

CONSTRUÇÃO CURRICULAR A PARTIR DO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE VALORIZAÇÃO DO CIDADÃO

Marcos Garcia Neira
Professor Doutor da FEUSP

Resumo

Considerando a abordagem cultural da Educação Física e as teorias críticas da Educação, esta pesquisa-ação, em desenvolvimento em uma turma do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, tem por objetivo, construir e experimentar uma matriz curricular a partir dos conhecimentos patrimoniais. A metodologia consiste em: identificar as práticas presentes na comunidade; conhecer os saberes dos educandos por meio do método clínico-crítico (antes e após a experiência) e filmar todas as intervenções pedagógicas. A análise do material disponível permite inferir que o resgate e utilização dos saberes patrimoniais configuram um desenho curricular que se distancia das conhecidas propostas para o componente.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física, cultura

Abstract

Considering the cultural approach of the Physical education and the critical theories of the Education, this research-action, in development in a Early Childhood Class at a Municipal School, has as its purpose to build and to try a curricular content starting from the patrimonial knowledge. The methodology consists in: to identify the present practices in the community; to recognize the students' knowledge through the clinical-critical method (before and after the experience) and to film all of the pedagogic interventions. The analysis of the available material allows to infer that the recovering and use of the patrimonial knowledge set a curricular content that goes away from the known proposals for the subject.

Key-words: Curriculum, Physical education, culture

Resumen

Al tener en cuenta el abordaje cultural de la Educación Física y las teorías críticas de la Educación, esta investigación-acción, en desarrollo en un grupo de Enseñanza Fundamental de una Escuela Municipal, tiene por objetivo construir y experimentar una matriz curricular a partir de los conocimientos patrimoniales. La metodología consiste en: identificar las prácticas presentes en la comunidad; apurar los conocimientos del alumnado a través de un método crítico-crítico (antes y después de la experiencia) y grabar todas las intervenciones pedagógicas. El análisis del material disponible permite proponer que el rescate y utilización de los conocimientos patrimoniales configuran un plan curricular que se distancia de las conocidas propuestas para la Educación Física.

Palabras clave: currículo, Educación Física, cultura

Introdução

Já se disse, repetidamente, que a entrada no novo milênio está associada a um profundo processo de transformação na sociedade. Não estamos vivendo uma das periódicas crises conjunturais do modelo capitalista de desenvolvimento, mas a aparição de novas formas de organização social, econômica e política.

Um dos pontos centrais dessa nova organização, que se conforma a partir dessa crise, é que o conhecimento e a informação estariam substituindo os recursos naturais, a força e o dinheiro como variáveis-chave da geração e distribuição do poder na sociedade. Ainda que o conhecimento tenha sido sempre uma fonte de poder, passa a ser, agora, sua fonte principal, o que produz efeitos marcantes sobre a dinâmica interna da organização social.

Ao analisar esse fenômeno, Tedesco (2001) sustenta que uma sociedade baseada no uso intensivo de conhecimentos produz, simultaneamente, fenômenos de mais igualdade e de mais desigualdade, de maior homogeneidade e de maior diferenciação.

Em razão desses processos, o conceito de cidadania aparece vinculado tanto à adesão das pessoas a entidades supranacionais quanto ao contrário, uma volta ao sentido comunitário local, em que a inclusão se define fundamentalmente como integração cultural, e não como integração política.

A construção de um conceito novo de cidadania exige compreender a solidariedade articulada à pertinência ao gênero humano, e não a alguma de suas formas particulares. Essa construção, no entanto, enfrenta enormes dificuldades, a maioria delas relacionadas a formas por meio das quais se produz o processo de globalização.

Em síntese, tanto as mudanças nos modelos de organização do trabalho como as transformações nas estruturas de participação social e política estão estimulando a aparição de novas formas de segmentação e diferenciação social. A característica comum desses novos tipos de diferenciação é que eles se apóiam em fatores culturais de forte conotação preconceituosa, como a etnia, a religião ou a língua.

Fortalecer a coesão social sobre a base da aceitação consciente da existência do “outro”, do diferente, converteu-se novamente no principal objetivo das instituições responsáveis pelo processo de socialização, particularmente da escola. Diante desse novo quadro, institui-se uma grande mudança no papel da educação frente à mobilidade social.

Esse novo desenho social impulsiona a educação à modificação do seu papel, já que, por um lado, será a variável mais importante que permitirá entrar ou ficar fora do círculo no qual se definem e se realizam as atividades socialmente mais significativas, e, por outro, será necessário educar-se ao longo de toda a vida para poder adaptar-se aos requerimentos cambiantes do desempenho social.

É preciso considerar também, o problema da democratização do acesso aos circuitos nos quais se produz e se distribui o conhecimento socialmente mais significativo. A privatização e a conveniente apropriação desses circuitos por um grupo reduzido da população é incompatível com formas políticas democráticas de participação e controle social. Nesse sentido, as opções democráticas em política educativa deverão apoiar-se em um alto nível de confiança na capacidade de aprendizagem de todas as pessoas. Conseqüentemente, será necessário enfatizar mais do que nunca o alcance universal da educação. Se, no passado, o sistema podia organizar-se em níveis que correspondiam a determinadas categorias sociais e de complexidade na organização do conhecimento, no futuro, a democratização do acesso aos níveis superiores de análises de realidades e fenômenos complexos deve ser universal.

Entendendo que esse acesso universal à compreensão de fenômenos constitui a condição necessária para evitar a ruptura da coesão social, a formação básica deverá ser

capaz de dotar o conjunto dos cidadãos dos saberes necessários para um desempenho ativo na participação social.

O foco do problema

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, o currículo.

O currículo escolar, aqui compreendido como todo o conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecido 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 frequentemente detalhados em materiais como os “Guias Curriculares”, “Parâmetros”, “Propostas” etc. Atuam nesse processo as autoridades educacionais, as universidades, as editoras etc.

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 é bem mais do que o 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. 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 das disciplinas, 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, decisões que envolvem educadores e viabilizam a proposta pedagógica nas condições reais da escola.

Este estudo, ainda em andamento, investiga a participação da escola na elaboração, seleção e organização dos saberes que deverão implementar o currículo de Educação Física em uma determinada instituição educativa.

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.

Para tanto, é preciso não omitir problemas e contrastes sociais, para poder explicar o presente em sua complexidade e refletir sobre alternativas de transformação social. Santos e Moreira (1995) entendem 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”. (p. 63)

Para Silva (2001), a questão central, que serve de pano de fundo para qualquer proposta curricular, é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Essa pergunta nos

revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícita ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta que darão àquela questão. 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.

Podemos 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), “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”. (p. 16)

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. 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.

Para nós, esses olhares curriculares em pouco alteraram a concepção anterior, 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 constitui-se em um bom exemplo dessa visão.

A análise sobre os documentos da época 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 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 deve ser algo possível de ser construído pelos alunos, não podendo estar fora de suas capacidades intelectuais.

Libâneo 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 que se baseie 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 Soares et al. (1992) considera os elementos apontados por Libâneo 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.

Portanto, esse currículo propõe 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.

Tal proposta contribuiu 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 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 à 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. Cada escola deverá ressignificar os conhecimentos sociais através do seu currículo.

Procedimentos metodológicos

A escola municipal na qual está se desenvolvendo o estudo se situa em um bairro periférico da cidade de Osasco (SP). Frequentada pela comunidade local aloca neste momento 648 alunos distribuídos em 20 turmas do ciclo inicial do Ensino Fundamental.

Nesta etapa nos encontramos “colocando o currículo em ação”. A construção se deu pela articulação dos conhecimentos obtidos em quatro fontes distintas: a) os objetivos educacionais explícitos no Projeto Pedagógico da instituição cuja elaboração se deu de forma coletiva em dezembro de 2004 e janeiro de 2005; b) os objetivos da área de Educação Física explícitos no mesmo documento; c) o conhecimento dos saberes da cultura corporal disponíveis na comunidade (obtidos por meio da observação e registro das manifestações corporais e equipamentos disponíveis no bairro realizados em fevereiro de 2005) e d) os saberes da cultura corporal que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental trazem para a escola obtidos por meio de entrevistas segundo o método clínico de Piaget (1994).

Os objetivos educacionais da instituição constituem-se em:

(...) a formação básica do aluno com uma consciência social, crítica, solidária e democrática aonde esse aluno, inclusive se portador de necessidades especiais, vá gradativamente se percebendo como agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade, através da ampliação e recriação de suas experiências, da sua articulação com o saber organizado e da relação da teoria com a prática, respeitando-se as especificidades do ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito. (Projeto Pedagógico, p. 02)

No mesmo documento, podemos encontrar os objetivos da Educação Física expressos nos PCN:

- ✓ Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais;
- ✓ Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano;

- ✓ Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples (Projeto Pedagógico, p. 13)

Síntese do relatório das observações das manifestações da cultura corporal e dos espaços de prática disponíveis na comunidade:

- a região possui equipamentos públicos de lazer que são utilizados diariamente pela comunidade sem supervisão das atividades
- a quadra da escola é utilizada nos finais de semana;
- foram identificadas as seguintes manifestações: queimada, futebol, chuta a lata, melê, linha, polícia e ladrão, bolinha de gude, pega-pega, taco, pipa, pião, dama e alerta.
- As práticas são organizadas pelos próprios participantes;
- A comunidade não conta com espaços de ensino de danças ou ginásticas;
- Nos momentos de recreio foi possível observar grupos dançando black e axé;
- Não encontramos praticantes portadores de necessidades especiais em nenhuma.
- A comunidade não atua na conservação dos ambientes onde se dão as práticas.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se em 162 alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental dos quais, através da consulta ao seu prontuário, 102 residem nas imediações da escola e os demais no bairro vizinho. As entrevistas foram realizadas antes do início das aulas de Educação Física.

A análise da transcrição das entrevistas permitiu-nos o estabelecimento das seguintes categorias:

Manifestações da cultura corporal que ocupam o tempo fora da escola	
Jogo tradicional	47%
Dança	9%
Contemporâneo	18%
Esporte	3%
Jogo simbólico	23%

Companheiros de práticas corporais	
Familiares	56%
Amigos	36%
Sozinho	8%

Locais onde vivenciam as manifestações da cultura corporal	
Casa	62,9%
Espaços públicos	29,6%
Igreja	3,70%

Origem das práticas corporais	
Aprendeu na família	48,8%
Desconhece	20% %
Aprendeu com os amigos	11,1%
Aprendeu na escola	11,1%
Aprendeu sozinho	8,8%

Nível de conhecimento das manifestações da cultura corporal	
Conhece as regras e variações	66,6%
Desconhece as regras	20%
Conhece as regras mas não as variações	13,3%

Compreensão da escola como espaço para a vivência 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%

Análise e interpretação dos dados (subsídios para construção da matriz curricular)

Neste estudo, a análise dos dados, simultaneamente à descoberta sobre os saberes e representações dos alunos sobre a cultura corporal, é o instrumento básico para a elaboração do currículo a ser desenvolvido na etapa posterior da pesquisa.

A análise do Projeto Pedagógico da instituição permitiu-nos inferir que a escola objetiva a promoção gradativa da autonomia do aluno através da aproximação deste com as situações do cotidiano para, a partir daí, ampliar e recriar os conteúdos dela advindos. A função da escola que daí se desprende e sua postura perante os conteúdos que devem estar contidos no currículo nos estimula a considerar que o percurso metodológico da pesquisa constitui-se na ação necessária para a elaboração da etapa inicial do currículo.

As intenções explícitas do componente nos permitem concluir que não se deseja o predomínio de uma manifestação cultural, uma vez que a expressão foi colocada no plural e não há menção à uma em específico. Os educandos devem assumir um papel autônomo na aprendizagem e reconstrução e criação das manifestações corporais.

Por meio da análise do relatório das observações da comunidade, concebemos que os educandos que freqüentam a instituição possuem um repertório de saberes da cultura corporal centrado nos jogos populares, não encontram momentos para vivenciar situações de adaptação das práticas para a inclusão de portadores de necessidades especiais, nem tampouco, há conduções mais ajustadas e preocupadas com a participação democrática dos envolvidos. Os locais de prática estão deteriorados e a comunidade não se movimenta para reverter esse quadro.

A interpretação das categorias nos permite identificar os níveis de conhecimento sobre a cultura corporal que os alunos trazem quando chegam à escola, para melhor conduzir as atividades pedagógicas. Sobre eles temos a apontar o seguinte:

Considerando a faixa etária dos entrevistados não nos chama a atenção o fato dos jogos tradicionais e jogos simbólicos predominem. A interpretação desse dado nos conduz à seguinte decisão: o desenho curricular deverá contemplar inicialmente o estudo das manifestações lúdicas, considerando que se constituem nos saberes da cultura corporal mais próximos aos alunos.

Outro encaminhamento curricular será a distribuição equilibrada do estudo das demais manifestações corporais, recordando que as atividades expressivas e circenses, por exemplo, não foram mencionadas. Assim, o seu estudo consistirá em um forte estímulo para a ampliação dos saberes da cultura corporal.

Um fato que chama atenção foi a pequena menção aos esportes. Não identificamos, portanto, a constante premissa presente no senso comum de que as crianças jogam futebol na rua por isso querem jogar na escola.

A predominância de familiares ensinando e atuando junto às crianças com os saberes da cultura corporal, inclusive nos espaços públicos é um fato que merece destaque. Tal descoberta pode contribuir para revisão da premissa que insiste no não acompanhamento dos pais às atividades infantis e da não utilização de ambientes públicos.

O egocentrismo, apontado em Piaget (1994), pode nos auxiliar a interpretar a crença de que parcela das crianças afirma ter aprendido sozinha algumas manifestações.

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

Outro aspecto verificado foi o entendimento que a mesma prática que realizam com três ou quatro amigos ou familiares pode 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, a revisão e modificação consistirá em importante aprendizagem sobre a cultura corporal.

Um último aspecto a ser ressaltado consiste na 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 se enquadram.

Resumidamente, podemos afirmar que os educandos recém chegados à escola encontram-se afastados dos objetivos que a instituição escolar elegeu para o ciclo, o que indica a necessidade de ações pedagógicas organizadas e consistentes nesse sentido e uma constante reflexão sobre os encaminhamentos. Em caráter conclusivo, o plano de intervenções assim se configura:

Plano de ensino do 1º ano do Ciclo I

Objetivos

Resgatar e ampliar o repertório de brincadeiras, rodas cantadas e lengalengas pertencentes à cultura corporal. Conhecendo suas variações regionais, procedimentais e nominais. Adaptando-as para as condições do grupo. Adotando uma postura participativa e não preconceituosa em relação às diferenças físicas, sexuais e raciais.

Procedimentos

Vivenciar os jogos infantis que as crianças conhecem (sua cultura local);
Adaptar com a participação do grupo as manifestações e vivenciá-las;
Registrar as atividades vividas;
Pesquisar junto à família novas manifestações e vivenciá-las.
Apresentar o quadro de Pieter Brueghel - “Jogos Infantis” e a história do artista;
Solicitar que as crianças identifiquem no quadro as manifestações vivenciadas;
Pesquisa sobre as brincadeiras presentes no quadro que os alunos não conhecem (patrimônio da humanidade);
Propor a criação de um quadro, com o registro das brincadeiras que eles conhecem e aquelas que foram conhecidas através de uma pesquisa junto à família.

Avaliação

Os alunos participam das atividades?
Contribuem com sugestões para adaptar as brincadeiras para as condições do grupo?
Durante as atividades, adotam atitudes de respeito e cooperação?

Bibliografia

- BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1997.
_____. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes* n. 48, p. 69-88.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.
- MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1995.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- SILVA, T. T. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SOARES et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- VEIGA NETO, A. *A ordem das disciplinas*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UFRS, 1996.
- TEDESCO, J. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2001.

Marcos G. Neira
FEUSP
Av. da Universidade, 308
São Paulo – SP
CEP – 05508-900

Equipamento: Retroprojektor