it is made present in the pedagogical discourse the terms cultural diversity and multiculturalism. On the other hand, given the polysemy involving the terms, we realize that in some cases, these speeches have taken a central role in the academic debate without any theoretical studies regarding their different proposals. This fact puts numerous educational projects on a truly important issue: What multiculturalism approach to adopt? What propose different thinkers in the area of multicultural education? And in the context of physical education, which the contributions of this theoretical and political field? These are some questions that this article discusses from a literature review, also describing the best adequacy of the so-called critical multiculturalism to educational projects concerned with the acceptance and recognition of contextually people and groups marked by difference conditions.

Key words: Multiculturalism. Education. Physical Education.

1 Polissemia

É notória a polissemia e uma certa banalização na utilização do vocábulo multiculturalismo que chega a abarcar posturas epistemologicamente diversas e, por vezes, conflitantes. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante. Kincheloe e Steinberg (2012) disparam que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Em suas diferentes concepções, pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais em busca de reconhecimento social até dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto “multi”.

García Canclini (2009) reconhece a polissemia do termo, mas sinaliza que as diferenças de sentido poderiam ser tratadas com outros conceitos. Para o antropólogo argentino, aquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas em estados de confrontação e entrelaçamento se refere à interculturalidade. Já multiculturalidade supõe uma postura positiva de aceitação do heterogêneo.

Nas inúmeras classificações existentes, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes diferentes projetos políticos e formas de lidar com o Outro cultural. O multiculturalismo se constitui um vasto campo teórico-político. Candau (2008) atribui o seu surgimento, nos países ricos do hemisfério norte, à tentativa de responder ao intenso fluxo migratório após a Segunda Guerra Mundial, à eclosão dos movimentos sociais na segunda metade do século passado e, finalmente, ao ingresso, nas universidades estadunidenses, dos filhos dos grupos excluídos e discriminados, que passaram a reivindicar formas de representação mais dignas e democráticas.

Gonçalves e Silva (2003, p. 115) descrevem esse momento como um levante contra o currículo universitário tradicional, monocultural e segregacionista: “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais”.

Bhabha (1998) vê o multiculturalismo como resultado do embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Submetidos a um poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construir uma nação moderna.

O multiculturalismo possui, então, uma dupla agenda, dividida entre objetivos acadêmicos e políticos¹. Nesse sentido, Candau (2008) distingue as abordagens prescritiva e propositiva. A primeira concebe o multiculturalismo como sinônimo de diversidade cultural, ou seja, uma constatação das sociedades cujos processos de constituição foram marcados pela presença e confrontos entre os diferentes grupos culturais. Já a chamada abordagem propositiva vê o multiculturalismo enquanto formas de se relacionar entre sujeitos e grupos diferentes, incluindo as reivindicações de grupos cujas culturas não têm participado dos processos de significação cultural.

Hall (2003), por sua vez, compreende diferentemente os termos multicultural e multiculturalismo. O adjetivo multicultural “[. . .] é um termo qualificativo, que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum [. . .]” (HALL, 2003, p. 52). A configuração multicultural de cada contexto é específica e a diversidade cultural não é mero reflexo das sociedades desenvolvidas ou uma característica intrínseca da contemporaneidade. Já o multiculturalismo se refere às políticas adotadas para governar ou administrar problemas da diversidade e multiplicidade gerados nas sociedades multiculturais.

Com base no que foi dito acima, reconhecer a diferença e se relacionar de algum modo com ela, mesmo que tentando apagá-la, caricaturá-la ou tratá-la de forma superficial, não deixa de ser uma abordagem multicultural. Bastante distinta, é verdade, da luta por melhores condições de participação e representação na cultura, na escola ou na sociedade. Aqui se explicita um posicionamento específico, uma concepção de multiculturalismo que busca promover o relacionamento entre os diferentes grupos culturais, garantindo e valorizando o direito de todos de expressarem culturalmente suas idiossincrasias.

Como mostramos anteriormente, o multiculturalismo dá um destaque à diferença, ao tratamento diferencial, para se chegar à igualdade de oportunidades. O referido tratamento impõe como resposta, no plano da ação, não mais os princípios da democracia formal, mas as estratégias chamadas, por alguns autores, de “política do reconhecimento”, por outros, de “política de identidade” e, ainda, de “política da diferença”. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 118).

Radicalizando a perspectiva multicultural, os autores defendem que o multiculturalismo não apenas reconheça a diversidade cultural, como também perpetre análises em torno das relações de poder que produzem as diferenças. De acordo com Moreira (2001), a diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objetos de preconceito e discriminação. (CANDAU, 2011, p. 246).

Willinsky (2002) usa a expressão “política de identidade” para descrever uma ação que nos ajudaria a responder “como deveríamos ser conhecidos, considerados e tratados”. Tal como Candau (2011), o autor afirma que apenas reconhecer a diferença não é suficiente, porque esse reconhecimento se apoia em categorias que são, em grande parte, construídas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem desse poder.

Há que se ressaltar, no entanto, que no âmbito da cultura não existe apenas dominância e opressão. A sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, ou seja, não se trata apenas de um embate de poder entre uma dada cultura “A” com uma cultura “B”, ou que a cultura “B” seja a todo tempo, e em todos os contextos, subjugada à “A”. O fato é que não existe uma cultura pura, nem tampouco uma cultura melhor ou universal. Toda e qualquer relação cultural é permeada de hibridismos e sincretismos, e o multiculturalismo deve se colocar como analista dos contextos históricos e sociais que permeiam as relações de poder, de modo a entender como se constituíram os discursos que marcam hierarquias e fronteiras entre as culturas. Sintetizando essa posição, Willinsky (2002) afirma que não basta reconhecer as diferenças, é preciso questioná-las, desconstruí-las, mudar o seu significado.

2 Perspectivas multiculturais

O debate educacional em torno do multiculturalismo ganhou grande destaque com a publicação do livro *Multiculturalismo Crítico*, de Peter McLaren. Nessa obra, o autor descreve as seguintes concepções: 1) multiculturalismo conservador ou empresarial, que fundamenta o projeto de universalização da cultura branca, respaldado nas teorias evolucionistas do século XIX²; 2) multiculturalismo liberal humanista, cuja principal característica é a apropriação humanística, apoiada na crença do princípio de igualdade independentemente de questões de etnia, gênero ou sexualidade, assim todos podem competir “igualmente” em uma sociedade capitalista; 3) multiculturalismo liberal de esquerda, que responsabiliza a ênfase na igualdade universal por “esconder” as diferenças entre raça, gênero, classe e sexualidade; e 4) multiculturalismo crítico, no qual, a partir de uma abordagem pós-moderna de resistência, a representação de etnia, classe, religião e gênero são vistas como resultado de lutas sociais sobre signos e significações. Ademais, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais.

De forma assemelhada, Hall (2003) também descreve diferentes tipos de multiculturalismo: 1) multiculturalismo conservador, que visa à assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; 2) multiculturalismo liberal, que busca integrar os diferentes grupos culturais à cultura dominante, tolerando práticas particularistas apenas no domínio privado; 3) multiculturalismo pluralista, que avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos no interior de uma ordem política comunitária; 4) multiculturalismo comercial, que pressupõe que se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferenças culturais serão resolvidos; 5) multiculturalismo corporativo (público ou privado), que busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro; e, citando McLaren (1997), 6) multiculturalismo crítico ou revolucionário, perspectiva que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.

Candau (2008), por sua vez, descreve três vertentes do multiculturalismo: a assimilacionista, a diferencialista (ou monoculturalismo plural) e a intercultural ou crítica. Na concepção assimilacionista, os grupos marginalizados e discriminados são incorporados aos valores, mentalidades e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. Essa posição defende uma cultura comum e, em seu nome, deslegitima culturas “diferentes”, pertencentes aos grupos

subordinados, considerados inferiores. A segunda concepção, denominada diferencialista, destaca o reconhecimento das diferenças, mas afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos para que possam se expressar com liberdade, mantendo suas matrizes culturais de base em comunidades homogêneas. Pauta-se na visão essencialista e estática das identidades culturais, favorecendo um verdadeiro *apartheid* sociocultural.

Saindo em defesa da concepção intercultural ou crítica, a autora descreve cinco características importantes:

- Promove de forma deliberada a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
- Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuos processos de elaboração, construção e reconstrução;
- Afirma que os processos de hibridização cultural são intensos mobilizadores da construção de identidades abertas;
- Reconhece que as relações culturais são permeadas por mecanismos de poder;
- Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade. Ao contrário afirma esta relação complexa e admite diferentes configurações em cada realidade.

Para Catherine Walsh (2001), o multiculturalismo crítico, por meio da negociação cultural e do enfrentamento dialético dos conflitos provocados pela assimetria de poder, recorre à negociação cultural, enfrenta dialeticamente os conflitos provocados pela assimetria de poder a fim de promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Seguindo raciocínio parecido, Silva (2007) alerta para a tentativa de um diálogo intercultural de modo superficial, ou seja, sem enfrentar a temática das relações de poder que contaminam as relações, matrizes, mentalidades, imaginários e crenças, assumindo uma abordagem liberal.

3 Por uma Educação Física multicultural crítica

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental,

tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011).

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 161).

A alternativa encontrada é a chamada educação multicultural, sendo nada mais que a influência do multiculturalismo crítico no âmbito educacional. Moreira (2001, p. 66) resume o conceito da seguinte maneira: a “[...] sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades”. Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

Em se tratando de uma educação multicultural crítica, Candau (2011) considera como princípios inexoráveis: a formação de sujeitos de direito, o favorecimento do processo de “empoderamento” e a construção de sociedades verdadeiramente democráticas. Para tanto, privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geram os significados e argumenta que a diferença deve ser afirmada dentro de uma política de crítica comprometida com a justiça social.

Existe uma dupla dimensão que caracteriza a educação multicultural: de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 63).

A 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 dos conteúdos do currículo. Quando um grupo social não vê refletida sua cultura na escolaridade ou a vê refletida menos que a de outros, estamos, simplesmente, diante de um problema de igualdade de oportunidades. (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Uma educação multicultural crítica desencadeia, obrigatoriamente, aquilo que McLaren (1997) denominou pedagogia do dissenso, e Candau (2008), pedagogia do conflito. Trata-se da interação, por vezes conflitiva, de diferentes culturas, acompanhada de análises que denunciam o modo como certos grupos em posições privilegiadas estabelecem os próprios significados, visando à manutenção de seus valores. Nesta, o professor assume um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença, além da identificação dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.

Uma proposta educacional multiculturalmente orientada oportuniza o acolhimento de certos grupos tradicionalmente excluídos, desmascarando o problema que afeta a representatividade cultural no currículo; exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos de ensino, no qual os interesses de todos sejam representados, e não deixa passar despercebidos os meios que fazem circular as representações, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa, a fala cotidiana, entre tantos outros suportes repletos de estereótipos culturais e crenças sobre os diferentes povos, nações e culturas.

No âmbito da Educação Física, o multiculturalismo crítico foi inicialmente apropriado pelo currículo cultural proposto por Neira e Nunes (2006, 2009), sendo aprofundado em obras posteriores (NEIRA, 2006a, 2006b, 2008, 2010, 2016; CARVALHO; NEIRA, 2016, entre outras). Enquanto fundamentação ética e política, defende como direito básico de todos os sujeitos o reconhecimento em suas infinitas condições de diferença manifestadas por meio das práticas corporais.

Por isso, a forma como as pessoas se relacionam em suas mais variadas condições de diferença, materializadas nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, deve ser objeto de estudo e questionamento nas aulas do componente. Questões relacionadas à discriminação e preconceito devem estar sempre presentes no currículo como uma possibilidade de problematização dos discursos sobre as práticas corporais, buscando a promoção de um ambiente não excludente,

pautado na participação democrática e coletiva da comunidade escolar. Com base nestas características, é possível extrair das obras mencionadas alguns eixos que orientam um currículo multicultural da Educação Física escolar.

3.1 Ampliação do conceito de cultura

O multiculturalismo crítico amplia o conceito de cultura bem como o que podemos entender por conteúdos escolares. Agora, tudo que constitui nosso mundo social pode e deve ser tematizado nas escolas. Do *rap* ao *funk*, da pipa com cerol aos campeonatos de *League of Legends*. Isso porque o multiculturalismo crítico, ao articular a cultura de diversos grupos étnicos, da cultura juvenil, *geek*, de rua, com a cultura acadêmica, sem hierarquizá-las, viabiliza a importância de que todos se apropriem, analisem e ressignifiquem estes artefatos culturais dentro da escola.

Cabe esclarecer que todas 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 (NEIRA, 2006a).

3.2 Valorização dos conhecimentos e da identidade dos estudantes via tematização de práticas corporais tradicionalmente subjugadas

Um currículo multicultural de Educação Física valoriza o patrimônio cultural corporal da comunidade escolar, por meio da consideração e incorporação das experiências e significados atribuídos pelos alunos como conhecimentos a serem abordados. Além da compreensão das características das práticas corporais do ponto de vista dos discentes, isso possibilita a compreensão do próprio grupo cultural. Segundo Neira (2008, p. 87-88), o currículo multicultural:

[...] contribui para a construção do orgulho pelo que somos e respeito e admiração pelo que os outros são. Nesse espaço, não

há lugar para dizer que ‘isto é melhor que aquilo’, ‘assim está errado’, ‘desse jeito não vai chegar a lugar nenhum’ ou o pior, ‘você não sabe’, ‘nunca irá aprender’, ‘não nasceu para isso’. Entendendo que não existe uma cultura melhor do que outras, e assim, portanto, todas as práticas culturais, se devidamente abordadas, apresentam-se igualmente valiosas como conteúdos de ensino.

Didaticamente falando, o que se propõe é que os educadores investiguem e promovam situações em que os estudantes consigam analisar seus saberes e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com as práticas corporais. Desse modo, a perspectiva multicultural abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões e gêneros das populações estudantis e, como analistas culturais, os alunos passem a perceber suas próprias experiências.

Isto significa a tematização, ao longo do percurso escolar, das práticas corporais, das histórias, das biografias, das formas latentes e manifestas de dominação e regulação, de resistência, luta e do ponto de vista dos oprimidos, manifestados através da cultura corporal, alcançando com isso a reconfiguração do conhecimento oficial (NEIRA, 2016).

Muito se fala em trazer para dentro do currículo escolar o repertório da cultura corporal dos estudantes. Algumas propostas defendem que este repertório seja ponto de partida para o trabalho, outras criticam o reducionismo que pode ser fruto de trabalhos que permaneçam sem problematizar os saberes e conhecimentos dos alunos.

O efeito da primeira proposta pode ser a elaboração de projetos que partam da cultura do aluno, mas, por ainda se basearem em uma visão hierarquizada de cultura, acabam por inferiorizá-la ou mesmo corrigi-la. A segunda proposta, também, produz efeitos negativos por conta da superficialidade do que está sendo estudado. Todavia, a Educação Física em uma perspectiva multicultural crítica aqui delineada, procura garantir o direito das culturas corporais dos estudantes serem reconhecidas, valorizando-as, enquanto manifestações legítimas, problematizando as relações de poder que as inferiorizam. Faz isso, ouvindo as vozes dos estudantes, tratando seus interesses com dignidade, sem qualquer forma de discriminação.

3.3 Análise das relações de poder que produziram (e que ainda produzem) as práticas corporais

Um currículo multicultural crítico de Educação Física problematiza representações e discursos postos em circulação sobre as práticas corporais e seus representantes, denunciando tanto as forças empregadas pelo poder para validar uma determinada representação quanto as que produzem visões negativas ou pejorativas.

Aqui, torna-se de suma importância problematizar com os estudantes os discursos preconceituosos e discriminatórios que se relacionam a certas práticas corporais. Entendemos, assim, que os discursos sobre esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são produzidos a partir de relações de poder que comumente excluem identidades e conhecimentos de grupos culturalmente subjugados, como: negros, crianças, mulheres, LGBT, indígenas e outros tantos. Por isso, a necessidade de se problematizar os preconceitos, buscando estudar com os estudantes como estes discursos foram criados, tornaram-se regimes de verdade e quais efeitos possuem na sociedade.

Atividades de ensino realizadas com essa finalidade permitem conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações sociais e como elabora as percepções que os homens e mulheres têm de si próprios e do mundo que os rodeia (NEIRA, 2016).

3.4 Descentramento dos conteúdos escolares tradicionais

De forma geral, a trajetória curricular do componente não menciona o estudo das práticas corporais das comunidades desfavorecidas. O predomínio dos produtos culturais euro-estadunidenses, mais especificamente as modalidades esportivas, colabora na formação de identidades superiores atribuídas àqueles pertencentes aos setores dominantes, pois acabam percorrendo esses currículos com relativo sucesso. Ora, se o que se pretende é uma educação verdadeiramente democrática, há que se prever e organizar situações didáticas em que alunos e professores conheçam e aprofundem, também, os pontos de vista da população desprivilegiada. A relevância dessa postura se baseia no fato de que a valorização do conhecimento subordinado contribui para democratizar as visões de sociedade, política e educação.

4 Considerações finais

Apesar do que propagam os discursos conservadores, Carvalho e Neira (2016) assinalam que um currículo de Educação Física multiculturalmente orientado não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura dos estudantes. Como se viu, defende-se simplesmente que os conhecimentos alusivos às práticas corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Também se espera que a cultura corporal dominante seja analisada com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes a setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas elitizadas nem de afirmar que se tratam de conspirações contra os grupos desfavorecidos. Apenas pretende-se abrir espaço para os saberes historicamente vilipendiados. Esses conhecimentos são convertidos em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que significa um futuro coletivo baseado nos princípios comunitários, no poder compartilhado e na justiça social.

Segundo os autores, um currículo baseado no multiculturalismo crítico busca novas formas de ver as coisas quando valoriza as perspectivas marginais. A premissa básica é que a análise histórica do passado contribui para a compreensão das transformações sociais ocorridas e alenta para a modificação do atual quadro social. Dado que a cultura é uma dinâmica movida pela ação dos sujeitos mediante suas necessidades e intenções políticas, não pode ser vista como fixa e determinada. A proposta aqui defendida permite uma visão ampla das relações sociais, o que é muito mais valioso para os grupos alijados que a continuidade de projetos educacionais baseados na negação. Essa proposta desafia, ainda, os conhecimentos e as ações didáticas tradicionalmente validados no contexto escolar a cumprir um ideal político comprometido com a constituição de sociedades democráticas em que prevaleçam a solidariedade e o reconhecimento das diferenças. Estrategicamente, acolhe os saberes dos grupos minoritários, desenvolve práticas educativas que consideram a realidade vivida pelos estudantes, dialoga com a diversidade cultural e, pela análise histórica, desvenda as relações de poder que perpetuam a assimetria instaurada na teia social entre distintas práticas corporais e seus representantes.

Enfim, a Educação Física multicultural desprende-se do marasmo que povoa as quadras e os pátios com estudantes habituados a conhecimentos técnicos, para

unir-se ao conflito dos espaços públicos, da relação com a comunidade e com as problemáticas vividas na realidade, incitando posturas efetivamente engajadas com a ocorrência social das práticas corporais. Para tanto, articula suas ações com as relações interpessoais experimentadas na escola e fora dela, com o intuito de promover situações de ensino que assegurem a democracia e colaborem para a construção de uma sociedade menos desigual.

Notas

- 1 Sabemos que produzir conhecimento, abordar um tema e registrá-lo academicamente não deixa de ser uma postura política, principalmente nos estudos de educação. A dicotomia aqui enlaçada serve apenas para fins explicativos em relação aos âmbitos específicos de influência e de atuação da referida área.
- 2 O autor ilustra essa concepção contando que na virada do século XIX, Joseph Moller, um menino negro de 10 anos, chegou a ser exibido em um zoológico na Europa como um legítimo descendente “homoluncus africano”

Referências

- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANDAU, V. M. *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- CARVALHO, M. M. N. S.; NEIRA, M. G. O multiculturalismo e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.
- GARCÍA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1995. p. 13-87.

- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan.-jun. 2003.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 2012.
- HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set.-dez. 2001.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./mar., p. 81-90, 2008.
- NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 5, p. 75-83, 2006a.
- NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. *Temas em Educação Física escolar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29, 2016.
- NEIRA, M. G. Por um currículo multicultural da Educação Física. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, p. 31-40, 2006b.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 29-52, nov. 2002.

recebido em 19 jul. 2016 / aprovado em 12 set. 2016

Para referenciar este texto:

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017.