



ANALISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PROPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES¹

Camila dos Anjos Aguiar

RESUMO

O presente texto expõe a análise das Orientações Curriculares de Educação Física do município de São Paulo. Procuramos compreender as concepções do documento curricular e identificar o sujeito almejado. Dentro de um enfoque qualitativo, confrontamos o material coletado com os campos teóricos dos Estudos Culturais e multiculturalismo crítico, campos que subsidiam a proposta curricular. A análise documental evidenciou que as pretensões para a disciplina, intenções na formação dos sujeitos e proposições didáticas dialogam com a base teórica anunciada. No entanto, divergências foram encontradas no que se refere às expectativas de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física; Estudos Culturais; Multiculturalismo crítico.

1. INTRODUÇÃO

De 2005 a 2012, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) implementou o programa Ler e Escrever em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede, cujo o objetivo é unir o compromisso dos vários componentes curriculares, e não só a Língua Portuguesa, com a apropriação pelos estudantes dos conhecimentos necessários para o domínio das competências escritora e leitora. (SÃO PAULO, 2007).

Para subsidiar a proposta do Ler e Escrever² para todas as áreas de ensino, em 2007, publica-se as "Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental". Em relação as Orientações Curriculares de Educação Física elas se baseiam na perspectiva cultural que tem como fundamentação os campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

¹ O presente trabalho contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – na modalidade Mestrado, nº do processo 131594/2012-5.

² Fizeram parte do programa três projetos: *Toda Força ao 1º Ano, Projeto Intensivo no Ciclo I e Ler e Escrever em Todas as Áreas do Ciclo II.*



As poucas pesquisas sobre o currículo cultural da Educação Física (SOUZA, 2012; NEIRA, 2011; ESCUDERO, 2011; MACEDO, 2010) identificaram, dentre várias constatações e especificidades, que a proposta possibilita o diálogo e valorização das diferentes representações acerca das manifestações da cultura corporal e dos seus praticantes contrariando a tradição da área, referenciada ao pensamento psicobiológico. Com relação às *Orientações Curriculares de Educação Física*, Françaço (2011) e Moreira da Costa (2010) identificaram que este currículo apresenta abertura e atenção à diversidade cultural presente na escola.

Com a noção que o documento curricular oficial constitui uma fonte significativa a prática pedagógica, que expressa certas representações e intencionalidades na formação dos sujeitos, compreende-se a importância de constantemente discutir, analisar e refletir sobre as propostas curriculares. Entendemos que seu estudo pode ser um passo importante para subsidiar a artistagem de currículos da Educação Física que atendam a realidade atual e multicultural da sociedade.

O presente trabalho apresentará a análise das *Orientações Curriculares de Educação Física*. O texto compõe a primeira parte de uma pesquisa que teve como objetivo investigar as significações expressas pelos professores de Educação Física acerca do currículo oficial. Nesse primeiro momento, procuramos compreender as concepções do documento curricular e identificar o sujeito almejado, confrontando o material com os campos teóricos dos Estudos Culturais e multiculturalismo crítico, principalmente daqueles estudos voltados para a educação e Educação Física escolar.

2. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS E DO MULTICULTURALISMO CRÍTICO PARA O CURRÍCULO

Os Estudos Culturais nos ensinam a analisar as práticas culturais em meio às relações assimétricas de poder, ou seja, das lutas que ocorrem pela significação. Compreende-se que os textos da cultura são o próprio local no qual o significado é disputado, conseqüentemente, veiculam representações e constituem certos sujeitos.

Nesse sentido, é impossível ver o currículo como um instrumento neutro. Mas, sim, como um conjunto articulado e normatizado de saberes estabelecidos em uma arena de disputa entre visões de mundo e onde se produz, elege e transmite representações e significados sobre as coisas e seres. (COSTA, 2001).



As narrativas veiculadas pelo currículo corporificam certas noções sobre conhecimento e sobre os grupos sociais. Por ele se define quais conhecimentos são válidos ou não, quais as maneiras adequadas de se viver, quais vozes podem ser pronunciadas. Suas narrativas autorizam aqueles grupos que podem se representar e quais podem ser representados por outros ou até excluídos de qualquer representação. (SILVA, 2008). Fixam certas visões posicionando os sujeitos em situações particulares com relação às questões de gênero, classe, etnia, religião etc. É por meio desse processo que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais.

Costa (2001) afirma que quem dá as cartas da representação, ou seja, quem tem o poder de narrar o outro dizendo os atributos que tem, é quem estabelece o que tem estatuto de realidade. As representações veiculadas por certos grupos sociais “criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.” (SILVA, 2008, p. 200)³.

Diante do exposto, entende-se que o currículo não só transmite a cultura, mas também é um terreno de produção, um espaço de política cultural, ou seja, é campo contestado de produção e criação simbólica. Os Estudos Culturais auxiliam a compreendê-lo como um campo produtivo, no qual os significados e representações não são fixos. Nesse processo de seleção e definição ocorrem resistências, negociações e reivindicações dos grupos subjugados e não apenas imposições. O currículo, assim, como prática produtiva apresenta o aspecto de contestação das representações e identidades hegemônicas e criação de possibilidades.

A produção teórica dos Estudos Culturais contribui para o campo educacional ao denunciar e analisar o currículo em meio às relações assimétricas de poder e os seus efeitos na produção das identidades, requisita uma posição política dos sujeitos na luta por melhores condições e equidade social.

Dialogando e complementando as questões colocadas pelos Estudos Culturais é que o multiculturalismo crítico se apresenta.

Diante das sociedades contemporâneas incontestavelmente multiculturais, Moreira (2001) aponta que o multiculturalismo retrata uma condição do mundo ocidental, à qual se

³ Convém destacar que não são apenas as narrativas de cunho acadêmico ou curricular que constituem identidades. Há outros espaços que não se limitam ao ambiente escolar, que influenciam a vida das pessoas e dos estudantes e projetam certas identidades, um bom exemplo são os meios de comunicação.



pode responder de diferentes formas, mas não se pode desconsiderar: “Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais.” (MOREIRA, 2001, p. 166). Vale destacar que o termo multiculturalismo apresenta várias concepções e vertentes que atendem a diferentes interesses e possuem distintas formas de compreensão e apropriação.

No caso, o multiculturalismo crítico traz reflexões que auxiliam a repensar o currículo e a prática pedagógica dentro de uma visão que contesta a lógica homogeneizante, valorizando e reconhecendo os grupos minoritários. A cultura hegemônica é contestada. O currículo dentro dessa perspectiva reconhece a diferença e questiona o tratamento que os diversos grupos e identidades tiveram durante a história. Nega a padronização e luta contra as diversas formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade e busca identificar os discursos que contribuem para produzir qualquer tipo de opressão. A cultura é entendida em constante processo de construção, reelaboração, afastando-se de visões estáticas e essencialistas. Compreende-se que se vive na inter-relação entre os diversos grupos culturais, em processos de hibridização cultural, ou seja, não há culturas *puras*, mas estas estão sempre envolvidas por trocas culturais. Há a compreensão que as relações culturais estão intimamente relacionadas por relações de poder hierarquizantes. Busca o tratamento da diversidade cultural além de visões folclóricas e exóticas. Luta-se por melhores condições e a construção de identidades mais democráticas, por uma relação crítica e solidária entre os diferentes grupos. Portanto, traz questionamentos e aspectos importantes para olhar o campo educacional, a fim de superar os problemas do modelo tradicional escolar, que se apresenta ainda com uma pedagogia homogeneizante, que ignora as diversas formas de viver e ser no mundo.

A trajetória da Educação Física é marcada por diferentes objetivos e sentidos que se modificaram de acordo com o contexto histórico da sociedade. Percebemos o esforço acadêmico, nas últimas décadas, em recontextualizar a disciplina, caminhando para uma visão que vai além do paradigma da aptidão física e esportivo. Nessa direção, fundamentado nas teorias pós-crítica da educação, em especial nesses dois campos teóricos, os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico, Neira e Nunes (2008, 2009) propõe o currículo cultural da Educação Física.

Esses campos vão inspirar a Educação Física a olhar a cultura corporal sob influência das relações de poder, a analisar as relações de dominação e subjugação envolvidas nas



práticas corporais, conseqüentemente, quais identidades são valorizadas e quais são menosprezadas. O currículo cultural busca procedimentos mais democráticos diante dos diversos grupos culturais, promove as diferentes vozes, rompe com preconceitos e hierarquização, valoriza os conhecimentos científicos e do senso comum, incentivam posturas críticas e são contrárias à formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que essencializam as identidades e grupos sociais. (CANDAU, 2008, CORAZZA, 2010). Procura-se o desenvolvimento de um trabalho que aprofunde, ressignifique, amplie os conhecimentos das diferentes práticas corporais.

3. METODOLOGIA

Com o intuito de identificar as noções que norteiam a proposta curricular e o sujeito projetado, recorreremos à análise de documento como forma de recolha dos dados. Como Ludke e André (1986, p. 38) apontam, a análise de documentos constitui uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O documento analisado foram as *Orientações Curriculares de Educação Física* do município de São Paulo, em específico a parte que se refere apenas ao componente curricular (a saber, os capítulos 3, 4, 5 do mencionado documento, pois as duas primeiras são comuns a todos os componentes curriculares).

Em um processo de inúmeras leituras e releituras do documento curricular, realizaram-se análises mediante o confronto com os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico. Não temos a intenção de apresentar nossas interpretações como a verdade definitiva e muito menos sob uma suposta neutralidade científica, mas, sim, como reflexões provisórias, direcionadas a partir de certa visão, portanto, passíveis a outros olhares e novas traduções.

4. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

4.1 COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE FUNDAMENTA A PROPOSTA CURRICULAR

A Educação Física apresenta como objeto de estudo a motricidade humana. A proposta da SME/SP a compreende como forma de comunicação e expressão e a Educação Física na perspectiva cultural fundamenta-se nas Ciências Humanas para tratar



pedagogicamente de toda produção cultural manifestada pela motricidade sistematizada, a cultura corporal.

Nessa visão, entende-se que "é pelo movimento que os homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos e culturalmente impressos em seus corpos" (SÃO PAULO, 2007, p. 42).

Os Estudos Culturais ensinam que toda ação social comunica e expressa significados que irão variar de acordo com o contexto. No caso das práticas corporais, os grupos sociais os atribuirão de formas diferentes em conformidade com sua realidade, com sua cultura. É pelas produções culturais que os seres humanos se comunicam, criam, traduzem, incorporam os significados. É nesse sentido que Neira e Nunes (2008) consideram a gestualidade que configura a uma manifestação corporal como um texto a ser lido e interpretado.

Identifica-se no documento curricular que ler e interpretar nas aulas de Educação Física diz respeito à leitura e interpretação da gestualidade que caracteriza as práticas corporais, bem como as representações, explicações e sentimentos que os diferentes grupos lhes atribuem. Na concepção oficial, a Educação Física pode contribuir para que os alunos compreendam seu repertório gestual e os diferentes significados, representações e códigos corporais pertencentes a diferentes culturas, levando em consideração o contexto em que são produzidos e recriados.

Com o pressuposto que o homem é culturalmente formado, que cada gesto é apropriado e construído de forma diferente entre os grupos sociais, é complicado estabelecer formas universais e corretas para se movimentar. O documento da SME/SP se aproxima dessa visão, explicitando que cada texto corporal possui uma especificidade, o que impossibilita mensurar e comparar a produção e as formas de cada grupo cultural.

É preocupação do documento oficial em "oferecer a cada aluno a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal" (SÃO PAULO, 20017, p. 36). Além de possibilitar aos estudantes a leitura sobre os modos que se definem os diferentes grupos sociais, defende-se uma pedagogia que posicione os educandos como produtores culturais, que os levem a reescrever as práticas corporais e intervir na realidade.

Outro ponto identificado na proposta curricular é o objetivo de formar sujeitos que sejam capazes de contextualizar as manifestações corporais tendo em vista sua participação na vida pública. Para tanto, observa-se uma preocupação com o estudo aprofundado das práticas corporais disponíveis e não disponíveis aos estudantes de forma articulada ao Projeto



Pedagógico da escola, integrando o compromisso “com a socialização e a ampliação crítica do universo cultural dos alunos”. (SÃO PAULO, 2007, p. 35). Tal pensamento está de acordo com o que Freire (2011) defende: o trabalho e ampliação crítica dos conhecimentos provenientes do contexto cultural dos estudantes.

Como forma de proporcionar condições para que os educandos se posicionem como sujeitos da transformação social, que promovam e lutem pela equidade social, aspecto destacado por Giroux (1992), constituindo-se como um espaço para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, a Educação Física

[...] deve garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também, refletir sobre os conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação de massa e os saberes da motricidade humana reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados na escola. (SÃO PAULO, 2007, p. 35)

Percebemos no discurso oficial o olhar atento para uma formação que leve os estudantes reconhecerem e refletirem sobre as relações de poder que permeiam as práticas corporais. Como é explicitado no documento, procura-se problematizar as relações de poder presentes "nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc. que, costumeiramente marcam as práticas corporais" (SÃO PAULO, 2007, p. 37).

Identificamos que as preocupações formativas das Orientações Curriculares de Educação Física da SME/SP alinham-se aos Estudos Culturais e ao multiculturalismo crítico, pela análise sobre as relações de poder presentes nos vários marcadores sociais, pela defesa por um espaço em que sejam trabalhadas as diversas produções dos grupos sociais, pela valorização daqueles que historicamente tiveram seus saberes e conhecimentos marginalizados, pela noção de que existem outros espaços pedagógicos fora da escola que precisam ser analisados. Em concordância com Françoso (2011), essa perspectiva se diferencia de outros currículos de visão pluralista pela reflexão crítica das representações circulantes na esfera social.

4.2 EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM



As Orientações Curriculares apresentam um quadro com as expectativas de aprendizagem. O documento não expõe uma definição sobre o termo. Compreendemos que está relacionado com o que se espera que seja desenvolvido no processo de ensino. Do ponto de vista semântico, as expectativas de aprendizagem, como Barretto (2012) aponta, têm referência nos objetivos de ensino, apresentam uma intencionalidade para a ação educativa.

Françoso (2011) critica as expectativas de aprendizagem argumentando que o termo de certa forma se distancia de uma organização curricular baseada no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais. “Se o currículo multicultural crítico se pauta na diferença, valorizando as distintas experiências dos/as estudantes, como aguardar que todos/as alcancem as aprendizagens pré-estabelecidas pelo currículo oficial?” (FRANÇOSO, 2011, p. 84).

Nessa direção, a análise do documento demonstrou expectativas que vão indicar e estabelecer os conteúdos a serem trabalhados com todos os discentes indistintamente. Para exemplificar, apontamos duas que expressam bem essa afirmação.

- EF 49 - Compreender o significado da dor e da fadiga muscular, reconhecendo as alternativas para superação dessas ocorrências nas situações práticas de aula.
- EF 63 - Demonstrar controle corporal na execução de movimentos combinados, realizando-os progressivamente de forma adequada, com segurança, equilíbrio, harmonia, estéticas e economia do esforço.

Percebemos nos exemplos que os conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes estão bem definidos pelas expectativas. No entanto, identificamos também na análise expectativas que se apresentam de forma mais ampla e aberta:

- EF35 - Elaborar formas de registro a partir das vivências.
- EF 62 - Relatar o conhecimento construído a respeito das ginásticas.

Entendemos que a forma em que essas expectativas são apresentadas se aproximam mais do campo teórico que subsidia o documento curricular. Os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico questionam a determinação do conteúdo a ser desenvolvido independente de quem se beneficia com ele. Assim, objetivos mais amplos apresentam mais abertura para o diálogo⁴ e seleção de conteúdos que dialoguem com cada contexto escolar⁵.

⁴ Nessa direção, Neira e Nunes (2009) trazem as contribuições de Doll (1997) para pensar o currículo pós-crítico. Destacam a noção de um currículo em termos de processo, de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação. A partir do autor, se apoiam na compreensão de um currículo constituído por relações complexas, apresentando variados elementos e relações internas. Assim,



Outro distanciamento identificado na análise das *Orientações Curriculares* e que vai ao encontro da crítica anteriormente realizada é que apesar do documento apontar que a eleição das expectativas tomará como referência os objetivos da Educação Física, os pressupostos e critérios da disciplina e as características da comunidade escolar expressas no Projeto Pedagógico (SÃO PAULO, 2007) há um direcionamento para que os docentes escolham apenas aquelas expectativas apresentadas na proposta oficial. Não encontramos qualquer indicação para a criação de outras que possam melhor atender à realidade de cada grupo escolar.

No documento analisado, as expectativas de aprendizagem estão divididas de acordo com os anos de escolarização, iniciando-se com o quarto ano do ciclo I até o quarto do ciclo II do Ensino Fundamental e estão relacionadas às práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes). Elas estão numeradas sequencialmente, mas não há qualquer menção no documento que se pretenda hierarquizá-las ou, então, relacioná-las a um trabalho que as desenvolva em sequência linear, trata-se de uma questão de organização. Outro distanciamento em relação à fundamentação teórica se refere à divisão das expectativas de ensino por ano/série, crítica também realizada por França (2011). Um currículo referenciado nos Estudos Culturais é contrário à fragmentação do conhecimento, compreender a complexidade da realidade não é algo simples, por isso o questionamento das próprias divisões realizadas pelas disciplinas acadêmicas, no caso, a divisão realizada por ano e série.

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico trazem a importância de um trabalho baseado no contexto, o que leva a questionar a divisão por ano/série, a limitação da seleção das expectativas presentes no que se refere àquelas expostas no documento curricular e, até mesmo, a forma em que algumas se apresentam especificando certos conteúdos.

Contudo, percebemos, que uma das maneiras de resistir à divisão em série/ano foi justamente elaborar expectativas que praticamente se repetem durante os anos. Para exemplificar a pouca modificação das expectativas de aprendizagem entre os anos escolares

devido as múltiplas relações envolvidas (pessoas, recursos, conhecimentos) torna-se impossível prever todas as condições do fenômeno de forma a garantir o percurso da aprendizagem. Propõe-se, assim, um currículo aberto, estabelecido em termos amplos, escrito com base na ação e interação dos seus participantes.

⁵Na perspectiva cultural de Educação Física os conteúdos emergem da problematização dos temas da cultura corporal, desenvolvidos e definidos de acordo com as necessidades que emergem em cada realidade.



(4º e 5º ano do ciclo I e 1º, 2º e 3º ano do ciclo II) apresentamos no quadro abaixo aquelas referentes à manifestação corporal *lutas*.

Quadro 1 – Expectativas de aprendizagem – semelhança entre os diferentes anos escolares.

Ano	Expectativa
4º ano do ciclo I	EF 25 Identificar, demonstrar e explicar as modalidades de luta (brincadeiras, jogos, artes marciais) presentes na comunidade.
5º ano do ciclo I	EF 30 Identificar e explicar as modalidades de luta e artes marciais presentes na comunidade.
1º ano do ciclo II	EF 37 Conhecer, vivenciar diversas formas de luta e artes marciais construídas sócio-historicamente.
2º ano do ciclo II	EF 40 Conhecer e vivenciar diversas formas de luta construídas sócio-historicamente.
3º ano do ciclo II	EF 38 Conhecer, por meio das vivências e diversas situações didáticas diversas formas de luta construídas sócio-historicamente.
4º ano do ciclo II	EF 36 Conhecer diversas formas de luta construídas sócio-historicamente, reconhecendo suas diferenças técnicas, por meio de vivências e outras situações didáticas.

Podemos perceber também, nesse exemplo, que a proposta da SME/SP se afasta de visões curriculares que entendem que certas manifestações devem ser trabalhadas nos primeiros anos de escolarização e outras devem ser destinadas a outras faixas etárias. Afastando-se da lógica desenvolvimentista⁶, não há qualquer menção sobre a necessidade de se trabalhar com brincadeiras nos primeiros anos⁷, especificação dos jogos pré-desportivos no início do fundamental II, ou, então, a delimitação do estudo dos esportes nos anos finais. A manifestação corporal brincadeira se apresenta como possibilidade de estudo em todos os anos e o mesmo ocorre com as demais manifestações. Percebe-se sua aproximação a uma outra concepção de currículo, divergindo daqueles que dividem as práticas corporais por faixas etárias e teoricamente pelas capacidades dos estudantes em realizá-las.

⁶ Lógica que pauta a seleção de objetivos e conteúdos a partir do desenvolvimento e crescimento dos estudantes.

⁷ Como exposto anteriormente o documento apresenta expectativas de aprendizagem para os 3º e 4º anos do ciclo I.



Ao analisar as expectativas de aprendizagem estas não se voltam para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ou, então, para auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas. No geral, os objetivos se voltam para a vivência e leitura dos significados produzidos e veiculados pelas manifestações corporais.

4.3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O documento curricular apresenta algumas questões de natureza didática para o desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva cultural da Educação Física. São eles:

O mapeamento dos conhecimentos referentes à cultura corporal presente na comunidade, aspecto importante para avaliação diagnóstica do grupo; o desenvolvimento das atividades de ensino que promoverão pela prática e leitura da gestualidade manifesta; a análise/interpretação dos aspectos da linguagem corporal presentes na manifestação estudada; a ressignificação/produção de novas possibilidades de vivência; a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a prática corporal; a relação desses conhecimentos com o capital dos alunos visando à construção de um posicionamento crítico e o registro das ações, descobertas, informações etc., material fundamental para a avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido. (SÃO PAULO, 2007, p. 66)

A leitura do documento constatou que as orientações didáticas e as expectativas de aprendizagem apresentam relações em suas proposições. Como ilustração, segue a análise das expectativas de aprendizagem da manifestação corporal ginástica do primeiro ano do ciclo II e sua correlação com as orientações didáticas. Observam-se as seguintes proposições: valorização do patrimônio da comunidade, leitura e interpretação, vivência, ressignificação, produção, aprofundamento, ampliação e registro.

Quadro 2 - Expectativas de aprendizagem da manifestação corporal ginástica, do primeiro ano do ciclo II

Proposições didáticas		Expectativas de Aprendizagem
Valorização do Patrimônio comunidade	do da	EF 45 Reconhecer as práticas de ginásticas existentes no cotidiano próximo, identificando nas situações de práticas propostas suas características principais.
Leitura e Interpretação	e	EF 46 Diferenciar, por meio de vivências, os tipos e características das diferentes modalidades ginásticas. EF 48 Interpretar e produzir diferentes textos pertencente às diversas esferas



		literárias com vista à manifestação corporal ginástica a fim de aprofundar o conhecimento a respeito da temática.
Vivência		EF 54 Participar de breves sessões práticas das diversas modalidades ginásticas. EF 56 Investigar e experimentar formas ginásticas alternativas em consonância com as características do próprio grupo e/ou objetivos propostos por iniciativa pessoal ou coletiva.
Produção e Ressignificação	e	EF 57 Analisar e modificar para a ação a coreografia ginástica de acordo com as necessidades do grupo. EF 62 Analisar e contribuir para modificar, as atividades corporais que envolvam riscos no interior da unidade escolar.
Ampliação e Aprofundamento	e	EF 50 Após algumas vivências e ações didáticas, compreender a importância de algumas atividades ginásticas enquanto forma de conquista e melhoria das capacidades físicas: força, resistência, flexibilidade e velocidade. EF 61 Identificar aspectos sócio-históricos referentes às ginásticas abordadas, identificando suas influências nas atividades vivenciadas.
Registro		EF 55 Elaborar formas de registro voltadas a vivências ginásticas (desenho, escrita, fotografia, relato oral).

Reconhece-se nesta proposta de ensino que desde o início do trabalho professor e estudantes estabelecem uma relação dialógica. A participação conjunta de professores e estudantes nas decisões do processo de ensino torna-se uma característica relevante da proposta. É interessante destacar, que eles apresentam responsabilidades diferentes. Os professores têm o importante papel de identificar e elaborar os temas como também refletir e organizar atividades pedagógicas para o grupo. Há toda uma investigação tanto sobre a eleição de uma temática coerente com as demandas do contexto escolar como sobre o seu devido aprofundamento, suas relações com o mundo para não incorrer no risco de tratamento superficial que apenas mantenha o *status quo*. Já os estudantes têm o papel de reconstruir os conhecimentos veiculados com novos significados e participar ativamente do projeto de estudo. Ativamente aqui não se refere à obrigatoriedade da participação da vivência da prática corporal, mas o envolvimento também nas diversas atividades de leitura, interpretação, análise e reconstrução das práticas corporais.

No currículo municipal, o professor não é mero executor, ele é agente do trabalho pedagógico. A proposta se afasta de documentos oficiais que chegam às salas de aula como *pacotes* de materiais curriculares, com uma listagem de atividades e conteúdos a serem cumpridos e transmitidos.



A proposta da SME/SP apresenta encaminhamentos didáticos para que os estudantes ajam como *produtores culturais*, eles são incentivados a adaptar as práticas a seu contexto, a identificar e criar novas formas de se comunicar. Os discentes percebem a plasticidade da cultura, as possibilidades de transformação das práticas corporais vigentes, reconhecendo-as como produtos transitórios e variáveis conforme o contexto.

Ao reconhecer o mundo e o homem dentro de uma realidade histórica, em constante mudança e permeado por relações de poder, supera posturas fatalistas, fomentando uma *postura crítica*. À medida que o projeto se desenrola, os estudantes vão se envolvendo e acessando outras referências, análises e interpretações que podem encaminhá-los para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre o objeto de estudo, como também, modificar as representações iniciais. Nesse processo, posicionam-se como *investigadores críticos* sobre a temática em estudo.

Por fim, as *Orientações Curriculares* estão comprometidas com a justiça social e a democracia, empenhadas na formação de um sujeito crítico, capaz de ler, interpretar, escrever, analisar, criar e transformar sua realidade, sensível à diversidade cultural, que dialogue e reconhecer as diferenças entre os grupos culturais. Apresenta critérios, posicionamentos e encaminhamentos de ensino que convocam a novas posturas.

5. CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A análise documental demonstrou que a concepção de Educação Física, as intenções na formação dos sujeitos e proposições didáticas dialogam com a base teórica presente, os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico. No entanto, em relação as expectativas de aprendizagem distanciamentos também foram identificados.

No currículo municipal, a Educação Física escolar tem a função de tematizar a cultura corporal, o que envolve abrir espaço para que os diversos grupos culturais e seus conhecimentos possam ser legitimados e veiculados na escola. A Educação Física está comprometida com a leitura e interpretação da gestualidade, com a produção cultural corporal, com a ampliação das representações sobre as práticas corporais por meio da análise do repertório cultural dos estudantes e de diferentes culturas, além da reflexão sobre os discursos veiculados e os motivos que posicionam as práticas corporais de determinada maneira no meio social. Identificamos, desde então, uma visão que se afasta dos discursos e das propostas pluralistas que muitas vezes reforçam discriminações.



Um aspecto distintivo identificado no currículo oficial ganha relevância: a problematização das relações de poder presentes nos marcadores sociais de gênero, etnia, classe social, religião etc., o que auxilia a contestar e desconstruir representações hegemônicas que produzem o outro de forma preconceituosa.

Ao analisar as expectativas de aprendizagem expostas identificamos distanciamentos com relação aos campos teóricos que subsidiam a proposta curricular. Encontramos expectativas que vão definir e especificar os conteúdos a serem desenvolvidos com todos os estudantes⁸. Percebemos também que no processo de seleção das expectativas há um direcionamento para que se escolha apenas aquelas que são expostas no documento curricular, não encontramos qualquer indicação para a criação de novas que melhor se adequem ao contexto de cada escola. Outro distanciamento se refere a forma em que são apresentadas, divididas de acordo com os anos/séries de escolarização⁹. Os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico valorizam justamente um trabalho que seja contextual, que atenda as diferentes realidades o que leva a questionar as configurações encontradas.

Com relação aos encaminhamentos didáticos ressaltados pelo documento oficial (mapeamento, leitura e interpretação, ressignificação, aprofundamento e ampliação, registro e avaliação) identificamos que estes se apresentam de forma articulada com suas proposições curriculares. Percebemos que o trabalho na proposta oficial visa a superação de um tratamento superficial das práticas corporais, incentivando uma postura investigativa em que as visões hegemônicas e monoculturais são questionadas.

Por fim, trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, que apresenta aspectos que são relevantes para a formação de um sujeito que se insere em um contexto multicultural, globalizado e desigual, um sujeito que se posicione de maneira crítica e desafie situações de desigualdade e opressão.

Analysis of education curriculum guidelines Physics of São Paulo town: proposals and possibilities

ABSTRACT

⁸ Vale destacar que também encontramos expectativas que se apresentam de forma mais aberta e ampla dialogando mais com a fundamentação teórica.

⁹ É importante salientar que identificamos que muitas expectativas de aprendizagem praticamente se repetem durante os anos/séries de escolarização o que demonstra uma forma de resistir à fragmentação do conhecimento.



The paper presents an analysis of the Physical Education Curriculum Guidelines in São Paulo. We aimed to understand the conceptions of curriculum document and identify the intended subject. Considering a qualitative approach, we correlated the material collected to the theoretical references of Cultural Studies and critical multiculturalism, which support the curriculum proposal. The analysis showed that the assumption for the discipline, intentions in the subject formations and teaching propositions related to the theoretical basis announced. However, differences were found in regard to learning expectations.

KEYWORDS: *Physical Education; Cultural Studies; Critical multiculturalism.*

Revisión de las Directrices Curriculares de la Educación Física del municipio de San Pablo: propuestas y posibilidades

RESUMEN

En este trabajo se presenta una análisis de las Directrices Curriculares de la Educación Física en São Paulo. Buscamos entender las concepciones del documento currículo e identificar el sujeto deseado. Dentro de un enfoque cualitativo, confrontar el material recogido con el campo teórico de los estudios culturales y el multiculturalismo crítico, campos que apoyan la propuesta de plan de estudios. El análisis documental mostró que las pretensiones de la disciplina, las intenciones en la formación de sujetos y propuestas de enseñanza diálogo con la base teórica anunciaron. Sin embargo, se encontraron diferencias en cuanto a las expectativas de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: *Educación Física; Estudios Culturales; Multiculturalismo crítico.*

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set.- dez., 2012.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

COSTA, M. V. O currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68.

ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica*. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2011.



FRANÇOSO, S. *Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo*. 2011. 153f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. E. *Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche*. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2010.

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

MOREIRA DA COSTA, L. *As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas*. 2010. 330f. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2010.

NEIRA, MG. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 330f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2011.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 190-207.

SOUZA, M. M. N. “*Minha história conto eu*”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2012.