

# ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PROPOSIÇÕES E POSSIBILIDADES

\**Camila dos Anjos Aguiar*

\*\**Marcos Garcia Neira*

**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, por se tratarem dos mesmos 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 à explicitação das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas, uma vez tal proposição não se alinha às teorias pós-críticas da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação Física. Cultura. Multiculturalismo.

## INTRODUÇÃO

No final da década de 1990 eclode um intenso movimento de reformulações educacionais no Brasil e no mundo. Em âmbito federal, documentos são publicados com o intuito de orientar e sistematizar uma formação básica nacional. Desde então, as secretarias de educação dos Estados e municípios vêm empreendendo esforços na criação de novos programas e mudanças curriculares.

Seguindo o movimento nacional, de 2005 a 2012, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) implementou o programa “Ler e Escrever em Todas as Áreas” nas unidades de Ensino Fundamental, cujo o objetivo foi 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).

---

\* Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de São Paulo. Atualmente, formadora de professores pela Diretoria Regional de Educação Ipiranga. E-mail: camilaaguiaref@yahoo.com.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo atua nos cursos de graduação e pós-graduação, orienta pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado e supervisiona pesquisas de pós-doutorado. E-mail: mgneira@usp.br

Para subsidiar a proposta, na sequência são publicadas as "Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental". Em específico, as Orientações Curriculares do componente de Educação Física assumem a perspectiva cultural do componente ao adotar como fundamentação os campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico (NEIRA; NUNES, 2008, 2009).

As poucas pesquisas sobre o currículo cultural da Educação Física (ESCUDEIRO, 2011; MACEDO, 2010; NEIRA, 2011; SOUZA, 2012) 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 nos pressupostos psicobiológicos<sup>1</sup>.

Partindo do pressuposto que o currículo oficial constitui uma fonte significativa para a elaboração dos planos de ensino dos professores e que expressa certas representações e intencionalidades na formação dos sujeitos, entendemos que seu estudo pode ser um passo importante para subsidiar um entendimento mais profundo do cidadão que se pretende formar. Optamos, assim, por uma investigação com abordagem qualitativa, conforme propõem Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Tem-se a compreensão que a pesquisa é conduzida a partir da postura e orientação do pesquisador, o que a torna sempre parcial e incompleta (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Consequentemente, não há qualquer intenção de apresentar nossas interpretações como verdades definitivas e, muito menos, cientificamente neutras, mas, sim, como reflexões provisórias e passíveis a outros olhares e novas traduções.

A análise de documentos baseou-se nas recomendações de Ludke e André (1986), para quem essa técnica permite desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Mediante o confronto com os campos teóricos que subsidiam as Orientações Curriculares de

---

<sup>1</sup> Há uma vasta produção acadêmica que trata sobre os diferentes objetivos e sentidos da Educação Física e as modificações de acordo com o contexto histórico da sociedade. Sugerimos a leitura dos artigos e obras de Bracht (1999), Castellani Filho (2011), Neira e Nunes (2008). Neira e Nunes (2008) ao realizarem uma análise das propostas da área, alinham os currículos ginástico, psicomotor, desenvolvimentista, esportivista e saudável a propostas tecnicistas da Educação Física, fundamentadas nas teorias não-críticas da educação, pois, não tencionam discussões mais amplas da sociedade e muito menos apontam para a busca de melhores condições de vida às pessoas em geral.

Educação Física do município de São Paulo (2007), o material foi submetido a inúmeras leituras e releituras com o intuito de identificar seus princípios norteadores e o sujeito almejado.

## **ESTUDOS CULTURAIS E MULTICULTURALISMO CRÍTICO CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO**

A produção da identidade e da diferença vem ganhando centralidade nas discussões educacionais atuais, visto que o processo de escolarização e, em específico, o currículo têm papel importante na materialização das identidades almeçadas para compor a sociedade. É por meio do currículo que se projeta a educação pretendida, o sujeito a se formar e o projeto de sociedade idealizado.

Silva (2011) recorre à etimologia para explicar que currículo vem do latim *curriculum*, ou seja, “pista de corrida”. Para o autor, o curso dessa “corrida” é justamente a constituição do sujeito. O nexos entre educação e identidade social, escolarização e subjetividade é assegurado pelas experiências proporcionadas pelo currículo em meio a processos de representação e relações de poder. É o que constitui o centro da atividade educativa, nada mais que uma importante estratégia de política cultural.

Os Estudos Culturais se recusam a analisar as práticas culturais fora das relações de poder, das lutas que ocorrem pela significação, portanto, é impossível ver o currículo como um instrumento neutro. Ele é 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).

O currículo, enquanto artefato cultural, caminha na produção de sujeitos específicos. Por ele se definem 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).

Na ótica do autor, o currículo pode ser analisado como uma forma de representação e é por meio desse processo que se vincula com a produção de identidades sociais. As representações veiculadas pelo currículo (imagens, discursos, culturas) são o resultado de relações de poder entre os diferentes grupos sociais. O poder, portanto, é expresso pela divisão entre os saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção realizado por determinado grupo. É, justamente, aquilo que seleciona o conhecimento, os discursos, que acaba por estabelecer a diferença. Sendo a diferença um produto dos discursos, ela se inscreve no interior do próprio currículo.

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 determina o estatuto da realidade. Representando e narrando se estabelecem regimes de verdade que são transmitidos às pessoas. É o que ocorre, por exemplo, com os saberes que se ensinam nos currículos escolares. Passam a ser considerados únicos, verdadeiros e científicos. Saberes que regulam e são regulados, são, ao mesmo tempo, produzidos e produtivos. Terminam por instituir as identidades. As representações veiculadas pelos 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).

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, em outras palavras, 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.

Um dos efeitos dos regimes de representação é ocultar justamente o seu aspecto discursivo, sua vinculação com os códigos, se apresentando como o real. Compreende-se nessa perspectiva teórica que não existe realidade verdadeira, pois os enunciados tomados como verdade são os resultados discursivos de um regime ditado por poder. Quando o currículo questiona as representações dominantes ou apresenta outras formas de representação de gênero, etnia e classe, possibilita que identidades hegemônicas sejam contestadas. Os Estudos Culturais olham para o currículo buscando identificar o sujeito projetado, quais identidades estão sendo valorizadas, posicionando-se, sempre, a favor dos grupos desprivilegiados.

É nessa direção, dialogando e complementando as questões colocadas pelos Estudos Culturais que o multiculturalismo crítico se apresenta. Como diz Candau (2002, p. 130), “Esta corrente de pensamento tem sido reconhecida e discutida por defensores e críticos, como uma estratégia de lidar com as diferenças, seja no âmbito político-social, cultural ou educativo”. É importante atentar que o termo multiculturalismo apresenta várias concepções e vertentes que atendem a diferentes interesses, com formas de compreensão distintas. Daí se infere a importância da análise sobre quais sentidos do multiculturalismo permeiam as práticas educacionais para que se identifique em que medida o discurso supera ou reforça discriminações e exclusões.

O multiculturalismo crítico volta suas preocupações aos processos que colocam certos grupos em desvantagens, defendendo o tratamento e condições equitativas para

o trânsito e representação na sociedade. No caso, a equidade não se dá apenas pela redistribuição social-econômica, o que não quer dizer que não passe por esse aspecto, pois é essencial quando se miram condições igualitárias. Contudo, entende-se que tal política não resolve outras formas de desigualdade geradas pela sociedade como, por exemplo, as produzidas pelas diferenças étnicas, de gênero ou religião.

Um dos pontos centrais da abordagem crítica do multiculturalismo é a noção de diferença. Para se chegar à igualdade de oportunidades, passa-se pelo tratamento diferencial entre os diversos grupos, proporcionando condições para que as diferenças culturais sejam reconhecidas. A igualdade a que se refere é o reconhecimento dos direitos básicos de todos, o que não supõe que sejam os mesmos, padronizados (CANDAU, 2002). Ou seja, perpassa pelo direito dos coletivos marginalizados serem reconhecidos como também o direito de se autorrepresentarem.

O multiculturalismo crítico está atento às formas de representação. Compreende que a representação dos grupos minoritários é resultado de lutas sociais entre significações. Por isso, desafia os sistemas de significados que impõem atributos ao outro e mostra a necessidade de se transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Ao direcionar-se para o campo do currículo,

Desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes (CANEN, 2010, p. 178).

O que não se trata de reduzir a pluralidade cultural a formas essencializadas e folclóricas comumente trabalhadas em datas especiais (Festa Junina, Dia da Consciência Negra) ou mesmo a simples citação de acontecimentos históricos, socioeconômicos e culturais. Mas sim, uma prática que mostre e analise as relações de poder que subjagam determinados grupos, que realize discussões sobre a construção das diferenças. É imprescindível investigar profundamente a realidade e os grupos culturais para tratar de formas mais justa, caso contrário ocorrem ocultamentos e distorções.

Outro aspecto a ser ressaltado é o entendimento de cultura. Para o multiculturalismo crítico, ela está em constante processo de construção, reelaboração, afastando-se, portanto, de visões estáticas e essencialistas. Vive-se na inter-relação entre os diversos grupos culturais, em processos de hibridização cultural, ou seja, não há culturas puras, pois todas estão sempre envolvidas em trocas, mestiçagens e ressignificações.

Enfim, o multiculturalismo crítico permite repensar o currículo e a prática pedagógica ao questionar a lógica homogeneizante e reconhecer os significados produzidos e disseminados pelos grupos minoritários. Nesse sentido, oferece elementos importantes para olhar o campo educacional, dado que apresenta alternativas ao modelo tradicional escolar que, comumente, ignora as diversas formas de viver e ser.

## **ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES**

### **Construção do documento**

De 2005 a 2012, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo realizou esforços na implantação do programa “Ler e Escrever” em todas as escolas de Ensino Fundamental da rede. Em 2006<sup>2</sup>, se inicia o processo de elaboração de documentos. No início da construção constituíram a equipe responsável os membros da Diretoria de Orientação Técnica – DOT que coordenaram os chamados Grupos Referência, composto por docentes indicados pelas Diretorias Regionais de Ensino - DREs.

Em meio ao processo, os Grupos Referência de cada componente passaram a contar com a colaboração de assessores. No caso da Educação Física, a indicação partiu dos próprios professores que haviam acessado o livro “Pedagogia da Cultura Corporal” (de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes), por entender que se coadunava com a proposta municipal ao conceber a Educação Física como componente da área das Linguagens (MALDONADO, 2012).

Para Alexandre Alves Schneider, secretário municipal da Educação da época, o processo de elaboração curricular aconteceu de forma coletiva. Foram envolvidos especialistas de diferentes áreas de conhecimento que elaboraram um texto inicial, grupos de professores, supervisores e representantes das DREs, que analisaram e apresentaram propostas de reformulação do texto. Outros profissionais da escola foram, posteriormente, convidados a avaliar e discutir o material.

Em 2007, foram publicadas as “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Física”. Em entrevista concedida a Maldonado (2012), um dos assessores explicitou que o processo de elaboração foi permeado por discussões e resistências, tanto sobre a concepção de Educação Física, relacionando-a, muitas vezes, a

---

<sup>2</sup> Nesse ano, o prefeito José Serra renuncia ao cargo para se candidatar à disputa pelo governo do Estado de São Paulo. No dia 31 de março, Gilberto Kassab assume a prefeitura.

visões de lazer e saúde, distante, portanto, do que desejava a própria rede, quanto por questões políticas. Tais embates permaneceram até a finalização do documento.

Em 2008, iniciou-se o processo de implementação mediante a distribuição para todos os professores, materiais de apoio para fomentar o debate da proposta e a realização de ações de formação continuada. O Grupo Referência de Educação Física permanece até o ano de 2012. Foi o único que se manteve até o fim da gestão<sup>3</sup>.

## **COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE FUNDAMENTA A PROPOSTA CURRICULAR**

A proposta da SME/SP adota a perspectiva cultural da Educação Física. Buscando sua fundamentação nas Ciências Humanas, aborda pedagogicamente as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), vistas como formas de comunicação e expressão. 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 produzem-nas de formas diferentes em conformidade com sua realidade, com sua cultura. É pelas produções culturais que os seres humanos se comunicam, criam, traduzem e incorporam os significados. É nesse sentido que Neira e Nunes (2008) consideram a gestualidade que configura a uma manifestação corporal como um texto da linguagem corporal a ser lido e interpretado.

A interpretação de determinado texto produzido pela linguagem corporal dependerá de quem lê, se possui o mesmo repertório gestual não terá dificuldades para compreender. Há certas marcas corporais, signos específicos, que não são tão visíveis, levando os membros de determinadas culturas a terem mais dificuldade para interpretá-los. Isso pode explicar preconceitos e estereótipos geradas em relação às produções de certos grupos sociais com as quais não se tem tanto contato.

Percebemos 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

---

<sup>3</sup> Os Grupos Referência dos outros componentes curriculares se desfizeram durante esse período.

compreendam seu repertório gestual e os diferentes significados que lhe são atribuídos, representações e códigos corporais pertencentes a diferentes culturas, levando em consideração o contexto em que são criados e recriados. É preocupação do documento oficial "oferecer a cada aluno a oportunidade de posicionar-se enquanto produtor de cultura corporal" (SÃO PAULO, 2007, p. 36). Além de possibilitar aos estudantes a leitura sobre os modos que 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.

Outra intenção identificada é a de formar sujeitos que sejam capazes de contextualizar as manifestações corporais tendo em vista sua participação na vida pública. 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 uma das funções da escola na opinião de Freire (2011): a 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 por equidade, 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).

Ao sugerir que o professor de Educação Física elabore atividades que levem os estudantes a identificarem as relações de poder presentes nos vários marcadores sociais, que sejam trabalhadas as diversas produções dos grupos sociais e que se valorizem os repertórios



daqueles que historicamente tiveram seus saberes e conhecimentos marginalizados, é possível constatar que as preocupações formativas das Orientações Curriculares de Educação Física alinham-se aos Estudos Culturais e ao multiculturalismo crítico. Em concordância com França (2011), essa perspectiva se diferencia de outros currículos do componente pela reflexão crítica das representações circulantes na esfera social.

### **CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM E DE SUA ORGANIZAÇÃO**

O documento oficial relaciona expectativas de aprendizagem para orientar o trabalho pedagógico. Para sua seleção e organização do trabalho docente apresenta alguns critérios. O primeiro consiste na distribuição equilibrada das temáticas de estudo, tendo como referência o grupo social de origem. Este critério “visa prestigiar, pela valorização do seu patrimônio cultural corporal, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade” (SÃO PAULO, 2007, p. 45). Não há qualquer tipo de distinção entre as práticas corporais, valorizam-se diversas produções. O que se busca é o equilíbrio na eleição dos temas: alternando manifestações vistas como femininas e masculinas, práticas que exigem valências físicas diferentes, provenientes de grupos hegemônicos e minoritários etc. (SÃO PAULO, 2007).

A valorização da pluralidade de construções e grupos equilibrando as temáticas de ensino se aproxima do conceito de justiça curricular. A justiça curricular age no sentido de efetivar a justiça social na prática pedagógica (NEIRA; NUNES, 2009). Um currículo baseado na justiça curricular atenta para o modo que certos conhecimentos, identidades e discursos relacionados às práticas corporais são privilegiados enquanto outros são desqualificados, buscando a transformação dessas situações. Afasta-se de uma construção referenciada por um único ponto de vista e dominante. Nesse sentido, ao buscar uma distribuição equilibrada das variadas práticas corporais a partir do grupo social de origem, o currículo paulistano abre espaço para o patrimônio cultural tradicionalmente esquecido.

Em consonância com França (2011), identificamos a influência da crítica pós-colonialista. Segundo Silva (2011), o pós-colonialismo busca analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações, as formas de imperialismo econômico e cultural, ou seja, as atuais relações de dominação no momento pós-colonial. O autor aponta que tal perspectiva reivindica a inclusão das formas culturais marginalizadas pela cultura europeia dominante. No âmbito educacional, defende a descolonização do currículo.

Esses dois critérios, justiça curricular e descolonização do currículo, quando articulados, permitem tratar de forma digna tanto as práticas euro-estadunidenses, brancas,

masculinas e oriundas da elite econômica (como o futebol, handebol, basquetebol), quanto aquelas pertencentes a outros povos e segmentos sociais (como peteca, skate, *street ball*, capoeira, jogos de cartas ou eletrônicos, brincadeiras populares etc.). Juntos, contestam os currículos que reforçam a visão hegemônica, que se voltam para a conformação social. Buscam, simplesmente, subverter, desconstruir e colocar em disputa as representações de gênero, raça, classe, nação, em circulação na sociedade.

A proposta curricular também apresenta como critério para seleção das expectativas de aprendizagem o cuidado para não homogeneizar ou uniformizar a diversidade cultural apresentada pelos alunos. Postura que se assemelha à de Stoer e Cortesão (1999 *apud* CANDAU, 2008), quando defendem que se evite o daltonismo cultural. De acordo com os autores, uma postura daltônica é aquela que desconsidera o “arco-íris de culturas”<sup>4</sup> presente no ambiente escolar, ou seja, a não identificação do gradiente que coabita a escola e a sociedade. Para o professor, os estudantes são vistos como idênticos, apresentam saberes e necessidades similares, o que exima a diferenciação tanto do currículo como da prática pedagógica na sala de aula (MOREIRA, 2002).

O daltonismo cultural contribui com o caráter monocultural da escola, o que traz implicações negativas para a prática educativa, principalmente em relação àqueles alunos oriundos de contextos desvalorizados pela sociedade e pela escola (CANDAU, 2008). Para evitar a postura daltônica e suas consequências, o documento curricular da SME/SP propõe que o professor, após a vivência corporal, promova um debate coletivo visando reconhecer as leituras e interpretações dos alunos, discuta os vários posicionamentos, traga novos conhecimentos e promova situações que possibilitem a sua reconstrução corporal. Dessa forma, os alunos são posicionados como autores, ao produzirem novas significações e criarem, quando necessário, possibilidades de adequação do formato das práticas corporais às características e necessidades do grupo.

Por fim, o texto analisado apresenta ainda um último critério: uma séria análise sócio-histórica e política das práticas corporais tematizadas. Pretende-se a compreensão e posicionamento crítico dos alunos em relação às suas próprias experiências corporais e aos conhecimentos sobre a prática corporal que circulam na sociedade. Espera que as atividades de ensino possam levar os alunos a superarem a “alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas pela mídia e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes

---

<sup>4</sup> Os autores se utilizam da expressão “arco-íris de cultura”, de Boaventura Sousa Santos (STOER; CORTESÃO *apud* CANDAU, 2008, p.27).

corporais disponíveis e socialmente valorizados ou marginalizados” (SÃO PAULO, 2007, p. 47).

Esse critério está de acordo com a estratégia multiculturalmente orientada denominada ancoragem social dos conhecimentos (MOREIRA, 2002). Trata-se de evidenciar como se construiu historicamente um determinado conhecimento, como as raízes históricas e culturais são ignoradas e certos conhecimentos da cultura dominante são colocados como universais. Envolve a análise de como posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, além de abarcar o constante questionamento dos discursos (MOREIRA, 2002).

Nas aulas de Educação Física tal encaminhamento visa a possibilitar aos estudantes a análise do contexto social, histórico e político das práticas corporais e a desconstrução de certas representações. Segundo Neira (2011), os professores movidos pelas necessidades de lastrear os conhecimentos trabalhados desenvolvem uma genealogia arqueológica<sup>5</sup>. Ao tematizarem a ocorrência social das práticas corporais, evitam o risco de uma abordagem superficial que apenas reforça estereótipos e gera mais preconceitos.

A seleção de expectativas de aprendizagem com base em critérios fundamentados nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico permite que diferentes discursos se façam ouvir. Com isso, o documento oficial pretende viabilizar posicionamentos críticos ao incorporar aspectos e referências de diferentes grupos e universos culturais que, conforme anunciado, caminham para hibridização discursiva.

Consequentemente, o confronto do documento com os campos teóricos que lhe dão sustentação, levou-nos a identificar que os critérios expostos estão de acordo com a perspectiva anunciada, quando defende que diferentes discursos atravessem a experiência pedagógica. Caso esses critérios para organização das ações didáticas sejam adotados pelos professores, viabilizar-se-ão posicionamentos críticos ao incorporar aspectos e referências de grupos culturais distintos, contribuindo para uma hibridização discursiva.

## **EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM**

As Orientações Curriculares apresentam um quadro com as expectativas de aprendizagem. Embora o documento não exponha uma definição do termo, do ponto de vista

---

<sup>5</sup> “Método que fornece aos envolvidos a possibilidade análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais. O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra *As palavras e as coisas*. Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais” (NEIRA, 2011a, p. 96).

semântico, como Barretto (2012) aponta, a referência está nos objetivos de ensino, isto é, apresenta uma intencionalidade para a ação educativa. Indicando consonância com a perspectiva cultural da Educação Física, as expectativas se voltam para a vivência das práticas corporais e leitura dos significados que produzem e veiculam.

Apesar disso, Françaoso (2011) critica as expectativas de aprendizagem argumentando que, de certa forma, se distanciam 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?” (FRANÇAOSO, 2011, p. 84).

A análise do documento permitiu observar expectativas que estabelecem os conteúdos a serem aprendidos com todos os discentes indistintamente.

- 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.

No entanto, há também 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 estas expectativas se aproximam mais dos campos técnicos que subsidiam o documento curricular: os Estudos Culturais e multiculturalismo crítico questionam a determinação do conteúdo a ser desenvolvido independente de quem se beneficie com ele. Assim, objetivos mais amplos permitem o acesso a um leque maior de conhecimentos, facilitando o diálogo com cada contexto escolar. Afinal, na 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.

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 nota-se um certo 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 unidade 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 encontram-se 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 desenvolvê-las de forma linear, trata-se de uma questão de organização.

Também observamos que uma das maneiras de contornar o problema é a disposição de expectativas que se repetem em diferentes anos.

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 nesse exemplo que a proposta da SME/SP se afasta de currículos que distribuem o trabalho com as práticas corporais em função da faixa etária dos

estudantes<sup>6</sup>. Afastando-se dessa lógica desenvolvimentista, as brincadeiras, por exemplo, são apresentadas como possibilidade de estudo em todos os anos e o mesmo ocorre com as demais manifestações.

## **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

O documento curricular analisado apresenta algumas recomendações de natureza didática para o desenvolvimento da prática pedagógica na perspectiva cultural da Educação Física:

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 análise constatou que as expectativas de aprendizagem e as orientações didáticas estão imbricadas e são coerentes no que se propõem. 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.

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

<b>Expectativas de Aprendizagem</b>	<b>Proposições didáticas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• EF 45 Reconhecer as práticas de ginásticas existentes no cotidiano próximo, identificando nas situações de práticas propostas suas características principais.</li></ul>	Valorização do Patrimônio da comunidade

<sup>6</sup> Como, por exemplo, o currículo de Educação Física do Município de Sorocaba, publicado em 2012. Conforme Borges (2014) aponta, o documento propõe o trabalho com atividades e pequenos jogos nos anos iniciais devido à complexidade das habilidades motoras exigidas e os esportes nos finais, consideradas atividades mais elaboradas.

<ul style="list-style-type: none"><li>• EF 46 Diferenciar, por meio de vivências, os tipos e características das diferentes modalidades ginásticas.</li><li>• 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.</li></ul>	Leitura e Interpretação
<ul style="list-style-type: none"><li>• EF 54 Participar de breves sessões práticas das diversas modalidades ginásticas.</li></ul>	Vivência
<ul style="list-style-type: none"><li>• EF 57 Analisar e modificar para a ação a coreografia ginástica de acordo com as necessidades do grupo.</li></ul>	Produção e Ressignificação
<ul style="list-style-type: none"><li>• 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.</li><li>• EF 61 Identificar aspectos sócio-históricos referentes às ginásticas abordadas, identificando suas influências nas atividades vivenciadas.</li></ul>	Ampliação e Aprofundamento
<ul style="list-style-type: none"><li>• EF 55 Elaborar formas de registro voltadas a vivências ginásticas (desenho, escrita, fotografia, relato oral).</li></ul>	Registro

Fonte: Pesquisa de campo.

A etapa inicial do trabalho pedagógico proposto pelo documento oficial é mapear o acervo cultural corporal da comunidade escolar. Percebemos, desde então, a aproximação com as ações multiculturais críticas, que não se afastam das vivências e das culturas dos estudantes (CANEN; MOREIRA, 2001). Vemos aqui a abertura de um espaço para o trabalho com os conhecimentos dos grupos subjugados.

A proposta curricular trabalha com a noção de tematização das práticas corporais. O trabalho não se desenvolve a partir de conteúdos previamente definidos, mas se volta para estudo de temas da cultura corporal. Esta proposição amplia o olhar para além da gestualidade das práticas corporais, voltando-se para outras relações que as caracterizam. Seguindo as recomendações de Freire (2011), no próprio levantamento, há a preocupação e o olhar atento para a problematização dos temas e suas vinculações com as questões de gênero, etnia, religião etc.

O desenvolvimento de atividades de ensino que promovam a leitura e interpretação da gestualidade como proposto pelo documento curricular, proporciona a nosso ver condições para problematizar a realidade, tornando-se um espaço de crítica cultural em que se questiona tudo aquilo que se aparenta natural e inevitável.

Outro encaminhamento presente nas orientações didáticas é a ressignificação das práticas corporais. “Os alunos poderão ser convidados a reconstruir a experiência corporal conforme seu próprio ponto de vista” (SÃO PAULO, 2007, p. 44). A proposição de tais atividades permite aproximar as experiências conhecidas e transformá-las em um novo texto a ser lido e interpretado, além de colocar em xeque a coesão da cultura hegemônica, desnaturaliza a sua pretensão de superioridade em relação aos demais. Demonstra a noção do aspecto híbrido das práticas, o que vai contra qualquer forma de essencialização. Tal procedimento posiciona os estudantes como produtores culturais.

Mais uma preocupação é proporcionar atividades em que os estudantes se envolvam com e acessem outras referências, análises e interpretações que possam encaminhá-los para o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre o objeto de estudo, como também, modificar as representações iniciais. Para tanto, são sugeridas atividades em que os estudantes visitem os espaços onde as práticas corporais ocorrem, participem de palestras com especialistas ou pessoas com uma história de vida marcada pela manifestação, aulas demonstrativas com estudantes de outras turmas e anos da escola ou da própria comunidade. Percebemos a intenção em fomentar uma postura crítica. Nessa direção, o diálogo com diferentes referências não é só incentivado entre os diversos grupos de estudantes, mas com os vários sujeitos envolvidos na educação.

O registro do percurso realizado também é incentivado. Ele está relacionado com os atos de planejar e avaliar as atividades educativas. Serve para análise do desenvolvimento da prática educativa, dos caminhos que o grupo está seguindo e apontar os direcionamentos que devem ser tomados. O documento defende uma avaliação ao longo do processo de ensino, desde a identificação inicial dos saberes dos estudantes sobre o tema de



estudo até as constantes análises das observações e documentos produzidos durante o desenvolver do trabalho. Percebemos que essa avaliação se afasta de uma visão classificatória, de uma noção restrita de apenas verificação da apropriação dos conteúdos, mas avaliam-se os encaminhamentos do projeto. Escudero (2011) identificou tal característica em sua pesquisa sobre a avaliação na perspectiva cultural da Educação Física. Pode-se dizer que a avaliação e o planejamento das aulas caminham praticamente juntos, construídos diariamente.

Percebe-se na proposta curricular o incentivo a um trabalho com os mais variados materiais, atividades de leitura, interpretação e análise, de contato com diferentes conhecimentos provindos de variadas fontes. O currículo, com este desenvolvimento, proporciona uma maior participação dos diferentes grupos, o que inclui os estudantes com deficiências, negros, pobres, de diferentes religiões, etnias como também condições para ser bem-sucedidos, aspecto importante e necessário para o fortalecimento dos grupos subjugados (CANEN; MOREIRA, 2001).

Por fim, percebemos que o documento curricular desafia os discursos hegemônicos e mostra a necessidade de transformar as relações que constroem os significados. Torna-se um espaço em que as diversas narrativas circulam, chocam-se e sofrem questionamentos, é um terreno para discussão e análise dos diversos discursos que envolvem as práticas corporais. Com isso, pode-se contextualizar e compreender a produção da diferença, aspectos alinhados a um ensino multiculturalmente orientado (CANEN; MOREIRA, 2001).

Diante da importância das práticas pedagógicas na efetivação do currículo, o documento oficial propõe encaminhamentos que dialogam com as pretensões almejadas, atendendo às intenções na formação de sujeitos sensíveis às diferenças, capazes de analisar e reconstruir criticamente as práticas corporais e engajados na luta por uma maior equidade social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A cultura assume lugar de destaque no currículo municipal como meio de proporcionar relações mais democráticas perante a sociedade multicultural. Nessa direção, a Educação Física escolar tem a função de tematizar as práticas corporais, compreendidas como textos culturais. Evidentemente, isso implica abrir espaço para que os diversos grupos culturais e seus conhecimentos possam ser legitimados e veiculados na escola. No documento de Educação Física da SME/SP, o componente se compromete com a leitura e interpretação da gestualidade, com a ampliação das representações sobre as práticas corporais, além da reflexão sobre os discursos veiculados e os motivos que posicionam as práticas corporais de determinada

maneira no meio social. O currículo oficial almeja que as aulas se transformem num ambiente de um estudo crítico sobre as práticas corporais, atento às representações e relações que as permeiam. Dessa forma, ganha relevância a problematização das relações de poder presentes nos marcadores sociais de gênero, etnia, classe social, religião etc.

A análise demonstrou que os critérios para a organização do trabalho estão relacionados a uma postura multiculturalmente orientada (justiça curricular, descolonização do currículo, evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos). Procuram dar visibilidade e conferir um tratamento aprofundado e justo à multiplicidade de identidades e saberes.

As Orientações Curriculares oferecem expectativas de aprendizagem para subsidiar o trabalho pedagógico. Em sentido contrário ao exposto, ao analisá-las identificamos distanciamentos com relação aos campos teóricos que subsidiam a proposta curricular. Encontramos expectativas que se aproximam de uma tradição tecnicista de ensino ao definir e especificar os conteúdos a serem desenvolvidos com todos os estudantes<sup>7</sup>. 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 escolarização<sup>8</sup>. 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.

Identificamos que os encaminhamentos didáticos ressaltados pelo documento oficial (mapeamento, leitura e interpretação, ressignificação, aprofundamento e ampliação, registro e avaliação) se apresentam de forma articulada com suas proposições e intenções curriculares. Desde o início do trabalho, articulado com o Projeto Pedagógico de cada escola, abre-se espaço para as diferenças por meio do diálogo com o patrimônio cultural corporal dos estudantes. Sempre atrelados à vivência, a proposta curricular propõe a leitura e interpretação das brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes e o encaminhamento e construção de novas formas e sentidos de praticá-los, dialogando com as experiências e necessidades do grupo, posicionando os discentes como produtores culturais.

---

<sup>7</sup> Vale destacar que também encontramos expectativas que se apresentam de forma mais aberta e ampla dialogando mais com a fundamentação teórica.

<sup>8</sup>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.

Dito de outro modo, a análise documento curricular paulistano demonstrou que a concepção de Educação Física, as intenções na formação dos sujeitos e proposições didáticas dialogam com a base teórica anunciada. As expectativas de aprendizagem arroladas, por outro lado, parecem destoar da proposta. Mesmo assim, diferentemente de perspectivas que têm sido desenvolvidas na área<sup>9</sup>, o currículo analisado se apresenta como fecunda proposta de atuação e formação do sujeito contemporâneo quando sugere novas relações e intervenções apoiadas numa postura política comprometida com atitudes mais justas e solidárias.

Consideramos que a proposta curricular se apresenta como uma pedagogia contra-hegemônica. Além de abrir espaço para as produções dos diversos grupos culturais, suas intenções e encaminhamentos buscam superar um tratamento superficial, incentivando uma postura investigativa e crítica em que as visões essencialistas e monoculturais são questionadas e as situações de desigualdade e opressão desafiadas.

## **ANALYSIS OF THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM GUIDELINES OF THE SÃO PAULO TOWN: PROPOSALS AND POSSIBILITIES**

**ABSTRACT:** 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 with regard to explanation of the learning expectations to be achieved, since no such a proposition aligns the post-critical theories of education.

**KEYWORDS:** Curriculum. Physical education. Culture. Multiculturalism.

## **ANÁLISIS DE LAS DIRECTRICES DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL MUNICIPIO DE SÃO PAULO: PROPUESTAS Y POSIBILIDADES**

**RESUMEN:** En este trabajo se presenta el análisis de las Directrices Curriculares de la Educación Física en São Paulo. Buscamos entender las concepciones del documento de plan de

---

<sup>9</sup> Perspectivas da psicomotricidade, desenvolvimentista, esportivista e saudável.

estudios e identificar el objeto deseado. Dentro de un enfoque cualitativo, confrontamos 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 los reclamos por las intenciones de disciplina en la formación del diálogo proposiciones temáticas y didácticas con el fundamento teórico anunciaron. Sin embargo, se encontraron diferencias con respecto a la explicación de las expectativas de aprendizaje que deben alcanzarse, ya que tal propuesta no corresponde a las teorías post-críticas de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo. Educación Física. Cultura. Multiculturalismo.

## 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.

BORGES, C. C. O. *Práticas discursivas em dispositivos curriculares de educação física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação*. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p.125-161, ago. 2002.

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

CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-43.

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.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: uma escrita autopoiética*. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 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 em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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 em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MALDONADO, D. T. *Implementação da proposta curricular de Educação Física do município de São Paulo: análise a partir do cotidiano escolar*. 2012. 344f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p.15-38, ago. 2002.

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, 2011.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

SÃO PAULO (Cidade). 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.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em abril de 2016.