

Artigo Original

## Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física

Marcos Garcia Neira

*Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP  
São Paulo SP, Brasil*

**Resumo:** Com a democratização do acesso, a escola acolheu múltiplas identidades culturais. Historicamente, os conhecimentos dos grupos desprovidos de poder foram negligenciados no currículo e a cultura dominante prevaleceu, desponta, assim, como urgente, a realização de estudos que indiquem caminhos para a transformação desse quadro. Esta pesquisa-ação, desenvolvida junto às turmas do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Osasco (SP) situada em uma comunidade culturalmente diversificada, buscou analisar o processo de construção e implementação de um currículo multicultural para a Educação Física a partir do patrimônio da cultura corporal popular (brincadeiras, danças e rodas cantadas) inicialmente mapeado. Os resultados, obtidos através da análise crítica da experiência, indicam que os conteúdos da cultura popular e a metodologia de ensino inspirada na etnografia proporcionaram o fortalecimento da identidade cultural dos participantes.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Cultura Popular. Metodologia do Ensino.

*Valuing identities: the popular corporal culture as a content for Physical Education curriculum*

**Abstract:** With the democratization of access, the school acknowledged multiples cultural identities. Historically, the knowledge from the groups which lack power was neglected in the curriculum and the dominant culture prevailed, raise as an urgency the conduction of studies which shows ways to promote changes. This action-research developed in a public school of Osasco (SP), located in a culturally diversified community, along with the groups of beginners from the first grade, sought to analyze the implementation and the process of construction of multicultural curriculum for Physical Education using the popular patrimony of the corporal culture (plays, dances and circle dances) initially cataloged. The results obtained through critical analyzes of the experience, shows that the contents of the popular culture and the methodology of teaching inspired in the ethnography promoted the strengthen of the community cultural identity.

**Key Words:** Multiculturalism. Popular Culture. Methodology of Teaching.

### A problemática

No campo curricular, o que está ao alcance da vista é estranho e incerto. Os sistemas descentralizados de projetos pedagógicos autônomos das escolas são acompanhados de proposições curriculares centralizadas e práticas controladoras por meio de avaliações unificadas. Enquanto salpicam lampejos de ousadia curricular com propostas que atendem à diversidade cultural que compõe a sociedade, simultaneamente constata-se discursos favoráveis à imposição de currículos<sup>1</sup> uniformes baseados na cultura dominante.

<sup>1</sup> Adotamos a concepção de currículo apresentada por Silva (2002), para quem, esse termo compreende tudo o que é vivido e aprendido na escola.

Em meio a tudo isso, o multiculturalismo<sup>2</sup> é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola e aos professores. Longe de construir um obstáculo ou um problema, a diversidade é uma riqueza. A existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar seu currículo às culturas que acolhe. Em geral, a pertença a um determinado grupo configura-se em identidade cultural

<sup>2</sup> Por multiculturalismo podemos entender as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais. Aqui, foi empregada a noção de multiculturalismo crítico expressa por Kincheloe e Steinberg (1999), para quem as diferenças entre os grupos encontram-se ancoradas socialmente, ou seja, não se discute apenas o que é ou não legítimo, mas quem determinou o que é. Questiona-se a quem pertencem os valores veiculados ou quem produziu aquele conhecimento presente no currículo e para que e para quem eles servem. Pergunta-se sobre as forças determinantes e históricas que estão por trás dos processos, para logo adiante serem

(HALL, 1999). Ao pretender-se a construção de escolas democráticas, obrigatoriamente, dever-se-á reformular seus currículos, integrando e possibilitando a voz das culturas que foram historicamente sufocadas ou silenciadas, bem como concretizando estratégias que combatam eficazmente os preconceitos (MOREIRA; CANDAU, 2003). O que significa criar condições para que as diferentes heranças culturais tenham seu espaço no currículo da escola, ou seja, a efetivação da justiça curricular, visando promover atitudes de respeito e combater estereótipos e preconceitos contra as minorias.

A igualdade perante a lei e os direitos de participação na vida pública, pressupostos das sociedades democráticas, só se tornam reais se todos, independentemente das suas origens, tiverem acesso a uma educação que lhes assegure possibilidades e oportunidades de atingir o máximo de suas potencialidades. Esta pesquisa partiu do princípio que a proposição de currículos multiculturais é um dos caminhos possíveis para o alcance desse direito, conferindo à escola o espaço da promoção da igualdade em prol da justiça social.

Para as crianças que ao chegar à escola se deparam com hábitos, valores e costumes “estrangeiros”, fato que as empurra para o silêncio, distanciamento e resistência, o currículo multicultural, ao valorizar os conhecimentos pertencentes às minorias, poderá transformar em *mais valia* essas diferenças, dando voz às culturas minoritárias (GIROUX, 1983).

Quando se enfatiza a criação de currículos multiculturais, afirma-se que todos os alunos possuem conhecimentos construídos socialmente que precisam ser reconhecidos e ampliados pela escola, o que, na prática significa, trabalhar a partir das culturas dos alunos num entrecruzamento com a cultura escolar.

A partir dos estudos empreendidos por Neira e Nunes (2006), foi possível constatar dentre os trabalhos acadêmicos, a carência de estudos sobre o currículo da Educação Física que considerem como referenciais de análise e intervenção as questões identitárias dos grupos culturais que apenas recentemente passaram a freqüentar o ambiente escolar. Assim, tencionando a validação das diferentes identidades que compõem uma comunidade escolar socialmente diversificada, cujo patrimônio cultural manifesta-se também pelo repertório de práticas corporais, a presente investigação realizada entre os anos de 2003 a 2006, analisou os resultados de uma

experiência curricular de Educação Física desenvolvida mediante um contexto de cooperação e colaboração entre os educadores de uma escola pública e um Grupo de Pesquisas vinculado a uma universidade pública paulista.

A construção coletiva desse currículo se deu mediante constantes avaliações e reconstruções baseadas na reflexão sobre a prática pedagógica vivida. Consideraram-se, também, as pesquisas bibliográficas geradas pelos questionamentos dos docentes durante as reuniões de formação, a proposição e experimentação de conteúdos e estratégias, aspectos que caracterizam uma pesquisa-ação crítico-colaborativa (FRANCO, 2005). Os dados recolhidos em vídeo, fotografias, diário de campo e portfólios foram submetidos à descrição crítica mediante o confronto com a teorização curricular e cultural.

### **A cultura como fator de identidade**

Brincadeiras, danças e cantigas de roda, conforme Wiggers (2005) fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil. Como construção cultural de um determinado grupo, como fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator de identidade cultural.

O processo de construção da identidade cultural é bem complexo. É a identidade que garante ao indivíduo a posse de características que o diferenciam dos outros, bem como representa a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade. A participação da dinâmica social, nos ensina Hall (1999), implica no compartilhamento de algumas características tais como religião, etnia, gênero, idade etc., para a manutenção de elos e vínculos que formam a base de solidariedade e fidelidade dos diversos grupos culturais.

É pela interação formadora de subjetividades entre os sistemas simbólicos e as diferentes práticas culturais nos variados momentos históricos que as identidades são produzidas. Estas interações estão envolvidas por complexas relações de poder, algumas mais visíveis que outras e que impõem e validam certos significados culturais.

Este aspecto nos remete à compreensão da escola como espaço onde a luta pela validação de significados culturais ocorre a todo momento pelo confronto entre a cultura escolar e cultura popular. Se pensarmos que o universo cultural e identitário de crianças pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos é praticamente o ambiente familiar e local, pode-se afirmar que sua entrada na escola implica num

---

*tratados de forma democrática mediante debates e discussões, e, assim, proporcionar condições para que a comunidade encontre suas soluções. Motriz, Rio Claro, v.13, n.3, p.174-180, jul./set. 2007*

intenso embate de culturas. Em razão disso, McLaren (1997) defende o fomento de uma postura multicultural da escola pela inserção dos conhecimentos populares no currículo. Isto significa, por exemplo, a tematização das práticas lúdicas familiares, das histórias orais, das biografias, das narrativas do povo, buscando a reconfiguração do conhecimento oficial. O que se defende é o trabalho “arqueológico” na sala de aula, isto é, a pesquisa, a análise e o estudo comprometido das culturas dos alunos e alunas, visando ampliar a compreensão do seu patrimônio cultural e o reconhecimento social de suas identidades.

Os defensores da perspectiva multicultural reafirmam o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos alunos abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais, gênero etc., das populações estudantis. O que se propõe é que os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes, suas as práticas culturais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. O multiculturalismo insiste em que os professores aprendam a empregar essas experiências de tal maneira que sejam respeitadas por toda a coletividade. O respeito, nesse caso, deve ser entendido como fruto de uma intervenção pedagógica que leve os estudantes a olhar mais além de suas próprias experiências seja qual for o seu posicionamento no emaranhado da realidade.

As identidades são múltiplas e fragmentadas, portanto, as experiências da maioria dos estudantes são contraditórias, ambíguas e complexas e a missão do professor é fazer com que os estudantes, os demais professores e os membros da comunidade tomem conhecimento delas. Um currículo multicultural permite que os estudantes percebam como suas próprias experiências constituem as formas de ver o mundo e aos professores lhes possibilita sinalizar as maneiras pelas quais um currículo contaminado de racismo, sexismo e preconceitos de classe reflete nas concepções dos alunos e na sua consciência social (APPLE, 2001).

É por isso que o conhecimento popular representa um papel primordial na educação multicultural, pois, mediante um cultivo consciente destes conhecimentos são possíveis visões alternativas, democráticas e emancipadoras da sociedade, da política e da educação. Kincheloe e Steinberg (1999) argumentam que o conhecimento popular quando confrontado com a cultura escolar, emprega um conjunto de conceitos que desafiam as crenças invisíveis inseridas em todos os aspectos do currículo dominante. Os conhecimentos das camadas desprivilegiadas economicamente, dos afrodescendentes ou de

muitos outros grupos quando vem à tona refutam o ponto de vista dominante da realidade. Ao enfrentar o conhecimento popular, indivíduos pertencentes aos grupos dominantes também apreciam o fato de que nas mais diversas questões existem perspectivas que não conhecem ou que estavam submersas (GIROUX, 1983). Dessa forma, passam a perceber que seu percurso escolar e suas experiências com os meios de comunicação desprezaram uma série de elementos e pontos de vista que só em contato com o currículo multicultural têm acesso, bem como toda a informação produzida pelos grupos populares. Por essa razão, a tematização do conhecimento popular no currículo potencializará novos métodos para validar a importância e a oportunidade das vozes divergentes.

### A pesquisa-ação

O presente estudo foi desenvolvido junto às turmas do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental que no total abrangeu cerca de 223 alunos de 6 e 11 anos de idade matriculados em uma escola pública municipal situada na região periférica da cidade de Osasco (SP) e que atende prioritariamente a uma comunidade sócio-economicamente desfavorecida e caracterizada pela grande incidência de filhos de migrantes nortistas e nordestinos.

A primeira etapa na construção do currículo da Educação Física para o Ensino Fundamental em uma escola pública municipal consistiu em mapear a cultura corporal da comunidade escolar por intermédio do questionamento aos alunos em roda de conversa, acompanhado do registro em diário de campo. Esse procedimento permitiu identificar as práticas corporais que os alunos já conheciam quando chegaram à escola e aquelas que ocorriam na comunidade.

As manifestações da cultura corporal foram agrupadas conforme critérios estabelecidos pelo grupo (professores, alunos e pesquisadores) em determinadas temáticas (jogos de meninas ou meninos, com ou sem materiais, com ou sem música etc.) e, assim, foi estabelecida uma ordem para sua emergência no currículo. Essa preocupação corresponde às indicações de Moreira e Candau (2003), para quem a justiça curricular, ou seja, a valorização dos conhecimentos oriundos das diversas culturas que povoam a escola e a sociedade, deverão ser igualmente privilegiadas no currículo. A desconsideração desse fato poderá transmitir a falsa idéia de que determinados conhecimentos e, portanto, identidades prevalecem sobre outros.

Cada tema, submetido à uma análise inicial pelo grupo, suscitou sugestões para formas de vivência, pesquisa, fontes de ampliação de conhecimentos, visitas ou passeios que poderiam ser realizados, pessoas que poderiam ser convidadas

*Motriz, Rio Claro, v.13, n.3, p.174-180, jul./set. 2007*

para compartilhar seus saberes e estratégias para socialização dos conhecimentos com os demais alunos da escola.

A seguir, as ações educativas focalizaram múltiplos olhares sobre as manifestações corporais que compunham cada tema. Por meio do diálogo com os saberes práticos dos alunos demonstrados nas vivências das brincadeiras, cantigas, rodas, esportes, lutas, ginásticas etc., foram propostas atividades que visaram a leitura e interpretação dos signos envolvidos nessas práticas corporais (o que representam, o que comunicam, o que sentimos quando as assistimos ou delas participamos), pesquisas por meio de entrevistas e leituras para desvelar as origens, o histórico da prática corporal tematizada e sua chegada à comunidade, reconstrução das práticas vivenciadas a partir das características da turma e, por último, a elaboração de registro que documentou o processo.

Os dados analisados permitem constatar que essa problematização das práticas corporais da cultura popular desvelou a adequação de uma metodologia de ensino aberta à múltiplas conexões, impedindo qualquer alusão à linearidade ou estabelecimento de uma lógica na disposição dos conteúdos. Os possuidores de um determinado patrimônio eram convidados a apresentá-lo aos colegas para que fosse discutido e após a análise crítica e interpretativa, aquela prática corporal era ressignificada, implicando na experimentação de novas possibilidades pela modificação de suas formas e/ou conteúdos, visando a participação dos estudantes com equidade.

Como se notou, o diálogo, tão caro à pedagogia crítica de Freire (1970) e Moreira (2002) foi o principal instrumento utilizado pelos educadores nessa ação didática multicultural que, além de estratégia fundamental para levantamento de informações dos alunos e reencaminhamento constante da prática pedagógica, potencializou a crítica e as manifestações sobre o que acontecia nas aulas, na escola e na sociedade.

A interpretação do novo formato curricular alcançado nos leva a afirmar que a leitura crítica constituiu-se em um aspecto fundamental para a emancipação dos alunos da sua experiência concreta e imediata e estímulo à construção de uma postura reflexiva desencadeada pelo reconhecimento da própria identidade. O currículo multicultural, ao valorizar o patrimônio cultural, possibilitou a compreensão das características principais da manifestação corporal e do próprio grupo cultural. Expressões como: “é fácil”, “é legal”, “não gostei” etc. foram, gradativamente, substituídas por “não gostei, mas tenho uma outra idéia”, “acho que a gente pode mudar”, “pensava que era só para os meninos, agora vi que

todos podem”, “todos temos direito” etc., o que indica a superação de uma postura passiva e conformada perante as práticas sociais.

Verificamos que a insistência no diálogo e no convite à leitura e posicionamento dos alunos facilitou o ato pedagógico no decorrer do curso. Inicialmente inibidas e confusas, à medida que o trabalho se desenvolveu, os alunos perceberam que suas idéias e posições eram respeitadas, assim, já em meio ao semestre letivo, quando o grupo se sentava para conversar sobre as ocorrências alusivas à prática corporal, prontamente surgiam sugestões de encaminhamentos. Quando encontravam, após as vivências, um ponto de equilíbrio onde todos participavam com suas características respeitadas, o formato final da brincadeira, esporte, ginástica, dança ou atividade expressiva, era registrado no portfólio da turma. Sempre que havia mais de um encaminhamento possível, todos eram experimentados numa ordem estabelecida após eleição. O formato final da manifestação, caso não agradasse a alguém, poderia ser registrado com um dos formatos experimentados de sua preferência, acompanhado de uma justificativa oral ou escrita.

As atividades de aprofundamento que têm por objetivo superar os conhecimentos experienciais mais diretos foram inspiradas na arqueologia das manifestações propostas por Neira e Nunes (2006). Para tal, após um roteiro coletivamente elaborado, os estudantes eram estimulados a buscar em diversas fontes (internet, revistas, livros, relatos pessoais por meio de entrevistas etc.), conhecimentos acerca da temática que lhes proporcionasse o devido enriquecimento do olhar.

Como exemplo, um fato digno de nota deu-se quando o tema estudado foi cantigas de roda em uma turma do 2º ano do Ciclo Inicial. No mapeamento inicial figurava apenas a “ciranda-cirandinha”. Após a vivência, leitura e transformações decorrentes e chegada a etapa de ampliação dos conhecimentos, foi constatado o desconhecimento de outras cirandas por parte do grupo e do professor. Ao verificar que o repertório terminara, os alunos convidaram os adultos da escola (funcionários e professores das outras turmas) para apresentarem seu patrimônio referente ao tema. Tal convite, prontamente aceito, permitiu e possibilitou uma nova relação com aquelas pessoas e com seus conhecimentos. Nesse percurso verificou-se que o olhar dos alunos sobre aqueles profissionais que “apareciam” principalmente nos horários de entrada e saída ou nos intervalos, quase sempre envolvidos em suas tarefas, se modificou, pois, passaram a considerá-los portadores de saberes dignos de presença no currículo. Assim, as cirandas ensinadas por esses adultos trabalhadores

passaram a compor o rol das práticas corporais do grupo. Um aspecto que chamou a atenção nesse tema foi a participação incontestada dos meninos, para quem, historicamente, esses conhecimentos eram negados.

Sempre que o tema contemplava aquelas práticas corporais da comunidade, mas pouco acessíveis aos alunos, a pesquisa, precedia a vivência. Um exemplo típico foi o “jogo de malha”, estudado pelos alunos do 4º ano, que apesar de presente no bairro, sua prática na escola, inicialmente, foi dificultada devido ao desconhecimento das regras por parte dos alunos e professores, o que transformava o jogo em uma espécie de tiro-ao-alvo com pouco sentido. Com queixas freqüentes e desinteresse crescente, surgiu a idéia de realizar entrevistas com alguém que sabia jogar. Como um dos alunos afirmou que seu avô “já tinha sido até campeão”, foi agendado um encontro na praça próxima à escola, onde, na “cancha” de malha, o “avô” ensinou as regras, técnicas e táticas aos alunos. Após a explicação do jogo, os alunos passaram à prática ali mesmo, à leitura dos seus signos, à resignificação e registro.

Experiências como essas vividas por todas as turmas da escola motivaram os alunos e professores a preparar uma atividade de retribuição à comunidade. Distribuídos em grupos, cada um escolheu uma das práticas corporais estudadas e se responsabilizou por desenvolver “pequenas oficinas” durante a Feira Cultural realizada na escola. Com a colaboração da Comissão Organizadora do evento, a quadra da escola transformou-se no espaço da “Oficina de Brincadeiras” e, seguindo um cronograma organizado coletivamente, cada grupo, apresentou a sua manifestação da cultura corporal e convidou os parentes, amigos e vizinhos para participar. Foi uma tarde muito agradável, na qual foi possível retribuir à comunidade os conhecimentos com ela adquiridos. Inversamente à tradição escolar de “apresentação”, a comunidade participou e aprendeu.

A análise dos dados disponíveis fruto das observações e registros do processo, deixa-nos a certeza de que essa vivência marcou a comunidade de forma especial. Ao serem valorizadas as brincadeiras e cantigas que tinham ensinado aos filhos, muitos se emocionaram. Naquela tarde, sua cultura e sua identidade puderam manifestar-se, superando a sensação de estranhamento e vergonha que a cultura dominante imprime aos portadores de conhecimentos “inválidos”, pois, nunca adentram a escola.

### **Descobertas transitórias**

Os alunos, conforme se observou, vivenciaram plenamente as manifestações estudadas, interagindo coletivamente, reorganizando, discutindo outras possibilidades e

interpretando os conhecimentos oriundos da cultura local. Com isso, foi possível notar o carinho e envolvimento com o tema e com a própria cultura, valorizando as formas de expressão daquele patrimônio. Depreende-se daí que a sintonia da escola com o patrimônio cultural, tanto enriquece como viabiliza o envolvimento com o trabalho pedagógico.

Os resultados apontam para uma íntima relação entre a ampliação da cultura corporal dos alunos e as atividades pedagógicas realizadas. Esse fato permite partilhar das descobertas de Kincheloe e Steinberg (1999) sobre a relevância de uma metodologia de ensino pautada na etnografia quando se objetiva a construção de um currículo multicultural.

No mesmo sentido, os estudos de Neira (2007) alertam sobre a necessidade do professor não ser um visitante na cultura popular e salientam a importância do docente pesquisar e procurar aprofundar-se nos conteúdos da prática cultural tematizada para melhor conduzir sua ação educativa. Além disso, no âmbito do multiculturalismo, alunos e professores assumem uma postura ativa de investigação *in loco* e com os representantes da comunidade.

Como se pôde notar, a experiência vivida constituiu-se em momento de valorização identitária, pois, os trabalhadores da escola e os moradores do bairro mostraram-se portadores de saberes que potencializaram os estudos do grupo. Assim, os conhecimentos ensinados pelos adultos da comunidade foram agregados ao currículo e passaram a compor o rol de conhecimentos ensinados e aprendidos.

Este fato converge para as descobertas de Giroux (1983), para quem, quando a cultura escolar entra em sintonia com a cultura popular e com ela se enriquece, os alunos percebem que também é possível aprender com as pessoas que estão à sua volta no cotidiano, isto é, não são somente os professores que ensinam, muito pelo contrário, os professores também aprendem com as pessoas da comunidade.

Os resultados permitem inferir que essa experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos através da aproximação e análise do conhecimento popular, tratando-o respeitosamente, ampliando e recriando seus conhecimentos. A pesquisa-ação implementada verificou que uma ação pedagógica multiculturalmente orientada não pretende a inculcação de uma cultura dominante. Em sentido contrário, as ações encaminhadas posicionam os educandos na situação de atores na aprendizagem e na reconstrução e criação dos saberes oriundos da cultura local.

Verificou-se, ainda, que tal postura multicultural de aprender com a comunidade, quando adotada pela escola permite uma real inserção e problematização da cultura popular. Do ponto de vista da aprendizagem, os dados indicam que tal metodologia de ensino possibilita a conscientização do papel daqueles artefatos culturais na formação da identidade. Esse aspecto reforça o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo pelo fortalecimento dos laços culturais originais. Tal encaminhamento permite superar o sentimento de “estrangeiro”, provocado pelo currículo da cultura dominante imposto pela escola a todos os alunos, indistintamente (GIROUX; SIMON, 2005).

A escola multicultural, ao derrubar os muros que a isola da comunidade, abre-se à colaboração pública daqueles que são os legítimos representantes culturais. Os alunos, ao verem as pessoas próximas na condição de porta-vozes de um saber reconhecido pela instituição, sentiram sua própria identidade fortalecida. Com a preocupação de agrupar e estudar os conhecimentos populares, a escola valida seu *status* de pólo cultural, transformando-se em referência e ponto de encontro de agentes culturais.

Portanto, o currículo multicultural, ao analisar, interpretar, ressignificar e ampliar o repertório de conhecimentos pertencentes às diversas identidades culturais que compõem o ambiente escolar, 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”. Afinal, conforme Gonçalves e Silva (1998), nenhuma cultura é melhor do que a outra, assim sendo, todas as práticas culturais, se devidamente abordadas, apresentam-se igualmente valiosas como conteúdos de ensino. Nessa perspectiva curricular, quando todas as culturas são possibilitadas, aceitas e reconhecidas, é de nós mesmos e dos nossos que estamos falando, é sobre nós que estamos aprendendo.

### Considerações finais

Sendo a escola o espaço determinado socialmente para a socialização do patrimônio cultural historicamente acumulado, entende-se como função social da Educação Física escolar, proporcionar aos alunos e alunas das diferentes etapas da escolarização uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Nesse sentido, o processo de construção e desenvolvimento curricular desenvolvido na pesquisa-ação acima relatada promoveu uma pedagogia cujo principal objetivo consistiu em valorizar as diferentes identidades que coabitam na sociedade. Ao considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos e alunas, transformando temática de estudo o patrimônio da cultura corporal construído fora dos muros escolares, alentaram-se condições de equidade ao invés de critério para justificar discriminações e preconceitos.

Em outras palavras, a prática pedagógica desenvolvida proporcionou aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar a alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

### Referências

- APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.16, p.61-67, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501607.pdf> Acesso em: 20 nov. 2006.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>
- FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. Disponível em: [http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf) Acesso em: 31 jan. 2007.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.
- GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: as perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.23, n.79, p.15-38, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300003>

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>

NEIRA, M. G. **Ensino de educação física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.59-78, maio 2005.

Pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP com apoio financeiro da FAPESP

Endereço:

Marcos Garcia Neira  
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação  
Comparada da Faculdade de Educação da USP  
Av. da Universidade, 308 Cidade Universitária  
São Paulo SP  
05588-000  
e-mail: [mgneira@usp.br](mailto:mgneira@usp.br)

*Recebido em: 27 de agosto de 2007.*

*Aceito em: 19 de dezembro de 2007.*