

Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo

Marcos Garcia Neira¹
Jorge Sérgio Pérez Gallardo²

¹Depto de Metodologia de Ensino e Educação Comparada - Faculdade de Educação USP

²Depto de Educação Motora - Faculdade de Educação Física UNICAMP

Resumo: O presente estudo teve como objetivo principal identificar os saberes que crianças não escolarizadas possuem sobre as práticas da cultura corporal e sua visão sobre a apropriação destas pelas aulas de Educação Física. Partiu-se do pressuposto que a abordagem sociocultural do componente sugere um desenho curricular que adote como ponto de partida, os saberes patrimoniais dos educandos. A comunidade investigada constituiu-se de 48 alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal que enfrentavam sua primeira experiência escolar. Os dados, obtidos mediante a utilização de entrevistas semi-estruturadas, foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2000). Como descoberta relevante destaca-se a diversidade de conhecimentos que os alunos possuem sobre as manifestações da cultura corporal, fato que contradiz alguns elementos presentes no discurso dos professores de Educação Física e que proporciona organização curricular diferenciada para o componente.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Cultura.

Knowledge about corporal culture in children with no education: an investigation as a bedding for a curricula

Abstract: The main objective of the present study was to identify the knowledge that children with no education have about the practices of corporal culture and its vision about the appropriation of those during physical education lessons. Starting from the presumption that the social cultural approach of the component that suggests a curricula design that adopts as a starting point the background knowledge of the students. The investigated community consisted of 48 students of the first grade of a municipal public that were dealing with their first scholar experience. The data, obtained through the semi-structured interviews, were submitted to the analysis of Bardin content (2000). As a relevant finding stands out the diversity of knowledge that the students have about the manifestations of corporal culture, fact that contradicts some elements present in the speech of Physical Education teachers and that allows a curricula design different from the component's curricula.

Key words: Physical Education. Curricula. Culture.

Introdução

Ao entendermos a escola como o espaço que pode proporcionar a conquista das condições para um equilíbrio social, nos preocupa quais os conhecimentos que devem ser ensinados e como isso deve ser feito, ou seja, a organização do currículo.

O currículo escolar, aqui compreendido como todo o conjunto de conhecimentos e experiências oferecidas aos estudantes, passa por vários níveis ou instâncias de elaboração. Fora da escola, estabelecem-se prioridades a partir da política educacional, organizam-se diretrizes, leis, orientações e indicações dos conteúdos de ensino; os saberes são selecionados, organizados, seqüenciados e freqüentemente detalhados em materiais como os "Guias Curriculares", "Parâmetros", "Propostas" etc. Comumente,

atuam nesse processo as autoridades educacionais, as universidades, as editoras e demais agências.

O currículo formal – previsto, documentado, recomendado, que sofreu várias reelaborações –, resultante de todas essas discussões e decisões negociadas, servirá como grande parâmetro para organizar a ação do ambiente da escola, mas não será exatamente replicado, repassado e trabalhado com os alunos. Isso porque a escola não executa simplesmente as decisões curriculares elaboradas fora dela; também as elabora, que, com freqüência, consiste em algo mais do que um recorte de cultura organizado para ser distribuído em todas as escolas de uma rede.

O currículo real, aquele que se desenvolve na escola, toma forma e corpo na prática pedagógica. Para tanto, o currículo formal é transformado e reorganizado para adequar-se à

realidade da escola, articulando as opções dos professores e as necessidades dos alunos ao tempo das disciplinas no quadro curricular, à divisão do tempo diário em aulas, aos materiais e recursos disponíveis, às formas de controle e acompanhamento dos alunos, aos valores preservados e vividos no cotidiano escolar – enfim, a todo um modo de vida na escola. Essa reorganização dos saberes a serem ensinados é também fruto de negociações, opções e decisões que envolvem educadores, equipe técnica e a comunidade, viabilizando a proposta pedagógica nas condições reais da escola.

Essa postura frente ao currículo permite aos educadores substituírem a anterior condição de executores de propostas curriculares pela nova condição de autores intelectuais, fato que lhes confere um novo papel frente à comunidade escolar, aos saberes que veiculam e à concepção de educação.

A nova condição de autoria, no entanto, não poderá seguir preferências e gostos. A construção curricular de uma escola democrática deverá pautar-se em instrumentos que permitam identificar os saberes presentes na comunidade que permitam estabelecer uma interface com os objetivos educacionais. Nesse sentido, esta investigação pretendeu desvelar o patrimônio da cultura corporal de uma determinada comunidade com o objetivo de proporcionar aos professores da escola, os conhecimentos necessários para construção do currículo da Educação Física.

Revisão da Literatura

Elaborar um currículo não é uma tarefa meramente técnica, pois é preciso tomar decisões que envolvem interesses, posicionamentos, conflitos e divergências. Isso implica selecionar conteúdos que tragam para dentro da escola o conhecimento mais avançado, para que os educandos possam se tornar “contemporâneos de seu tempo”. Implica também escolher conteúdos cuja abrangência explicativa contribua para a compreensão da sociedade e da cultura em que se vive e da realidade mais ampla.

Em razão disso, é preciso não omitir problemas e contrastes sociais para poder explicar o presente em sua complexidade e refletir sobre alternativas de transformação social. Moreira (1995, p. 63) entende que essa seleção e organização devem “fortalecer o poder e a autonomia de grupos submetidos a qualquer forma de exploração, opressão e discriminação. Um currículo antimarginalização não apenas contém tópicos ou lições sobre os problemas de grupos oprimidos, mas privilegia, em todo o seu conteúdo e sua forma, essas questões”.

Para Silva (2001), o aspecto serve de pano de fundo para qualquer proposta curricular é de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Isto nos revela que as teorias do currículo estão compromissadas, explícita ou implicitamente, com a proposição de critérios de seleção que permitam selecionar aqueles conteúdos e práticas que serão incluídos e aqueles que não o serão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção, ou seja, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.

Pode-se dizer também que o currículo é uma questão de poder e que as diversas propostas, na medida em que buscam dizer o que ensinar, envolvem-se visceralmente com o poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma ação de poder. Para Silva (2001, p. 16), “as teorias do currículo estão ativamente envolvidas no esforço de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social, no centro de um território contestado”.

É precisamente a questão do poder que vai separar as perspectivas tradicionais das críticas. As primeiras pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As propostas críticas, em contraste, argumentam que nenhum currículo é neutro, científico ou desinteressado, mas que traduz relações de poder.

Um currículo elaborado em uma perspectiva crítica visa proporcionar ao aluno condições para analisar a realidade sociocultural e nela atuar de forma consciente. Nesse sentido, sua principal preocupação é o desenvolvimento do senso crítico e do poder de decisão e de atuação social. Vale observar que no caso da Educação Física isso simplesmente não se alcança com as teorias tradicionais que insistem, por exemplo, na aprendizagem das modalidades esportivas. Bracht (1997), por exemplo, afirma que é possível ensinar a jogar basquete sem que isso implique em compreender o contexto de produção das regras do basquete.

Descrevendo o percurso histórico do componente, Bracht (1999) sugere que os projetos educacionais predominantes até o final do século XIX não reservavam ao corpo (a seus desejos, suas fantasias etc.) qualquer espaço. Não lhe atribuíam papel na construção do homem ou da mulher. Assim, as teorias do conhecimento que subsidiavam o currículo escolar tinham sua expressão máxima no chamado método científico (a ciência moderna), segundo o qual, temas referentes às manifestações corporais constituíam-se em

elementos perturbadores que precisavam ser controlados pelo estabelecimento de procedimentos rigorosos.

Para Veiga Neto (1996), se existe alguma culpa na ciência ou na racionalidade moderna, ela se situa na divisão entre *res estensa* e *res cogitans*, pois essa separação fundamentou o afastamento das questões da corporeidade em relação ao currículo. Tal separação está na base da idéia do controle racional do mundo.

As teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas – é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. Inclusive as teorias sobre a aprendizagem motora são em parte cognitivistas. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado.

Bracht (1999) aponta, no decorrer do século XX, um movimento com a intenção de recuperar, através de currículos integrados, a “dignidade” do corpo ou do corpóreo, isso ocorreu, curiosamente, por intermédio do desenvolvimento das ciências naturais.

Segundo o autor, esse novo entendimento de ser humano teve suas bases concretas na forma como o homem passou a produzir e reproduzir a vida. Assim, o currículo escolar efetuou intervenções sobre o corpo com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Não obstante, de absolutamente desprezadas, as manifestações da cultura corporal foram inseridas no currículo, primeiramente através das necessidades sanitárias, em seguida, das necessidades produtivas, mais adiante, por meio das necessidades morais e das necessidades de controle social.

Contudo, esses novos olhares curriculares pouco alteraram as concepções anteriores, pois, tal qual enfatiza Bracht, o déficit de dignidade das questões da motricidade vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão. Educar o comportamento corporal tornou-se educar o comportamento humano. O desenho curricular para a área, explicitado nos Guias Curriculares do Estado de São Paulo divulgados nas décadas de 1970 e 1980 constituem-se em bons exemplos dessa visão.

A análise sobre os documentos da época (SÃO PAULO, 1983) permite constatar a seguinte “distribuição”: Séries Iniciais - formação física básica; Séries Intermediárias - iniciação esportiva; Séries Finais - especialização esportiva.

Para Bracht (1999), esse currículo reforçou, sem necessidade de mudar os princípios mais fundamentais, a

Motriz, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan./abr. 2006

visão que a sociedade tinha do esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas), novos sentidos/significados, como por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo.

No seio das teorias críticas da Educação, Libâneo (1989) aponta para a necessidade dos currículos terem como princípios: a representatividade, o poder explicativo e a acessibilidade. O autor comenta que os currículos devem representar o “conhecimento” de cada área de forma ampla, contemplando não apenas uma diversidade significativa de conteúdos, mas também, de métodos de investigação, de aplicações, de relações com outras áreas etc. Ressalta ainda que os currículos precisam mostrar o conhecimento como fenômeno cultural e como rica fonte de explicações e complementa que os currículos devem estar atentos ao fato de que o conhecimento seja objeto de construção pelos alunos, evitando um distanciamento de suas capacidades intelectuais.

Libâneo (1989) ressalta que os currículos têm sido concebidos com base em uma componente quase que exclusivamente conceitual, formal, simbólica. E aponta para a necessidade de incorporação de outras duas componentes: a social e a cultural.

Para ele, o conhecimento deve ser abordado de modo a exemplificar os múltiplos usos que a sociedade faz das teorias, das explicações e também de modo a evidenciar os principais valores de controle ou progresso que se desenvolvem com seu uso, num determinado contexto social. Propõe que a orientação didática do currículo seja preferencialmente baseada em projetos, argumentando que os projetos fomentam o emprego de uma variedade de materiais que estimulam o pensamento, a interpretação e a explicação da realidade, permitindo aos alunos um processo de análise crítica de valores e idéias.

Com relação ao que denomina componente cultural, propõe um currículo baseado em investigações, com o objetivo de “imitar” algumas atividades inerentes ao processo de construção histórica do conhecimento, como a experimentação, a validação, a comunicação por escrito da experiência, entre outros. Considera que somente participando de atividades de investigação é possível ao aluno compreender e apreciar o poder e a beleza dos conhecimentos.

No caso da Educação Física, a proposta curricular delineada por diversos autores (METODOLOGIA,1992) considera os elementos apontados por Libâneo (1989) ao sugerir que uma configuração da cultura corporal por temas

ou atividades, visando a aprendizagem da expressão corporal como linguagem. A escolha dos temas que constituirão esses conteúdos deve atender ao objetivo de promover uma leitura da realidade, estabelecendo uma práxis direcionada para projetos políticos que possam promover mudanças sociais, isto é, apontam para a necessidade de uma Educação Física voltada para a transformação social.

Essas argumentações contribuíram para o desenvolvimento de uma nova interpretação para o papel da Educação Física na escola ao explicitar a preocupação com a formação de homens capazes de intervir na realidade social com autonomia, de maneira crítica e criativa, em prol da transformação.

No final do século XX, a publicação dos PCN (BRASIL, 1997, 1998 e 1999) reavivou a discussão sobre o currículo da Educação Física. Tais documentos sugerem que o currículo deva ser constituído a partir das necessidades concretas da sociedade, cada vez mais dinâmica e veloz no que se refere a produção tecnológica e cultural. Defendem a democratização do conhecimento no universo escolar, tendo como ponto de partida as características da comunidade e evoluindo para um conhecimento mais amplo e geral, integrado com o meio globalizado. Acreditam que esse conhecimento seja capaz de promover no aluno referências básicas para atuação na sociedade. O currículo, portanto, não é imposto nem tampouco semelhante para todas as escolas, mas cada uma deverá ressignificar os conhecimentos sociais através do seu currículo.

Pérez Gallardo (2002) apresenta a abordagem sociocultural da Educação Física como aquela que se preocupa com o processo e a forma de produção cultural na diferentes regiões e culturas, a saber: formas de organização social, formas de exploração dos recursos, formas de manifestações religiosas, formas de expressar sentimentos e intenções, enfatizando os aspectos que tenham relação com a cultura motora e com o componente lúdico histórica e socialmente situados.

Assim, Educação Física escolar na sua abordagem sociocultural aponta para a necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura motora que fazem parte de cada grupo social a todos os integrantes de uma sociedade.

Em outra obra, Pérez Gallardo (2003) argumenta em favor de uma pedagogia da Educação Física que considere e respeite as práticas corporais do cotidiano (por ele denominada de cultura corporal patrimonial) que os alunos conhecem, pois segundo o autor, são elas que fornecem a

base para se pensar como as pessoas dão sentido e substância éticas às suas experiências e vozes.

A ação pedagógica da Educação Física nessa concepção não poderá veicular uma ideologia unificadora no formato “Currículo Comum” para todas as escolas de um mesmo sistema. Uma prática pedagógica crítica recorre a uma política da diferença e através das vozes, diriam Giroux e Simon (1999), da cultura motora, diria Pérez Gallardo (2003) e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Dessa forma, sugere que antes de qualquer ação, conheçamos os saberes que os alunos possuem sobre as manifestações da cultura que configurarão o eixo central do currículo da Educação Física, isto é, o jogo, o esporte, as danças, as lutas e as ginásticas.

Procedimentos Metodológicos

O estudo envolveu uma pesquisa bibliográfica e investigação empírica com trabalho de campo em uma escola situada em um bairro periférico do município de Osasco (SP), situado às margens da rodovia Raposo Tavares, na região metropolitana do município de São Paulo (SP). A Escola Municipal de Ensino Fundamental “Jardim das Flores¹”, que no período de coleta de dados contava em 2005 com 1312 alunos matriculados em 40 turmas e 8 anos de existência, atende à comunidade local composta, sobretudo, de migrantes nortistas e nordestinos que residem em condições precárias e afastados dos serviços públicos municipais de saúde, transporte e lazer.

Fizeram parte deste estudo, os 48 alunos de ambos os sexos, ingressantes no primeiro ano do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental, na faixa etária compreendida entre 6 e 7 anos de idade e que não freqüentaram instituições de Educação Infantil, quase todos trabalhadores² e moradores da favela que se encontra na divisa com o município de São Paulo e que viviam sua primeira semana na escola.

No período que antecedeu o início das aulas, os responsáveis pelos alunos ingressantes foram convidados a participar de uma reunião com os professores e a equipe técnica da escola. Esse encontro visou estabelecer um primeiro contato com as famílias dos alunos e comunicar o

¹ O nome da escola é fictício.

² As crianças ajudam os adultos na tarefa cotidiana de reciclagem no período contrário às aulas (recolhem materiais como papelão e latas e carregam-nos até o depósito do bairro).

Motriz, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan./abr. 2006

funcionamento pedagógico e administrativo da instituição. Nesta ocasião foram comunicados os objetivos do estudo e solicitadas as autorizações devidas.

Entretanto, foi a análise das fichas dos alunos ingressantes que permitiu uma importante descoberta: dos 328 novos alunos, apenas 28 haviam frequentado instituições de Educação Infantil, para os demais, aquela seria a primeira experiência de escolarização. A amostra, reunida aleatoriamente, constituiu-se de 48 alunos que se encaixaram no grupo dos “excluídos” da Educação Infantil. Com este grupo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a intenção de descobrir quais manifestações da cultura corporal

faziam parte do seu capital cultural e qual sua visão da escola como espaço para vivência dessas manifestações. Conquanto se tenha utilizado um roteiro semi-estruturado e precário dos temas que seriam abordados, tal roteiro foi usado de forma bastante flexível, supondo uma postura bastante elástica do entrevistador, de modo que o sujeito discorresse amplamente e sem constrangimento a respeito das suas vivências.

Resultados

A análise de conteúdo da transcrição das entrevistas segundo a proposta de Bardin (2000) permitiu-nos o estabelecimento das seguintes categorias.

Tabela 1. Manifestações da cultura corporal às quais os entrevistados têm acesso

Jogo tradicional ³ Nesta categoria, foram mencionados os seguintes jogos: esconde-esconde, pega-pega, ajuda-ajuda, pular corda, queimada, lencinho branco, bobinho, duro-ou-mole, estréia nova sela, pipa, pega macaco no seu galho, monta-monta, blem-blend, pique-esconde, coelhinho sai da toca, cemitério, elástico, quem matou o galo e borboletinha.	47%
Esporte Nesta categoria surgiu apenas a menção a jogar bola como equivalente a jogar futebol.	3%
Danças e cirandas Nesta categoria foram mencionados: forró, atirei o pau no gato, roda-roda, pé de chulé, dança da cadeira, ciranda e sapo.	9%
Jogo simbólico Nesta categoria enquadram-se as atividades lúdicas caracterizadas por representação: brincar de casinha, de carrinho, contar estorinhas, pirata, ilha, motinho, Sonia e Sonic, boneca, cozinha, panteras, superpoderosas, fazer barraca.	41%

Tabela 2. Principais companheiros nas manifestações da cultura corporal

Familiares	56%
Amigos	36%
Sozinho	8%

Tabela 3. Espaços onde são vivenciadas as manifestações da cultura corporal

Casa	62,9 %
Espaços públicos	29,6 %
Igreja	7,5 %

Tabela 4. Aprendizagem das manifestações da cultura corporal

Aprendeu na família	59,9%
Desconhece	20,9%
Aprendeu com os amigos	11,1%
Aprendeu sozinho	8,8%

³ Nomeamos “jogos tradicionais” às práticas lúdicas populares. Motriz, Rio Claro, v.12, n.1, p.01-08, jan./abr. 2006

Tabela 5. Níveis de conhecimento das manifestações da cultura corporal

Conhece os procedimentos e variações Nesta categoria enquadram-se os sujeitos que souberam explicar como se realiza a atividade e, ao serem questionadas sobre uma eventual dificuldade, apresentaram alternativas de superação.	66,6%
Desconhece os procedimentos Nesta categoria enquadram-se os sujeitos que não souberam explicar o funcionamento das práticas que mencionaram.	20%
Conhece os procedimentos, mas não as variações Nesta categoria encontram-se os sujeitos que permaneceram rígidos no funcionamento original da prática, recusando-se a elaborar alternativas aos problemas apresentados pelo pesquisador.	13,3%

Tabela 6. Compreensão da escola como espaço para a vivência das manifestações da cultura corporal

As manifestações podem ser reproduzidas na escola sem adaptações	50%
As manifestações não podem ser realizadas na escola	37,5%
As manifestações necessitam de adaptações para serem vivenciadas na escola	12,5%

Interpretações e implicações com vistas à elaboração do currículo

Conforme foi discutido anteriormente, para uma construção curricular baseada numa abordagem sociocultural da Educação Física é necessário um amplo conhecimento dos saberes dos alunos. Assim, uma postura interpretativa dos dados poderá configurar-se no ponto de partida para a elaboração da matriz curricular.

Por outro lado, as teorias críticas do currículo fundamentarão a configuração de um desenho que contemple os conceitos de diversidade e potencial para estudo/problematização.

A seleção das manifestações da cultura corporal que serão estudadas deve ser conjunta, porém conduzida pelo professor, cabendo ao grupo discutir critérios para organização/distribuição por meio da análise da lista de práticas corporais mencionadas no levantamento inicial. Tal distribuição deverá pautar-se pelo respeito à diversidade. Na prática isto significa, por exemplo, o equilíbrio de manifestações da cultura corporal masculinas (prática mencionadas exclusivamente pelos meninos) e femininas (práticas mencionadas exclusivamente pelas meninas), tradicionais e contemporâneas (blem-blend, Sonia e Sonic, As panteras) etc. Tal proposição se alicerça na argumentação de Apple (1982) ao afirmar que o currículo, pela subjetividade que transporta, forma identidades. O currículo transmite significados, valores e propósitos. Dessa maneira, cabe ao

grupo (professor e alunos) uma análise e discussão atentas visando uma seleção adequada dos elementos que serão prestigiados pela escola. Em razão disso, merecerão atenção, as dificuldades enfrentadas pelo grupo, uma vez que (mesmo mencionada por algum aluno) a manifestação da cultura corporal a ser estudada poderá apresentar graus diferenciados de complexidade quando for apresentada aos demais colegas. Como ilustração basta verificar que algumas cantigas que acompanham o “jogo de pular corda” ou, até mesmo, algumas brincadeiras realizadas com a corda apresentam níveis de dificuldade diferentes. Nesse caso, o professor poderá sugerir, para vivência dos jogos, uma distribuição grupal conforme os saberes apresentados pelos alunos.

No mesmo sentido, um outro debate a ser superado por meio do diálogo dar-se-á na medida em que os alunos se confrontarem com mais uma dificuldade inerente a tal proposta: as práticas corporais que eles só conheciam no universo familiar ou com poucos amigos no espaço público serão objeto de estudo de uma turma numerosa, havendo, portanto, a necessidade de adequá-las ao novo público. A partir daí, os alunos serão desafiados a pesquisar e construir novas práticas ou alterar as práticas conhecidas – uma vez que o novo contexto os impelirá a isso – comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Nesse processo de construção de novas práticas ou de reconhecimento de práticas de outros, a leitura do ocorrido acontecerá simultaneamente.

Finalmente, cabe mencionar que nem todas as atividades levantadas no diagnóstico inicial serão alocadas no currículo. A seleção de qual será incorporada ou não, dependerá do seu potencial para estudo/problematização. Como problematização, Freire (1981) entende a busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Assim, nem todas as práticas corporais mencionadas possuem um mesmo potencial de transformar e transformar-se, como exemplo, podemos dizer que a “brincadeira de boneca”, dada sua característica acumula um potencial diferenciado de problematização que o jogo de futebol, o elástico, a ciranda etc. Sem pretender classificar aquela como menor ou menos importante.

Outro encaminhamento para a elaboração do currículo será a distribuição equilibrada do estudo/problematização das demais manifestações corporais não mencionadas; lutas e ginásticas, por exemplo. Assim, o seu estudo consistirá em um forte estímulo para a ampliação dos saberes da cultura corporal. Sobre esse aspecto, convém mencionar que o levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos poderá ser realizado por meio de questionamentos diretos sobre as manifestações.

Um fato que chama atenção foi a pequena menção aos esportes. Não foi confirmada, portanto, a pertinência da conhecida premissa presente no discurso dos docentes da área quando em referência aos saberes das crianças das camadas populares, atribuem-lhes o futebol como prática corporal predominante, pois, com base nas condições sociais em que se encontram, as crianças jogam futebol na rua, assistem futebol na televisão e por isso querem jogar na escola.

Outra descoberta que contradiz o que se ouve comumente se refere ao achado que indica a predominância de familiares ensinando e atuando junto às crianças com os saberes da cultura corporal, inclusive nos espaços públicos. O senso comum, como sabemos, insiste tanto na falta de participação dos familiares nas atividades lúdicas infantis quanto na não utilização de ambientes públicos (“os pais já não brincam com seus filhos” e “ninguém brinca na rua”). Esses posicionamentos precisam ser urgentemente revistos, pois, se se considera que grande parte dos entrevistados mencionaram seus familiares como porta-vozes dos saberes culturais do movimento, a escola precisa criar um espaço de maior socialização desses conhecimentos por meio de freqüentes convites aos familiares para que compartilhem com todas as crianças do grupo o papel das práticas lúdicas nas suas histórias de vida.

Majoritariamente, os jogos citados foram explicados satisfatoriamente pelos entrevistados, no entanto, quando confrontados com questões que visavam verificar como as crianças adaptam, flexibilizam e criam regras das práticas corporais, os dados indicam que um pequeno percentual de educandos é capaz dessa ação.

Outro aspecto verificado foi a demonstração do entendimento que a mesma prática que realizam com três ou quatro amigos ou familiares poderá ser implementada na escola sem nenhuma alteração. A simples experimentação e discussão desse fenômeno poderá levar os educandos à tomada de consciência da fragilidade da sua hipótese. Neste caso, sua revisão e modificação consistirão em importantes aprendizagens sobre a cultura corporal.

Um último aspecto a ser ressaltado e, fundamental para a construção de um currículo de Educação Física compromissado com a valorização da cultura patrimonial, consiste na constatação da concepção de parcela dos educandos de que seus saberes culturais não devem ter espaço na escola. Possivelmente, isso se deva à interpretação de que a escola é lugar de atividades sérias/importantes e, nesse caso, suas atividades cotidianas não possuem valor, ou seja, seus saberes não se enquadram nesse espaço de aprendizagem da “cultura erudita”.

Resumidamente, pode-se afirmar que os educandos recém chegados à escola são portadores de inúmeros saberes sobre as manifestações da cultura corporal, mas também têm muito o que aprender se a escola for concebida como espaço adequado para aquisição de novos saberes que permitam agir e interpretar os conhecimentos disponíveis na sociedade, isto é formar as pessoas na linguagem pública e para a vida pública. Contudo, a recusa dos conhecimentos que trazem pela imposição de uma cultura para eles desconhecida tenderá a negar suas identidades, desencadeando posturas de resistência e resignação. A alternativa, como sugere a abordagem sociocultural da Educação Física, está no reconhecimento da cultura patrimonial como ponto de partida, visando sua transcendência, para a conquista dos saberes científicos que constituirão o seu ponto de chegada.

Referências

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília, 1997. v. 7

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: 3º e 4º ciclos: educação física. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. S. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989.

METODOLOGIA do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1995.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Objetivos de formação humana e de capacitação para a educação física escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental**. 2002. 143 f. Tese. (Livre-docência em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SÃO PAULO [Estado]. Subsídios para a implementação da proposta curricular de Educação Física. São Paulo: SEE/CENP, 1983.

SILVA, T. T. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

VEIGA NETO, A. **A ordem das disciplinas**. 1996. 322 f. Tese.(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

Pesquisa realizada mediante o intercâmbio dos Grupos de Pesquisa em Educação Física Escolar da FEUSP e da FEF-Unicamp

Endereço:
Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação da USP - Depto de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
Av. da Universidade, 308 Cidade Universitária
São Paulo SP
05508-040
E-mail: mgneira@usp.br

*Manuscrito recebido em 10 de janeiro de 2006.
Manuscrito aceito em 30 de maio de 2006.*