



ISSN 1980-7341

## **Educação à direita: discutindo o posicionamento das propostas curriculares da Educação Física em Portugal e no Brasil**

Marcos Garcia Neira <sup>1</sup>

### **Resumo**

A investigação buscou identificar em que medida as propostas curriculares nacionais para a Educação Física em Portugal e no Brasil se alinham com o discurso contemporâneo de construção de uma escola pública comprometida com a transformação da sociedade através da promoção de uma maior democratização, igualdade e justiça social. Ao submeter os documentos oficiais à análise mediante o confronto com a teorização curricular, verificou-se a constância de elementos cujos significados sociais implícitos garantem as condições de reprodução das desigualdades sociais. Como alternativa, são apresentados pressupostos para superação desse continuísmo através da elaboração de um currículo atento às especificidades da comunidade.

**Palavras-chave:** Currículo – Educação Física escolar - multiculturalismo

### **Abstract**

The investigation tried to identify in which measurements the National Curriculum for Physical Education in Portugal and in Brazil align with the speech of the contemporary construction of a public school compromised with society transformation through the promotion of higher democratization, equality and social justice. Through confrontation between the data obtained from documental analyses and the curricular theorization, it was verified the constancy of the elements which the implicit social meaning guarantee the conditions for reproduction of the social differences. As an alternative, the article presents some assumptions to overcome this continuation, through curriculum elaboration attentive to the specificities of the school communities.

**Keywords:** Curriculum - Scholar Physical Education – Diversity Cultural

### **UM ALERTA**

Em sua obra “Educando à Direita”, Apple (2003) revela que o projeto hegemônico, neste momento, é um projeto neoliberal centralizado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Apoiado por grupos neoconservadores, fundamentalistas religiosos e pelo burocratismo tecnicista pequeno-burguês, esse poderoso mecanismo se alastra pelo sistema educacional mundial, impondo novas lógicas e racionalidades que ameaçam a lucidez científica, educacional e pedagógicas. Os significados privilegiados pelo discurso hegemônico são: competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, desregulamentação, consumidor e mercado. Em tal projeto, denuncia o autor, a

---

<sup>1</sup> Professor Doutor do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de São Paulo

educação é vista como um instrumento para obtenção de metas econômicas compatíveis com a profusão de interesses mercadológicos.

É fácil constatar que tal concepção de educação produziu de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência do mecanismo de mercado e, de outro, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados, vítimas das diversas formas de exclusão experimentadas no sistema educacional.

Esse cenário reforçado pelos *mass media* e articulado com as intenções educativas da escola, fornece ao professor condições para um “primeiro olhar” sobre suas decisões curriculares em todas as disciplinas: “a escola onde atuo é está vinculada com a manutenção das condições sociais vigentes?” ou, a escola onde atuo assume um compromisso com as transformações dessas condições?

Apesar da incessante repetição de que fora do projeto neoliberal de educação não há salvação, existem outras formas de concepção de uma “boa” educação, outras formas de conceber o sujeito social (SILVA, 2003). Temos que reafirmar o ideal de uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma boa vida, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nessa ótica, segundo o autor, os significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. Nesse cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e a “boa” vida, sejam mais bem distribuídos. A educação, aqui, deve ser construída tanto como um espaço público que promova essa possibilidade quanto como um espaço em que se construam identidades sociais coerentes com essa possibilidade.

Na visão de Silva (2007), o currículo é um dos fóruns dessa construção. Nele se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Nele se travam lutas decisivas por hegemonia, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. “O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo” (p. 150).

Gimeno Sacristán (1995) afirma que o currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos e não como um objeto delimitado e estático que se pode

planejar e depois implementar; aquilo que é, na realidade, a cultura da sala de aula, fica configurada em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai ensinar, as tarefas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. “A alteração ou permanência desses processos é o que nos dará a mudança ou a reprodução da realidade vigente” (p. 87). Com base nessas premissas, argumenta que apenas um currículo multicultural<sup>2</sup> poderá contrapor-se às intenções veiculadas pelas propostas neoliberais.

Na especificidade da Educação Física, os estudos empreendidos por Neira e Nunes (2006) elucidaram que os currículos que atribuem à área uma visão instrumental para a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos, os currículos centrados na apropriação pelos alunos das habilidades e técnicas desportivas como forma ferramentas para o desenvolvimento motor e aqueles voltados para a aquisição e manutenção de condições físicas de saúde, contemplam as necessidades educacionais em pleno acordo com o projeto de continuidade da sociedade neoliberal.

Em sentido inverso, caso a escola assuma juntamente com a comunidade, um compromisso com a transformação social, o currículo deverá prestigiar, desde seu planejamento, o comportamento democrático para a decisão dos conteúdos e métodos e valorizar experiências de ressignificação das práticas sociais da cultura corporal, presentes, num primeiro momento, no universo vivencial dos alunos para, em seguida, ampliá-las com o estudo crítico de outras experiências corporais.

Quando as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas os chinelinhos na porta da sala, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas; deixam a sua capacidade de usar a linguagem oral para se comunicar. A lavagem cerebral por que passam vai lhes ensinando a não saberem falar corretamente, não saberem se comportar corretamente, não saberem, enfim (García, 1995, p. 136).

Às colocações de Garcia, ousamos acrescentar que as formas de movimentar-se ou as práticas culturais da motricidade humana também são deixadas do lado de fora. Quase sempre, quando vencendo as resistências encontram algum espaço nas festas escolares ou durante os intervalos de entrada, saída e recreio, seus jogos, danças e brinquedos são discriminados por alguns atores escolares ou vistos como elementos exóticos, raros e inapropriados, por isso, quase sempre, tornam-se objetos de reprovação.

Moreira e Candau (2003) explicam que a adoção de um currículo multicultural torna-se necessária se desejarmos, efetivamente, a superação dos problemas trazidos com as ações educativas voltadas para a integração e o atendimento à diversidade. Esse fato salta à vista dos

---

<sup>2</sup> Para McLaren (1997), sob o rótulo de currículo multicultural englobam-se dois tipos de atuações básicas: os programas e práticas dirigidos a melhorar o rendimento escolar de grupos étnicos ou imigrantes e/ou as atividades e formulações dirigidas a proporcionar um conhecimento, a todos os estudantes, das culturas de grupos étnicos minoritários, com o objetivo de estimular a compreensão e a tolerância entre grupos culturais, estimulando uma visão não etnocêntrica de mundo.

educadores, por exemplo, nas diversas situações cotidianas de escolarização dos descendentes dos migrantes e imigrantes ou incorporação dos representantes das minorias desfavorecidas. Diante disso, a escola se vê frente à atipicidade de contar com alunos de costumes, formas de pensar, conhecimentos anteriores e valores que contrastam com a cultura que é reproduzida tradicionalmente pelos currículos uniformes dos sistemas educacionais.

Inversamente ao que se poderia esperar de um Estado democrático, a política educacional neoliberal tem concentrado forças numa ação homogeneizadora dos “diferentes”. As escolas passaram a ser vistas como provedoras e distribuidoras dos conhecimentos e habilidades ocupacionais necessárias à atuação profissional na sociedade capitalista. Sob essa visão, a escolarização se associa às exigências de uma formação tecnocrática e especializada, sua ofensiva é por natureza menos ideológica e mais instrumental.

### **PROBLEMÁTICA: A POSTURA OFICIAL**

Sofrendo os impactos dessa visão, mediante uma análise dos documentos oficiais em vigor para a Educação Física brasileira (Brasil 1997, 1998 e 1999) e portuguesa (Portugal, 1998 e 2001) foi possível constatar a ascensão de perspectivas neoliberais do componente curricular através do que propõem enquanto objetivos e conteúdos de ensino. As propostas curriculares dos dois países fizeram incluir posturas e visões diversas do componente, por vezes, desarticuladas. É possível conferir uma visão da Educação Física concentrada prioritariamente no desenvolvimento de atividades práticas que têm por objetivo uma educação corporal higienista através da incorporação acrítica de atividades físicas no cotidiano como forma de aquisição e manutenção da “qualidade de vida” e de um estilo de vida ativo. Nota-se, também, a continuidade (no caso português) e o ressurgimento (no caso brasileiro) do modelo de formação esportiva constatados, por exemplo, pelo incentivo ao Desporto Escolar limitado ao ensino e promoção de competições de determinadas modalidades. Outro fato interessante e que atinge aos dois países é a recentemente adoção de políticas de tercerização das atividades corporais na escola, colocando-as sob a responsabilidade de agentes externos ao sistema escolar, sem a devida realização de concursos e desvinculados dos projetos pedagógicos das escolas. Um aspecto em comum e que chama a atenção, é a utilização das práticas da cultura motora como meio de acomodar e ressocializar os alunos. Tal visão é constatada pela crença nos efeitos educativos de atividades como judô, balé, dança, natação etc. na “disciplinarização” os corpos e mentes, ajustando-os a um conjunto de regras socialmente desejáveis.

Na nossa visão, tal diversidade e variedade de atribuições da Educação Física nas propostas curriculares portuguesa e brasileira têm em comum uma visão biológica, a-histórica, acrítica e apolítica da Educação Física. Nos documentos oficiais, a disciplina é entendida prioritariamente sob

um enfoque instrumental com o qual as atividades motoras são “aplicadas” na escola, visando a incorporação de habilidades e competências “necessárias” e desejadas para o convívio em um determinado modelo social. A implementação desses programas pelas escolas poderá conduzir os alunos e alunas, desde à assimilação de ideais de saúde baseados exclusivamente na adoção de uma postura individualista e restrita à execução de exercícios, como também, à internalização de valores como competitividade, discriminação pelos menos habilidosos, não aceitação de outras formas de ser, viver e movimentar-se, visão sacralizada das regras sociais etc.

Essas propostas, no nosso entender, refletem objetivos político-ideológicos que extrapolam o campo específico da Educação Física. Segundo Gentili (1996), a escola transforma-se, então, em uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante, como se constata pela predominância do ensino de modalidades esportivas euro-americanas, brancas, cristãs e masculinas como o voleibol, handebol, futebol e basquetebol. É interessante observar, nesse sentido, qual o modelo de sociedade que propõem a “igualdade de condições para todos os participantes”, “aprender a trabalhar cooperativamente” ou “o respeito pela individualidade”.

Tais concepções representam um ataque à noção de cultura como uma esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio a lutas, diferenças e diálogo. Desse modo, camufladas sob o adjetivo de “serviços de qualidade”, propostas curriculares acríticas e apolíticas legitimam uma forma de pedagogia que nega as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo, costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem “ancoragem social” (Moreira e Candau, 2003), isto é, práticas motoras das quais os alunos participam, divertem-se, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico atravessado pelas diversas manifestações da cultura corporal. O simples consumo dos produtos da cultura motora durante as aulas, não lhes permitirá criticar, criar, agir e transformar.

Entretanto, podemos encontrar oposição e resistência ao modelo curricular neoliberal da Educação Física na perspectiva cultural defendida por Gallardo *et al.* (2003) e Neira e Nunes (2009), entre outros. Nessa proposta, o currículo da Educação Física se preocupa com o processo e a forma de produção cultural das diferentes regiões e comunidades nas quais cada escola está inserida, 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 corporal histórica e socialmente situada. Assim, um currículo da Educação Física aponta para a necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura corporal que fazem parte de cada grupo social a todos os integrantes de uma sociedade.

Os autores argumentam em prol de uma ação pedagógica que considere e respeite as práticas corporais do cotidiano (a cultura corporal popular), pois, são elas que fornecem a base para se pensar como as pessoas dão sentido e significado às suas experiências e vozes. Defendem que a ação pedagógica da Educação Física não pode veicular uma ideologia redentora, visível, por exemplo, em propostas que deixam de fora os questionamentos sobre as condições de classe, etnia, gênero e sexualidade. Estas ausências são facilmente constatadas nas propostas anteriormente citadas. Nesse sentido, uma prática pedagógica crítica recorrerá a uma política da diferença através das “vozes” da cultura corporal 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.

Frente a isso, Giroux e Simon (2005) destacam a importância de uma pedagogia crítica por meio da análise de suas relações potencialmente transformadoras com a esfera da cultura popular. A cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são ressaltadas questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e experiência do aluno.

A relação entre a cultura popular e a pedagogia, entretanto, reflete um campo tenso e conflituoso, pois enquanto a primeira é organizada em torno do prazer e da diversão e a segunda é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e gestores da escola. Esse “conflito” entre as vozes da cultura popular e as vozes da pedagogia se concretiza no currículo escolar.

A partir daí, é possível descrever alguns princípios orientadores para um currículo multicultural da Educação Física escolar através da consideração da incorporação da experiência dos alunos e alunas como conteúdos a serem explorados e a partir dos quais todos possam ampliar seus conhecimentos. Com isso, estaremos, conforme Garcia (1995), contribuindo para a construção do auto-conceito positivo de cada um, indispensável a qualquer aprendizagem, pois quem não acredita em sua capacidade de aprender, não aprende.

## **PREMISSAS PARA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTICULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Em trabalho basilar, Garcia (1995) apresenta subsídios para o desenvolvimento de um currículo multiculturalmente orientado: reconhecer o patrimônio cultural de chegada, hibridizar os

conhecimentos presentes no currículo, valorizar as vozes dos alunos e alunas; e abrir espaços de interlocução com a comunidade. As premissas da autora foram aqui ampliadas e transplantadas segundo a especificidade da Educação Física.

Ao reconhecer o conhecimento que a criança traz quando entra na escola, o professor a reconhece como sujeito de conhecimento, sujeito capaz, capacidade revelada e reconhecida no já sabido, e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos, que a escola lhe pode oferecer.

A articulação da cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, sem hierarquizá-las, embora mostrando o que as distingue, viabiliza a importância de que todos se apropriem da cultura da escola. No processo, entretanto, cabe esclarecer que tanto uma como a outra são parte do que se convencionou chamar de cultura e mais, um professor comprometido, mostrará como os homens e mulheres construíram historicamente sua cultura corporal, que por ser resultado de sua ação, o acesso a ela é direito de todos, e à escola cabe a função de socializá-la. Pouco a pouco, convém explicar que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que, portanto, é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade, e pela sua própria emancipação.

Ao incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam, o professor dará um novo sentido aos conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor condição para os alunos compreender o mundo em que vivem, e a discriminação e exclusão de que são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural.

Ao incorporar a cultura corporal de origem da criança, não apenas no que ela já conhece, mas buscando novas fontes de informação, em sua comunidade e na literatura referente ao tema, o professor influirá para que a criança enriqueça o conhecimento sobre a história do seu grupo social e da classe trabalhadora, podendo se orgulhar tanto da sua origem, quanto da sua classe social. Esta é, para nós, a via para a reconstrução de sua identidade cultural e de classe, e para a construção do sentimento de nacionalidade.

Se o universo vivencial das crianças for ressignificado pelo currículo da Educação Física, o professor também aprenderá, atualizando seus próprios conhecimentos, aprendidos em seu curso de formação, onde, muitas vezes, também lhe foram “cientificamente” impostos como verdadeiros e únicos, como, por exemplo, o conceito de desenvolvimento humano, descolado das condições históricas e sociais. Quem pode confirmar que a motricidade das crianças das periferias das grandes metrópoles ou as crianças que residem na zona rural se desenvolve de acordo com o afirmado por quem pesquisou e generalizou a partir de crianças de classe média estadunidenses?

Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de Educação Física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros. Será o envolvimento das crianças em relatos e trocas de experiências vividas por elas em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros, e os que num dado momento revelam saber menos do que outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer em que em outro momento serão capazes de realizar sozinhos.

Se quisermos mudar a sociedade, os currículos escolares terão que ser inevitavelmente modificados. Ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades escolares devem envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes. O emprego de tarefas coletivas, no sentido amplo do termo, exige outra postura do professor: em substituição às orientações uniformes, solicitam-se conversas com os grupos espalhados no espaço onde se dão as atividades. Isto provocará maior movimentação do professor e dos alunos, provocando, também, o deslocamento do professor, como única fonte do saber, para o coletivo, do qual também ele é parte. O professor pode até saber, mas não terá o monopólio do conhecimento.

No processo de dar voz às crianças, o professor poderá descobrir a capacidade delas se expressarem através da linguagem corporal (cantando, dançando, fazendo mímica, jogando, lutando, fazendo esportes e ginásticas) e, também, a linguagem oral, a forma dominante em sua cultura. E, além das linguagens já dominadas em seu cotidiano, na escola, estas crianças terão acesso a tantas linguagens, quantas forem postas à sua disposição, responsabilidade da escola comprometida com o fortalecimento intelectual, cultural e político das crianças historicamente discriminadas e excluídas na escola.

Ao abrir espaços de interlocução com a comunidade da qual as crianças são parte, entrarão na sala de aula a história oral e a cultura de suas comunidades, que poderão, em seguida, ser documentadas, enriquecendo o currículo.

O professor terá que trabalhar dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante européia e estadunidense e as ideologias das culturas migrantes e da classe trabalhadora. Manifestações culturais como a dança e os esportes não mais serão apresentadas do ponto de vista exclusivo do colonizador branco, macho e patriarcal, ou do capital, mas, agora, serão incorporados, como conteúdos pedagógicos, os pontos de vista do colonizado, escravizado e explorado, e de suas produções culturais identitárias.

Dialetizando as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar, o professor estará criando condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de escolhas conscientes e, por conseqüência, para a assunção da cidadania. Mas é preciso lembrar que apenas a criticidade não dá conta do exercício pleno da



cidadania. Tão importante quanto a criticidade, é a criatividade, segundo movimento, que reconstrói, após a desconstrução.

## **ORIENTAÇÕES**

No currículo multicultural da Educação Física, as diferentes manifestações da cultura corporal poderão ser problematizadas na escola, levando em conta a diversidade de aprendizagens que potencializarão. É infindável o leque de conteúdos aprendidos por meio do estudo de uma dança, esporte, luta, ginástica ou jogo. Tal amplitude, entretanto, torna necessária a realização de escolhas pela equipe escolar, visando nortear a ação educativa tomando como referenciais os objetivos da instituição explícitos no Projeto Político-pedagógico.

Além da análise do documento, Neira e Nunes (2006) afirmam que a primeira etapa na construção do currículo da Educação Física deverá prever uma pesquisa de campo acerca da cultura corporal dos alunos e da comunidade escolar. Por exemplo: quais as práticas relativas à cultura corporal existem no bairro? Como e onde são realizadas? Quem participa dessas práticas? Como e em quais espaços? Questões complementares poderão constituir um instrumento para o levantamento sobre o patrimônio da cultura corporal presente na comunidade.

Também deverão ser considerados os aspectos relativos ao espaço escolar disponível, sua forma de organização e administração, para que se possam dimensionar as possibilidades de desenvolvimento das atividades do componente. Assim, se a escola apresenta condições, o professor poderá prever uma pesquisa na internet ou o trabalho com imagens televisivas, incursões à sala de leitura, vivências corporais dentro e fora do ambiente escolar etc.

Com o mapeamento realizado, o grupo de professores da escola elegerá as temáticas que serão priorizadas em suas propostas de trabalho. A partir daí, cada professor pesquisará sobre o tema procurando melhor conhecê-lo. Esta etapa de aprofundamento é necessária para melhor condução das atividades de ensino.

Ao problematizar uma manifestação da cultura corporal selecionada naquele período letivo, é importante obter a maior quantidade possível de informações sobre ela, utilizando, para tanto, instrumentos adequados à pesquisa que podem incluir questões como: Aonde surgiu? Como? Como se realiza? Quais suas regras? Vestimentas? Tradições? Como costuma ocorrer? Com quais condições? Com quais procedimentos técnicos? Com quais materiais?

Após esse levantamento, o planejamento das diversas etapas de trabalho será realizado pelo professor junto com os alunos, por meio de socialização e organização dos conhecimentos, elegendo os tópicos a serem mais bem conhecidos e discutidos pelo grupo, as práticas corporais que serão vivenciadas, as visitas que serão feitas, as pessoas que serão convidadas para compartilhar

seus saberes na escola e como todas essas experiências serão socializadas com os demais alunos da escola: apresentação, exposição de trabalhos, portfólio etc.

Com os dados coletados, as atividades de ensino deverão articular um mapeamento geral, a ressignificação das práticas corporais mediante a vivência segundo as características da escola, o aprofundamento dos conhecimentos e a ampliação das fontes. Dentre as questões que poderão inspirar a problematização das práticas corporais, sugerimos: O que é necessário para usufruir dessa manifestação da cultura corporal? Quais elementos podem ser transpostos diretamente para a escola sem alterações? Quais precisam ser modificados? De que forma? Onde podemos vivenciar esta prática corporal? Como?

Como se nota, as ações educativas enfatizarão, em momentos diferentes, os conhecimentos teóricos sobre a manifestação corporal selecionada, o diálogo com os saberes práticos dos alunos pelas vivências da prática corporal e as reflexões sobre a participação e envolvimento nas atividades, considerando a diversidade de formas e modos de interação no grupo.

Finalizando, a avaliação tem como função a reorganização constante das ações educativas. Poderá considerar um diagnóstico inicial sobre os conhecimentos relacionados à manifestação da cultura corporal que será problematizada; uma avaliação reguladora no decorrer do projeto de trabalho, procurando identificar insuficiências das atividades propostas para alterar, se necessário for, os encaminhamentos que virão e uma avaliação final, que visa descobrir, em que medida, os saberes iniciais foram efetivamente modificados.

Nesse sentido, o professor e os alunos poderão elaborar diversas formas de registro das suas ações por meio de fotografias, diário de campo, anotações etc. Esse procedimento tem a função de proporcionar ao professor condições para melhor refletir sua prática, efetuando um novo planejamento quando considerar adequado e, no caso dos alunos, contribuir para que o acompanhamento do próprio processo formativo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 1º e 2º Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – 3º e 4º Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

GARCIA, Regina L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz. T.; Moreira, Antonio F. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.* CNTE, 1996.

GIROUX, Henry.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, Antonio. Flávio. B.; SILVA, Tomaz. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: Silva, Tomaz. T. e Moreira, Antonio Flávio B. (orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLARDO, Jorge Sérgio P. *et alli*. **Educação Física escolar: do berçário ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio B. ; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/jun/jul/ago, p. 156 - 168, 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. **Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo**. Ministério da Educação: Lisboa, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. **Programa de Educação Física – 10º, 11º e 12º anos**. Ministério da Educação: Lisboa, 2001.

SILVA, Tomaz. T. **O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.