

A CULTURA CORPORAL POPULAR COMO CONTEÚDO DO CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

Doutor em Educação pela USP, pós-doutorado em Currículo pela Universidade do Minho, Portugal, e professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP.

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, despontando como urgente a realização de estudos que indiquem caminhos para a transformação desse quadro. Esta pesquisa-ação busca desenvolver um currículo multicultural para a Educação Física a partir do patrimônio da cultura corporal popular. Os resultados, obtidos por meio 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 da comunidade.

Palavras-chave: Multiculturalismo – cultura popular – currículo.

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 estão 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 um currículo¹ da cultura dominante.

Em meio a tudo isso, o multiculturalismo² é uma realidade que impõe novas responsabi-

lidades 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 (HALL, 1999). Em tal quadro, se quisermos uma escola democrática, seu currículo deverá integrar e dar espaço e voz às culturas historicamente sufocadas ou silenciadas, bem como concretizar estratégias que combatam eficazmente os preconceitos (MOREIRA; CANDAU, 2003).

A rigor, o Estado deve criar condições para que as diferentes heranças culturais tenham seu espaço no currículo da escola, ou seja, a efetivação da justiça curricular, visando

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

² Por multiculturalismo podemos entender as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os

problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais.

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 considera que o currículo multicultural oferece 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 ao silêncio, ao distanciamento e à resistência, o currículo multicultural ao valorizar os conhecimentos pertencentes às minorias, pode 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. Este foi o princípio que orientou, nos anos 2005 e 2006, a construção e desenvolvimento do currículo de Educação Física em um contexto de cooperação e colaboração entre educadores de uma escola pública da cidade de Osasco (SP), situada em uma comunidade desfavorecida economicamente e composta por migrantes nordestinos e nortistas e um Grupo de Pesquisas vinculado a uma universidade pública paulista. Na perspectiva metodológica adotada, o currículo foi elaborado conjuntamente (educadores e pesquisadores) e reconstruído ao longo das intervenções mediante constantes avaliações baseadas na reflexão sobre a prática pedagógica vivida, considerando os posicionamentos dos alunos acerca dos questionamentos docentes, seu envolvimento com

as atividades de ensino, o diálogo travado com a comunidade e o surgimento de novas indagações dos estudantes, professores e pesquisadores. Consideraram-se, também, as pesquisas bibliográficas geradas pelos questionamentos dos docentes durante as reuniões de formação, a proposição e experimentação de conteúdos e estratégias, bem como, os 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 por meio do 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 produto cultural de um determinado grupo, e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator identitário.

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, conforme Hall (1999), implica no compartilhamento de algumas características tais como religião, etnia, gênero, idade e outras, para a manutenção de vínculos que formam a base de solidariedade e fidelidade dos diversos grupos culturais.

Pela interação formadora de subjetividades entre as diferentes práticas culturais, nos variados momentos históricos, e os sistemas simbólicos 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.

Esse 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 a cultura popular. Se pensarmos que o universo cultural e identitário de crianças pertencentes aos grupos socialmente desfavorecidos é praticamente o ambiente familiar e local, podemos afirmar que sua entrada na escola implica num 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”, isto é, a pesquisa, a análise e o estudo comprometido, visando ampliar a compreensão do patrimônio cultural dos alunos 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, gêneros das populações estudantis. O que se propõe é que os educadores investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes, suas práticas culturais e as formas pelas quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. O multiculturalismo insiste 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 discentes a olhar 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 os alunos, os demais professores e os membros da comunidade tomarem conhecimento de-

las. Um currículo multicultural permite que os estudantes percebam como suas próprias experiências constituem as formas de ver o mundo e possibilita, aos professores, 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).

Embora suprimido pelos guardiões acadêmicos e sociais por meio de atribuições desqualificadas, o conhecimento popular representa um papel primordial na educação multicultural, pois, mediante um cultivo consciente desses 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 vêm à tona, refutam o ponto de vista dominante. 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

A primeira etapa na construção do currículo da Educação Física foi realizada por meio de uma pesquisa de campo que procu-

rou mapear a cultura corporal da comunidade escolar. 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 matérias, com ou sem música) e estabelecida uma ordem no currículo. 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 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 compõem cada tema. Por meio do diálogo com os saberes práticos dos alunos, demonstrados nas vivências das brincadeiras, cantigas, rodas e outras, foram propostas atividades que visaram a leitura e a interpretação dos signos envolvidos nessas práticas corporais (o que representam, o que comunicam, o que sentimos quando as assistíamos ou delas participávamos), pesquisas por meio de entrevistas e leituras para desvelar as origens e chegada da prática corporal à comunidade, reconstrução das práticas vivenciadas através das características da turma e, por último, a elaboração de registro de documentação do processo.

Os dados analisados permitem constatar que a problematização das práticas corporais da cultura popular desvelou a adequação de uma metodologia de ensino aberta a múltiplas conexões, impedindo qualquer alusão à linearidade ou estabelecimento de uma lógica na disposição dos conteúdos. Quando os possuidores daquele patrimônio eram convidados a apresentá-lo aos colegas para que fosse discutido, a ressignificação da prática corporal implicava, após a análise crítica

e interpretativa, em experimentação de novas possibilidades pela transformação da forma e/ou conteúdo, visando a participação 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 na sua ação didática, além de estratégia fundamental para levantamento de informações dos alunos e reencaminhamento constante da prática pedagógica. O diálogo potencializou a crítica e as manifestações sobre o que acontecia nas aulas, na escola e na sociedade.

A interpretação dos resultados nos leva a afirmar que essa leitura crítica constituiu-se em um aspecto fundamental para a emancipação dos alunos da 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” foram, gradativamente, substituídas por “não gostei, mas tenho uma outra idéia”, “acho que a gente pode mudar”, “pensava que era só para os meninos”, “todos temos direito” entre outras, o que indica a superação de uma postura passiva perante as experiências.

Verificamos que a insistência no diálogo e no convite à leitura e posicionamento dos alunos facilitou o ato pedagógico no decorrer do curso. Inicialmente inibidos e confusos, à medida que o tempo foi passando, os alunos perceberam que suas idéias e posições eram respeitadas; assim, a partir do mês de junho de 2005, quando as professoras se sentavam para conversar sobre determinada 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 do jogo, dança ou atividade expressiva, era registrado nos ca-

ernos, que, ao final do ano, compuseram o “livrinho dos jogos”. Sempre que havia mais de um encaminhamento possível, todos eram experimentados numa ordem estabelecida após a 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 inspiradas na arqueologia das manifestações de Neira e Nunes (2006), recorreram a diversas fontes (internet, revistas, livros, relatos pessoais por meio de entrevistas e outras) e eram precedidas por um roteiro elaborado coletivamente.

Um fato digno de nota deu-se quando o tema estudado foi cantigas de roda. No mapeamento inicial figurava apenas a “ciranda-cirandinha”. Após a vivência, leitura e transformações decorrentes e chegada a etapa de ampliação dos conhecimentos, constatamos o desconhecimento de outras cirandas. Ao verificar que o repertório terminara, os alunos convidaram os adultos da escola para apresentarem seu patrimônio referente ao tema. Nesse percurso, verificamos 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, o “jogo de malha”, que apesar de presente no bairro, sua prática na escola, inicialmente, foi dificultada devido ao desconhecimento das regras por parte de alu-

nos e professores, o que transformava o jogo em uma espécie de tiro-ao-alvo com pouco sentido. Entre 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”, agendamos 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.

Entusiasmados com as descobertas das novas fontes, surgiu a idéia de entrevistar outros adultos sobre sua infância e suas brincadeiras. Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevistas que visava ao levantamento e algumas explicações sobre o funcionamento das práticas da cultura corporal dos familiares.

Com as respostas em mãos, um novo plano de trabalho foi elaborado, pois, algumas práticas vividas pelos adultos coincidiam com as já constantes na lista do grupo e, portanto, por eles conhecidas e experimentadas. Quando alguma prática, segundo a entrevista realizada, apresentava diferenças, era experimentada com aquela nova contribuição.

Diversas e bem amplas foram as contribuições dos familiares, pois, como a grande maioria era proveniente das regiões norte e nordeste, quase sempre de cidades do interior, frutificaram as práticas da cultura corporal características dessas localidades. Um exemplo marcante foram os conhecimentos obtidos por um dos alunos cujos familiares viveram a infância no Maranhão. O irmão mais velho ofereceu-se para ir à escola e, de forma bem consistente, ensinar a “dança do Boi”. Os professores conduziram uma interessante pesquisa sobre a história do “Boi” que se tornou conhecida pela turma e uma fantasia foi construída. O “Boi” inicialmente representado pelo visitante que ensinou os alunos a dançar foi compartilhado com todos que apresentaram a “dança do Boi” para as demais turmas da escola.

Nessa etapa do trabalho – as entrevistas com os familiares e as vivências das suas brincadeiras –, surgiram interessantes debates sobre a infância no passado e nas localidades de onde procediam, suas dificuldades e carências, a vida escolar. Os alunos mostraram-se interessados e abertos às novas informações e surpresos ao constatar semelhanças ou diferenças com as práticas que conheciam.

À porta da escola no horário de entrada ou saída, alguns familiares foram abordados e convidados a conversar com os alunos e compartilhar suas experiências. Assim, após uma rápida entrevista realizada pelos alunos, eles experimentaram uma ou mais manifestações corporais ensinadas pelos entrevistados. As histórias que contaram (relatos de vida), as músicas que cantaram (e as crianças aprenderam) e as brincadeiras eram registradas individualmente no caderno.

Em certa ocasião, todas as brincadeiras que uma convidada sugeriu já faziam parte dos temas trabalhados na escola, assim, ela interessou-se por conhecer a lista e verificar se poderia colaborar com mais alguma. Ao ler a relação e identificar a brincadeira do elástico, confessou que seu sonho de criança era aprender a brincar com aquele material. Animados, os alunos se ofereceram para ensiná-la e, surpreendentemente, empregaram a mesma metodologia utilizada pelos professores, vibrando muito com as aprendizagens da “aluna”. Outro caso digno de nota foi a surpresa e indignação que alguns alunos demonstraram quando uma senhora idosa ao ser entrevistada, contou que “no seu tempo” de criança ela não foi à escola. O incômodo foi tão grande que os professores encaminharam algumas atividades com a intenção de ajudar os alunos a buscar explicações para esse fato. Sobre o assunto, chegaram a algumas conclusões: as condições de vida de certos grupos, o trabalho infantil, os papéis sociais, as responsabilidades domésticas etc. Como se verificou, o trabalho realizado possibilitou aos alunos importantes aprendizagens sobre justiça social.

Todas essas experiências motivaram 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 parentes, amigos e vizinhos para participar. Foi uma tarde muito agradável, na qual retribuíram à comunidade os conhecimentos com ela adquiridos. Inversamente à tradição escolar de “apresentação”, a comunidade participou e aprendeu.

A análise dos dados disponíveis 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. Depreendemos daí que a sintonia da escola com o patrimônio cultural tanto enriquece como viabiliza o envolvimento com o trabalho.

Os resultados apontam para uma íntima relação entre a ampliação da cultura corporal dos alunos e as atividades pedagógicas reali-

zadas. Esse fato permite partilhar as 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 de o 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 e ampliando e recriando seus conhecimentos. A pesquisa-ação implementada verificou que uma ação pedagógica multiculturalmente orientada não pretende a inculcação de uma cultura dominante, contrariamente, as ações encaminhadas posicionam os educandos na

situação de atores na aprendizagem e na reconstrução e criação dos saberes oriundos da cultura local. Considerando a seleção de conteúdos e o percurso metodológico, ousamos afirmar que a investigação realizada pode ser tomada como referência para o desenvolvimento de um currículo multicultural da Educação Física.

Verificamos 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.

O currículo multicultural, portanto, 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 sen-

do, 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.

Embora o desenho inicial do currículo focalizasse a cultura lúdica infantil, o questionamento dos alunos, as provocações dos professores e a contribuição dos demais membros da comunidade permitiram ampliar as temáticas abordadas. Esse procedimento, sem descaracterizar o componente curricular, contribuiu para expandir a cultura corporal dos alunos na perspectiva da cultura popular.

Popular body culture as part of a multicultural syllabus in Physical Education

Abstract

Schools have harbored a manifold of cultural identities since education became accessible to all. Historically, however, knowledge from minority groups was never accepted into the school syllabus and dominant culture prevailed, thus calling for urgent studies to be made in order to show ways of transforming the current state of affairs. This action research project aims at developing a multicultural syllabus for physical education that stems from the heritage of popular body culture. Results gathered through critical analysis of experience show that popular culture contents and ethnography-based teaching methodologies can promote the strengthening of a community's cultural identity.

Keywords: Multiculturalism – popular culture – syllabus.

Cultura corporal popular como contenido del currículo multicultural de Educación Física

Resumen

Con la democratización del acceso, la escuela recibió múltiples identidades culturales. Históricamente, los conocimientos de los grupos desprovistos de poder fueron negligenciados en el currículo dominante, así despunta como urgente la realización de estudios que indiquen caminos para una transformación de ese cuadro. Esta investigación-acción buscó desarrollar un currículo multicultural para Educación Física a partir del patrimonio de la cultura corporal popular. Los resultados, a través del análisis crítico de la experiencia, indican que los contenidos de la cultura popular y la metodología de enseñanza

inspirada en la etnografía proporcionaron el fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad.

Palabras-clave: Multiculturalismo – cultura popular – currículo.

Referências

APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Rev. Bras. Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 61-67, 2001.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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. *Educ. & Soc.*, Campinas, ano 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago., p.156-168, 2003.

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. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

Auxílio financeiro: FAPESP

Recebido: 12 de setembro de 2007
Aprovado: 6 de dezembro de 2007

Endereço para correspondência
mgneira@usp.br