



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

THÁBATA PERSINOTTI MARTINI

**O professor de Educação Física e o currículo paulista: entre a
lógica de controle e possibilidades humanizadoras**

**SANTOS
2022**

THÁBATA PERSINOTTI MARTINI

**O professor de Educação Física e o currículo paulista: entre a
lógica de controle e possibilidades humanizadoras**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul.

SANTOS

2022

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746


M386p Martini, Thábata Persinotti
O Professor de Educação Física e o Currículo Paulista
; entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras
/ Thábata Persinotti Martini ; orientador Alexandre
Saul. -- 2022.
113 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2022
Inclui bibliografia

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Políticas de currículo.
3. Currículo Crítico. 4. Educação Física escolar.
5. Educação humanizadora I.Saul, Alexandre - orientador.
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA



Orientador-Membro Nato – UNISANTOS

Prof. Dr. Alexandre Saul

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Titular Interno - UNISANTOS

Prof.^a Dr.^a Denise Regina Aguiar

Membro Titular Externo - Universidade Brasil

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho às minhas filhas, Agatha e Pietra, minhas grandes motivações para querer um mundo mais justo e libertador.

À minha avó Terezinha (*in memoriam*), que não teve a oportunidade de seguir nos estudos, mas sabia da importância deles na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus pais, Silvio e Rosângela, por serem meus principais alicerces nessa jornada. Aos meus irmãos, Thaís e Thomáz, e meus cunhados, Alessandre e Thaís, por estarem presentes não de forma física, mas sempre juntos. À Regina e ao Augusto por completarem essa família.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Saul, mestre de todas as horas, pela paciência, dedicação, compreensão, pelos diálogos, motivação e reflexões que me faziam continuar, sem sua ajuda esse trabalho não seria possível.

À banca examinadora, Prof^o Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Prof^a Dr^a Denise Regina Aguiar, pela disponibilidade em avaliar minha pesquisa e pelas contribuições necessárias nesse processo.

Agradeço à CAPES pelo financiamento da minha pesquisa, sem essa ajuda a continuidade desse trabalho não seria possível.

Aos membros, já considerados amigos, do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores: Diálogo, Conhecimento e Justiça Social, pela troca de conhecimento, experiências e pelos diálogos reflexivos. Em especial à Cristiane Mello de Miranda Silva, que se tornou uma amiga muito especial nessa trajetória, onde nos apoiamos em cada momento de dificuldade e realização.

Aos PCNPs das Diretorias de Ensino de Santos e São Vicente, pela disponibilidade em participar dessa pesquisa e pelas ótimas reflexões no Ciclo de Debates.

Ao Daniel Camargo, que fez parte desse caminho desde o início, pelas conversas descontraídas, pelo apoio, pela parceria.

À Iasmim, uma amiga querida que tive o privilégio de conhecer recentemente, mas que já se mostrou uma pessoa especial. Agradeço o ótimo fim de semana que passamos juntas fazendo a transcrição dos encontros com os PCNPs.

Ao Renner, meu atual diretor e amigo íntimo, que no dia a dia me incentiva a ser uma pessoa e profissional melhor, agradeço por compartilhar os sonhos de uma educação pública de qualidade e me instigar a ter novas experiências.

Às professoras que trabalharam comigo na EE Dona Luiza Macuco, Maria Angélica e Cecília, por serem inspirações para mim e me motivar nos momentos mais difíceis.

Ao Ricardo, pai das minhas filhas, que me apoiou desde o início.

À todos meus amigos e familiares que me apoiaram, direta ou indiretamente. Estão todos em minha memória como grandes parceiros de vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

*É melhor tentar e falhar que preocupar-se e ver a vida passar.
É melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se fazendo nada até o final.
Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder.
Prefiro ser feliz, embora louco, que em conformidade viver.*

Martin Luther King

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política nacional de currículo, aprovada em 2017, e que vem sendo apresentada à sociedade por seus adeptos e simpatizantes como uma proposta essencial para amenizar as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade da educação brasileira, gerando efeitos positivos no mercado de trabalho e nos níveis de produtividade do país. Porém, de acordo com análises e estudos recentes, referendados por entidades nacionais da área da Educação, tais como ANPEd, ANFOPE e CNTE, que congregam importantes coletivos de educadores e pesquisadores, a BNCC representa um obstáculo à efetivação do direito à educação, à autonomia das escolas e dos professores, e à ampliação de conhecimentos significativos e que permitam superar dificuldades presentes na multiplicidade de contextos que coexistem na realidade brasileira. Em São Paulo, a leitura dos textos que compõem a política nomeada como “Currículo Paulista”, permite inferir que tal proposta é amplamente aderente aos princípios e à lógica da BNCC. Com esse pressuposto, a presente pesquisa objetiva compreender como as concepções de educação subjacentes à essa política de currículo, assim como as habilidades e competências definidas para o Currículo de Educação Física, no “Currículo Paulista”, limitam ou potencializam o desenvolvimento desse componente curricular diante dos desafios concretos da escola pública e da comunidade escolar, em uma perspectiva crítico-libertadora. Para isso, será realizada uma análise qualitativa de documentos oficiais e institucionais, bem como de percepções e práticas de professores que vêm desenvolvendo seus trabalhos sob a égide do “Currículo Paulista”, tendo como fundamento teórico-metodológico a inspiração do materialismo-dialético. De acordo com autores como Michael Apple e Henry Giroux, o currículo é uma grande força de reprodução social, contudo, dialeticamente, ele também é espaço de resistência e transformação, daí que seja imprescindível, nessa investigação, analisar as tendências emancipatórias que se pode entrever na prática de docentes de educação física, da Baixada Santista, mesmo em momentos de restrição de liberdade e precarização da profissão. A pedagogia de Paulo Freire será utilizada como referência central para compreender e interpretar os dados produzidos e anunciar possibilidades humanizadoras de educação. Para tanto, foi feito um ciclo de debates com os PCNPs de Educação Física das Diretorias de Ensino de Santos e São Vicente, além de uma questionário pré-estruturado encaminhado para os professores da rede estadual. Os resultados demonstram como as políticas curriculares atuais impregnam a prática pedagógica de pressupostos e valores neoliberais, mas, também, evidenciam possibilidades de resistência no “chão da quadra”, por parte de professores e coordenadores de Educação Física que “ousam” dialogar com a comunidade escolar e mudar suas práticas, trazendo à tona discussões relevantes para os campos do currículo e da formação docente. Essa pesquisa possui relevância para os campos do Currículo e da Formação de Professores, pois discute elementos cruciais para políticas educacionais comprometidas com uma qualidade socialmente referenciada, e problematiza a noção de “currículo único”, que vigora em diferentes estados e municípios brasileiros em articulação com a BNCC.

Palavras-chave: Paulo Freire; Políticas de currículo; Currículo Crítico; Educação Física escolar; Educação humanizadora.

ABSTRACT

The Common National Curriculum Base (BNCC) is a national curriculum policy, approved in 2017, and which has been presented to society by its supporters and supporters as an essential proposal to alleviate educational inequalities and improve the quality of Brazilian education, generating effects positive results in the labor market and in the country's productivity levels. However, according to recent analyzes and studies, endorsed by national entities in the field of Education, such as ANPEd, ANFOPE and CNTE, which bring together important groups of educators and researchers, the BNCC represents an obstacle to the realization of the right to education, to autonomy of schools and teachers, and the expansion of significant knowledge that allow overcoming difficulties present in the multiplicity of contexts that coexist in the Brazilian reality. In São Paulo, reading the texts that make up the policy named "Paulista Curriculum", allows us to infer that such proposal is broadly in line with the principles and logic of the BNCC. With this assumption, this research aims to understand how the conceptions of education underlying this curriculum policy, as well as the skills and competences defined for the Physical Education Curriculum, in the "Paulista Curriculum", limit or enhance the development of this curricular component before of the concrete challenges of the public school and the school community, in a critical-liberating perspective. For this, a qualitative analysis of official and institutional documents will be carried out, as well as the perceptions and practices of teachers who have been developing their work under the aegis of the "Paulista Curriculum", having the inspiration of dialectical-materialism as the theoretical-methodological foundation. According to authors such as Michael Apple and Henry Giroux, the curriculum is a great force for social reproduction, however, dialectically, it is also a space for resistance and transformation, hence it is essential, in this investigation, to analyze the emancipatory trends that can be glimpsed in the practice of physical education teachers in Baixada Santista, even in times of restriction of freedom and precariousness of the profession. Paulo Freire's pedagogy will be used as a central reference to understand and interpret the data produced and announce humanizing possibilities for education. To this end, a cycle of debates was carried out with the Physical Education PCNPs of the Santos and São Vicente Teaching Boards, in addition to a pre-structured questionnaire sent to state school teachers. The results demonstrate how curricular policies impregnate the pedagogical practice of neoliberal assumptions and values, but also show possibilities of resistance on the "ground of the court" on the part of the teachers and coordinators of Physical Education who "dare" to dialogue with the community school and change its practices, bringing to light discussions relevant to the fields of curriculum and teachers training. This research is relevant to the fields of Curriculum and Teacher Education, as it discusses crucial elements for educational policies committed to socially referenced quality, and problematizes the notion of "single curriculum", which exists in different Brazilian states and municipalities in conjunction with the BNCC.

Keywords: Paulo Freire; Curriculum policies; Critical Curriculum; School Physical Education; Humanizing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Categorização dos Conteúdos da Educação Física..... p. 41
Figura 2 – Trama Conceitual Freireana..... p. 55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritor 1: Educação Física e Paulo Freire.....	p. 23
Quadro 2 – Descritor 2: Educação Física e Educação Libertadora.....	p. 25
Quadro 3 - Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC.....	p. 38
Quadro 4 – Estrutura do Currículo Paulista.....	p. 40

SUMÁRIO

Introdução	p. 15
1. Mente Sã em Corpo São: a Educação Física na escola	p. 28
1.1. Professor Sim, Técnico Não.....	p. 32
1.2. A chegada da BNCC e o Novo Currículo Paulista.....	p. 38
2. Percurso Curriculares	p. 43
2.1. O Currículo crítico: denúncias de realidades escolares injustas e utopias necessárias.....	p. 47
2.2. Por uma Educação Libertadora: trama conceitual freireana	p. 54
3. Armando as Redes da Coleta de Dados	p. 61
3.1. Caracterização do Campo.....	p. 63
3.2. A Função do PCNP: o início de tudo.....	p. 64
3.3. Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa.....	p. 67
4. Xeque-Mate? O novo Currículo Paulista de Educação Física	p. 70
4.1. A formação de professores como contraface do currículo: tênis ou frescobol?.....	p. 71
4.2. Dialogando sobre a política oficial: caminhando na corda bamba.....	p. 76
4.3. A esperança como recurso: perspectivas da educação humanizadora.....	p. 83
Remando Contra a Corrente	p. 89
Referências	p. 94
Apêndices	p. 98
Anexos	p. 101

INTRODUÇÃO

Minha formação como professora se iniciou em Campinas/SP quando ingressei na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 1999, onde me fizeram a seguinte pergunta: o que é Educação Física? A partir desse momento resolvi fazer o possível para responder tal questão. Refletindo sobre a minha vivência escolar como estudante, sempre acreditei que Educação Física era uma disciplina exclusivamente prática, que me possibilitava a experimentação de diferentes modalidades esportivas, baseadas em repetições de movimentos específicos. Mesmo tendo algumas aulas “teóricas”, essas eram sobre primeiros socorros ou sobre as regras esportivas. Porém, sempre acreditei que eram boas aulas. Quando no terceiro ano de graduação comecei estágio numa grande escola particular, pude vivenciar uma outra perspectiva da Educação Física, na qual os conteúdos eram mais diversificados, como esportes não tradicionais, danças, ginásticas e jogos e brincadeiras. Nesse espaço, eram trabalhados os conteúdos da Cultura Corporal, os quais eu já estava familiarizada devido a minha formação acadêmica, como também eram utilizados projetos para desenvolver no aluno conhecimentos biológicos e socioculturais relacionados às atividades físicas. Foi a partir daí que meu entusiasmo pela educação aumentou, porém a pergunta inicial não saía da minha cabeça.

Passei sete anos na UNICAMP, me formei em licenciatura plena (2003) e bacharel (2004) em Educação Física e logo emendei uma especialização em Pedagogia do Esporte Escolar (2005) na mesma universidade. Acreditava que seguiria a área acadêmica continuamente, mas nesse momento senti que não caberia fazer o mestrado logo em seguida e sim ter mais prática na escola para depois, quando me sentisse com uma boa bagagem prática, voltar para a universidade. Assim, prestei concurso e ingressei na rede estadual de educação do Estado de São Paulo, em 2006, na cidade de Campinas.

Nesse mesmo ano, em minha primeira escola, ingressei tendo que fazer o planejamento das minhas aulas, de maneira totalmente livre, sem currículo pré-determinado e sem muita orientação da direção. Somente minha formação acadêmica me guiava. Sempre tive como base curricular os conteúdos da Cultura Corporal, e logo que assumi o cargo, coloquei em prática tudo o que eu acreditava ser o ideal. Algumas aulas deram certo, outras não, mas a comunidade escolar ficou entusiasmada com as novas atividades desenvolvidas.

Em 2008, me mudei para São Vicente/SP e por mais de três anos trabalhei na Diretoria de Ensino – Região São Vicente (DERSV). Foi nessa época que a proposta do primeiro

currículo paulista¹ estava sendo inserida na rede com a utilização de apostilas (caderno do aluno) em todas as disciplinas. Quando conheci o material, fiquei surpresa ao ver que muito daquele conteúdo tinha sido redigido por antigos professores e colegas, tendo a Cultura Corporal como eixo. Fiquei entusiasmada para voltar à sala de aula e desenvolver aquele currículo. Meu entusiasmo voltava-se, sobretudo, ao referencial teórico no qual a proposta estava embasada. Naquele momento, me pareceu uma mudança boa, pois eu teria um material para melhorar minhas aulas.

Em 2009, iniciei a pós-graduação em Jogos Cooperativos, o que teve grande influência na minha vida e na minha prática docente. Sempre baseadas no diálogo, as aulas ocasionavam grandes reflexões acerca das problemáticas do mundo atual como desigualdades econômicas, sociais, culturais e a influência do neoliberalismo, tendo como princípio a competição exacerbada, em nosso cotidiano. Inevitavelmente, os questionamentos sobre minha prática docente surgiram de forma avassaladora. Mesmo ainda trabalhando na DERSV, a ansiedade de retornar à escola era grande. Percebi que os jogos cooperativos não eram um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas, como propunha o currículo oficial, mas sim, poderia ser usado como uma metodologia de ensino. Desenvolver no aluno a cooperação, empatia e solidariedade, faz com que a reflexão acerca dos conteúdos seja mais efetiva. Logo em seguida, fiz o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP/UNIVESP), me formando em 2013.

Em 2011, finalmente consegui minha transferência para a cidade de Santos/SP e ingressei na Escola Estadual Dona Luiza Macuco, situada no bairro Ponta da Praia. Com o caderno do aluno em mãos, resolvi esmiuçar o currículo. Com as primeiras turmas a resistência foi muito grande, pois o antigo professor não se utilizava do material oficial e essas turmas já estavam no final do Ensino Fundamental II, ou seja, já tinham anos de vivência da Educação Física “tradicional”. Mesmo com todas as críticas que existiam em relação ao currículo oficial de 2008, acredito que o embasamento teórico desse documento era necessário para a mudança nas práticas de alguns professores/as. Desde minhas primeiras experiências como docente, percebia a disparidade na minha formação com a de meus colegas.

No ano seguinte, resolvi dar aula para todas as turmas do Ensino Fundamental II, desde o 6º ao 9º ano, pois acreditava que assim, eu conseguiria desenvolver melhor minhas aulas, seguir com o planejamento e conteúdo que eu acreditava funcionar nas aulas de Educação

¹ Programa SP Faz Escola: O programa consiste em uma nova proposta curricular, didático-pedagógica elaborada e implantada em 2008, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) para a rede estadual de ensino. Ele abarca os conteúdos curriculares e as expectativas de aprendizagem para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio, disseminando para todas as escolas da rede sua concepção educacional.

Física. Com o passar dos anos, observei que minha estratégia deu certo, os alunos depois de alguns meses comigo não resistiam mais às aulas “diferentes”. Houve sim uma mudança de comportamento em relação à Educação Física dentro da minha escola. Essa mudança, veio, provavelmente, por eu ter um olhar diferenciado do que é o currículo de Educação Física e acreditar em um currículo crítico, que atinja o aluno em sua realidade. Não seguia as orientações do caderno do professor de forma rígida, mas sempre com um ponto de vista mais amplo. Porém, ao observar outros professores, percebi a discrepância em suas aulas, nas quais o que era desenvolvido na prática, não se relacionava com as aulas teóricas. Nesse momento, deparei-me com a seguinte inquietação: será que esses professores têm formação adequada para mudar sua prática e compreender o currículo oficial?

No intuito de buscar respostas a essa e outras indagações, em 2019 entrei para o grupo de pesquisa Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Saul. Os estudos e discussões do grupo, em poucos meses, me auxiliaram a ter mais clareza sobre o que é currículo e como está intrinsecamente relacionado com a formação de professores, sempre com base nos princípios freireanos, logo me identifiquei com o grupo. Assim, com 14 anos de prática docente na rede estadual de ensino de São Paulo, decidi que era hora de voltar a estudar e fazer o mestrado.

No ano de 2020, com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um novo currículo paulista foi implementado. Mesmo com a afirmação de que cada estado teria autonomia para adequar a BNCC a sua realidade, aqui no Estado de São Paulo a única adequação no currículo de Educação Física foi a mudança dos códigos das habilidades e competências, no todo, os documentos são iguais. Porém, tal implementação está sendo feita com ressalvas, pois a pandemia do novo Coronavírus iniciada em março de 2020, aqui no Brasil, e que forçou o fechamento de todas as unidades escolares, atingiu a todos e muitas mudanças precisaram ser feitas, tanto pelos governantes como pelos professores, equipe gestora e toda a comunidade escolar, sendo a primeira delas a diminuição das habilidades a serem desenvolvidas nos alunos em todas as disciplinas, atualmente chamadas de “habilidades essenciais”.

Com base na minha vivência prática e acadêmica, observo que muitos professores não se sentem familiarizados com as teorias usadas no currículo oficial paulista na disciplina de Educação Física. Isso se deve tanto pela formação que os professores recebem como, também, pela falta de investimento em formação continuada. Por muitos terem uma formação com base prática, acabam não dando valor às teorias que embasam tal prática. Tal realidade não deve justificar a imposição de um currículo. Com a chegada da BNCC, do novo Currículo Paulista e

do ensino híbrido/remoto na rotina escolar, muitas questões estão sendo levantadas acerca da autonomia do professor, dos conteúdos escolhidos e das habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos alunos. Como podemos ignorar toda uma realidade onde a comunidade escolar está inserida para colocar em prática um currículo tão impositor, sem brechas para reflexão? No momento atual de pandemia em que estamos envolvidos, como fica a implementação do novo Currículo Paulista? Será que as habilidades consideradas essenciais pelos governantes são realmente as ideais para essa nova maneira de ministrar aulas? Como está a Educação Física escolar no ensino híbrido/remoto? Acredito, com base nas concepções freireanas, de que os principais instrumentos para ministrar as aulas sejam os temas geradores, questão problematizadora e o diálogo², os quais trazem para a prática questões críticas sobre os conteúdos impostos.

No contexto de uma Educação Física crítica, penso que o professor deva ter autonomia para planejar suas aulas, buscando se aprimorar em suas práticas com bases teóricas que norteiem suas ações e não que sejam impostos determinados conteúdos e, mais grave ainda, determinadas habilidades e competências designadas por secretários de educação e especialistas distantes do espaço escolar. Nas palavras de Freire, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996, p. 38). Por esse motivo, acredito na relevância dessa pesquisa para a área e para todos os professores que buscam uma melhoria em seu cotidiano escolar, buscando sempre a reflexão sobre sua ação e sobre os documentos oficiais que são impostos às redes a cada governo.

Portanto, trago a aqui a questão que norteia essa pesquisa: que desafios e possibilidades se apresentam para o desenvolvimento de uma prática curricular crítica, na rede estadual paulista, com a chegada da BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental?

A BNCC e o novo Currículo Paulista

A BNCC é uma política de currículo que expressa o intuito de amenizar as desigualdades educacionais e democratizar o ensino, por meio da definição de um currículo mínimo. Porém, para entendermos qual seu verdadeiro objetivo, é essencial que seja entendido a origem desse documento.

Não tenho como objetivo trazer todos os trâmites legais que deram legitimidade à construção da BNCC, apenas apontarei os principais. Podemos afirmar que, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estado já vem pensando em um

² Tais conceitos, presentes na obra de Paulo Freire, serão explicitados e contextualizados no Capítulo 2 dessa Dissertação.

currículo comum. Perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, observamos um movimento governamental com esse intuito. Porém, as problemáticas dessa questão são imensas, como nos alertam Cury, Reis e Zanardi:

A definição do que é comum, bem como de um projeto de nação, na quadra em que vivemos, tornaram-se cada vez mais complexos diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural. O que é *básico* e o que é *comum*, além de não ser neutro, trazem uma consequência de difícil equação que é dizer qual é a *formação* desejada (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.57).

A questão maior que devemos nos atentar é para essa formação desejada. A BNCC limita os procedimentos pedagógicos dos professores/as e traz para os alunos uma formação baseada em competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho, ligadas às políticas neoliberais, não dando brechas para uma formação emancipatória e crítica, a partir de sua realidade.

O Currículo Oficial Paulista, que teve sua primeira versão em 2008, sempre foi influenciado por outras políticas curriculares de viés neoliberal. Atualmente, revisto conforme a BNCC, tal documento tem uma relação íntima com os objetivos a serem alcançados tendo como base preceitos mercadológicos. Tal relação será mais aprofundada nos próximos capítulos, iluminando para o leitor o desmonte da escola pública frente a essa política curricular.

A partir da questão: a educação transforma o mundo? Daniel Cara (2019), partindo do conceito de que a educação é a apropriação de cultura, assume que a escola tem a função de “socializar saberes e conhecimentos historicamente acumulados, mas também o de construir outros” (p.26), podemos afirmar que, a partir do direito à uma educação de qualidade, crítica e socialmente referenciada, os sujeitos podem ampliar suas possibilidades de ler e transformar o mundo, ou seja, a sua realidade. “Em outras palavras, a educação transforma o mundo quando o direito de as pessoas se apropriarem da cultura se realiza plenamente” (Ibidem, p.27). O que não temos vivenciado com as políticas neoliberais e ultrarreacionárias, as quais são responsáveis por tratar a educação como um insumo econômico. Baseadas em testes padronizados, as metas educacionais almejadas pelo governo não propõem uma educação de qualidade, mas sim utilitarista, tecnicista, na qual os alunos são ensinados a treinar para desenvolver habilidades e competências essenciais para o mercado, não se fala em desenvolver saberes.

Para a manutenção dessa política educacional, a construção de um currículo comum foi feita. A BNCC veio ao encontro da ideologia neoliberal, como uma forma de controle sobre o que deve ser ensinado, um rol de conhecimentos mínimos, básicos, com a função de não

permitir o desenvolvimento integral do aluno e sim formá-lo no viés mercadológico. Como afirma o autor Silvio Carneiro:

Pois, de acordo com os “direitos de aprendizagem”, asseguro aparentemente um contrato pelo qual – mediante um cardápio curricular (a BNCC) – serão oferecidos os conhecimentos mínimos para o desenvolvimento das minhas habilidades e competências. Tais serviços prestados, inclusive, poderão ser medidos por constantes avaliações que produzem rankings e determinam o destino de docentes e escolas, seja no céu, seja no inferno (CARNEIRO, 2019, p.44).

Os professores e gestores escolares tiveram uma participação de coadjuvantes na construção de tal documento (BNCC), porém, no momento dos resultados das avaliações padronizadas, tais sujeitos são os protagonistas. Quando os resultados não agradam, a culpa é do professor e de seus gestores. Portanto, para que os resultados sejam alcançados, a escola deixa de ter uma abertura ao conhecimento e passa a ser somente repetição, havendo, assim, uma aprendizagem fragmentada, contrária à uma formação de cidadão crítico.

Mas como podemos iniciar um movimento em busca de uma educação pública de qualidade? Temos que pensar numa participação popular mais ativa. Para tanto é necessário desenvolvermos uma revolta contra a injustiça. Apesar da BNCC ter como um dos objetivos o desenvolvimento das competências socioemocionais, na realidade, observamos é um controle das emoções, com base na obediência, para desenvolver competências socioemocionais com base na eficiência e produtividade. Paulo Freire já nos dizia que a rebeldia é um momento de despertar:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1996, p. 25).

Em consonância, Ratier (2019, p. 156) afirma que “A raiva e a rebelião são entendidas como parte do processo para a formação de indivíduos autônomos, capazes de crítica e reflexão”. A partir desse sentimento é que devemos buscar incentivar a participação social, para isso devemos fazer um trabalho de base na educação popular.

Objetivando a formação de uma cidadania crítica, a educação popular deve ter como base o diálogo entre diversos setores da sociedade. Tendo o território como ponto de partida, é necessária a aliança entre os territórios com atores sociais dispostos a lutar pelos seus direitos. A educação popular nos territórios deve se basear no diálogo, na mediação, na resolução pacífica e democrática de conflitos. É a partir da gestão democrática que teremos a construção coletiva de uma educação integral. Como afirma Silva Junior (2016, p.27): “Pode-se

argumentar que a autonomia da escola pública pressupõe a elaboração do seu projeto pedagógico e que, este, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização”. Para o mesmo autor, o projeto político de uma escola pública não deve ser pensado de forma convencional, apenas como mais uma rotina administrativa, mas sim com um viés filosófico de organizar o futuro. “Uma escola pública é uma instituição social necessariamente voltada ao futuro de seus alunos. Ela tem que produzir a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular” (Ibidem, p.28). A importância de se construir um projeto político coletivamente é essencial para o início da resistência da comunidade escolar contra as políticas neoliberais impostas dentro e fora da escola pública. É o início da conscientização política tão necessária para a formação da cidadania crítica e a transformação da escola, no sentido da democracia:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2001, p. 24).

Os setores progressistas acreditam que o desafio é ocupar e reinventar espaços por meio de práticas educativas para a formação de uma consciência crítica da realidade social, restaurando a democracia, a educação democrática, contra a dominação elitista. Entendendo a educação democrática como algo que vai além das salas de aula, baseada no diálogo, respeitando a diversidade e tendo o pluralismo, engajamento com outras pessoas ou outra comunidade, como ponto central. Hooks (2019, p. 205), porém, faz o alerta de que “Muitos educadores abraçam a ideia de diversidade enquanto resistem ao pluralismo ou a qualquer modo de pensar que sugira que eles não podem mais encorajar a cultura do dominador”. O engajamento entre os diferentes é essencial para a luta por uma educação libertadora.

Refletir sobre o direito à educação pública, laica, democrática e de qualidade no contexto atual é urgente e necessário para que mudemos o rumo da educação, principalmente, pública. Nós professores, temos que ter claro em nossas práticas quais são as nossas ambições. Verificar as possibilidades de alcançar uma educação mais democrática e libertadora. “Ou seja, tanto não podemos permitir que a educação seja barbarizada, como devemos utilizar a educação precisamente como instrumento de luta e de liberdade contra a barbárie. Para isso, o direito à educação deve ser nossa pauta de ação” (CARA, 2019, p.31). Temos o dever de lutar pelo direito à educação pública.

A BNCC, bem como o novo Currículo Paulista, do jeito em que estão documentados, se tornam inverossímeis de ser implementados nas escolas públicas. As competências e

habilidades descontextualizadas não serão atingidas, como é o objetivo do governo, num curto prazo, nem a longo prazo; caracterizando, assim, mais uma vez, o fracasso escolar, podendo-se justificar uma possível privatização do ensino público. Nesse viés, observamos que a situação pandêmica pode acelerar esse processo, quando nos deparamos com políticas educacionais cada vez mais desumanizadoras e que não estão conseguindo melhorar o processo de ensino aprendizagem, nem mesmo garantir o direito à educação pública.

Um novo desafio nos é dado: a busca por uma educação humanizadora. Se faz cada vez mais necessária, frente às novas políticas, o papel político do professor. “Desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para a compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130).

Não devemos desistir, mesmo dentre todas as problemáticas dissertadas nessa introdução. A escola deve encontrar maneiras de articular a comunidade em que está inserida para reivindicar seus direitos e desenvolver uma consciência política reflexiva, em busca de uma democracia deliberativa. Apesar dos limites impostos pela BNCC e pelo Currículo Paulista, encontrar brechas para práticas mais reflexivas se torna essencial para um movimento de resistência contra essa nova realidade. Temos a obrigação de lutar por uma educação libertadora!

Educação Física e Paulo Freire: estudos correlatos

A partir do contexto exposto acima, a Educação Física, assim como as outras disciplinas, se encontram imersas nas políticas educacionais hegemônicas, dificultando o desenvolvimento de uma prática mais humanizadora dentro da escola. Como dito anteriormente, os/as docentes da área encontram dificuldades em relacionar sua prática à problematização dos conteúdos. Isso se deve, principalmente, à formação inicial recebida por tais profissionais e à falta de uma formação continuada. Baseada principalmente em conhecimentos biológicos e práticas esportivas com ênfase na repetição de movimentos e desempenho, os/as professores de Educação Física se apegam a práticas pedagógicas tradicionais sem a devida reflexão sobre seus reais objetivos, e sem mesmo questionar de forma adequada o currículo oficial. Assumindo o valor da perspectiva freireana para compreender essa problemática, Correia, Marques e Miranda afirmam que:

Diante deste fato é que, vislumbramos os princípios da Pedagogia freireana como possibilidades de resistência às influências contemporâneas da globalização hegemônica no currículo de Educação Física Escolar, reconhecemos a necessidade de reeducação dos educadores. Uma vez que, a presença da medicalização de corpos por intermédio das práticas corporais, exercícios e atividades físicas, concentra-se na hospedagem de valores, dos interesses e das necessidades oriundas da globalização

hegemônica que faz com que uma grande parcela dos professores não perceba a real situação de subalternação a qual se encontram suas ações educativas (CORREIA; MARQUES; MIRANDA, 2020, p.44).

Poucos professores/as tiveram contato com as obras de Paulo Freire em sua graduação, ou mesmo com as teorias críticas de currículo da área, o que, potencialmente, poderia contribuir para uma mudança em suas ações pedagógicas, em uma perspectiva emancipatória. A partir dessa premissa, fiz uma busca de produções acadêmicas para averiguar como está a relação da pedagogia freireana com a Educação Física. Nesse certame, na busca feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em março de 2021, foram encontrados 187 resultados quando utilizadas as palavras-chave “Educação Física Escolar” e “Paulo Freire”, sendo 11 trabalhos relacionados diretamente com a presente pesquisa. Desses, selecionei 5 como sendo os mais pertinentes para auxiliar no meu embasamento teórico, sendo eles: 1. *A Corporalidade no Pensamento de Paulo Freire: contribuições para a educação do corpo*, de Miriam Rodrigues Peixoto Mouro; 2. *Educação Física Escolar e Autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana*, de Glaurea Nádia Borges de Oliveira; 3. *Conteúdos Midiáticos das Olimpíadas e Paralimpíadas Rio 2016: contribuições para a práxis pedagógica dialógica na educação física escolar*, de Gisele Fregolente Patrinhani; 4. *Movimento Renovador na Educação Física e Currículo: formação docente e consciência crítica*, de Leandro Bianchini; e 5. *Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental*, de Déberson Ferreira de Almeida. Segue, abaixo, o quadro 1 com as produções acadêmicas mais relevantes para a presente pesquisa:

Quadro 1 – Descritor 1: Educação Física e Paulo Freire

Tipo/ano da defesa	Autor	Título	Orientador	Instituição/ Programa	Observações
Dissertação/ 2010	Leonardo da Rocha Gama	<i>Ginástica e Ética na Escola: apontamentos para compreender a convivência humana</i>	Karenine de Oliveira Porpino	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Programa de Pós-Graduação em Educação	Analisa as condutas relacionais da convivência e condutas relacionais indesejáveis e não-sociais dentro de um Grupo Ginástico.
Dissertação/ 2011	Glaurea Nádia Borges de Oliveira	<i>Educação Física Escolar: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana</i>	Sérgio Vasconcelos de Luna	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Estudo de caso de uma professora de educação física que favorece o desenvolvimento autônomo em seus alunos.

Tese/2013	José Francisco Baroni Silveira	<i>No picadeiro da Educação Física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória</i>	Elisabeth Brandão Schmidt	Universidade Federal do Rio Grande/ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Compreender como os saberes circenses podem se constituir, a partir da práxis docente, em uma educação crítico-emancipatória.
Dissertação/ 2014	Alessandra Aparecida Dias Aguiar	<i>As meninas de costas: análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina</i>	Margarita Victoria Gomez	Universidade Nove de Julho/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Investiga o currículo e a construção da identidade feminina durante as aulas de Educação Física de uma turma do 8º ano.
Tese/2015	Leandro Bianchini	<i>Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica</i>	Giovani de Lorenzi Pires	Universidade Federal de Santa Catarina/ Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Formação de professores em educação física em Santa Catarina no âmbito das teorias críticas.
Dissertação/ 2016	Suzane Ribeiro Milhomem	<i>Ciclos de escolarização: relação entre formação e prática docente.</i>	Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira	Universidade Federal de Goiás/ Programa de Pós-Graduação em Educação	A partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, visa compreender, numa perspectiva histórico-social, a relação entre formação docente e a prática pedagógica dos professores de Educação Física.
Tese/2018	Tatiana Pereira de Freitas	<i>As Concepções Críticas da Educação Física Escolar: um estudo comparativo dos currículos das redes municipal e estadual de ensino de São Paulo.</i>	Celso do Prado Ferraz de Carvalho	Universidade Nove de Julho/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Análise dos currículos oficiais de educação física da rede municipal e estadual de São Paulo com base no ciclo de política de Stephen Ball.
Dissertação/ 2018	Gisele Fregolente Patrinhani	<i>Conteúdos Midiáticos das Olimpíadas e Paralimpíadas Rio 2016: contribuições para a práxis pedagógica</i>	Maria da Graça Mello Magnoni	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"/Programa de Pós-Graduação em Mídia e	Relata as experiências de ensinar e de aprender Educação Física na escola através de recursos midiáticos e tecnológicos,

		<i>dialogica na educaçao fisica escolar.</i>		Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicaçao	pautadas em uma prática pedagógica dialogada.
Dissertação/ 2018	Déberson Ferreira de Almeida	<i>Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educaçao Física para o Ensino Fundamental</i>	Nadia Dumara Ruiz Silveira	Pontificia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós-Graduaçao em Educaçao	Analisa a BNCC referente ao componente Educaçao Física para o Ensino Fundamental nas versões disponibilizadas para consulta pública.
Dissertação/ 2018	Carolina Maciel Souza	<i>Educaçao Física na medida socioeducativa de internaçao: um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência</i>	Elenice Maria Cammarosano Onofre	Universidade Federal de São Carlos/Programa de Pós-Graduaçao em Educaçao	Analisa as aulas de educaçao fisica na fundaçao CASA refletindo sobre os pressupostos inerentes a esse componente dentro de uma perspectiva freireana de resistência.
Dissertação / 2019	Miriam Rodrigues Peixoto Moura	<i>A corporalidade no pensamento de Paulo Freire: contribuicoes para a educaçao do corpo</i>	Márcio Penna Corte Real	Universidade Federal de Goiás/Programa de Pós-Graduaçao em Educaçao	Prioriza a análise do livro Pedagogia do Oprimido, além de outros textos freireanos e da área da educaçao fisica.

Fonte: De autoria própria

Num segundo momento, na mesma plataforma, utilizamos as palavras-chave “Educaçao Física Escolar” e “Educaçao Libertadora”, e obtivemos 42 resultados. Desses, alguns trabalhos já haviam sido expostos na pesquisa anterior e, 4 outros foram selecionados por apresentarem uma abordagem mais próxima à minha pesquisa. Apenas um foi utilizado no meu embasamento teórico: *Motricidade Dialogica: compartilhando a construçao do conhecimento na Educaçao Física Escolar*, do autor Clayton da Silva Carmo. Abaixo segue o quadro 2, organizado com as principais pesquisas encontradas.

Quadro 2 – Descritor 2: Educaçao Física e Educaçao Libertadora

Tipo/ano da defesa	Autor	Título	Orientador	Instituiçao/ Programa	Observaçoes
Tese/2011	Andresa de Souza Ugaya	<i>A Dança na formaçao docente em Educaçao Física</i>	Jorge Sergio Gallardo Perez	Universidade Estadual de Campinas/	Investiga o programa da disciplina EF314 – Dança, de forma a

				Programa de Pós-Graduação em Educação Física	contribuir para a construção de um espaço de discussão.
Dissertação/ 2013	Clayton da Silva Carmo	<i>Motricidade Dialógica: compartilhando a construção do conhecimento na educação física escolar</i>	Luiz Gonçalves Junior	Universidade Federal de São Carlos/Programa de Pós-Graduação em Educação	Realiza e investiga uma intervenção pedagógica pautada nos referenciais da Motricidade Humana e Pedagogia Dialógica em aulas de Educação Física Escolar.
Dissertação/ 2017	Carlos Augusto de Carvalho Filho	<i>Aprender a ensinar para ensinar a aprender a atuação docente de educação física no ensino fundamental: 1ª a 4ª série</i>	Raimunda Abou Gebran	Universidade do Oeste Paulista/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Investiga como os professores de Educação Física podem construir um trabalho coletivo em que as dimensões da teoria e da prática se relacionem de forma integrada, recíproca e unitária.
Tese/2019	Leandro Oliveira Rocha	<i>Reconhecimento intersubjetivo na multicultural corporal: o reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar na perspectiva de Axel Honneth</i>	Fabiano Bossle	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Analisa a Educação Física multicultural, sustentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, elabora a teoria de ensino que denomina como “teoria do reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal”.

Fonte: De autoria própria

Em uma nova busca, feita na plataforma Scielo, com os termos “Educação Física” e “Paulo Freire”, foram obtidos 13 resultados, sendo apenas dois artigos relacionados aos princípios freireanos, são eles: *Tematização e problematização: pressupostos freireanos no currículo cultural de educação física*, de Ivan Luis dos Santos e Marcos Garcia Neira; e outro com o título *Contribuições do legado freireano para o currículo de Educação Física*, de Saulo Françoso e Marcos Garcia Neira. Ambos os artigos contribuíram para a presente dissertação.

Com base nas pesquisas supracitadas, pode-se dizer que há interesse de pesquisadores e professores de Educação Física pela articulação entre esse campo de conhecimento e o

pensamento de Paulo Freire, sobretudo no tocante à análise e reorientação curricular, ao papel do diálogo na formação humana e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas. As pesquisas evidenciam ainda a forte relação entre o currículo e a formação de professores quando há uma intenção deliberada de transformar a realidade escolar e social, no âmbito de contextos condicionados por fatores sociais, culturais, políticos e econômicos desfavoráveis. Nesse sentido, essa pesquisa se insere no bojo de um conjunto de estudos e práticas que buscam conhecer, confrontar e superar políticas e processos de ensino-aprendizagem desumanizadores, em especial, no terreno da educação física escolar, mobilizando seus sujeitos para as lutas que requerem novas e compreensivas visões sobre o real, e um forte desejo de mudança ancorado em um compromisso ético-político com os oprimidos. O que difere na presente pesquisa, é o círculo de debates feito com os responsáveis pela formação de docentes de Educação Física na rede estadual de ensino na Baixada Santista, refletindo sobre a relação currículo, formação continuada e educação humanizadora, trazendo à tona novas perspectivas sobre a prática pedagógica e os encontros de formação de professores.

A partir da questão que norteia esse trabalho “que desafios e possibilidades se apresentam para o desenvolvimento de uma prática curricular crítica na rede estadual paulista com a chegada da BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental?” A pesquisa tem como objetivos: a) analisar criticamente o Currículo Oficial Paulista de Educação Física; b) identificar indícios de práticas progressistas factíveis em um contexto de centralização curricular; c) propor apontamentos para uma formação continuada de professores que potencialize a criticidade das práticas pedagógicas dos docentes, a partir de referenciais freireanos.

A dissertação será composta por quatro capítulos, definidos da seguinte maneira: Capítulo 1 - **Mente Sã em Corpo São: a Educação Física na escola:** contextualização histórica da Educação Física no Brasil e as principais correntes que influenciaram esse componente na escola; Capítulo 2 – **Percursos curriculares:** tradições em disputa, o foco crítico e uma visão freireana sobre o currículo; Capítulo 3 – **Armando as redes da coleta de dados:** metodologia, contexto e sujeitos da pesquisa; Capítulo 4 – **Xeque-Mate? O novo Currículo Paulista de Educação Física:** análise dos dados obtidos; finalizando com Capítulo de síntese intitulado **Remando contra a corrente** - considerações finais.

1. MENTE SÃ EM CORPO SÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A história da Educação Física, em muitos momentos, se confunde com a do treinamento militar. Isso se justifica pelo fato de os militares serem os pioneiros da arte de “educar/disciplinar/condicionar” através das atividades físicas. Em 1810, logo após a chegada da família Real ao Brasil, foi criada a Escolar Militar, chamada de Academia Real Militar, a qual objetivava a criação de um exército capaz de defender a nação e, principalmente, a família Real.

Com a nossa sociedade sendo influenciada pelos costumes europeus, não poderia ser diferente dentro das práticas de atividades físicas. Em 1860, foi introduzido na Escola Militar o método alemão de treinamento de soldados, o qual tinha como principais características, além da preocupação com o corpo robusto, a preocupação com “os cuidados higiênicos com o corpo e com o espaço onde se vive” (SOARES, 1994, p. 66). Esses foram os primeiros momentos da Educação Física inseridos em nosso país, porém, ainda com caráter restritamente militar.

Em 1882, Rui Barbosa³ defende a introdução da Educação Física na grade curricular nas instituições de ensino da época, o que causou um movimento contra da classe dominante, pois essa não concordava com o fato de práticas de atividades físicas fazerem parte da formação de seus filhos, visto que essa tinha uma índole totalmente intelectual, desprezando toda a atividade física, por esta estar relacionada apenas às classes mais baixas.

Rui Barbosa, usa como forma de argumento em seu Parecer, o discurso de Juvenal (poeta romano que viveu entre 55–60d.C. e 127d.C.) “mente sã em corpo são”. Esse fato é um dos marcos da visão dualista do homem encontrado até hoje em nossa sociedade, ocasionando um certo preconceito com a área de Educação Física, tanto refletido em professores como em atletas, ou mesmo em praticantes de atividades físicas. Porém, Rui Barbosa não defendia o método alemão na escola, mas sim o método sueco, que também foi defendido por Fernando de Azevedo décadas mais tarde, pois:

[...] estes pensadores atribuem à Ginástica Sueca uma maior adequação aos estabelecimentos de ensino, dado seu caráter essencialmente pedagógico (...). Com isso, lentamente a ginástica alemã vai se restringindo aos estabelecimentos militares e a ginástica sueca vai se tornando mais adequada para a Educação Física civil, quer seja no âmbito escolar, quer seja fora dele” (SOARES, 1994, p.74).

³ Rui Barbosa (1849-1923) foi um político, diplomata, advogado e jurista brasileiro. Representou o Brasil na Conferência de Haia, foi reconhecido como “O Águia de Haia”. Empenhou-se pela reforma eleitoral, pela reforma do ensino e pela libertação dos escravos sexagenários. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e seu presidente entre 1908 e 1919.

No ano de 1907, foi criada a primeira escola de Educação Física no país, a Escola de Educação Física da Força Policial de São Paulo, pela missão militar francesa. A partir daí, passa-se a ter a influência do método francês em nossas atividades físicas, o qual, além da preocupação com o corpo anátomo-fisiológico, incluía uma gama de qualidades psicológicas e morais a serem desenvolvidas: “[...] essas qualidades teriam ainda por finalidade o alcance da ‘saúde’, o prolongamento da vida e, conseqüentemente, o melhoramento da espécie humana” (SOARES, 1994, p.76). Destaca-se que até esse momento, não existiu uma Educação Física teórica ou prática, totalmente nacional, para ser desenvolvida pelos militares.

O Método Francês foi o conteúdo que deixou marcas profundas no fazer pedagógico da Educação Física escolar, até meados dos anos 50, e que, pelo modo como se desenvolveu, “incorreu num reducionismo didático”, muitas vezes utilizado como modelo de aula, tal como aparecia nas cartilhas e manuais (GRUNENVALTD, 1997, p. 16).

Em 1922, o Ministério da Guerra cria o Centro Militar de Educação Física, o qual objetivava coordenar e difundir o novo método (método francês) de Educação Física e suas aplicações esportivas. Entretanto, esse Centro só passou a existir de fato mais tarde, com o funcionamento do curso provisório de Educação Física.

No ano de 1929, discussões acerca da formação de instrutores/professores de Educação Física são acentuadas. Influenciada por políticos e militares, há a criação do Centro Militar de Educação Física (CMEF), o qual tinha o Método Francês como principal metodologia de ensino, o que gerou grandes discussões com o argumento de que tal método representava a cultura militar e não respeitava a cultura física da criança, já que o CMFE era o principal órgão de professores/instrutores atuantes nas escolas civis.

O Centro Militar de Educação Física, sem ter adquirido o “status” de Escola de Educação Física do Exército, segue se afirmando na sua trajetória, com novos cursos de formação de professores/instrutores que são oferecidos com a duração de seis meses. Nos cursos referidos, os primeiros colocados começariam a ser aproveitados como instrutores nas futuras turmas a se formarem pela escola. Segundo MOLINA (1935), este procedimento era bastante salutar, visto que a partir daí se torna prática comum, como já acontecia nas demais escolas preparatórias do Exército, possibilitando a rápida ampliação do quadro de professores, e ao mesmo tempo, contemplando justamente os esforços dispendidos pelos jovens oficiais. Parece-me que esta prática de aproveitamento dos alunos melhor colocados nos cursos de emergência, que viriam a funcionar futuramente visando melhorar o quadro de professores e médicos especializados, é incorporada como um dos critérios de seleção de quadros da ENEFD⁴ (GRUNENVALTD, 1997, p. 18).

Em 1939 foi criada a Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, onde ocorreu a formação dos primeiros professores civis. Essa formação foi marcada pela presença de militares como responsáveis por ministrar o curso, mantendo o objetivo primordial

⁴ ENEFD: Escola Nacional de Educação Física e Desporto

da área em disciplinar/condicionar o físico, saber obedecer às ordens superiores era a principal função da Educação Física no auge no Estado Novo, evidenciando a ideologia política da época. “Era inusitada e até mesmo revolucionária a concepção da Educação Física na Universidade para a lógica interna do mundo acadêmico da época, visto que o que gozava de prestígio na universidade era o campo mais diretamente ligado às ideias” (GRUNENVALTD, 1997, p. 02). Abaixo, segue um excerto do Decreto Lei nº 1212, de 1939, que rege sobre a criação do primeiro curso de Educação Física em nível superior:

CAPÍTULO I

DA CRIAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Art. 1º Fica criada, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, que terá por finalidade:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos;
- d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país.

CAPÍTULO II

DOS CURSOS

Art. 2º A Escola Nacional de Educação Física e Desportos ministrará os seguintes cursos:

- a) curso superior de educação física;
- b) curso normal de educação física;
- c) curso de técnica desportiva;
- d) curso de treinamento e massagem;
- e) curso de medicina da educação física e dos desportos. (BRASIL, 1939).

No documento, cada curso tem definido o tempo de duração e as disciplinas que o compõe. Assim, observamos nas definições dos cursos uma ênfase nos conteúdos esportivos, quando se lê no decreto desportos terrestres, aquáticos, coletivos, de ataque e defesa mais a ginástica rítmica, sendo esta última, exclusiva para o sexo feminino. Tal exclusividade de conteúdo prático, vem ao encontro, como veremos nas próximas páginas, do movimento de “esportivização” da área e que terá influências até os dias atuais.

Mas não só de influências militares foram escritas essas linhas, junto a isso vemos a influência de princípios positivistas – os quais defendiam que para o país chegar ao progresso era preciso ter ordem. Assim, a Educação Física assumiu um papel de estabelecimento e manutenção da ordem social, que levaria ao “progresso” da nação. Inicia-se aqui a importância da área como produtora de indivíduos “fortes” e “saudáveis”, ela se torna uma educadora do físico e da saúde corporal.

De maneira complementar, Castellani (1994) salienta que “esse entendimento da Educação Física não se deve exclusivamente aos militares, a eles juntavam-se os médicos com uma ação calcada nos princípios da medicina de índole higiênica”. Tais princípios tinham como objetivo principal “[...] redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (p. 39). Os métodos de atividades físicas dessa linha de pensamento também tiveram origem europeia. A higiene foi imposta à sociedade através de uma Educação Física, Moral, Intelectual e Sexual inspirada nos conceitos sanitários da época.

A partir da teoria higienista, a Educação Física é definida por um papel de extrema importância no desenvolvimento de um corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente. Com essas características, a Educação Física também é relacionada à Educação Sexual, ou seja, segundo os higienistas, a disciplina deveria ser capaz de “transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles e raças puras” (Ibiden, p.44). Ao desvelar elementos da ideologia subjacente a essa perspectiva de Educação Física, Grunenvaldt destaca que:

Com a implantação da política do corpo, o governo visava, ao mesmo tempo, atingir os valores morais e físicos interligados. Com o avanço do capitalismo industrial, que entrariam em cena estratégias de controle e dominação social, que envolveriam o corpo do brasileiro, políticas estavam sendo formuladas em diversas áreas recentes, como a higiene e saúde pública. Queria-se formar corpos saudáveis, fortes, higienizados e eugenizados. Mas, também, corpos dóceis, disciplinados, úteis e produtivos, adaptados à nova ordem urbano industrial (GRUNENVALTD, 1997, p. 19).

Em 1940, há a promulgação do Decreto Lei nº 2072 de 08 de março, que dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Física na infância e juventude, juntamente com a Educação Cívica e Moral. Das entrelinhas do capítulo I da normativa, intitulado “**Da educação cívica moral e física da infância e da juventude**”, pode-se depreender a intencionalidade subjacente de alienar o indivíduo da realidade política, social e econômica do país, além da purificação da raça:

Art. 1º A educação cívica, moral e física é obrigatória para a infância e a juventude de todo o país, nos termos do presente decreto-lei.

Art. 2º A educação cívica visará a formação da consciência patriótica.

Parágrafo único. É também papel da educação cívica formar nas crianças e nos jovens do sexo masculino o amor ao dever militar [...]

Parágrafo único. A educação moral procurará ainda formar nas crianças e nos jovens de um e outro sexo os sentimentos e os conhecimentos que os tornem capazes da missão de pais e de mães de família. [...]

Art. 4º A educação física [...] terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

Parágrafo único. Buscará ainda [...] dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. (BRASIL, 1940)

Estando a Educação Física juntamente com a Educação Moral e Cívica num mesmo decreto, é explícita a relação da área com a disciplina e ordem, mas também já se intensifica as questões sanitárias e de saúde que até os dias de hoje se fazem presentes. No Estado Novo, os eventos de patriotismo são intensificados, como uma maneira de interiorizar nos cidadãos a nova ideologia vigente:

Eram comuns, na época, as comemorações cívicas, desfiles, apresentações de ginástica e espetáculos esportivos, que eram utilizados para reforçar os valores eugênicos e nacionalistas, que faziam parte do conjunto da política adotada para a concretização do modelo urbano industrial (GRUNENVALTD, 1997, p. 16).

Concomitante aos preceitos que o Estado Novo estava inserindo na área de Educação Física escolar, o movimento de esportivização, já iniciado na Europa, também influencia a área. A seguir detalharei tal movimento e como essa influência se enraizou na área até os dias atuais

1.1. Professor sim, Técnico não

Na segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1950, vemos um movimento de “esportivização” da Educação Física escolar no Brasil. Tal movimento, oriundo das escolas públicas inglesas, foi dissipado mundialmente no início do século XX. Sofrendo influências políticas e sociais, tal conteúdo entra na escola, na disciplina de Educação Física, com objetivos bastante conturbados. Sobre esse processo, Dantas Junior (2008, p. 216) afirma que:

Entendo que no seu nascedouro, o esporte vinculou-se à educação física, nas Public Schools da Inglaterra na segunda metade do século XIX. Entretanto, o mesmo evoluiu e espalhou-se pelo planeta adquirindo autonomia ao longo do século passado, mudando, paulatinamente, de um conteúdo de ensino – algo ser escolarizado – a um conteúdo exclusivo da educação física na escola, esportivizando-a.

A partir do exposto acima, vemos que não foi o esporte que se escolarizou, mas sim a Educação Física que esportivou-se. Tal movimento vai ao encontro das ideologias políticas, econômicas e sociais que influenciavam nosso país logo após a Segunda Guerra Mundial. Nessa época, influenciado pela teoria do capital humano idealizada por Theodor Schultz e disseminada para os países irmanados aos Estados Unidos, o Brasil racionaliza tempo e conhecimento na formação escolar, tendo como “objetivo formar recursos humanos para o mercado de trabalho, otimizando sua lógica interna à medida que preparava os jovens a naturalizarem a concorrência e a competitividade” (Ibiden, p.219). O esporte nesse contexto, é visto como uma forte ferramenta para condicionar os alunos na perspectiva da competitividade e se torna o principal conteúdo nas aulas de Educação Física. De forma extremamente tecnicista,

o esporte é ensinado nas escolas com objetivos disciplinares e influenciado pela lógica capitalista.

De modo mais objetivo, esse pensamento foi posto por Rigo (1992) numa equação: se a pedagogia tecnicista prepara a mão-de-obra para o trabalho e se construiu uma pedagogia competitivista que liga a educação física ao esporte de rendimento, e considerando que o esporte de rendimento se assemelha ao trabalho industrial, também a pedagogia competitivista coaduna com o projeto educacional capitalista, logo, pedagogia tecnicista = pedagogia competitivista. Em concordância, para Ghiraldelli Junior (1988), a pedagogia competitivista tem como objetivo caracterizar a competição e a superação individual como valores da sociedade moderna, submetendo a educação física ao esporte e fazendo parte do arcabouço da ideologia dominante (DANTAS JUNIOR, 2008, p.219).

Nesse cenário, a Educação Física escolar é utilizada como instrumento de alienação do corpo, enfatizando o papel do oprimido nas escolas, onde apenas os mais habilidosos são valorizados. A partir da Ditadura Militar, baseado nos conceitos de soberania da nação, o professor deixa de ser um educador e assume sua posição como técnico em busca de novos talentos esportivos para representar o país nas principais competições internacionais. Inicia-se, assim, um movimento de exclusão de crianças e jovens menos talentosos nas aulas e, portanto, na escola, enfatizando a ideologia elitista da época. O esporte assumido como conteúdo exclusivo da Educação Física, traz uma “nova forma de organizar o conhecimento, os espaços, tempos e relações sociais dentro e fora da escola” (Ibiden, p. 218). Nesse processo, contribui para a exclusão dos menos aptos e desumanização dos sujeitos:

Dignificado pelos gregos, deformado pelos romanos, esquecido na época medieval, (*o esporte*) foi ressuscitado por Coberin para, atualmente, transformar-se em objeto de propaganda política. O homem – matéria-prima para o desempenho esportivo – converte-se em instrumento a serviço dos detentores do poder. A especialização prematura e a prática exacerbada dos esportes tendem a sacrificar os mais fracos em nome de uma elitização esportiva ideologicamente justificada. Esvazia-se, desta forma, a utopia humanista que considera o esporte capaz de colaborar para uma sociedade melhor e um homem mais humano (OLIVEIRA, 1983, p.10).

Com funções baseadas no esporte de rendimento, tal conteúdo dentro da escola é enfatizado pela comparação de resultados, competição, regras rígidas, a vitória como sinônimo de sucesso, não deixando espaço para que alunos e professores reflitam sobre suas ações. A ação por repetição desvirtua a reinvenção de um esporte para a escola. Tal conteúdo se torna um fim em si mesmo e não um momento de reflexão para recriá-lo e desenvolver valores de coletividade pensando na integração entre os discentes, mas enfatizando a competição e exclusão. A escola tornou-se incapaz de pensar num esporte inclusivo que respeitasse as características individuais e as necessidades culturais advindas de seus alunos. Na mesma direção, Castellani Filho enfatiza que:

[...] a compreensão da Educação Física enquanto "matéria curricular" incorporada aos currículos escolares sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no "fazer pelo fazer" – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI, 1994, p. 108).

Contrariando esse contexto, na década de 1980 e 1990, se intensifica um movimento de questionamento do currículo de Educação Física escolar, salientando qual o verdadeiro objeto de estudo da área. Com influência das ciências humanas, em especial da sociologia, origina na Educação Física estudos aprofundados sobre a função dessa disciplina na escola e qual seu real valor. A partir de autores como Vitor Marinho de Oliveira, João Paulo Subirá Medina, Coletivo de Autores⁵, Elenor Kunz⁶, Jocimar Daolio, Mauro Betti, entre outros, a Educação Física escolar ganha uma nova roupagem, a qual busca o desenvolvimento do corpo em suas várias dimensões, não ignorando seu contexto histórico, cultural e social. As colocações de Medina (2001) vão ao encontro dessa compreensão:

Acredito que somente de uma maneira integral o corpo poderá se constituir num objeto específico da Educação Física como uma ciência do movimento. Só entendo o corpo na posse de todas as suas dimensões. Diante de todas as suas potencialidades é que o profissional da Educação Física poderá realizar um trabalho efetivamente humanizante (MEDINA, 2001, p.62).

Fundamentado nas concepções freireanas, Medina defende uma nova abordagem da Educação Física capaz de interferir na realidade do aluno para que o mesmo atinja a consciência crítica, sendo que tal consciência perpassa por três graus de consciência. O primeiro está relacionado às necessidades vitais do ser humano, no qual o indivíduo conhece sua realidade apenas utilizando-se de suas necessidades biológicas. Superado esse nível de consciência, aparece a consciência *transitiva ingênua*, na qual os indivíduos ultrapassam seus limites biológicos, porém têm uma interpretação simplista do mundo, são manipulados por tudo que vêem, ouvem e leem, suas argumentações são inconsistentes. Já o terceiro nível de consciência,

⁵ A partir da experiência de Lino Castellani Filho na elaboração do documento Diretrizes Gerais para o Ensino do 2º Grau: Núcleo Comum, Educação Física, entre 1987 e 1988, coordenado pela PUC-SP e que compunha o grupo de trabalho do Projeto Revisão Curricular da Habilitação no Magistério: Núcleo Comum e Disciplinas Profissionalizantes, projeto esse financiado pela Secretaria de Ensino de 2º Grau do Ministério da Educação, os autores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Michelí Ortega Escobar e Valter Bracht, se organizaram como um grupo de pesquisadores em Educação Física para escrever o livro "Metodologia de Ensino da Educação Física", tendo sua primeira publicação em 1992, o que foi um marco na época

⁶ Elenor Kunz é um dos principais autores da concepção pedagógica crítico-emancipatória para a Educação Física, fundada em pressupostos da fenomenologia e no conceito do *se-movimentar* para a construção de uma teoria do movimento humano.

chamada de *transitiva crítica*, se baseia numa argumentação e interpretação do mundo mais ampla, nos quais os indivíduos “percebem claramente os fatos que os condicionam em suas relações existenciais, tornando-se capazes de transformá-los” (Ibiden, p. 26). Para tanto, o mesmo autor afirma que para alcançarmos esse último grau de consciência crítica, há necessidade de um projeto coletivo de humanização.

A consciência crítica percebe que o homem não é um ser que se constrói solitariamente para, numa fase posterior, juntar-se aos outros homens e ao mundo. Essa construção se faz de forma efetiva dentro de todas as contradições em que vivemos conjuntamente. Portanto, significaria continuar na ingenuidade, concordar com a existência desses três últimos níveis de consciência, mas achar que eles se separam nitidamente uns dos outros. Na verdade, uma distinção clara nos é quase sempre impossível de fazer. Há pessoas profundamente críticas em determinadas situações e ingênuas em outras. A caracterização de cada nível tem o seu sentido prático na medida em que sirva de referencial à conquista de consciências cada vez mais lúcidas e capazes de entender os seus determinismos. Isso, segundo a teoria freireana torna-se viável fundamentalmente pelo diálogo entre as pessoas. Mas um diálogo que ultrapasse as limitações que normalmente lhe são impostas nas relações entre as pessoas. Um diálogo alimentado pela reflexão e pela ação, e que obrigue à “superação constante das formas opressoras de conquistar, manipular e dominar os outros”. Para que isso ocorra, a promoção e a manutenção do diálogo requerem certas atitudes e condições indispensáveis (MEDINA, 2001, p. 26).

As condições e atitudes necessárias para esse diálogo ser possível são: o amor, a humildade, a confiança, a esperança e o testemunho. Esses fundamentos serão mais detalhados no próximo capítulo, onde serão discutidos preceitos freireanos numa perspectiva curricular a partir de uma trama conceitual elaborada pela autora. Mas o que nos chama atenção aqui, é que a obra de Medina, datada de 1983 a sua primeira edição, já faz uso da teoria freireana para pensar numa Educação Física crítica, contrariando as teorias e práticas que vinham acontecendo nas aulas dessa disciplina. O autor defende uma Educação Física Revolucionária, a qual ele define como:

A Educação Física revolucionária pode ser definida como a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade justa e livre. Os adeptos dessa ideia são, portanto, verdadeiros agentes de renovação e transformação da sociedade, pois, ao compreenderem os nossos determinismo e condicionamentos, são capazes de agir sobre eles (MEDINA, 2001, p. 81).

Nesse novo contexto, os professores de Educação Física são chamados e repensar sua prática e desenvolvê-la de forma mais crítica e humanizadora. Indo ao encontro desse movimento, um grupo de pesquisadores de Educação Física escolar se reúne em prol de uma discussão mais enfática acerca do currículo de Educação Física. Tais autores são a base para o

Movimento de Reorientação Curricular proposto, na gestão de Paulo Freire⁷, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989. A partir do diálogo com professores em diferentes espaços como reuniões escolares, nas associações, nos aperfeiçoamentos de formação e congressos, o coletivo de autores publica em 1992 o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, o qual tem um importante papel na formação inicial e continuada dos docentes do magistério e de licenciatura, instigando-os a repensar a área. Os autores o justificam da seguinte maneira:

Nesse sentido, um livro de Metodologia da Educação Física não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente. A apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria re-elaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 10).

Tal obra se baseia no materialismo-histórico-dialético para propor novas perspectivas na área de Educação Física escolar, proporcionando aos leitores reflexões acerca de sua prática. Como conteúdo, nesse momento, já é sugerida a Cultura Corporal, a qual engloba os esportes, ginásticas, lutas, danças, jogos e brincadeiras. Desde o início de sua abordagem, os autores já discorrem sobre a questão da hegemonia cultural e da manutenção do *status quo* propiciada pela escola e pelo currículo definido por ela. Portanto, essa obra é considerada uma “pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Baseado na proposta curricular da Secretaria de Educação de Pernambuco, no governo de Miguel Arraes (1987-1990), os autores fazem uma elucidação sobre as principais influências nos currículos escolares e justificam a necessidade de repensar a estrutura de tal documento não somente na seleção do conhecimento, mas também na estrutura e organização das etapas de ensino apresentadas aos alunos, que em tal obra é defendida a divisão por ciclos.

Posteriormente é feita uma análise do currículo específico de Educação Física que, como visto anteriormente nesse capítulo, tem uma grande influência militar e esportiva, a qual objetiva a alienação do corpo. Portanto, a Cultura Corporal é sugerida nessa obra:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história,

⁷ Paulo Freire foi Secretário da Educação do Município de São Paulo convidado pela então prefeita Luiza Erundina de Souza em 1989, saindo do cargo em 1991. Porém, o período 1989-1992 ficou conhecido como gestão Paulo Freire, dado que as propostas de política educacional, definidas no início da gestão prosseguiram, durante todo o mandato da Prefeita, sob a direção do secretário Mario Sergio Cortella.

exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.26).

Numa análise histórica da Educação Física, identificando as principais influências na área e refletindo sobre o que é Educação Física, perpassando pelo movimento de renovação da área iniciado entre as décadas de 1970 e 1980, principalmente com a influência de teorias psicológicas comportamentalista, os autores defendem que dentro da escola o conteúdo da Cultura Corporal, considerado uma linguagem, deve exprimir diferentes sentidos e significados em sua prática.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42).

Fica claro a partir dessa passagem a importância de a Educação Física dentro da escola buscar a consciência crítica do aluno. Com base no diálogo, os conteúdos a serem desenvolvidos devem extrapolar os limites técnicos que até então eram considerados essenciais nas aulas práticas, e passam a ser reflexivos, numa relação dialética entre professor, aluno, escola e realidade. A partir da abordagem da pedagogia crítico superadora, a escola deve fazer a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, coerente com o objetivo da leitura da realidade. “Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas” (Ibiden, p.43).

Buscou-se nesse capítulo fazer uma análise do desenvolvimento da Educação Física como área de conhecimento dentro da escola e suas principais influências históricas. Muitos outros autores poderiam ser citados aqui, porém foram enfatizados os que tiveram influência direta na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 1989. No documento intitulado Movimento de Reorientação Curricular, a concepção de Educação Física a partir dos conteúdos da cultura corporal é:

Nesse sentido, o que confere especificidade à Educação Física é o movimento humano enquanto expressão de uma cultura viva, ou seja, não o movimento que se restringe aos limites orgânicos e biológicos onde se enquadra a atividade física encarada por si só, mas o movimento que é fato da cultura e também fator de cultura, pois reveste-se

da dimensão humana que o subordina as leis histórico-sociais, ou seja, expressa um sentido/significado histórico/antropológico determinado pela própria natureza do homem e os fatores culturais presentes nas formas de movimento (MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 1992, p.09)

Contrariando esse movimento de renovação da área de Educação Física, as políticas públicas curriculares vêm sendo inseridas ao longo dos anos em conformidade às ideologias hegemônicas de conhecimento, num plano governamental sob a égide mercadológica. Não obstante, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, também faz parte desse movimento numa perspectiva neoliberal enfraquecendo a autonomia das escolas, professores e gestores educacionais. Nesse capítulo, será contextualizado a elaboração e implantação do Novo Currículo Paulista numa perspectiva histórica-legal, até sua implantação nas escolas e posteriormente será analisada a visão dos docentes acerca desse documento.

1.2. A chegada da BNCC e o Novo Currículo Paulista

Para um maior entendimento do leitor, esclareço que o Novo Currículo Paulista está embasado pela BNCC, a qual tem suas origens em legislações anteriores, como ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC.

LEGISLAÇÃO	SÍNTESE DA PROPOSIÇÃO LEGAL
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)	Art. 210: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).	Art. 26: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem uma ter base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (BRASIL,1997)	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (PCN, 1997, p. 14).
Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).	Art. 14: destaca a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.
Plano Nacional de Educação (2014- 2024) Lei nº 13.005. (BRASIL 2014)	Meta 2.2 e Meta 3.3: define a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. (BRASIL, 2015)	Institui a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da base nacional comum curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.

Fonte: BOSCATTO, IMPOLCEITO & DARIDO (2016, p. 99)

Em 20 de dezembro de 2017 a terceira versão do texto da BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais é aprovada, tendo como meta para implementação o ano de 2020 em todo o território brasileiro. Assim, o Novo Currículo Paulista é elaborado e é apresentado a comunidade da seguinte maneira:

Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas.

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Esperamos que essas definições orientem a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola do território estadual, de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes.

Dessa maneira, que o Currículo Paulista represente um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade de educação no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, à formação inicial e continuada dos educadores, à produção de materiais didáticos, às matrizes de avaliação e ao estabelecimento de critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (SÃO PAULO, 2019, p.11).

Nessa apresentação, podemos verificar que o documento tem a pretensão de ser um ótimo instrumento para as escolas e professores, visando a melhoria da qualidade de ensino estadual e respeitando os diferentes territórios estaduais.

O componente curricular Educação Física está na área de Linguagens, tendo a seguinte premissa, segundo o documento oficial:

As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive.

[...]

Nesse sentido, o Currículo Paulista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (conforme Resolução CNE/CEB nº 7/2010), organiza a área de Linguagens nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2019, p. 95).

Como na BNCC, o Currículo Paulista também segue a mesma configuração, tendo as mesmas competências gerais (são 10 no total), as competências específicas de cada área e as competências específicas de cada componente curricular. Na distribuição dos conteúdos, são delimitadas diversas habilidades, as quais o professor deve desenvolver no aluno. Tomemos como exemplo essa habilidade: “(EF06EF03) Experimentar e fruir esportes de marca e invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (SÃO PAULO, 2019, p. 273). Como

podemos observar, em todas as habilidades existe um código, sendo que o primeiro EF significa Ensino Fundamental, o número 06 é relacionado ao ano escolar, no caso, 6º ano, o segundo EF é referente à disciplina, Educação Física e o último número (03) é referente à habilidade. Após o código, vem um verbo delimitando o que o docente deve proporcionar ao aluno dentro daquele conteúdo. Neira (2019) destaca no quadro abaixo, essa estrutura afirmando que esse esquema recupera as orientações de Mager (1962/1978), não deixando dúvidas do enfoque tecnicista que influencia o Currículo Paulista:

Quadro 4 – Estrutura do Currículo Paulista

Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvidos na habilidade.	Complemento do(s) verbo(s) que explicita (os) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade.	Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: NEIRA, 2019, p. 167

Daí, não se pode atribuir ao acaso que as habilidades prescritas para a Educação Física no Ensino Fundamental priorizem os processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular) em detrimento dos socioafetivos e motores. Num desequilíbrio flagrante, do outro lado da balança figuram simplesmente experimentar e fruir. Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente têm um endereço certo: preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica, estão fora de questão. (NEIRA, 2019, p. 168)

Na disciplina de Educação Física, os conteúdos são divididos em sete eixos temáticos, como destacado na figura abaixo:

Figura 1 – Categorização dos Conteúdos da Educação Física

CURRÍCULO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Fonte: De autoria própria

Os sete eixos temáticos estão distribuídos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, contendo variações como trazendo os temas do nível regional ao global, como no exemplo do eixo Lutas: primeiro o aluno deve conhecer as lutas nacionais e nos próximos anos, conhecer as lutas do mundo. O mesmo acontece com outros objetos de conhecimento como os Jogos e Brincadeiras, Danças de Salão e Danças Urbanas. Porém, isso não acontece com as Ginásticas e os Esportes. Como destaca Neira, 2019:

Algo bem diferente acontece com a unidade temática esporte, dado que a Base⁸ impõe uma tipologia pautada na lógica interna. Um esporte será de marca, invasão, taco, campo etc., em qualquer lugar do país, independentemente dos grupos culturais que dele participarem ou que o produziram e reproduziram. Entre tantos critérios mais abertos à significação dos sujeitos, resta saber por que a prevalência desse, que enrijece as escolhas dos professores e em nada contribui para compreender o componente na área das Linguagens. (NEIRA, 2019, p. 173)

O Esporte é o único eixo temático que adotou um modelo de classificação baseado na lógica interna, não levando em conta a significação cultural, o que vai contra a evolução do conhecimento dessa temática. O que podemos observar, é uma ênfase no conteúdo de esportes, retomando à programas mais antigos, como será visto no Capítulo 2, no qual a técnica é novamente enfatizada.

O desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, principalmente, das habilidades, poderá induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática. Como resultado, o esporte, dada a grande quantidade de objetos do conhecimento em função da classificação adotada, seguirá hegemônico nos currículos (NEIRA, 2019, p. 175).

⁸ O Currículo Oficial Paulista é fiel à estrutura da BNCC (Base, como citada), portanto, tal reflexão é condizente à presente pesquisa.

Após essa contextualização do Currículo Oficial Paulista de Educação Física, bem como sua estrutura, destacarei no Capítulo 4 as principais percepções desse documento no cotidiano escolar dos sujeitos que participaram desse estudo, tanto os PCNPs⁹ como os professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Só para esclarecer, o Currículo Oficial Paulista foi implementado no início de 2020, porém com o advento da Pandemia do novo coronavírus, o ensino foi remoto, o que ocasionou algumas adaptações feitas pelos professores e gestores, o que se conclui que o professor não teve tempo hábil de colocar em prática.

Apesar de muitas obras repensando a Educação Física Escolar terem sido publicadas durante os anos anteriores à BNCC, algumas questões pessoais que ainda tenho comigo são: por que a Educação Física não mudou substancialmente a sua cara? Por que os professores ainda se utilizam dos esportes para ministrar suas aulas? Como esses professores veem/observam o currículo de Educação Física? Como é a formação inicial desses professores? Por que as teorias críticas não fizeram parte dessa formação? Buscarei responder tais questões ao longo dessa pesquisa. Para o próximo capítulo, o intuito é contextualizar o leitor nas teorias críticas de currículo baseadas no materialismo-histórico-dialético, no qual os conceitos freireanos serão mais esclarecidos em relação ao currículo.

⁹ PCNP: Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino

2. PERCursos CURRICULARES

O campo de estudo “teorias do currículo” me remete ao que é “teoria” e ao que é “currículo”. Penso que teoria seria o estudo de um objeto, reflexões acerca de um assunto, conhecimento adquirido baseado em diversos estudos, empirismo, pesquisas etc. Currículo já é mais difícil de definir. É considerado um instrumento de poder político, social, econômico, que se baseia no controle do que se deve ser ensinado nas escolas, faculdades e Universidades. Porém devemos levar em consideração a prática docente e experiências discentes como forma de resistência, buscando sempre a autonomia crítica de professores e alunos.

A partir dessa reflexão, início esse capítulo fazendo um breve levantamento das principais correntes teóricas de currículo, suas contextualizações, bem como as influências histórico-sociais e culturais que essa área de estudo recebeu.

O debate em torno do conhecimento talvez seja o de maior destaque ao longo da história do currículo. [...] as concepções do que vem a ser currículo se modificam em função das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais são produzidas. Ainda assim, frequentemente estão relacionadas às perguntas: qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído?” (LOPES; MACEDO, 2011, p.70).

A palavra currículo tem sua origem na palavra latina *curriculum*, que possui a mesma raiz que a palavra *cursus* ou *currere*. Na Roma Antiga, esse termo era utilizado para designar a carreira e a trajetória política que os cidadãos iam recebendo enquanto desempenhava inúmeros cargos eletivos e judiciais. Em nosso idioma, esse conceito nos traz duas dimensões: o *curriculum vitae* de uma pessoa, no qual é apresentado seu percurso profissional; e o sentido de currículo como o constituinte da carreira do estudante, no qual serão escolhidos os conteúdos, a organização e a ordem pela qual o conhecimento será adquirido pelos alunos. “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Na Idade Média, o currículo era dividido em duas grandes áreas: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), com um caráter mais instrumental, e o *cuadrivium* (Astronomia, Geometria, Música e Aritmética), de caráter mais prático. Essa organização das sete disciplinas perdurou durante séculos nas universidades europeias. Sendo claro que o objetivo do primeiro grupo é o modo de adquirir o conhecimento e o segundo grupo, tem como objetivo algo mais pragmático, que serve para o homem se sustentar (Ibiden).

O termo currículo, segundo estudos históricos, é apresentado a primeira vez em 1633 nos registros da Universidade de Glasgow para se referir ao curso inteiro seguido pelos estudantes, termo trazido por acadêmicos calvinistas. Porém, essa menção ainda não significa um campo de estudos, “[...] é importante observar que ela já embute uma associação entre currículo e princípios de globalidade estrutural e de sequenciamento da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20).

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (SACRISTÁN, 2013, p.17).

A necessidade de estudos curriculares se inicia nos anos 1900 sob a influência do movimento de industrialização americano, no qual percebeu-se a importância de se definir os conhecimentos a ser desenvolvidos na escola, que passa a ganhar novas responsabilidades, diante do entendimento de que os saberes e conteúdos nela aprendidos devem ser úteis para as mudanças econômicas e problemas sociais gerados pela industrialização:

Se historicamente entra no vocabulário e práticas educacionais a partir da institucionalização da escola, imposta pela industrialização, o currículo começa a adquirir foros de cidadania epistemológica com os trabalhos de Dewey (1902, 1900), Bobbit (1918, 1924), Charters (1923), Herrick e Tyler (1947, publicado em 1950) e Tyler (1949). Tal cidadania reforça-se com a criação, nas universidades norte-americanas, dos departamentos de currículo e instrução, entretanto associados ao estudo de políticas educativas” (PACHECO, 2005, p.14).

Em 1910, num momento em que as indústrias necessitam de mão de obra cada vez mais especializada, influenciado pelas áreas de psicologia, do comportamentalismo e da administração, o taylorismo¹⁰ ganha força. Juntamente com o movimento de urbanização crescente nos grandes polos industriais e com o aumento das demandas em cima das escolas, essas são impactadas por teorias curriculares tecnicistas, visando sempre produtividade. “Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22). Sendo assim, escola e currículo se tornam instrumentos de controle social.

Foram por esses motivos e contexto, que segundo Silva (2010), conferiu-se ao currículo as características de explicar de maneira racional, lógica e eficiente, questões

¹⁰ Sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor 1856-1915, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

restritas aos resultados educacionais – rigorosamente pré-estipulados e medidos –, e que ocorreu o desprendimento de esforços de teóricos para o surgimento de um campo de pesquisa sobre o currículo associado ao controle e à eficiência social (HIPPLER, 2020, p.22).

O eficientismo, mesmo que com suas problemáticas, se mostra um movimento em defesa de um currículo científico, baseado na eficiência, eficácia e economia. Bobbit, em 1918, é o principal teórico desse movimento e defende a importância de um currículo voltado para a formação do aluno numa vida adulta economicamente ativa, tendo como alicerces dois conjuntos de atividade: o currículo direto e as experiências indiretas. “Para Bobbit, o curriculista deve organizar o processo de ensino/aprendizagem tal como o engenheiro planeia o traçado de uma estrada, de modo a ser mais eficiente possível” (PACHECO, 2005, p. 85). Resumidamente, é a determinação de conhecimentos a partir de grandes áreas da atividade humana que devem ser subdivididas em pequenas áreas (objetivos). Essa fragmentação do currículo pode ser percebida até os dias atuais, sendo uma das maiores influências na formulação de currículos.

A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. Como se pode perceber, o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22).

Em contrapartida a esse movimento, vemos os estudiosos progressistas, que tem como principal representante, naquele momento histórico, John Dewey. Numa defesa por uma sociedade mais harmônica e democrática, os progressistas liberais acreditam que a educação pode ser um instrumento para formar sujeitos capazes de reverterem as desigualdades de poder criadas socialmente. Alicerçado em conceitos como inteligência social e mudança, o currículo deve oportunizar ao aluno a experiência de superar a lacuna existente entre a escola e seus interesses:

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidades para ela agir de forma democrática e cooperativa” (LOPES; MACEDO, 2011, p.23).

A partir dos problemas apresentados às crianças, estimulam-se habilidades e a criatividade tendo na base curricular três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Para Dewey, as experiências educacionais devem estar relacionadas às outras instituições sociais, como por exemplo, a família. Partindo das vivências contemporâneas dos

alunos, o autor defende que as necessidades práticas é que devem ser a base para assumir formas mais abstratas, assim construindo o conhecimento escolar:

A ideia básica do pensamento do teórico sobre a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno. A filosofia deweyana remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais. Isso não significa reduzir a importância do currículo ou dos saberes do educador. O educador não tem que estar somente atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam no aprendizado do aluno, mas também de reconhecer que nas situações concretas, as circunstâncias conduzem a experiências que produzem o conhecimento (PEREIRA et al., 2009, p. 154).

São os princípios de Dewey que alicerçam as reformas educacionais ocorridas nos anos 1920 aqui no Brasil, por educadores associados à Escola Nova. Sendo os principais educadores desse movimento Anísio Teixeira, responsável pela reforma educacional na Bahia (1925), e Fernando de Azevedo, responsável pela reforma no Distrito Federal (1927).

Em 1949, com uma abordagem que articula os princípios eficientistas com o pensamento progressista liberal, Ralph Tyler produz a teoria curricular mais duradoura em termos de influência na formulação de currículo nos países ocidentais. A principal obra desse autor, *Princípios básicos de currículo e ensino*, centraliza o planejamento de um currículo na determinação de objetivos a serem alcançados pela escola, definição de experiências úteis para atingir tais objetivos, organização dessas experiências e como avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem.

“Mas a racionalidade tyleriana faz mais que responder às questões até então centrais da teoria curricular. Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos. (...) Tyler define, assim, uma nova agenda para a teoria curricular, centrada na formulação de objetivos, com repercussões que, ainda hoje, podem ser vistas nos procedimentos de elaboração de currículos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Pela primeira vez, numa teoria de currículo, a importância de se partir da natureza dos alunos para assuntos contemporâneos é elencada. “Ou seja, o elaborador de currículos deveria partir de uma análise da realidade para a qual o currículo está sendo desenhado e da resposta de especialistas sobre qual o conhecimento de sua área é necessário para um jovem que não vá se especializar nela” (LOPES; MACEDO, 2011, p.46). Tyler define ainda a importância de dois filtros que devem se adequar à criança: o filtro psicológico, relacionado às capacidades do estudante, e o filtro filosófico que deve levar em conta os valores que a sociedade objetiva perpetuar utilizando a escola como intermediária:

Uma das mais acirradas críticas ao pensamento de Tyler diz respeito ao filtro filosófico que acaba por dar centralidade à manutenção dos valores sociais. Ainda que Tyler aponte a possibilidade de o filtro filosófico indicar o desejo de mudança, o

currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social (LOPES; MACEDO, 2011, p. 46).

Tais filtros estão relacionados à definição dos objetivos na concepção tyleriana, que influenciada pela abordagem comportamental, indica que as mudanças esperadas devem ocorrer no comportamento do aluno ao final do processo e, não em relação à ação do professor, como era tradicionalmente. “Como expressão da mudança esperada, os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisam associá-los a comportamentos” (Ibiden, 2011, p.46).

Qualquer que seja o nível de planificação, e dentro de uma perspectiva linear, as decisões curriculares têm incidido sobre objetivos, conteúdos, atividades e avaliação, na procura de resposta para as questões formuladas por Tyler, quando se questiona do seguinte modo: “Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos? Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas? Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser atingidos?” (PACHECO, 2005, p.49).

A noção tyleriana de currículo se encontra enraizada no desenvolvimento dos currículos escolares até os dias de hoje, deixando a autonomia do professor e a inter-relação aluno e professor no desenvolvimento curricular em segundo plano. “Assim, formas mais amplas de conceber o currículo passaram a ser construídas a partir de autores que se embasaram na produção teórica crítica procedente do materialismo-histórico-dialético” (HIPPLER, 2020, p. 31). Dentre eles estão Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire, os quais serão tratados com mais ênfase nas próximas páginas.

2.1. O Currículo Crítico: denúncia de realidades escolares injustas e utopias necessárias

As teorias de currículo, como enfatizado acima, sempre sofreram influência do momento histórico instaurado, enfatizando o modo de produção e reprodução da vida, a cultura e a ideologia dominantes de cada época. Como reação à uma perspectiva convencional de educação, herdada de tradições positivistas, cuja ênfase está na transmissão de conteúdos, concebidos como verdades universais, à sujeitos genéricos, no bojo do sistema capitalista, surgiu um movimento de resistência no qual diversos pensadores começaram a questionar o currículo escolar como um instrumento de manutenção dos valores sociais. Apostando na possibilidade de colocar em crise as convenções instituídas no campo do currículo, contra a hegemonia elitista, esses pensadores conceberam vertentes críticas de currículo, cujas principais características são a denúncia da ordem social injusta e o anúncio de possibilidades históricas de transformação social, com o suporte da educação, ainda que não apenas dela.

As teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão (LOPES; MACEDO, 2011, p.166).

A partir das discussões críticas é que a neutralidade do conhecimento deixa de ser considerada. Os diferentes autores dessa corrente, iniciam um embate na discussão não mais sobre o que se deve ensinar, ou seja, o que é selecionado como conhecimento dentro do currículo, mas, sim, sobre “[...] a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam *por que* determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77).

Durante a década de 1960, os questionamentos acerca da hegemonia do currículo ganharam força. Nas palavras de Silva (2005, p. 37), “[...] esboçavam-se, em vários países, ao mesmo tempo, movimentos de reações às concepções burocráticas e administrativas do currículo”. Num cenário político, econômico e social de muitas divergências, o mundo observava movimentos contra a Guerra do Vietnã, movimento feminista, Ditadura Militar no Brasil, movimentos estudantis na França, movimento a favor dos direitos humanos, entre outros que caracterizaram essa década. “Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2005, p. 29).

É nesse contexto que importantes estudiosos, de diferentes áreas, como sociologia, filosofia e educação, refletiram sobre a necessidade de propostas curriculares críticas, merecendo destaque nomes como: Michael Young, da Inglaterra, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, da França, Michael Apple e Henry Giroux, dos Estados Unidos, e Paulo Freire, do Brasil. De acordo com Silva, as teorizações críticas de currículo provocaram um giro de meia-volta em relação às crenças em fundamentos que embasavam as teorias tradicionais. Para o autor:

Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica *de como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 2005, p. 30).

A partir dessa premissa “o que o currículo faz”, Althusser¹¹ escreve seu primeiro ensaio com uma análise marxista da sociedade e como a ideologia capitalista se utiliza de mecanismos para a manutenção de seu *status quo*, nos quais não há espaço para questionamentos, dando destaque a dois mecanismos principais: “O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos do estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos do estado (a religião, a mídia, a escola, a família)” (Ibiden, p. 31).

Portanto, de acordo com Althusser, a escola é um mecanismo de reprodução da ideologia capitalista, mas como isso acontece? Através de políticas e práticas de currículo que envolvem as disciplinas das diferentes áreas e as decisões sobre os mais variados processos de ensino-aprendizagem que incluem os estudantes, os profissionais da educação e os demais sujeitos da comunidade escolar. Além disso, as escolas são projetadas e existem no âmbito de um sistema excludente, fazendo com que os alunos menos favorecidos acabem deixando-as mais cedo do que os estudantes da classe dominante, potencializando e perpetuando, assim, o domínio dos que “mandam” sobre os que “obedecem”.

A visão da escola e do currículo como instrumentos ideológicos perpassa por todos os estudiosos dessa corrente, porém, algumas diferenças são elencadas nas construções de cada um deles. De forma geral, para Bourdieu e Passeron, há uma visão que amplia a análise marxista mecanicista, uma vez que reprodução que existe na escola não é definida exclusivamente por questões econômicas, mas decorre fundamentalmente pelo viés cultural. Nesse contexto, a cultura mais valorizada socialmente é a das classes dominantes. “Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida que ela vale alguma coisa; na medida em que ela *faz* com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*” (Ibiden, p. 34).

É esse capital cultural que vai manter as desigualdades sociais, a partir de sua valorização. Pensando nas condições de vida que as crianças das classes dominantes usufruem, diferentemente das crianças menos abastadas, fica implícito que a cultura valorizada é a da elite, cultura aqui definida como hábitos, costumes e valores. Mas, como esse processo ocorre? O currículo da escola está baseado na cultura dominante, o qual possui códigos e linguagens da cultura da classe dominante que, para as crianças pertencentes a essa classe, são facilmente assimilados. Isso não ocorre com as crianças das classes dominadas, conseqüentemente, essas são abandonadas no processo educacional:

¹¹ "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado" é um ensaio do filósofo marxista francês Louis Althusser, publicado pela primeira vez em 1970.

As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social (SILVA, 2005, p. 35).

A partir das contribuições de Althusser, Bourdieu e Passeron, algumas críticas foram feitas, principalmente por Henry Giroux, pois, para ele, os autores das teorias de reprodução, como eram tratados, “ao analisarem as determinações da estrutura econômica sobre os processos culturais, dentre eles a escola, assumem um tom de dominação completa e inexorável” (LOPES; MACEDO, 2011, p.167). Sobre o movimento de reconceitualização da área do currículo, Hippler elucida que:

Desse modo, foi em 1973, na conferência da Universidade de Rochester, nos Estados Unidos, que diversos especialistas em currículo deram início ao processo de reconceitualização da área. A despeito das divergências, existia um consenso, a rejeição das tendências curriculares dominantes que apresentavam e defendiam um currículo apolítico, ateuórico e neutro. A partir disso, duas correntes desenvolveram-se: uma, fundamentada no posicionamento filosófico materialista-histórico-dialético, preconizado por Marx e associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, ambas localizadas nos Estados Unidos, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são os autores Michael Apple e Henry Giroux; e a outra, associada ao posicionamento filosófico fenomenológico oriundo dos pensamentos desenvolvidos por Edmund Husserl que, por sua vez, tem como principal representante na área de estudo sobre o currículo o autor William Pinar (HIPPLER, 2020, p. 24).

Henry Giroux faz uma análise da função do currículo e da própria escola a partir de conceitos neomarxistas juntamente com os estudos sociais, pois para esse autor, a principal crítica da análise neomarxista nesse âmbito é a relação somente política-econômica, não enfatizando as relações sociais que fazem parte do cotidiano escolar. A escola como um instrumento ideológico da cultura dominante deve ser repensada em várias esferas na busca de uma pedagogia crítica, a qual deve ter embasamento no discurso democrático, tanto como referencial à análise crítica, como fundamentado na noção dialética da relação escola-sociedade:

Como referencial à análise crítica, a teoria e prática da democracia oferece um modelo para analisar-se como escolas bloqueiam as dimensões ideológicas e materiais da democracia. Por exemplo, ela examina as maneiras pelas quais o discurso da dominação se manifesta nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relações professor-aluno. Além disso, inerente ao discurso da democracia está a compreensão de que as escolas são locais contraditórios: elas reproduzem a sociedade mais ampla enquanto ao mesmo tempo contêm espaço para resistir a lógica de dominação (GIROUX, 1997, p. 28).

Para que o discurso democrático seja praticado, é necessária uma mudança radical no papel de professores e administradores escolares, esses devem manter uma postura de

intelectuais transformadores que desenvolvam pedagogias contra-hegemônicas capazes de contribuir com a formação de alunos capazes de agir como agentes críticos e transformadores da sociedade.

Assim, com efeito, minha visão de democracia aponta para um esforço dual. Primeiramente, eu destaco a noção de fortalecimento pedagógico, que por sua vez aponta para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas. Em segundo lugar, eu saliento a noção de transformação pedagógica, na qual argumento que tanto professores como alunos devem ser educados para lutarem com contra formas de opressão na sociedade mais ampla, e que as escolas representam apenas um lugar importante nesta luta (GIROUX, 1997, p. 29).

Compreender que a escola não é um instrumento ideológico neutro, que a mesma possui uma ideologia política social inerente em toda sua estrutura, desde os materiais adotados até sua organização de tempo e espaço, se faz necessário para que os professores reflitam sobre suas metodologias pedagógicas. Professores e pesquisadores da educação transformadores buscam o que Henry Giroux conceitua de “libertação da memória”, a qual consiste em reconhecimento do sofrimento e compaixão. “A libertação da memória representa uma declaração, uma esperança, um lembrete discursivo de que as pessoas não apenas sofrem sob os mecanismos de dominação, como também resistem” (GIROUX, 1997, p. 30). É essencial que os intelectuais transformadores redefinam a política cultural do conhecimento, repensando suas práticas pedagógicas e dando voz aos estudantes. Através da investigação das subjetividades que regulam o sistema social historicamente construído, o intelectual transformador pretende questionar a forma de poder que define o conhecimento, não de forma simplista, mas sim, compreendendo que o poder distorce a realidade criando uma nova “verdade”. Apple (1997), nos atenta para a seguinte reflexão sobre poder:

[...] poder não é apenas um conceito negativo. Pode, certamente, ser usado para dominar, para impor ideias e práticas às pessoas de forma não democráticas. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas. Este é especialmente o caso das relações de poder que existem ao nível “popular” e ao nível do senso comum (APPLE, 1997, p. 19).

Nesse caso, é o senso comum que alicerça as concepções de educação neoliberais, alienando a classe popular. Para Apple, o senso comum é formado por ideologias hegemônicas, mas não exclusivamente, pois as classes, raças e gêneros dominantes, apresentam para o mundo sua forma de pensar e agir como algo natural, ancorando nos indivíduos a sensação de uma realidade “certa”, tornando-se senso comum, não havendo uma outra forma de ver e pensar o mundo.

Um dos instrumentos mais importantes na manutenção desse senso comum hegemônico, que também mantém o *status quo*, é o currículo implantado na escola. Os materiais

didáticos desenvolvido por interesses dominantes são considerados resultados de atividades políticas, econômicas e culturais e estão longe de serem considerados neutros. “Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercado, recursos e poder” (APPLE, 1997, p.74).

Continuando com sua análise, o mesmo autor conclui:

Como discuti em uma série de livros, é ingênuo pensar no currículo escolar como um instrumento neutro. Em vez disso, o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Assim, educação e poder são pares indissociáveis (APPLE, 1997, p.74).

Apple nos alerta para como a direita com suas concepções neoconservadoras e neoliberais tem influenciado as políticas públicas educacionais. A educação é vista como uma sustentação do sistema econômico vigente e do capital cultural dominante, como visto anteriormente, o qual define valores, crenças e atitudes. Para que essa manutenção ocorra, as políticas de Estado incorporam, algumas perspectivas provenientes tanto de grupos de elite, como daqueles com menor poder econômico de forma a demonstrar uma falsa democracia, pois “[...] a chave é a formação de um acordo que funcione como um guarda-chuva, ao abrigo do qual muitos grupos possam se instalar, mas que esteja ainda orientado pelos princípios dos grupos dominantes” (Ibiden, p. 104). Dessa forma, ao autor defende que:

Em razão disso, portanto, o conteúdo do currículo e o processo de tomada de decisões que o cerca não podem ser simplesmente resultados de um ato de dominação. O “capital cultural”, declarado como conhecimento oficial, é, então, um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo. Isso afeta o conhecimento que é selecionado e como este se apresenta, à medida que é transformado para ser ensinado aos alunos nas escolas. Deste modo, o Estado age como “agente recontextualizador”, como diria Basil Bernstein, no processo de controle simbólico, uma vez que estabelece acordos que permitem a criação do “conhecimento de todos” (APPLE, 1997, p. 104).

Para alcançarmos uma pedagogia crítica, como defende Giroux, devemos repensar a linguagem escolar, construída social e historicamente e, influenciada pelas teorias de racionalidade da educação. Essa, deve ser refletida gerando um novo discurso: “Tal discurso requer uma luta e um compromisso a fim de que seja apropriado e compreendido” (GIROUX, 1997, p. 34). Para tanto, os intelectuais transformadores são chamados a refletirem sobre todas as variáveis que influenciam essa linguagem, como o currículo formal e o currículo oculto. Contrariando a visão tradicional de currículo, Giroux se utiliza da teoria da nova sociologia curricular para embasar sua posição quanto a esse quesito, a qual defende que as escolas são parte de um processo social mais amplo e devem ser analisadas dentro de uma estrutura socioeconômica específica:

A partir desta perspectiva, os novos críticos argumentam a favor de uma reavaliação completa do relacionamento entre currículo, escolas e sociedade. Essa reavaliação concentra-se em dois grandes inter-relacionamentos. Por um lado, o foco é entre o relacionamento entre as escolas e a sociedade dominante. O foco aqui é basicamente político e ideológico, e tem por ênfase destacar como as escolas funcionam para reproduzir, tanto no currículo formal como no currículo oculto, as crenças culturais e relacionamentos econômicos que sustentam a ordem social mais ampla. Por outro lado, o foco é sobre como a própria textura dos relacionamentos cotidianos em sala de aula geram diferentes significados, restrições, valores culturais relacionamentos sociais. Subjacentes a estas duas preocupações, está um interesse profundamente arraigado no relacionamento entre significado e controle social (GIROUX, 1997, p. 48).

Considerando tanto currículo formal, definido como o conhecimento passado aos estudantes de forma técnica e acrítica, baseado em materiais nem sempre desenvolvidos a partir da realidade educacional, que promovem a incapacidade do professor de questionar e satisfazer as necessidades de seus estudantes; como o currículo oculto, defendido por Giroux como a forma de organização escolar definindo a percepção de mundo do estudante em prol da manutenção do *status quo*, pensando nas relações de poder entre professor e aluno (hierarquia), organização do espaço de sala de aula (estudantes enfileirados), duração das aulas, o estímulo ao individualismo e competitividade a partir do sistema de recompensa, enfatizado pelo sistema de avaliação, podemos concluir que:

Analisada pelo ponto de vista do estudante, a sala de aula torna-se uma miniatura do local de trabalho, na qual o tempo, o espaço, o conteúdo e a estrutura são fixados pelos outros. As recompensas são extrínsecas, e todas as interações sociais entre professores e alunos são mediadas por estruturas hierarquicamente organizadas. A mensagem subjacente aprendida neste contexto aponta menos para a escola ajudando os estudantes a pensarem criticamente sobre o mundo no qual vivem do que para escola atuando como agente de controle social (GIROUX, 1997, p. 66).

Criar condições democráticas para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, é uma premissa importante, tendo em vista a transformação da escola e do currículo. Pensando nesse aspecto, os processos de sala de aula devem ser modificados buscando uma ação coletiva, que desvencilhe o individualismo egoísta e os relacionamentos alienantes da prática pedagógica. Para tanto, Giroux defende alternativas de trabalho desenvolvidas sob a égide do trabalho em grupo, estimulando vivências sociais entre alunos e professores, no sentido de fortalecer a consciência democrática, indo na contramão dos conceitos/práticas neoliberais:

A interação de grupo proporciona aos estudantes as experiências de que necessitam para perceber que podem aprender uns com os outros. Somente através da difusão da autoridade no plano horizontal é que os estudantes serão capazes de compartilhar e apreciar a importância da aprendizagem coletiva. Crucial para esse processo é o elemento do diálogo. Através do diálogo em grupo, as normas de cooperação e sociabilidade compensam a ênfase do currículo oculto tradicional na competição e individualismo excessivos. Além disso, o processo de instrução em grupo oferece aos estudantes a oportunidade de experimentarem a dinâmica da democracia participativa, em vez de simplesmente ouvir falar da mesma (GIROUX, 1997, p. 71).

Tanto Henry Giroux e Michael Apple são influenciados pela teoria freireana de educação, a qual identificaremos os princípios básicos para uma reinterpretação de currículo, a partir da trama conceitual por mim elaborada, tomando como referência o objeto de estudo dessa pesquisa.

2.2 Por uma educação libertadora: Trama conceitual freireana

Paulo Freire é um dos principais defensores, no Brasil, de um currículo crítico dentro do sistema educacional. Contrariando ao que o autor intitula de educação bancária, o currículo deve ser capaz de questionar os alicerces sociais, políticos e econômicos impostos em nosso contexto, de forma a desenvolver no aluno uma visão crítica da sociedade e a partir daí, transformá-la. Por esse motivo, a educação é um ato político, que exige rigor e reflexão sobre a prática.

A pedagogia freireana baseia-se na articulação entre quatro principais elementos, a dialogicidade, a problematização, a conscientização e a contextualização. Essa articulação está associada a temas geradores – viabilizadores da prática de uma educação emancipatória e democrática – que, por sua vez, intencionam a construção da consciência crítica dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de modo a fomentar suas atuações na esfera social, cultural e material, constituindo assim, suas realidades concretas (HIPPLER, 2020, p.31).

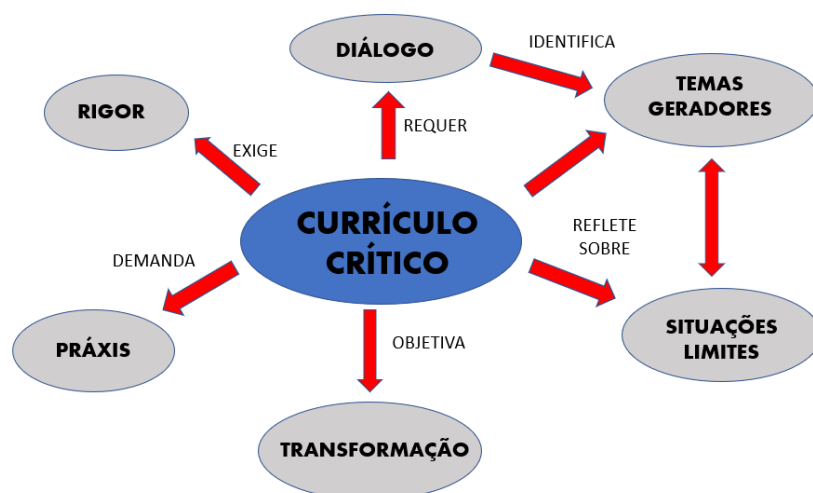
A importância de Freire nas concepções educacionais influenciou diferentes pensadores no mundo. Giroux (2016) aponta para a radicalidade do pensamento freireano para o qual a realidade concreta dos estudantes é ponto de partida para a construção de um conhecimento significativo em sala de aula:

Para Freire, a pedagogia tinha que ser significativa para ser crítica e transformadora. Isso significa que essa experiência pessoal tornou-se um recurso valioso que deu aos alunos a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e histórias ao que estava sendo ensinado. Isso também significou um recurso para ajudar os alunos a se situarem nas condições concretas de seu cotidiano vidas ao mesmo tempo em que aprofundam sua compreensão dos limites frequentemente impostos por tais condições (GIROUX, 2016, p. 299)

Com a intenção de explicitar uma possível acepção de currículo na perspectiva crítico-libertadora, de Paulo Freire, apresento uma trama conceitual freireana que inclui conceitos relevantes à prática pedagógica, em um viés crítico. De acordo com Saul e Saul (2018):

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la (SAUL & SAUL, 2018, p.1150).

Figura 2 – Trama Conceitual Freireana



Fonte: De autoria própria

O termo currículo nem sempre está explícito na obra de Paulo Freire, mas a partir de sua experiência como Secretário da Educação do município de São Paulo, em seu livro *A educação na cidade*, alguns pressupostos curriculares são definidos. Assim, Ana Maria Saul no dicionário Paulo Freire define: “Currículo é, na concepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2015, p.109).

Para alcançarmos um currículo, comprometido com a educação libertadora, o diálogo é um conceito central. Como fenômeno humano, ele faz parte da relação eu-tu, na qual os sujeitos podem fazer denúncias do mundo a partir de uma dialogicidade dialética. Para tanto, as palavras devem ser verdadeiras, para atingirmos a transformação, ocasionar a mudança:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2019a, p.108).

O diálogo é o encontro do refletir e do agir dos sujeitos participantes, não pode apenas se basear no depósito de informações, nem mesmo numa simples troca de ideias. Não se configura em discussão, na qual cada um quer impor sua visão. Mas deve ser “um ato de criação” conjunta (FREIRE, 2019a).

Inerente ao diálogo, devemos manter um profundo amor ao mundo e aos homens, “porque é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” (Ibiden, p.111). A humildade também é condição para o diálogo, porque não pode haver a arrogância entre os sujeitos que dialogam, não há saberes melhores ou piores nessa relação, devemos deixar posturas opressoras de lado. A fé nos homens, “fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé na sua vocação de ser mais (...)” (Ibiden, p.112) também é essencial entre aqueles que se colocam a dialogar. O diálogo exige uma postura de fé no ser humano, no seu poder de transformar o mundo. Tal potencialidade pode estar adormecida, alienada. Somente a luta pela libertação pode resgatá-la e, convertê-la em ação e transformação da realidade concreta.

De acordo com Freire, a esperança é outro elemento imprescindível ao diálogo. Funda-se na consciência do inacabamento do ser humano, e de sua vocação para “ser mais”. Os sujeitos do diálogo, esperam algo de seu quefazer, anseiam pela transformação da realidade. Acreditam que um outro mundo é possível, por isso dialogam e, por isso lutam juntos.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2019a, p.113).

Não há diálogo se não houver pensamento crítico, Paulo Freire nos adverte que é essencial as palavras serem verdadeiras. O pensar ingênuo, gera acomodação. “Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens” (Ibiden, p.115). Portanto, a educação se faz pelo diálogo crítico, superando as contradições existentes entre educador-educandos.

Através do diálogo crítico é que o educador pode promover a seus educandos reflexões acerca de sua realidade, nas quais encontramos as situações-limite que, para Paulo Freire, são situações de desesperança, o oprimido não consegue reagir contra elas, é como um freio. Porém, “no momento que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite” (Ibiden, p.126).

O educador deve ter claro que cada sociedade, comunidade, tempo histórico apresenta situações-limite adversas, pois estas surgem da relação homem-mundo. Os próprios alunos serão capazes de explicitá-las através do diálogo crítico, de uma educação problematizadora:

Ainda hoje é importante que os professores ensinem seus alunos e alunas, através de uma educação problematizadora, a desenvolverem um pensamento crítico sobre as situações-limite que marcam seu cotidiano e sua realidade. Mais do que isso, eles precisam aprender a penetrar nessas situações-limite “desvelando” e criticando-as como situações-existenciais opressoras (OZOWSKI, 2008, p.656).

A partir da consciência dessas situações-limite, os educandos terão condições de agir, de transformar sua realidade, ou seja, alcançar os atos-limite. Através da investigação dos temas-geradores, chamados assim por conterem a possibilidade de se desdobrar em outros temas, conseqüentemente, exigindo novas *tarefas*. Tais temas podem ser identificados através das situações-limite.

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limite”, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limite” aos quais nos referimos. Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolventes as “situações-limite”, as *tarefas* referidas a eles, que são respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos (FREIRE, 2019a, p.130)

O docente não deve manter um diálogo alienante com o aluno, mas sim identificar as necessidades dos estudantes, em busca de uma educação problematizadora. Nessa perspectiva, não podemos deixar de destacar a práxis, definida como ação-reflexão-ação, ela faz parte da ação docente crítica, é “transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2019a, p.127). No entendimento de Saul e Saul:

A reflexão crítica sobre a prática implica a análise de diferentes aspectos a ela relacionados, desde a sala de aula até o sistema social mais amplo. Isso inclui diferentes aspectos constitutivos do currículo: o espaço físico, o tempo escolar, os conteúdos selecionados para o trabalho com os educandos e os critérios de seleção desses conteúdos, os métodos e técnicas de trabalho, questões estéticas e éticas, as condições das escolas, de formação e de trabalho dos profissionais da educação, e os distintos posicionamentos frente ao sistema sociocultural-político-econômico (SAUL & SAUL, 2018, p. 1154).

A práxis deve estar inerente na formação inicial docente, bem como em suas primeiras experiências práticas. A reflexão crítica é uma exigência na relação teoria/prática “[...] sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Nas palavras de Freire:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua promoção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

O educador democrático, libertador, progressista, não pode negar o dever de desafiar a curiosidade do aluno, reforçar sua capacidade crítica e investigativa. Para tanto, o professor deve exercitar uma rigorosidade metódica, pois “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também a pensar certo” (Ibiden, p.27). No livro *Medo e Ousadia*,

Paulo Freire e Ira Shor fazem um diálogo destacando esse tema com muita propriedade. Durante a conversa, ambos explicitam a questão do rigor definido pelos currículos oficiais, como professores e alunos identificam a rigorosidade através de conteúdos já definidos e de avaliações que meçam o aprendizado dos estudantes e verificando o trabalho docente. Esse tipo de rigor é o normatizado em nossa sociedade. Porém, o que os estudiosos nos propõem, para a educação libertadora, é o rigor criativo, que dá forma e coerência aos processos de aproximação aos objetos de estudo que emergem da realidade.

A educação libertadora tem o objetivo da mudança social, da realidade a qual os sujeitos estão inseridos, para tanto coloca como princípio, como explicitado acima, a relação dialógica. Esta deve ser feita com total rigorosidade, pois, como nos diz Freire “[...] um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências piores do que um educador ‘bancário’ sério e bem informado” (Idem, 2013, p.99).

Para Freire, o rigor para ser criativo precisa de liberdade, e é diferente de autoritarismo e rigidez. Está na leitura crítica de textos e da realidade, na disciplina em buscar o conhecimento, está na rigorosidade metódica. O professor libertador deve conhecer o objeto de estudo para interpretar a realidade:

Nós nos *tornamos* algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque *mais do que* observar, estamos *mudando*. Para mim esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso (FREIRE, SHOR, 2013, p. 102).

A reflexão sobre a prática deve questionar o currículo, recriando-o, buscando novos conhecimentos. Teoria e prática não devem ser antagônicas, mas sim complementares. Os educadores devem em sua prática alicerçar-se nas teorias para ampliar suas reflexões e adaptar suas práticas às necessidades dos educandos, estimulando sempre o pensamento crítico e uma educação problematizadora. De acordo com Saul e Saul (2018, p. 1155) “Em um ‘que-fazer’ curricular que tem na reflexão crítica e dialógica sobre a prática um fundamento, oportuniza-se aos educadores e educandos tornarem-se sujeitos da crítica e não os seus objetos”.

A partir dos conceitos acima desenvolvidos e, apesar de Paulo Freire não enfatizar em suas obras a questão curricular de modo mais específico, o currículo pode se tornar um instrumento de alienação social sustentado pela “educação bancária”

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2019a, p. 81).

Na busca de um currículo crítico, a educação deve ser libertadora, no sentido de somar-se às lutas contra as diferentes formas de opressão. A educação como prática da liberdade deve ser desafiadora, investigativa e voltada à transformação das realidades desumanizadoras. A doutrinação através dos conteúdos e da prática “bancária” deve ser desconstituída. Ao assumir a politicidade da prática educativa, e do currículo, pode-se afirmar que o conhecimento trabalhado na escola pode contribuir tanto para a reprodução das desigualdades socioeconômicas e culturais, quanto ajudar a construir uma nova compreensão sobre o mundo, as contradições sociais e as possibilidades de reinventar a vida coletiva, no sentido da justiça social e da dignidade humana. Para Freire, o processo de libertação só pode ser realizado por sujeitos capazes de refletir criticamente e agir sobre a realidade:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019a, p. 93).

Tendo o currículo como um dos elementos principais a ser questionados, dentro da perspectiva dialógica entre professores e alunos, os quais são sujeitos históricos-sociais inseridos numa sociedade na qual encontramos diversas situações-limite a serem superadas, a educação libertadora se torna o principal instrumento de mudança e transformação dessa sociedade. Portanto, finalizo esse capítulo com a reflexão de Freire:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. [...].
[...] Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula [...].
[...] Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder (FREIRE, 2013, p.46).

Compreender a educação libertadora como um processo dialético entre professor e aluno, entre sujeitos de realidades diferentes, mas que buscam a transformação social e política, é o principal preceito de Paulo Freire. A escola como instituição pública e privada deve ter o compromisso, juntamente com todos os envolvidos no processo educacional, de buscar, de forma reflexiva e questionando as políticas públicas curriculares, essa transformação.

Sempre calcada na questão norteadora dessa pesquisa: “que desafios e possibilidades se apresentam para o desenvolvimento de uma prática curricular crítica na rede estadual paulista com a chegada da BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental?”, a presente pesquisa

utilizou-se do método qualitativo para a obtenção dos dados, o que será justificado e explicitado de forma mais detalhada no próximo capítulo.

3. ARMANDO AS REDES DA COLETA DE DADOS

Para armar as redes da coleta de dados dessa investigação, não pude deixar de me aproximar mais do meu objeto de pesquisa. Conforme anteriormente mencionado na introdução, há 15 anos sou professora efetiva da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo e sempre fui impactada pelas políticas públicas educacionais. Como recomenda Triviños:

Do ponto de vista instrumental, prático, parece-nos recomendável que o foco de pesquisa de um estudante de pós-graduação deve estar essencialmente vinculado a dois aspectos fundamentais: 1º) O tópico da pesquisa deve cair diretamente no âmbito cultural de sua graduação (secundariamente em sua especialização); 2º) O assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional (TRIVIÑOS, 2009, p.93).

Para o autor, quanto mais o objeto de pesquisa se aproxima do cotidiano do pesquisador, menores serão as dificuldades que ele terá para alcançar clareza em seu processo de investigação. Tendo o Currículo Oficial Paulista como objeto de investigação, o qual influencia diretamente minha prática docente, além de análise bibliográfica, para a pesquisa foi usado o método qualitativo para a obtenção de dados e posterior discussão. Como afirmam Ludke e André (1986):

O uso do método qualitativo gerou diversas contribuições ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 159).

O método qualitativo, oriundo das ciências sociais, no decorrer dos anos se intensificou nas pesquisas educacionais por contemplar variáveis que ampliam a análise dos dados, dimensionando diferentes enfoques entre as múltiplas disciplinas e campos teóricos, premissas essas, importantes para um entendimento e interpretação contextualizada das problemáticas da Educação:

Portanto destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações ligam-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 165).

A partir da afirmação acima, podemos verificar a relação da pesquisa qualitativa com os preceitos de Paulo Freire ao dar importância ao processo e não somente aos resultados, através do diálogo rigoroso, a troca de conhecimentos, resulta na aprendizagem mútua entre as

partes. Essa perspectiva, possibilita ao pesquisador fazer uma análise mais ampla, numa dimensão sociocultural do sujeito, trazendo dados mais confiáveis e relevantes para o estudo.

Sem perder de vista os conceitos freireanos de diálogo, temas-geradores, situação-limite, práxis e em consonância com a perspectiva de formação continuada de professores, a produção de dados da presente pesquisa envolveu três encontros, aqui nomeados de Círculo de Debate (que serão explicados metodologicamente nas próximas linhas), realizados por meio da plataforma *Google Meet* e gravados no formato de vídeo.

Participaram dos encontros com a pesquisadora dois Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) das Diretorias de Ensino de Santos e São Vicente. O convite para ambos foi feito presencialmente em reunião marcada na Diretoria de Ensino onde cada um atua, para tanto, enviei-lhes meu projeto de pesquisa via *Watts App*, e prontamente eles aceitaram. Portanto, foi encaminhado para cada Diretoria de Ensino, um ofício da Universidade Católica de Santos (Anexos A e B) pedindo aos dirigentes autorização para a pesquisa. Tal documento foi protocolado e em seguida deferido. Acredito que o interesse dos PCNPs em discutir o Currículo Oficial e buscar novas alternativas foi o motivo principal para que ambos aceitassem a participar da pesquisa.

Quanto ao perfil dos sujeitos (PCNPs), todos têm formação em Educação Física e Pedagogia, possuem especialização na área de Educação Física e atuaram pouco tempo como docentes na rede estadual de ensino. Com um pouco mais de três anos de experiência na escola, os sujeitos assumiram o cargo de PCNP de Educação Física, sendo responsáveis pela formação continuada de professores.

Os referidos encontros, buscaram concretizar o diálogo como premissa e tiveram como objetivo promover a reflexão coletiva sobre o Currículo Oficial Paulista, de modo a levantar a percepção dos sujeitos acerca dessa temática. Essa proposta alinha-se à concepção freireana de realidade concreta, para a qual a realidade é constituída por fatos e dados constatáveis da realidade e, também, pela percepção que os sujeitos estejam tendo desses elementos. Como nos diz Freire:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores'" (FREIRE, 2019a, p. 121).

Em sintonia com esse propósito, foi também aplicado um questionário pré-estruturado para professores de Educação Física, diretamente formados pelos PCNPs, que atuam nas Diretorias de Ensino de Santos e São Vicente, utilizando-se da plataforma *Google Forms*, com o objetivo de obter mais informações sobre a visão e opinião desses educadores sobre o novo

Currículo Paulista de Educação Física, buscando envolver mais sujeitos, potencialmente impactados e interessados na reflexão coletiva acerca de tal documento. O uso de questionário nessa pesquisa justifica-se pois:

[...] a aplicação de questionários pode fornecer evidências capazes de expressar resultados importantes sobre conhecimentos construídos, mudanças efetuadas e, também, sobre aquilo que ainda precisa ser trabalhado. As variadas formas de produção e coleta de dados, se utilizadas coerentemente em relação ao problema em foco e aos aportes teórico-metodológicos selecionados, possibilitam a compreensão da realidade por diferentes ângulos, conferindo credibilidade e rigor à pesquisa. (SAUL, 2015, p. 79).

Ademais, tais procedimentos mostraram-se adequados na medida em que contribuíram para minimizar os riscos à saúde dos participantes, no contexto atual de pandemia do Coronavírus. Inicialmente, os encontros com os PCNPs de Educação Física, bem como entrevistas com os professores, seriam feitas presencialmente, o que não foi possível nessa nova realidade.

3.1. Caracterização do Campo

As Diretorias de Ensino são as instituições responsáveis pela organização, estrutura, controle e fiscalização das escolas estaduais, funcionando como um braço da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP). Elas são divididas em regiões, sendo que na Baixada Santista situam-se duas Diretorias de Ensino: a de Santos que engloba os municípios de Bertioga, Cubatão, Guarujá e Santos; e a de São Vicente que engloba os municípios de Itanhém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande e São Vicente.

A Diretoria de Ensino – Região Santos, abrange 83 escolas estaduais, sendo essas distribuídas nos três segmentos de ensino (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Ensino Médio). Nessa contagem também estão incluídos os Centros de Estudo de Línguas (CEL), os Centros Estaduais de Jovens e Adultos (CEEJA) e os programas que atendem a Fundação CASA, sendo que nessas categorias, a disciplina de Educação Física nem sempre é contemplada. Dentro das 83 escolas estaduais, para o ano de 2022, serão 15 escolas que farão parte do Programa de Escola Integral (PEI) definido pela agenda do governo, a maioria localizada em Santos.

Na Diretoria de Ensino – Região São Vicente, totalizam-se 85 escolas estaduais distribuídas entre os três segmentos de ensino anteriormente mencionado. Nessa contagem também, como na Diretoria de Santos, se encontram os Centros de Estudo de Línguas (CEL), os Centros Estaduais de Jovens e Adultos (CEEJA) e os programas que atendem a Fundação CASA, além de programas em penitenciárias municipais e escolas indígenas (EEI), que também

não possuem professor especialista de Educação Física. Dentro das 85 escolas estaduais, serão 8 escolas que farão parte do PEI em 2022, a maioria localizada em Praia Grande.

Quanto à organização estrutural hierárquica, o Dirigente de Ensino é a função maior, responsável por cuidar de todo o trabalho pedagógico e administrativo a que se refere às unidades escolares, tendo como sua principal equipe os Supervisores de Ensino, responsáveis em fiscalizar e auxiliar as escolas, juntamente com os Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCNP), em visitas feitas frequentemente nas escolas.

Para a presente pesquisa, foi encaminhado para cada dirigente de ensino a documentação necessária para autorizar os encontros com os PCNPs, bem como a aplicação do questionário pré-estruturado aos professores. Todos os documentos foram protocolados e aceitos.

3.2. A Função do PCNP: o início de tudo

Inicialmente, acredito que seja pertinente para o leitor entender a função dos PCNPs nas Diretorias de Ensino. Para tanto, farei um breve relato das principais legislações que embasam essa função, deixando já esclarecido, que não é um cargo por não se tratar de concurso. Os professores interessados em exercerem a função de PCNP devem participar de uma seleção a qual é informada através de edital pela Diretoria de Ensino e, assim que contemplados os pré-requisitos, assumem essa função.

É a partir das décadas de 1960 e 1970 que se tem os primeiros registros sobre a função de professores coordenadores, como um grupo de monitoria, que atuavam no auxílio do planejamento e implementação de novas propostas didático-pedagógicas aos docentes de matemática que atuavam nas escolas estaduais:

Concomitante ao trabalho de monitoria mencionado, em 1976, se cria a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), por meio do Decreto nº 7510, de 29 de janeiro de 1976, o qual tinha como objetivo central a reorganização da Secretaria de Educação do Estado (SEE). (SANTOS, 2014, p. 16).

Em 1993, é sancionado o Projeto de Lei 0969/1993 da SEESP, no qual é criado os sistemas de oficinas pedagógicas da Rede Estadual de Ensino. Os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), como eram chamados os profissionais da Oficina Pedagógica, tinham o seguinte perfil e as funções abaixo colocadas na Resolução SE-12 de 11/02/2005:

Artigo 3º - Para o desempenho da função, o Assistente Técnico-Pedagógico deverá apresentar perfil profissional que atenda às seguintes exigências:
I - ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério;
II - ter, no mínimo, 3 anos de experiência docente na rede estadual de ensino;
III- ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;
IV - conhecer as diretrizes da política educacional desta Secretaria e os projetos que vêm sendo desenvolvidos;

V - conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como as das escolas de sua área de abrangência;
VI - possuir liderança, habilidade nas relações interpessoais e capacidade para o trabalho coletivo;
VII - mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;
VIII - ter domínio dos conhecimentos básicos de informática;
IX - ter disponibilidade para desenvolver ações em diferentes horários e dias da semana, de acordo com as especificidades dos diversos projetos e ou áreas de atuação, bem como para ações que exijam deslocamentos e viagens.

Artigo 4º - Os Assistentes Técnico-Pedagógicos do Currículo da Educação Básica e de Tecnologia Educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional desta Secretaria e de forma integrada com a Equipe de Supervisão, terão as seguintes atribuições:

I - elaborar e implementar o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica, de forma articulada com o da Diretoria de Ensino;
II - participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação das atividades de natureza pedagógica presentes no Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino;
III - identificar as demandas de formação continuada, a partir da análise de indicadores, propondo ações voltadas para as prioridades estabelecidas;
IV - desenvolver, dentro de sua área específica de atuação, ações descentralizadas de formação continuada, de acordo com o Plano de Trabalho da Oficina Pedagógica;
V - prestar assistência e apoio técnico-pedagógico às equipes escolares no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;
VI - estimular a utilização de novas tecnologias na prática docente, nas diferentes áreas do currículo, favorecendo a sua apropriação;
VII - orientar as equipes escolares para a utilização e otimização dos ambientes de aprendizagem e dos equipamentos e materiais didáticos disponíveis;
VIII - promover ações que possibilitem a socialização de experiências pedagógicas bem-sucedidas;
IX - divulgar e estimular o acesso dos professores ao acervo da Oficina Pedagógica e auxiliá-los na seleção dos materiais disponíveis, incentivando-os a produzir outros materiais pedagógicos;
X - desenvolver ações a partir de demandas específicas das escolas e ou propostas pelos órgãos centrais. (SÃO PAULO, 1993)

Em 2008¹², é implantada a primeira proposta curricular oficial do Estado de São Paulo. Nesse mesmo ano, o ATP passa a ser o Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), por meio da Resolução SEE-88 de 19/12/2007. “Essa resolução dispõe sobre a função gratificada desse profissional, além de redefinir o seu papel/perfil frente às ações desencadeadas pela SEESP, as quais deveriam ser executadas pelas Diretorias de Ensino [...]” (SANTOS, 2014, p. 17). Nesse momento, a implantação da nova proposta curricular era crucial, aumentando os serviços desse profissional, ocasionando conflitos, “[...] uma vez que os PCOP passaram a ter a grande responsabilidade de informar e formar em serviço os professores da rede de ensino” (SANTOS, 2014, p. 17).

¹² Em 2008, a rede estadual lança dois programas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o “Programa Ler e Escrever” e, para os Anos Finais e Ensino Médio, o “São Paulo Faz Escola”. A implementação desses programas contou com materiais didáticos para estudantes e orientações didáticas e metodológicas para professores, além de documentos com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares.

Atualmente, as funções do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, são definidas pelo Decreto nº 57.141 de 18/07/2011, no artigo 73, destacado abaixo:

Artigo 73 - Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino, têm as seguintes atribuições:

I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II - orientar os professores:

- a) na implementação do currículo;
- b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;

III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;

IV - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;

V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;

VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;

VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;

IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;

X - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos;

XII - orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

XIII - acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;

XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;

XV - articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação "Mário Covas" - CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura;

XVI - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria. (SÃO PAULO, 2011)

Em suma, as principais funções dos PCNPs são auxiliar no âmbito pedagógico as unidades escolares, propondo subsídios para a implantação do Currículo Oficial, bem como analisar os resultados das provas externas oficiais, como o SARESP¹³ e avaliações diagnósticas e, por fim, orientar os professores, tanto no cotidiano escolar, como promovendo encontros de formação continuada.

¹³ Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, prova que acontece anualmente para alunos do Ensino Fundamental 5º ano, 7º ano e 9º e 3º ano do Ensino Médio.

Esclarecida a função do PCNP na Diretoria de Ensino e sua importância na formação de professores, e considerando o objeto dessa pesquisa, acredito que tenha justificado a minha escolha ao fazer o Círculo de Debates, o qual será melhor explicitado nas próximas linhas, com esses profissionais da Educação Física. Para tanto, não poderia deixar de também escutar os professores que são formados por esses profissionais, por meio da aplicação de um questionário como dito anteriormente.

3.3. Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa

Para a obtenção de dados, tomei como inspiração a metodologia dos círculos de investigação temática criada por Paulo Freire. Tal metodologia consiste no diálogo entre investigador e o povo, na ânsia de identificar as situações-limites que esse vivencia em sua realidade, trazendo à tona temas geradores que estimulem a visão crítica e a transformação da realidade: “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 2019a, p. 142).

A investigação temática é um processo coletivo, no qual o investigador, a partir da identificação e delimitação de um tema que emerge da realidade dos sujeitos, desenvolve um diálogo crítico com os mesmos, com o objetivo de ampliar a visão crítica dos envolvidos sobre as situações-limites por eles vivenciadas, captar as suas percepções e construir, com eles, alternativas de transformação. Como nos afirma Paulo Freire:

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode realizar-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 2019a, p. 139).

Com essa premissa, aceitei o desafio de coordenar três encontros temáticos com os PCNPs de Educação Física, os quais intitulei de Círculo de Debates, os quais ocorreram em junho, julho e agosto de 2021. Por conta da pandemia, não pude realizar muitos encontros com os sujeitos e nem os fazer presencialmente, porém, a troca de conhecimentos feita através da ferramenta *Google Meet*, foi suficiente para ouvir as vozes dos sujeitos e compreender suas angústias e percepções acerca da temática investigada, além de conhecer de forma mais profunda suas motivações, vivências e contextos de trabalho.

Em cada encontro, foi disponibilizado um material como provocação, como consta no apêndice, com o objetivo de trazer para o debate a reflexão de diferentes autores ou interpretação de imagens, enriquecendo a discussão e buscando, a partir do diálogo, encontrar

os principais obstáculos, possibilidades, opiniões e visões que cada sujeito traz sobre a chegada do novo Currículo Paulista e como esse documento, inserido na realidade em que nos encontramos, impacta na atuação profissional deles.

Em agosto de 2021, foi encaminhado aos professores o questionário com perguntas abertas, com o intuito de que o docente pudesse responder de forma livre, com linguagem própria, explicitando sua opinião. Como define Lakatos e Marconi:

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. Em geral o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio, ou por um portador; depois de respondido o pesquisado devolve-o do mesmo jeito. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Para que houvesse maior engajamento, como a realidade da pandemia ainda estava a orientar as minhas ações, o questionário foi feito na plataforma *Google Meet* e encaminhado através de grupos de *WhatsApp*, sendo que 105 professores participam de tal grupo da D.E. de Santos e 150 na D.E. de São Vicente, os quais apenas professores de educação física fazem parte. Dentre os que responderam, no total de 18, 16 são da Diretoria de Ensino de Santos e apenas 2 da Diretoria de São Vicente. O PCNP de Santos ainda informou a todos através do ATPC¹⁴ realizado pela Diretoria de Ensino e via informação oficial assinada pelo Dirigente de Ensino da importância dos docentes em participar da pesquisa. Foi pedido também que, apenas professores que lecionam aulas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) respondessem ao questionário, pois o currículo do Novo Ensino Médio será implantado obrigatoriamente em 2022, estando esse nível de ensino em adaptação para as novas mudanças.

O número pequeno de participação, provavelmente se deve a dois fatores evidenciados por mim e pelos PCNPs: o primeiro, pela sobrecarga de trabalho que o ensino híbrido nos acometeu e o segundo pela desmotivação, ocasionada pela pandemia, que era evidente entre os professores.

Para a organização da análise dos dados, três categorias foram consideradas para atingir os objetivos dessa pesquisa especificados na introdução, relacionando com o embasamento teórico e os documentos oficiais por mim analisados. Portanto, os eixos norteadores são:

- 1) A formação de professores como contraface do currículo: tênis ou frescobol?

¹⁴ Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas, ou seja, são reuniões feitas nas escolas entre os professores e os gestores escolares. Durante a pandemia, essas reuniões foram ministradas através do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e a cada 15 dias foram ministradas pelos PCNPs de suas respectivas áreas, sendo a Educação Física faz parte da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Inglês e Arte.

2) Dialogando sobre a política oficial: caminhando na corda bamba

3) A esperança como recurso: competindo contra o currículo, cooperando com as perspectivas da educação humanizadora

No próximo capítulo, será discutida a implantação do Currículo Oficial Paulista de Educação Física na rede estadual de educação de São Paulo, buscando-se explicitar e compreender que desafios e possibilidades se apresentam para o desenvolvimento de uma prática curricular crítica, na rede estadual paulista, com a chegada da BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental?

4. XEQUE-MATE? O NOVO CURRÍCULO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para iniciarmos a análise dos dados, primeiramente acredito ser primordial esclarecer ao leitor a definição das categorias aqui elencadas. Como visto no capítulo anterior, os dados foram categorizados em três eixos de análise. Baseando-se na análise de conteúdos como uma pesquisa qualitativa, tais eixos se justificam a partir dos objetivos da pesquisa, dos estudos do currículo, sobretudo, com o apoio da trama conceitual freireana e da escuta atenta das questões colocadas pelos sujeitos da pesquisa no questionário e nas entrevistas realizadas. Apoiados na teoria de Bardin (1977), muitos autores utilizam essa técnica para desenvolver suas pesquisas, para tanto, me inspirei em Roque Moraes, o qual nos coloca seis categorias essenciais para a análise de conteúdo:

Naturalmente haveria muitas formas de categorizar possíveis objetivos de pesquisas realizadas utilizando análise de conteúdo. Entretanto historicamente estes têm sido definidos em seis categorias, levando em consideração os aspectos intrínsecos da matéria prima desta análise, do contexto a que as pesquisas se referem e das inferências pretendidas. Esta classificação se baseia numa definição original de Laswell, em que este caracteriza a comunicação a partir de seis questões: 1) Quem fala? 2) Para dizer o que? 3) A quem? 4) De que modo? 5) Com que finalidade? 6) Com que resultados? Utilizando esta definição podemos categorizar os objetivos da análise de conteúdo de acordo com a orientação que toma em relação a estas seis questões (MORAES, 1999, p.03).

Essas seis categorias se relacionam intrinsecamente com os preceitos freireanos de diálogo e escuta ativa. Entender a história de quem fala e o que esse sujeito tem a dizer a partir da sua realidade, traz o rigor necessário para uma pesquisa qualitativa como a presente. Os encontros feitos foram conduzidos a partir das experiências tanto da investigadora como dos sujeitos que participaram, buscando-se trazer a tona discussões críticas e reflexivas acerca da temática.

Na pré-análise, fiz uma leitura flutuante das transcrições dos encontros, na qual já fui selecionando frases que poderiam compor o corpus desse capítulo. A partir dessa seleção, várias outras leituras foram feitas, juntamente com meu orientador, para que pudéssemos nos ater mais aos objetivos a serem alcançados.

Tínhamos em mente uma preocupação para não fazermos, conforme aponta Bardin (1977), uma “compreensão espontânea” dos dados que estavam em nossas mãos. A preocupação era ter uma atitude de “vigilância crítica” diante dos dados e, por essa razão, buscamos, por meio das inferências, atribuir-lhes significados (MENDES; MISKULIN, 2017, p. 1052).

Com uso do método qualitativo da análise de conteúdo, as autoras citadas acima, utilizam da metáfora “colcha de retalhos” para descrever cada etapa da análise dos dados. Um importante passo inicial é a definição dos “retalhos”. Feito isso, o pesquisador deve dar conta

de “costurá-los” de forma coerente, sempre buscando a melhor forma de categorização para atingir o(s) objetivo(s) da pesquisa. Para tanto, as frases foram escolhidas não de forma arbitrária, mas pensando nos retalhos que serviriam para a costura de uma colcha concisa.

A partir dos dados obtidos nas falas dos sujeitos no Círculo de Debates e das entrevistas feitas aos professores, juntamente com partes do documento oficial do Currículo Paulista, esta rede de dados foi construída apoiada numa interpretação crítica, a qual buscou-se uma compreensão aprofundada das informações obtidas. De acordo com Moraes:

No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação (MORAES, 1999, p. 09).

Nesse sentido, as falas dos sujeitos e as partes dos documentos elencados aqui nesse capítulo, tiveram como premissa a fundamentação teórica elucidada durante toda a dissertação.

Os eixos aqui definidos, tiveram como inspiração a trama conceitual elaborada pela pesquisadora, baseada nos preceitos freireanos para a construção de um currículo crítico, bem como os autores estudados no Capítulo 2. Buscou-se o diálogo entre a teorização e as falas dos sujeitos, resultando na construção de três eixos que tiveram a seguinte lógica de inserção e exclusão dos dados obtidos: elementos recorrentes nas falas dos sujeitos e aproximação temática. Ressalvo, ainda, que eventualmente algumas falas poderiam estar categorizadas em outro eixo, porém o que se buscou num trabalho conjunto entre a pesquisadora e seu orientador, foi encontrar nas falas a ênfase que acreditamos ser mais coerente com a categoria escolhida.

4.1. A formação de professores como contraface do currículo: tênis ou frescobol?

Como dito sabiamente por Rubem Alves (2008)¹⁵, nas relações humanas podemos jogar tênis ou frescobol, onde o primeiro tem como objetivo aniquilar o adversário, espera-se o erro do outro; já no segundo, o jogo acontece buscando-se o acerto, o importante é manter a bola num ir e vir constante. A bola é o sonho de cada um, a esperança, o diálogo e as expectativas. Utilizando-se dessa metáfora, nesse eixo, é importante esclarecer para o leitor a relação da formação de professores com sua visão e entendimento de currículo, bem como sua prática. Como podemos analisar a política curricular e a formação dos professores de forma cooperativa?

¹⁵ Na crônica Tênis x Frescobol publicada no livro “As melhores Crônicas de Rubem Alves” (2008), o autor disserta sobre a relação no casamento. Aqui será usada como metáfora para as relações de poder.

Numa relação intrínseca entre esses dois conceitos (currículo e formação docente), a partir dos diálogos feitos com os PCNPs em nossos encontros, verifico o hiato que existe na percepção que cada um tem de currículo e sua estrutura com a sua formação inicial. Salientando que esses profissionais são os responsáveis pela formação dos professores de Educação Física de rede estadual do estado de São Paulo, percebe-se como essa visão é restrita, observando que a função de formadores é praticamente ignorada se comparada às outras funções que lhe são passadas. O jogo de tênis é iniciado.

Como visto no Capítulo 1, a estrutura do Currículo Oficial Paulista de Educação Física é dividida em sete eixos temáticos, nos quais os professores devem utilizar para desenvolver suas aulas. Vejamos a fala do Sujeito 2 quando questionado sobre sua função de formador:

[Sujeito 2] Cara, se for parar para pensar, eu nem lembro os 7 eixos do currículo de Educação Física, por quê? Porque tu está focado só no MMR¹⁶, entrar no site, ver se teve aplicação da AAP¹⁷, sequência digital, caminho da sequência digital, é tanta coisa procedimental, que tu sai do lado do currículo, do lado de formação, fica meio robotizado ao sistema. [...] Dominar o currículo de cabo a rabo, estar pensando nos itinerários formativos, nas melhores metodologias para aplicar. Que nada. Fez AAP, quantos por cento?

Nessa fala fica claro como o trabalho de formação é deixado em segundo plano e as atividades relacionadas às performances da escola são mais valorizadas. A influência neoliberal na educação é materializada, quando vemos o MMR sendo citado, as provas padronizadas e todos os instrumentos dos quais o Estado tem se utilizado para garantir a hegemonia de uma perspectiva tecnicista de educação. Como dito pelo Sujeito 2, “fica meio robotizado ao sistema”, não dando brechas para a reflexão do currículo e muito menos para a realização de formações críticas de professores. A burocratização do ensino se torna o principal obstáculo para essa premissa. Como afirma Apple (1997), esse é o objetivo primordial das políticas educacionais de direita, faz parte do pacote do neoconservadorismo.

Uma outra face do problema é a precarização da profissão docente, que faz com que a categoria, principalmente docentes de Educação Física que têm a possibilidade de trabalhar em outras instituições, busque outras fontes de renda, demonstrando a dificuldade de se estabelecer como professor:

[Sujeito 1] Até que o meu salário mais próspero era da academia, aí pensei: vou me dedicar mais à academia, vou duas vezes na escola por semana, faço ali o meu trabalho e vou embora. Esse era o meu pensamento. Aí, fiquei um ano assim, depois que eu assumi o cargo lá. Aí, voltei e consegui uma escola que tinha 32 aulas, então transferei o meu cargo de 10 aulinhas, carga reduzida, e consegui ampliar na escola. Então, primeiro ano, eu entrei para básica e depois, ampliei para integral, na mesma escola.

¹⁶ MMR: Método de Melhoria de Resultados implantado em todas as escolas estaduais em 2018.

¹⁷ AAP: Avaliação da Aprendizagem em Processo, tal avaliação contempla as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o aluno deve fazê-la uma vez por bimestre.

Aí, eu fui conciliando com a academia, ainda, consegui ficar nos dois empregos, fiquei dois anos nisso.

Essa precarização e dificuldade no início da carreira faz com que os docentes não encontrem tempo hábil para investir em sua formação continuada, reduzindo as possibilidades de reflexão sistemática sobre prática pedagógica. Como pensar em práxis se o sujeito precisa dedicar grande parte do seu tempo para buscar formas alternativas para ter uma vida digna?

Em relação à formação inicial, as falas abaixo sugerem a existência de um descompasso entre a formação inicial e a realidade profissional dos sujeitos:

[Sujeito 1] Porque professor, eu não tinha assim, tão claro na minha cabeça como que era a estrutura do currículo. Então, eu não sabia a questão da proficiência, não era claro na minha cabeça, eu não sabia... primeiro currículo, né, em espiral, eu não sabia das contribuições mais aprofundadas nos próximos anos, nas próximas séries, eu não tinha isso estruturado na minha cabeça. A minha concepção era que o currículo era elaborado para aquele ano, para aquela série e não voltaria mais a ser aprofundado nas demais séries dos anos finais ou ensino médio. Então, para mim, era uma coisa bem distinta. Aquele conteúdo, não tinha claro pra mim, as competências e habilidades, então habilidade e competência para mim não encaixava na minha cabeça, por quê? Eu me coloco também como... eu fui... não excluído, mas eu fui formado dessa forma, que não tinha muito essa coisa de competências e habilidades, era aquela coisa do conteúdo, enfim, então foi difícil esse choque, assim, para você tentar compreender uma coisa, ensinar sobre aquela coisa que você não aprendeu dessa forma. Então, a primeira coisa, eu tive esse choque como professor. Então, não tinha claro nada na minha cabeça a respeito do currículo estruturado da maneira que eu tenho hoje, não tanto porque essas mudanças da BNCC... mas a gente já chega lá. Mas quando eu era professor, eu não tinha essa concepção, então eu falhava muito, o sujeito 1 de agora e o sujeito 1 de 10 anos atrás, quando assumiu o Estado são totalmente diferentes, entendeu?

Na mesma direção, o Sujeito 2 enfatiza:

[Sujeito 2] Eu acho, até observo isso na questão da faculdade, o quão a faculdade não prepara a gente para a realidade do mercado de trabalho, pelo menos, as faculdades de Educação Física, assim, têm uma defasagem muito grande entre o que é exposto e o que realmente a gente vai enfrentar no mundo do trabalho.

Paulo Freire sempre nos lembra em suas várias obras sobre o inacabamento dos sujeitos. O ser inacabado é aquele que, assumindo sua condição, entra num permanente movimento de busca por conhecimento. Na prática docente, sabemos que ensinar exige pesquisa, reflexão, pensar certo. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 29), portanto a prática docente, em uma perspectiva crítica, demanda momentos sistemáticos de reflexão, para que possa ser transformada, sempre que necessário, no sentido da humanização. Analisando a frase abaixo, constatamos como essa premissa freireana não tem sido valorizada:

[Sujeito 2] o futebol americano, você traz novos desafios: a bola não pode ir pra frente, tem que ir para o lado, para trás, e é como ele [o aluno] lida com desafios diferentes em grupo, em equipe, e isso serve pra vida dele, vida de trabalho, pra vida social. Mas

eu acho que o professor não tem essa visão, essa perspectiva, ele vai só pela metodologia esportivista, o esporte pelo esporte, por quê? Pela formação na década de 80, 70, enfim, os professores, pelo menos os professores da Diretoria de Santos são de uma faixa etária acima de 50 anos em sua boa parte e com formação acadêmica nesse período. Eu que tenho a formação acadêmica agora nos anos 2000 já sinto uma defasagem contra isso eu acho que eles sentem maior dificuldade ainda. Nessa compreensão, eu acho que falta um pouco de compreensão de como aplicar.

Aqui fica claro a influência esportivista/tecnicista na formação de professores de Educação Física, como foi explicitado no Capítulo 1. Mesmo com o avanço dos estudos na área, as metodologias e a visão dos conteúdos, ainda são ultrapassadas. Por isso, a importância de se renovar a formação inicial e investir na continuada, a partir de uma perspectiva crítica.

Quando questionado aos PCNPs sobre a necessidade de se ter um currículo oficial e se esse seria a solução para defasagem percebida em relação à formação dos professores, encontramos a seguinte afirmação:

[Sujeito 1] Se a gente tivesse essa formação continuada forte, atuante, presente, eu acho que não tinha necessidade, mas como essa formação continuada é deficitária ainda, então eu acho que eles estão tentando outras formas, outras maneiras de poder fazer o que o sujeito 2 falou, essa equidade. Então, acredito que a formação é importante ... formação continuada sim, porque eu mesmo sinto muita falta da formação né. Aqueles cursos que a EFAPE¹⁸ realiza pra nós não é tão seletivamente assim... a gente faz, mas assim a gente sente carência de outras formações, mas acredito que os dois tenham que andar lado a lado, a continuada e a formação também acadêmica e, como fala, a que você falou a palavra, esqueci, que é geral para todos.

Tal declaração evidencia os contornos a partir dos quais a formação continuada tem sido organizada, utilizando-se de uma instituição oficial do Estado, a EFAPE, como forma de condicionar os professores a colocar em prática a ideologia predominante existente no currículo oficial. Como bem diz o Sujeito 1, o conhecimento é seletivo, mantendo uma defasagem, “a gente sente carência de outras formações”. A importância de se buscar outras fontes de conhecimento é enfatizada, principalmente se buscamos uma opinião crítica e questionadora acerca das políticas educacionais que estão nos sendo impostas. Sobre essa premissa, destaco a seguinte fala:

[Sujeito 2] Eu acho que vai na questão do questionamento, acho que a crítica não chega a crítica. Então, tudo que é posto, colocado, tudo que é demonstrado para nós, eu acho que não tem a outra vertente, a vertente da crítica, da oposição, eu acho que não chegou a esses níveis, por isso que acho que a gente não tem contato com esses autores que você citou, eu acho que a gente não tem, ainda, essa parte da crítica, ficam faltando os questionamentos. Eu acho que talvez, é uma vertente também, são vários fatores que têm, mas acho que isso é um dos pontos [...]

Quando se pensa numa formação padronizada, como a que está sendo colocada em prática pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), os questionamentos não

¹⁸ EFAPE: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo

são estimulados, a criticidade é apagada e a visão é restringida. A fala do Sujeito 2 concretiza essa compreensão:

[Sujeito 2] Aqui dentro na Diretoria, a gente acaba tendo uma visão de Diretoria. Então, eu não penso em ser crítico, eu penso em absorver o que vem da forma melhor possível, entendeu? [...]. E assim, poxa, realmente é interessante esse questionamento. Agora, eu teria que ler mais pra ser um pouco mais crítico, mas eu confesso que eu acabo sendo muito da base da reprodução, porque na minha cabeça, por exemplo, a didática da Educação Física escolar que eu tive, cara, primeiro ano, conhecimento do próprio corpo, quarto, na iniciação esportiva básica, aí sétimo ano, aplique voleibol, oitavo ano, aplique basquete, assim, era muito deficitária...

Termos como “eu não penso em ser crítico”, “visão de Diretoria”, “base da reprodução”, são expressões que realço aqui como preocupantes, considerando que esse sujeito é um dos responsáveis pela formação de todos os professores de Educação Física da Diretoria de Santos. Porém, o fato de o educador assumir a necessidade de buscar mais conhecimento (“eu teria que ler mais pra ser um pouco mais crítico”) parece indicar a presença de um certo movimento de questionamento a respeito de documentos que chegam da SEESP, que poderia ser aprofundado. O mesmo sujeito, fazendo uma análise da sua atuação docente inicial, nos diz:

[Sujeito 2] Eu fui na base da reprodução, reproduzir aquilo sem ter muito sentido profundo do que se tratava. Até lembro de uma pergunta de um aluno, primeiro ano, primeiro bimestre, Rugby, futebol americano, ensino médio. O moleque: “Professor, mas para quê que eu preciso aprender isso?”, aí eu na minha cabeça: “não...”, e assim, improvisei na hora: “Não, você tem que aprender porque é um esporte diferente, vai que você está assistindo TV em algum momento e aí, não é uma coisa fora da sua realidade, e você tem uma noção daquele esporte. Então, é importante por causa disso”. Mas assim, eu improvisei essa resposta para não ficar no vácuo, mas assim, foi um tapa na minha cara, tipo: por que eu estou passando futebol americano para essa molecada?

Aqui notamos como o “jogo de tênis” entre aluno e professor é ocasionado por conta de um currículo determinado, que não faz parte da realidade de nenhum dos sujeitos envolvidos no processo educacional. O professor buscou dentro da sua vivência encontrar a melhor justificativa para o injustificável. Como nos diz Paulo Freire:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade (FREIRE, 1996, p.103).

Essa reflexão nos remete à importância de “jogarmos frescobol” com nossos alunos. Encontrar nas necessidades deles um conhecimento efetivo, que exija do docente o rigor, a práxis e, acima de tudo, a amorosidade para alcançarmos uma educação reflexiva, libertadora. Para tanto, no próximo eixo, analisarei a influência do Currículo Oficial do Estado de São Paulo na perspectiva política, social e pedagógica.

4.2. Dialogando sobre a política oficial: caminhando na corda bamba

Como visto no eixo acima, a formação inicial dos professores é deficitária e as políticas para a formação continuada são extremamente tecnicistas, propositalmente, para ir ao encontro dos preceitos neoliberais e neoconservadores que alicerçam as políticas públicas atuais. A necessidade de uma reforma curricular nunca foi negada, porém a forma como ela foi feita, disfarçada de ato democrático, reforça a alienação. Na fala abaixo, fica evidente como a visão sobre a necessidade de um currículo oficial foi sendo moldada, ainda que de maneira contraditória, nos professores coordenadores:

[Sujeito 1] Agora, como formador, por mais que eu participei das consultas públicas, desde a primeira, do currículo paulista, da implantação, da versão 1, versão não sei o que, e agora, no ensino médio também, participo também das rodas de conversa, de tudo, então fica um pouquinho mais claro. Mas o que eu vejo é assim, não que eu concorde totalmente com o jeito que é feito, como ele é feito, como é elaborado, mas eu acredito também que a mudança seja necessária, então eu fico entre essas duas vertentes (...). E como formador, agora, especificamente do ensino médio, ele precisava de uma reestruturação, de uma mudança radical e não sei se essa forma que está sendo feita, que está sendo proposta é ideal, mas também precisava de alguma mudança.

No documento oficial do Currículo Paulista, identificamos logo na apresentação a justificativa do governo para a implantação do mesmo, salientando que o documento foi elaborado a partir da participação de diferentes sujeitos da educação:

O Currículo Paulista, apresentado neste documento, é fruto do esforço dos profissionais da educação representantes das Redes Municipais, da Rede Estadual e da Rede Privada de Ensino que, atuando de modo colaborativo, associaram saberes, procedimentos, reflexões e experiências a respeito da prática docente nos diferentes componentes curriculares.

Este currículo quer traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2019, p.11).

A partir desse trecho do documento, o leitor deve acreditar que as consultas públicas feitas aos profissionais da educação tenham sido reflexivas e, num trabalho conjunto, o documento foi construído de forma democrática. Mas, a fala do Sujeito 1 acerca das consultas públicas realizadas, demonstra que o referido processo não considerou, de fato, as opiniões dos educadores da rede:

[Sujeito 1] Então, a gente ficava meio preso. A maneira que foi essa consulta pública pra nós, não foi uma consulta pública, porque foi fechada. Na pública, você põe as perguntas aqui que podem interferir ali, mas que no fundo, no fundo, opinião de Sujeito 1, não Sujeito 1 PCNP e assim, eles fizeram um por fazer... já estava o material pronto, do material da versão zero, versão 1, versão 2, tiveram poucas alterações, então as nossas opiniões, tudo que nós colocamos ali em debate não foram relevantes na elaboração desse currículo (...)

Corroborando com essa perspectiva, apesar do Sujeito 2 não ter participado das consultas públicas, ele identificou na fala de colegas de trabalho a mesma visão:

[Sujeito 2] Não, não participei, mas assim, os relatos que eu escutei, assim que eu cheguei na Diretoria, os outros PCNPs estavam participando na parte de Biologia e é mais ou menos isso: “Poxa, a gente construiu um monte de coisas, a gente elaborou, não sei o que e quando eles vieram, eles vieram com tudo curtinho, nada do que a gente tinha discutido, não sei o que...”. Foi mais ou menos a mesma fala.

Como PCNP de Educação Física, o Sujeito 1 foi convidado a participar dos encontros entre as Diretorias de Ensino para a elaboração do Currículo Oficial. Sua declaração, registrada a seguir, aponta para uma contradição importante em torno da elaboração da proposta do Currículo Paulista que é o fato de que, ainda que a SEDUC tenha se fechado às opiniões dos sujeitos responsáveis pela formação, os PCNPs sentem-se compelidos a acatar as proposições oficiais, por ocuparem cargos mais elevados na hierarquia da rede. Portanto, fica claro que a visão dos docentes foi considerada de forma já prevista e que as sugestões não foram consideradas.

[Sujeito 1] A gente pensa, a gente dá cara a tapa, a gente forma os professores, orienta os professores, os coordenadores e a nossa opinião não é levada em conta, entendeu, do que realmente vai constar lá na ponta. A gente que tem aquele elo entre a escola, do que vai funcionar, o que está dando certo e da SEDUC. Então, a nossa opinião, eu acho que deveria ser mais relevante na elaboração desse material e não é. Então, na prática, isso não funciona. Por mais que se tenha... eu tô lá na diretoria, né, a gente tem que levantar a bandeira da SEDUC, do ensino médio, do currículo paulista, mas como eu falei, no começo, é difícil você falar sobre uma coisa que você não acredita, que você não participou, que você não elaborou. É difícil você aprender alguma coisa, até estimular pessoas na nossa condição, e estimular pessoas, pessoas que até se espelham na gente, não sabem que a gente não sabe...

Essa fala me remete ao diálogo feito entre Paulo Freire e Adriano Nogueira no livro “Que Fazer: teoria e prática na educação” (1993), no qual ambos propõem ao leitor uma reflexão acerca das obrigações impostas pela instituição em que trabalhamos contrariando a visão crítica que um professor(a) engajado em sua profissão pode ter. Os questionamentos surgem na própria prática docente, no dia a dia. As regras e pautas não são discutidas, apenas impostas e devem ser cumpridas. Como o Sujeito 1 explicitou na sua fala: “é difícil você falar sobre uma coisa que você não acredita”, a instituição impôs as regras, agora cumpra-se!

Diríamos nesse rumo ainda: a competência profissional não se define, portanto, apenas pelo perfeito cumprimento de regras e rotinas. A competência e a qualidade do trabalho sofrem dois tipos de influência: por um lado, sofrem influência dos alcances institucionais que condicionam e viabilizam o trabalho mesmo; por outro lado, sofrem a influência por terem ouvidos e olhos atentos a reivindicações socioemocionais, das atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida. (FREIRE E NOGUEIRA, 1993, p. 57)

Portanto, o bom profissional não é aquele que cumpre as regras de forma rígida, mas que questiona, percebendo a partir daí “que sua capacidade de entendimento da realidade é mais ampla que os horizontes da instituição” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 56). Nessa vertente, podemos afirmar que a visão do professor no “chão da quadra” corrobora essa perspectiva, como visto na fala do Professor 11, em resposta ao questionário aplicado na fase inicial de coleta de dados:

Como já disse antes, alguns conteúdos fogem da realidade da minha comunidade, mas estou apresentando o conteúdo e adaptando de maneira que possa motivá-los a querer aprender. Temos que despertar a curiosidade para um tema que não faz parte da vivência/realidade deles. É um grande desafio.

Percebe-se nessa fala o entendimento que o professor tem sobre a imposição do novo Currículo Paulista, bem como a perspectiva do mesmo para desenvolver no aluno o interesse aos conteúdos já definidos. Adaptar as aulas ao contexto e realidade do educando é um avanço em relação a propostas convencionais de ensino-aprendizagem. Porém, a educação crítica exige mais. Não bastaria adaptar o programa, mas, sim, selecionar o conteúdo significativo com base em necessidades concretas da comunidade escolar, tendo em vista a superação de visões menos críticas de mundo e a busca de explicações para problemas que afligem esses sujeitos. A seleção do conteúdo necessário para o desenvolvimento das programações educativas, nesse caso, é feita com base em sucessivas ações de pesquisa, diálogo e sistematização de conhecimento, conduzidas pelos educadores em conjunto com os educandos e suas famílias.

O principal desafio é convencer os alunos da verdadeira importância da Ed. Física e assim poder desenvolver os conteúdos propostos. Nossos colegas professores muitas vezes por comodismo permitem que os alunos apenas joguem, e esquecem de dosar a atividades para que todos tenham a oportunidades de desenvolver as suas habilidades.

Essa é a opinião de um professor sobre os desafios do novo Currículo Paulista, nos mostrando que tal documento, com seu teor impositivo, não contempla as dificuldades da área da Educação Física. Porém, mesmo dentro dessa realidade, encontramos novas expectativas para a prática docente.

A partir do seguinte trecho da crônica “Gaiolas ou Asas?” de Rubem Alves (vide anexo):

Escolas que são gaiolas existem para os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (ALVES, 2003, p. 29).

Os PCNPs foram questionados sobre a rigidez do currículo oficial, na discussão do segundo encontro do Círculo de Debate, chamou a atenção a seguinte fala:

[Sujeito 2] Essa questão de alçar voo eu vejo como essa escola em movimento né, e isso pra mim é vivo. E aí levando essa liberdade, essa projeção de voo para o currículo, como o sujeito 1 falou, eu acho que a perspectiva agora do currículo inserido, né, essa parte diversificada, assim, só de projeto de vida, eletivas, eu já acho um salto muito grande né, o aluno ter a escolha. E esses itinerários formativos, eles parecem também ser, assim, a gente não sabe o que vai acontecer na prática, mas assim, a ideia em si da escolha deles, se não for a primeira opção a segunda, mas algo na área e algo mais específico, mais diversificado, eu acho extremamente interessante, né?

Essa é uma visão ingênua sobre liberdade, na qual apenas o fato de o aluno ter o poder de escolha, mesmo dentro de conteúdos já determinados, é uma ação livre. Para Paulo Freire a liberdade é muito mais do que isso, liberdade é reconhecer o educando como sujeito da sua história, não coisificá-lo; é buscar uma educação problematizadora e não uma educação bancária; é oportunizar ao sujeito uma reflexão acerca das relações socioeconômico e políticas; não apenas ter a livre escolha alienada. “Por isso, para Freire a luta permanente pela liberdade se dá em dois campos simultaneamente: no âmbito da interioridade humana (consciência e desejo) e no âmbito sociopolítico” (SUNG, 2008, p. 428). Será que as políticas curriculares estão realmente interessadas em desenvolver essa liberdade em nossos educandos? Analisemos a frase abaixo:

[Sujeito 1] Então, dos anos finais também né, a gente teve um tempo maior de apropriação, até mesmo para esmiuçar um pouquinho né, se debruçar em cima dele, poder estar estudando, então do ensino fundamental ele, a meu ver, não sei também se é uma crítica construtiva, mas a meu ver ele ainda necessita de alguns ajustes. Por quê? Porque eu posso me pegar ainda na última fala do sujeito 2 que ele colocou que não tem aquele contexto social, então ele é posto com os currículos, habilidades, competências, conteúdos, temas, os grandes temas etc. Mas eu ainda não consigo ver a relação do para que. Eu vejo como, eu vejo o porquê, mas eu não vejo o para que, então o contexto social, o que o aluno vai poder absorver.

A questão do desenvolvimento de habilidades e competências é muito enfatizada no documento oficial, como podemos observar no trecho abaixo:

Como já se explicitou anteriormente, o Currículo Paulista sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes. Reiterando os termos da BNCC (2017), o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e cotidianas, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2019, p.35).

Conforme o documento, o desenvolvimento das competências e habilidades impostas em cada área, supostamente daria ao aluno uma educação integral, enfatizando o exercício da cidadania e o mundo do trabalho. Como o Sujeito 1 questionou anteriormente, ele entende o porquê dessa estrutura curricular, mas não identifica o “para quê”, não vê a função social desses conceitos, não articula a dimensão gnosiológica à axiológica, construção de conhecimento e valores humanos. As competências descritas no documento, possuem um caráter

neoconservador que vai ao encontro dos objetivos internacionais para a educação global firmados entre o Banco Mundial, OMC¹⁹, FMI²⁰ e grupos empresariais, que têm como alicerces a eficiência, a performance, a inovação e eficácia (HIPLER; FRAGA; SILVA, 2022). A influência das grandes empresas na educação pública pode ser evidenciada na fala que se segue:

[Sujeito 2] ... ele [colega de faculdade do Sujeito 2, ambos conversando sobre o desenvolvimento da profissão] trabalha no Instituto Ayrton Senna, trabalha na Universidade de São Paulo, lá na capital e elabora materiais para o Instituto Ayrton Senna. E a gente conversando, a gente estava conversando sobre isso, ele falou: “Eu ganho dinheiro para elaborar materiais para o Instituto Ayrton Senna”, eu falei: “O Instituto Ayrton Senna fornece materiais também para a SEDUC, a gente se baseia em bastantes documentos, troca bastante figurinhas”, ele: “Eu sei, eu tô fazendo sobre isso e sobre currículo” “Mas é mais ou menos o que eu faço também, eu trabalho com formação, eu trabalho em entender, replicar, dialogar, estratégias”, aí ele falou: “Eu trabalho também” “Mas quanto você ganha para fazer esse trabalho?”, ele falou: “Eu ganho...”, ele trabalha em universidade, ele tem o salário dele, fixo e para fazer esse extra, ele chega a ganhar 5 mil reais. E é um trabalho, assim, sujeito 1, que você faz com os pés nas costas, eu faço com os pés nas costas, é um trabalho de elaboração de pautas, é um trabalho de elaboração de ATPC, e nada mais do que a gente trabalha, entendeu? é escolher um determinado tema, um determinado assunto e propor discussões, formações, então são coisas assim, que ele faz no instituto dele, ganha 4, 5 mil reais e a gente aqui, na Diretoria, que faz ainda, tenta pensar em estratégias, tenta pensar em coisas para melhorar o ATPC na escola, e não ser valorizado.

Nessa fala, podemos notar como o neoliberalismo e as grandes empresas já fazem parte do plano educacional público, evidenciando a política neoconservadora que assola vários países. Como dito por Laval:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, numa sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo o principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base nos serviços que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2019, p. 29).

Um currículo que possui como base um número exorbitante de competências e habilidades em cada disciplina, as quais não são contextualizadas socialmente, faz com que o fracasso escolar da escola pública se reproduza, assim justificando um movimento de privatização. Como bem diz Henry Giroux (1997) “A estrutura da escolarização reproduz o espírito da privatização e da postura moral de egoísmo em quase todos os níveis do currículo formal e oculto” (p.69). Quando questionado aos PCNPs sobre esse assunto, essa é a visão do Sujeito 1:

[Sujeito 1] eu penso que já tá caminhando pra isso né, eu penso que eles tão né com provas, com por A+B que a educação pública não é uma educação de qualidade, que a gente falha em determinados momentos, em vários processos, e é justificativa para uma terceirização, para a privatização da escola pública, então acredito que está sim

¹⁹ OMC: Organização Mundial do Comércio

²⁰ MC: Organização Mundial do Comércio

caminhando, e isso ao meu ver assim vai ser um erro assim irreparável, deixar as políticas públicas como educação, saúde, na mão de terceiros, privatizar, porque vai sucatear muito o que já tá sucateado, então acredito que assim, ao longo dos anos vão ter algumas mudanças nesse sentido sim, e que vai ser um retrocesso assim irreparável, os danos serão vistos daqui 10, 20 anos.

Que provas são essas? A política curricular tem como principal meio de avaliação os testes padronizados de larga escala, aplicados de forma censitária, que têm como objetivo apenas verificar o desempenho do aluno, sem avaliar de forma real o conhecimento construído por ele. E que conhecimento? Será possível dentro de uma política educacional tão restritiva o desenvolvimento de conhecimento relevante para a transformação social? Com certeza não. Como dito anteriormente, a educação atual tem cunho econômico, contrariando todas as concepções freireanas, o que se busca é a alienação. Porém, para justificar a participação do Estado na “reestruturação” de uma escola de qualidade, muitos métodos empresariais estão sendo aplicados nas escolas, com a função de “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem, a partir dessa lógica. Vejamos a fala abaixo:

[Sujeito 1] Então eu acho que eles estão buscando caminhos né, até soluções para alguns problemas que nós temos de cunho social, mas eles não conseguem enxergar como problemas sociais então eles querem de todas as formas, acho que de todas as maneiras, tentar resolver esses problemas né, pegar os exemplos das multinacionais, das grandes empresas, quais os métodos que elas implementaram para melhorar os resultados e trazer de uma certa forma para o pedagógico, dentro da sala de aula, mas com as adaptações necessárias, com as nomenclaturas e termos que nós utilizamos em sala de aula, mas mesmo assim eu acho que ainda não, não é assim uma coisa assertiva que vá levar mesmo a melhora do pedagógico, eu acho que essas estratégias que eles tão tendo é uma boa sacada né, porque são ferramentas, são métodos, são algumas estratégias que eles tão adotando para tentar sanar esse problema pedagógico.

Mesmo tendo consciência que os métodos empresariais de desempenho não serão a solução para os problemas pedagógicos existentes na escola pública, o Sujeito 1 ainda acredita que é uma tentativa satisfatória, porém, ele mesmo se contradiz ao identificar que tais ações não terão influência no contexto social.

Nessa dialética, entre se é necessário ou não um currículo unificado, afirmando que a responsabilidade da formação em serviço de professores foi dada às empresas privadas, como o Instituto Ayrton Senna, o Sujeito 2 faz a seguinte reflexão:

[Sujeito 2] É, eu concordo também, eu acho que assim, é necessário principalmente em virtude da formação acadêmica, eu acho que é necessário um currículo unificado, ele te dá uma carta, um básico pra você fazer, porque eu acho que se você dá autonomia para o professor, o professor recém formado, ele não vai, eu acho que ele não vai saber utilizar adequadamente as ferramentas que são os eixos temáticos, que são as habilidades, são ferramentas de ensino, ele não vai saber utilizar talvez no momento adequado, ou de uma maneira adequada, ou de uma maneira que distribua, que apresenta várias habilidades, ele vai se prender naquilo que ele mais domina, naquilo que ele tem mais confiança, naquilo que ele tem mais expertise. Quando você unifica o currículo, você dá um padrão a ser seguido, dentro desse padrão quando o

professor se especializa, quando ele se atualiza, quando ele estuda ele consegue sair dessa caixinha com as ferramentas que ele estudou, que ele domina, que ele aprende, então eu acho que assim para a igualdade da educação o currículo é necessário, mas quem vai gerar e cuidar de acesso à educação é essa habilidade do professor, é esse estudo a mais do professor, fora, além do acadêmico da faculdade né, fora do acadêmico que eu digo assim ir para uma pós graduação ou fazer um estudo autônomo, mas assim ir adiante, além da graduação básica

Nesse trecho fica clara a necessidade cada vez maior de pensarmos na práxis docente. O professor deve sempre refletir sobre a sua prática e buscar novos conhecimentos para melhorá-la, de forma crítica, e manter seu rigor pedagógico. A necessidade de um currículo comum, ou seja, não homogêneo, mas que gerasse oportunidades e condições de estudar e se humanizar, a todos, sem exceção, seria possível a partir de diretrizes curriculares amplas, que garantissem a autonomia das escolas e comunidades escolares. Porém, não é esse o princípio que orienta políticas curriculares como o Currículo Paulista, cujo fundamento da noção de “comum”, assemelha-se ao de único. Como toda a política padronizadora, imposta de cima para baixo, ela restringe os espaços de ação, porém, oferece brechas para a resistência e a inserção de propostas locais. Um exemplo disso se faz presente na fala Sujeito 1:

[Sujeito 1] então a gente não utiliza 100% ali, do que é impositivo pra nós, as habilidades essenciais, como tudo vem de cima para baixo, a gente tem momentos que a gente tem que respeitar, sim, a nossa individualidade, a cultura da nossa escola, a cultura dos nossos alunos e pensar em estratégias para conseguir atingir determinadas habilidades, são essenciais? Estão no currículo? Não sei, mas não havia a necessidade no momento...

Na mesma direção, a fala do Sujeito 2 destaca que:

[Sujeito 2] mesmo a gente tendo o currículo oficial e os métodos, nós conseguimos dar o nosso jeito. Então assim, não é porque aquela habilidade tá ali, que eu tenho que seguir ela à risca. Eu posso fazer outras coisas que façam mais sentido, desde que permeie aquela habilidade, não precisa exatamente ser ela na essência. Então, eu acho que a gente consegue estar dentro, estar inserido no sistema, trabalhar a metodologia do sistema, mas ao mesmo tempo, não deixar a autonomia do professor e a autonomia da realidade, da necessidade da escola e do aluno de lado. Eu acho que a gente consegue fazer um meio campo e abordar isso.

A necessidade de contextualização do currículo fica aqui evidenciada. A proposta de Paulo Freire permite avançar na direção de uma radicalização da contextualização do currículo, por meio do levantamento de situações-limites e do delineamento de temas geradores em busca da produção de conhecimentos significativos para os educandos, em prol da transformação social. A fala abaixo permite depreender que o tem sido possível a grupos de educadores, nesse momento histórico, é aproximar suas propostas e práticas de perspectivas mais radicais, ainda sem um alcance crítico mais profundo. Isso porque, por vezes, encontram-se premidos entre a

política oficial, a falta de condições de trabalho e de formação, e o seu anseio de oferecer aos estudantes e à comunidade escolar a melhor educação possível:

[Sujeito 2] Porque naquele momento, aquelas habilidades não eram tão importantes, assim, era mais importante eu ter o grupo, eu ter o meu lado ali, eu ter a comunidade do meu lado, do que eu ter as habilidades que estavam ali, no currículo. Então, a palavra assertiva, né, no momento, naquele momento de interação, de troca, de interclasse com os alunos, eu preferi, como professor, usar de outros recursos, de outras habilidades, de outras estratégias que estavam ali na minha mão.

Mesmo identificando que os currículos padronizados dão pouca autonomia para professores e estudantes reinventarem o conhecimento (FREIRE; SHOR, 2013), notamos que, no “chão da escola” a prática é diferente. Valorizar a autonomia do professor é uma premissa essencial para alcançar uma educação libertadora. Porém, essa autonomia deve ser compromissada, não baseada em posições autoritárias e espontaneístas, mas, sim, no direito de falar e deliberar, tanto de educadores e educandos, num movimento democrático, no qual se busca vivenciar um discurso crítico (FREIRE, 2019a).

Em seguida, analisarei as falas nas quais encontramos as possibilidades de uma educação libertadora entre os formadores e professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

4.3. A esperança como recurso: competindo contra o currículo, cooperando com as perspectivas da educação humanizadora

Refletir sobre possibilidades de uma educação transformadora, como visto no decorrer dessa pesquisa, nos remete à consciência de que o currículo oficial tem sido, de forma hegemônica, um instrumento ideológico para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas existentes no sistema neoliberal. Portanto, para iniciar a análise das falas desse eixo, cito um pensamento de Ira Shor:

As autoridades dificilmente abandonarão seu “rigor” porque ele é um modelo autoritário de educação que se ajusta bem ao controle de cima para baixo. [...] Portanto, Paulo, acho que o problema não é só criticar o centro de autoridade pelo qual muitos estudantes e professores se sentem oprimidos, mas definir o rigor criativo do diálogo para saber como iniciar a usar o novo método com confiança. Ao fazer isso, temos de admitir que as autoridades distantes que impõem o currículo a esta altura também estão dentro de nós, e deverão ser expulsas de nosso pensamento, assim como da sociedade exterior (apud FREIRE; SHOR, 2013, p. 98).

Como dito anteriormente, a formação inicial e continuada de professores, desenvolvidas com qualidade social e sob um viés crítico de educação, devem ser alicerces da construção da autonomia docente. A criatividade como elemento constituinte de do rigor, em uma

Comentado [JB1]: Inserir ano

compreensão de rigor que se distancia de perspectivas tecnicistas, afirma a necessidade de uma formação docente que se volta para a emancipação. Destaquemos a fala a seguir:

[Sujeito 2] Na Escola Total²¹ a gente tinha total autonomia de trabalho assim, conteúdo, habilidade, a gente podia explorar o que a gente quisesse dentro da nossa oficina pedagógica né, cada um tinha uma oficina, oficina de artes, oficina de esporte educativo, enfim, é essa liberdade ao mesmo tempo que era excelente né, como eu falei, as vezes é, que nem a gente tá vivendo agora, momento de olimpíadas, então desperta aquela curiosidade pelos alunos por determinada, atletismo, determinada modalidade, e aí lá no currículo se você for seguir a risca tá ginástica, não vai, tá outra coisa que não tá nas olimpíadas, tá por exemplo, cultura hip hop, e aí você a não pessoal eu sei que vocês tão loucos pra ver sobre olimpíadas mas a gente vai ter que trabalhar cultura hip hop.

Relacionando a fala do Sujeito 2 com a reflexão de Shor (2013, p. 98), vemos que a autonomia docente está enraizada em uma coragem que supera o medo de errar, requerendo ousadia. Um rigor que se alimenta de criatividade é indispensável para o enfrentamento de propostas curriculares autoritárias, pois permite ao docente experienciar a dimensão da autoria e exige dele a busca da fundamentação político-pedagógica de seus projetos. Analisando a próxima fala, vemos, porém, que, mesmo a criatividade não é suficiente para dar conta de adaptar o currículo oficial à diversidade social e cultural que emerge das e nas comunidades escolares. A questão, vale insistir, não é adaptar o currículo à vida, mas, sim, deixar a vida adentrar à escola e, partir dela, delinear as matrizes curriculares e programas educativos, que promovam o diálogo crítico entre saberes de experiência feitos e conhecimentos escolares:

[Sujeito 1] então eu comecei a mapear do sexto ano, primeiro bimestre, quais eram ali, quais estavam assim, eu fiz um mapão que eu falo, então nesse mapão eu tinha desde o sexto ano até a terceira série do ensino médio, e tinha todas as habilidades ali que estavam no currículo, e porém, depois eu constatei todas essas habilidades eu fui fazer justamente o que você comentou agora, fazer essa ligação de quais as necessidades que o aluno tem, o que que ele apresenta como déficit, o que ele tem de habilidades também, de práticas culturais para ver se eu conseguia fazer o link com as habilidades disponíveis com o que a gente tinha no nosso currículo, e realmente foi difícil, a gente tentava com uma palavra fazer ligação, com um movimento tentar trazer para alguma habilidade específica, mas assim, além desse hall de habilidades que nós temos deveriam ter muitas outras habilidades além daquelas que nós temos, porém não sei se a gente tem ainda essa parte técnica aflorada de poder também reconhecer essas habilidades, porque o grande mal assim, de ter as habilidades, ter o déficit, ter as necessidades dos alunos, entre as habilidades que nós temos e a necessidade do aluno tem uma lacuna imensa que eu acho que, por mais que a gente tenha a compreensão técnica, por mais que a gente tenha estudo, por mais que a gente consiga compreender de maneira clara essas habilidades, acho que ainda falta alguma coisa pra fazer essa ligação, porque o estado é imenso, regiões são distintas, as diferenças culturais são amplas, então não tem, acho que assim, viabilidade de padronizar isso e deixar falar, oh são essas e você vai encaixar essas na sua região para os seus alunos que tem um leque, um universo de habilidades, um universo de competências a serem exploradas, e as vezes eu não conseguia fazer esse link.

²¹ Escola Total: Voltado a alunos do ensino fundamental da rede municipal, o programa 'Escola Total' é composto de atividades culturais concebidas no contraturno da escola.

A leitura crítica dos documentos oficiais deve instigar no docente reflexões a respeito de sua condição de sujeito histórico, inacabado e condicionado, estimulando a busca por novos conhecimentos. De acordo com Freire: “E é exatamente porque somos programados mas não determinados, somos condicionados mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada” (FREIRE, 2019b, p. 94). Identificamos esse processo na seguinte fala, em uma perspectiva de resistência ao currículo oficial:

[Sujeito 2] eu acho que vai muito da intencionalidade do professor, é como, porque assim, os conteúdos, os eixos temáticos eles não vão mudar muito acho que tudo depende da intencionalidade de como se aplica, qual o propósito de estar utilizando aquilo, se o professor tiver essa visão, que está sendo uma coisa mais voltada pra esse âmbito e ele consiga converter de acordo com a necessidade, com o anseio daquele grupo de estudantes, daquele grupo escolar que ele tem, eu acho que ele consegue estar ali navegando dentro desse sistema, embora o sistema exista ele consegue flutuar ali, de acordo, mas isso demanda conhecimento, demanda estudo, demanda ele dominar essas ferramentas pra ele poder transitar nisso sem fugir do currículo, sem estar fora do sistema, da rede, mas trazendo uma educação física mais significativa para o grupo de acordo com a necessidade do grupo que ele atua né, de acordo com a região da escola, com a comunidade escolar

Sobre a intencionalidade do professor, podemos salientar a fala do Sujeito 1:

[Sujeito 1] Eu peguei dois anos finais ali, 6º ano, e 7º ano e eles adoravam, adoravam tanto que na Educação Física, eles pediam: “Professor, vamos brincar de elástico hoje? Eu trouxe o meu”, eles traziam, mobilizavam a escola. Eu falei: “O que eu posso aproveitar com isso?”, aí eu fiz no interclasse, tem no currículo normal, né fiz no interclasse, com esse jogo do elástico, nossa, foi a febre, todas as classes participaram, eles gostaram, a diretora, as mães vieram, tiraram fotos, aquela coisa. E assim, uma coisa que não tá... não era prescrito no currículo, né, não faz parte dos ensinamentos do currículo, do roteiro e assim, mobilizou, teve lá a aprendizagem que eles tinham que ter, a disciplina, tinha que ter todo o julgamento, o tempo para fazer, a dificuldade para fazer, então assim, a aprendizagem ocorreu, não necessariamente levando o currículo em conta, mas aconteceu de uma forma não tão assertiva, mas dentro dos parâmetros do currículo, mas aconteceu, de uma outra forma, mas aconteceu.

A resistência docente ocorrerá no “chão da quadra”, onde ele colocará em prática, juntamente com seus estudos, seus questionamentos acerca do currículo, enfatizando o seu contexto. Pelas falas supracitadas, vemos a esperança de uma educação mais humanizadora, num viés que contorne o documento oficial, sem perder de vista o respeito aos educandos.

Não podemos perder de vista que todo esse processo de resistência deve ser embasado no trabalho coletivo para que sua real efetividade dentro da escola aconteça. Para tanto, as equipes das diferentes estâncias da Diretoria de Ensino também devem fazer parte desse processo, é o que identificamos na fala abaixo:

[Sujeito 1] não que eu saiba de tudo, porque os processos mudam, as orientações mudam a todo instante, principalmente agora, né, com esse ensino híbrido, com esse novo ensino médio, muitas coisas a gente tem que se apropriar, ainda, mas eu já estou indo para o meu 6º ano na Diretoria, assim, eu me sinto feliz, realizado, claro que são

caminhos que te levam até aqui, eu não planejei isso, falar que o meu projeto de vida era trabalhar na Diretoria de Ensino, não, não era. Me levaram até aqui, né? Mas eu estou feliz, eu trabalho com um grupo bem engajado, então a gente sempre conversa, brinca discute, briga também bastante lá no nosso grupo, mas é um cuidando do outro, um nunca deixa o outro pra trás e é isso.

Nessa fala fica explícito a questão da tolerância ao diferente, base para o trabalho coletivo. “A tolerância requer respeito, disciplina, ética” (FREIRE, 2019b, p. 127). O ato de tolerar implica num estabelecimento de princípios que, no trabalho coletivo, são fundamentais para o diálogo, e isso exige humildade de todas as partes. A coletividade gera reflexão e questionamentos, a visão de mundo de cada sujeito é relevante para a construção do conhecimento crítico. A respeito dessa construção de conhecimento coletivo, o Sujeito 1 nos diz sobre a sua experiência em reuniões com os professores:

[Sujeito 1] só complementando a respeito desse questionamento, alguns professores já têm questionado, já têm isso em sua concepção né, digamos assim as perguntas né, qual o aluno que eu estou formando? Quem eu estou formando? Para que eu estou formando? Então essas perguntas já têm norteado algumas reuniões de ATPC, até mesmo antes da pandemia em formato presencial né, eles se perguntavam: por quê? Para que? Como? Então essas questões que você fez a gente refletir um pouquinho, queimar nossos neurônios aqui, ela já vinha acontecendo, então acredito que a gente está tendo essa outra visão, então ter esses questionamentos já em pauta já é o primeiro passo para saber, estar com esses tipos de crítica, até mesmo questionar, questionar a parte social, questionar a parte empresarial, questionar tudo, então a partir do momento que a gente questiona, até mesmo pra saber responder boas perguntas é bom a gente saber também fazer boas perguntas, então conforme a gente estuda mais a gente vai ter a capacidade de fazer boas perguntas, e acho que isso já vem acontecendo, primeiro movimento que é o professor se perguntar por que? Para que?

Esse tipo de reflexão é importante para os primeiros passos na transformação de um professor tradicional em um professor libertador. Identificar o real objetivo da educação dentro do seu contexto, é um movimento importante e dá clareza sobre o horizonte a ser seguido, o que é confirmado com a fala abaixo:

[Sujeito 2] Mas assim, para a molecada que mora no morro, a realidade de jogos de brincadeira de rua é totalmente diferente para molecada que mora nas regiões centrais e tudo isso levado para a sala de aula, para a aula, específica, de Educação Física, tem que ser levado em conta. Eu acho que a experimentação em diversas atividades é importante, mas da mesma forma, você tem que valer, primeiramente, o significado dos sentidos daquela comunidade escolar, daquele aluno específico.

Para alcançarmos a educação libertadora, devemos sempre contextualizar o tempo histórico, a comunidade, os conhecimentos prévios dos educandos e suas necessidades concretas. A partir das aulas dialógicas, com o rigor necessário para sua prática, o docente encontra novas maneiras de trabalhar o conteúdo previsto. Esse processo é identificado pelo Sujeito 2 a partir da sua vivência como professor:

[Sujeito 2] nessa aula teórica, uma roda de conversa e a gente debatia: “pessoal, quem aqui mora perto da praia?”, aí como eu trabalhava em quatro escolas diferentes,

tinham várias realidades diferentes, na zona oeste era uma, no Marquês de São Vicente, perto da praia, a uma quadra da praia era outra, mas assim: “Quem mora perto da praia?” “Eu” “Eu não” “Beleza” “Quem tem alguma praça perto de casa?” “Tem” “Nessa praça, tem uma quadrinha? Tem aqueles aparelhos de ginástica? Tem uma gangorra, um balancê?”, e aí, comecei a questionar eles: “Por quê que em determinados locais e normalmente, em locais mais centralizados, tem, normalmente, praças, ambientes públicos de acesso à prática de atividade física e em outros lugares, normalmente, periféricos, não têm? O quê que isso impacta na região? Vocês conseguem perceber se a molecada é mais sedentária, mais ativa, mais nativa?” “Às vezes, é, às vezes, não. Às vezes, mesmo longe desses espaços, a molecada acha outros meios, encontra outros caminhos, na rua, no campinho, no barro, na terra, no mangue”, mas eu provocava essas discussões.

Provocar a reflexão no aluno através da roda de conversa, trabalhar com a problematização da realidade dos estudantes, tanto valoriza a autonomia do professor, em relação a sua prática, quanto promove a autonomia do educando, estimulando sua curiosidade e respeito à diferença; valorizando ainda o diálogo como eixo do processo de ensino-aprendizagem crítico. Como nos diz Freire:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela fundamenta este ato que se contempla e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou educadora se entrega à curiosidade do educando (FREIRE, 2022, p.163)

É através da escuta atenta entre as partes que o conhecimento é construído, num movimento dialético. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” (FREIRE, 1996, p. 113). Quanto a esse aspecto, podemos observar a fala do Professor 11 quando questionado de sobre quais critérios que ele utilizaria para definir os conteúdos do currículo oficial:

[Professor 11] Faria uma consulta prévia com os alunos sobre temas que eles gostariam de aprender em relação a saúde (hipertensão, diabetes, obesidade, sedentarismo) em relação a prática esportiva (eles adoram) Aferição da pressão, primeiros socorros.

Ouvir os estudantes e, com base, nisso fortalecer seu conhecimento crítico, explorando a curiosidade, é um preceito da educação libertadora e uma das suas dimensões que pode ser praticada na escola pelos professores, mesmo em condições que não são ideais. Corroborando esse pensamento, trago a seguinte fala:

[Sujeito 1] E aí, nessa temática de construção de festival esportivo ou evento de dança, eu tocava nesse ponto, nesse assunto, né: “Atuem na comunidade de vocês, atuem na igreja, na paróquia, onde quer que vocês frequentem e façam, vocês estão tendo aqui uma experiência, que às vezes, alguns lá não têm essa ideia e não sabem como organizar”.

Aqui podemos evidenciar como o conhecimento construído coletivamente na escola pode transcender os muros escolares e ser levado para a comunidade. É através desse

movimento que os educandos podem identificar, na prática, espaços possíveis em que podem intervir e mudar suas realidades. Assim estimulamos “o gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros, a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilar sua sociedade” (FREIRE, 2022, p. 234). Isso é libertador!

São várias atitudes que o educador pode ter na sua rotina docente, como exemplificado nas falas acima, para alcançarmos a educação libertadora, como concorda o sujeito 2:

[Sujeito 2] Então, são várias reflexões que a gente pode fazer, várias atividades para fazê-lo pensar e mudar a atitude dele. Como você falou, acho que esse pensamento o faz mudar a visão dele, faz mudar o pensamento dele, a atitude, principalmente.

Através da escuta atenta, sendo numa roda de conversa, ou fazendo um Círculo de Cultura, o importante é identificar os temas geradores e as situações limites para que o docente tenha as ferramentas necessárias para subverter o currículo oficial em uma educação emancipatória. Afinal, “ouvir com atenção quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista” (FREIRE, 2019b, p.122). Buscar na prática docente ações democráticas é o que gerará a humanização no processo de ensino, na construção do conhecimento crítico. Não podemos perder de vista esses conceitos tão importantes e acima de tudo, devemos manter a amorosidade, ou seja, o compromisso de não nos ausentarmos dos bons combates, e de construir relações solidárias com não apenas com os colegas docentes, mas também, e sobretudo, com os discentes, em todo o processo de ensinar.

REMANDO CONTRA A CORRENTE

Relacionar as concepções freireanas com as políticas públicas educacionais atuais, é urgente e necessário. Nessa pesquisa, buscou-se trazer para o leitor perspectivas humanizadoras possíveis nas atuações docentes. Como visto ao longo dessa dissertação, a formação do professor de Educação Física foi influenciada, principalmente por militares e pelo movimento de esportivização inglês, influências essas que são percebidas na escola ainda hoje. Juntamente com essa perspectiva, as políticas curriculares atuais, como a BNCC e o Currículo Oficial Paulista, serviram-se dessas influências para contextualizar os conteúdos impostos, disfarçando-os com novas nomenclaturas e baseados no desenvolvimento de habilidades e competências sob a égide mercadológica.

Ao estudar os principais teóricos curriculares críticos, os quais têm como premissa uma educação emancipatória e humanística, é possível identificar as divergências existentes entre as políticas públicas neoliberais em busca de uma educação pública de qualidade. Que qualidade é essa? Como explicitado ao longo da pesquisa, a educação tecnicista voltada para o mercado de trabalho gera a alienação socioeconômica e política, mantendo *o status quo* vigente em nossa sociedade.

Assumindo que não podemos perder de vista que o conceito de qualidade na educação está relacionado ao conceito de qualidade social, o qual é definido pelo seu tempo e espaço histórico, embasado em perspectivas teóricas e de projeto social ao qual se inserem, vemos atualmente um movimento das políticas educacionais em consonância com o sistema econômico vigente.

De acordo com Ball (2006), a formulação da qualidade na educação está relacionada ao debate mais amplo nas sociedades ocidentais, em particular por conta da sua inserção na retórica advinda do mundo econômico, de onde emerge associada ao conceito de qualidade total cujos enunciados passam a ser - educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais -, uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo (MARQUES, 2015, p. 02)

O discurso hegemônico das políticas nacionais e estaduais curriculares, enfatiza as avaliações como forma de medir o processo de aprendizagem, utilizando-se, principalmente de provas padronizadas como a Prova Brasil, que mede o IDEB²², e no caso do Estado de São Paulo, o SARESP²³, que mede o IDESP²⁴. Tais instrumentos, além de medir o desempenho do

²² IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

²³ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

²⁴ IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

aluno, são utilizados para bonificar professores financeiramente, gerando um certo desconforto entre os docentes, já que as provas são feitas apenas em cima dos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa, sendo os professores dessas disciplinas, os principais responsabilizados pelo baixo índice, quando esse ocorre, por coordenadores e até mesmo pelos seus pares. Enquanto o trabalho coletivo deveria ser estimulado na escola, a desconfiança entre os pares se torna evidente. Nesse contexto, a Educação Física é cada vez mais desvalorizada, haja visto que sua principal característica é a prática. Para ser inserida nessa realidade, como visto no capítulo 1, as habilidades definidas pelo currículo oficial são, em sua maioria, de cunho teórico, não dando brechas para práticas reflexivas. Por isso a urgência de questionar o currículo em prol de uma educação de qualidade.

A partir da análise dos dados, identificamos a deficiência na formação inicial e em serviço de professores, ao perceber que tais profissionais não estão acostumados a questionar e refletir sobre os documentos oficiais. No questionário aplicado aos professores, vimos que muitos deles concordam com a proposta e a prática do Currículo Oficial Paulista, apenas por ele supostamente trazer conteúdos diversificados e não tradicionais na área, chegando a pensar que se trata de um movimento inovador. Apenas em poucas falas identificamos o questionamento crítico acerca desse documento.

Um outro agravante no quesito da formação continuada de professores, são as instituições privadas “invadindo” a EFAPE, principal órgão da SEESP para esse fim, com o objetivo de condicionar o docente a praticar o currículo de forma técnica, objetivando a eficiência, eficácia e efetividade em suas aulas, evidenciando o início de um movimento de privatização das escolas públicas.

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas. Com isso, a escola passa a ser uma “empresa” educacional, com procedimentos operacionais e não mais com procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma “operação empresarial” com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos (CHAUÍ, 2018 apud FREITAS, 2018, p. 55).

Além de organizações privadas em convênio com instituições públicas responsáveis pela formação continuada de professores, vemos instrumentos de avaliação e de desempenho empresariais nas escolas como o citado na análise de dados o MMR, e ainda podemos citar a Avaliação 360°, voltada à observação e análise do comportamento do profissional no exercício diário de sua função no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Ambos os instrumentos utilizados em empresas e que foram “adaptados” para a escola, aumentando as ações burocráticas no processo de ensino-aprendizagem.

A burocratização do ensino, que se deixa ver nos dados desta pesquisa, não dá grandes aberturas para que os PCNPs e professores tenham, ou mesmo, superem a perspectiva tradicionalista de educação. Pode-se dizer que há um movimento proposital, gerado pelas políticas educacionais neoconservadoras, para que os docentes e discentes não se tornem sujeitos críticos da sua realidade, assim prejudicando o processo de ensinar-aprender numa perspectiva crítica.

No entanto, conforme a análise das evidências, paralelamente a esse panorama, encontramos perspectivas humanizadoras na prática docente, bem como na visão dos PCNPs como formadores de professores. O Círculo de Debates proporcionou uma reflexão conjunta entre os participantes deste estudo e a pesquisadora. Tendo o diálogo como norteador dos encontros, os sujeitos envolvidos construíram coletivamente conhecimentos críticos que futuramente poderão influenciar outros sujeitos. A partir da leitura de materiais disponibilizados pela pesquisadora, os sujeitos foram instigados a ampliar sua visão acerca dos documentos oficiais impostos pela SEESP, bem como repensar os seus momentos de formação com os docentes.

Identificar nas falas dos sujeitos possibilidades humanizadoras, nos dá esperança de uma resistência às políticas públicas desumanizadoras. Porém, ainda temos muito para caminhar. Vimos que existem práticas voltadas a adaptar o currículo às realidades escolares, o que pode representar avanços, mas, essa adaptação precisa ser conjunta, considerar posições, valores e saberes de professores e educandos, salientando as necessidades reais dos sujeitos. Nesse aspecto, penso na minha experiência como professora e vejo como o movimento ainda é lento, tendo muita resistência de professores mais antigos na rede, mas identifico, nos professores mais novos, não de idade, mas de formação, uma vontade ainda de transformar sua realidade. Acredito, que o tempo de docência na rede estadual de ensino é um dos motivos da apatia docente em relação a formação e uso de metodologias diversificadas, comprovando a eficiência das políticas públicas educacionais em neutralizar o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Na análise de dados, em consonância com a pergunta central desta pesquisa, a qual seja, “que desafios e possibilidades se apresentam para o desenvolvimento de uma prática curricular crítica na rede estadual paulista com a chegada da BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental?”, podemos identificar os principais desafios enfrentados por professores e coordenadores no sistema educacional, como a quantidade de habilidades e competências a serem desenvolvidas num bimestre, sendo insuficiente o número de aulas semanal; a falta de material diversificado, bem como a estrutura da escola em termos de espaços; a burocratização

das ações pedagógicas; a falta de tempo para uma formação crítica de professores. Mas também identificamos as possibilidades de resistência à política curricular do Estado de São Paulo em contrapartida à hegemonia cultural, como a constatação de alguns professores sobre a necessidade de buscar mais conhecimento crítico; os questionamentos acerca dos conteúdos obrigatórios e a contextualização com sua realidade; a evidência de aulas dialogadas com objetivo de instigar a curiosidade do aluno e identificar suas necessidades.

Como elencado na trama conceitual elaborada pela pesquisadora, um currículo crítico demanda práxis, reflexão da ação, exige rigor pedagógico, não licenciabilidade, requer diálogo, o qual identifica e reflete sobre os temas geradores e situações limites, cujo desvelamento e superação são peças-chave para a transformação social.

Mudar a educação e a realidade não é uma tarefa fácil, sobretudo no atual contexto político e econômico, mas isso é possível, como nos ensina Paulo Freire. Nós educadores, devemos deixar o medo de lado e ousar, numa perspectiva histórica e libertadora, pois não há transformação sem luta, resistência e tempo. É primordial que busquemos o inédito viável, pois, só assim, podemos garantir uma educação pública de qualidade.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contido o direito a que diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2019b, p. 88).

Investir na formação permanente dos professores como princípio orientador da formação em serviço, estimular ações democráticas na escola, respeitar o capital cultural dos educandos e incentivar o diálogo entre os sujeitos, são premissas inquestionáveis para a valorização da coisa pública, da educação de qualidade, emancipatória e libertadora. Precisamos nos unir numa luta política contra a hegemonia cultural e contra as desigualdades social e educacional que o neoliberalismo impõe sobre nossa sociedade. Esse sim, é um movimento urgente e necessário!

Acredito que a presente pesquisa não seja suficiente para sanar todas as questões aqui elencadas, mas sim para corroborar com o trabalho de todos os professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, em especial, os docentes de Educação Física que buscam em sua práxis a resistência necessária para alcançar a justiça social e uma escola pública de qualidade. Para tanto, deixo a seguinte reflexão de nosso patrono da educação:

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *Por uma Educação Romântica*. 3ª Edição. Campinas/SP: Papirus, 2003
- APPLE, Michael. *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: RJ, 1997.
- _____. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. *Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 31, nº 113, 2010, p. 1381-1416.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. *A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?* Motrivivência v. 28, n. 48, p. 96-112, setembro/2016.
- BRASIL. *Decreto Lei 1212 de 17 de abril de 1939*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/12/2021.
- BRASIL. *Decreto Lei 2.072 de 08 de março de 1940*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/12/2021
- BRASIL. *Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 11/01/2022
- CARA, Daniel. *Contra a barbárie, o direito à educação*. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARNEIRO, Silvio. *Vivendo ou aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar*. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CASTELLANI, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, Ed. Papirus, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- CORREIA, Mesaque Silva; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. *Educação Física Escolar Ancorada na Gênese Ideológica da Educação Popular: um caminho para a conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo*. In: SOUSA, C. A., NOGUEIRA, V. A., MALDONADO, D. T. (orgs.). *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*. Curitiba (PR): CRV, 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. *Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/2002.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. *A Esportivização da Educação Física no Século do Espetáculo: reflexões historiográficas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.29, p.215-232, mar.2008 - ISSN: 1676-2584

- FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/ São Paulo:paz e Terra, 2019a.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro/ São Paulo:paz e Terra, 2019b.
- _____. *A Educação na Cidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. 31ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, PDF.
- FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática na educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a Coragem para Ser Político*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar.2016.
- GRUNENVALTD, José Tarcísio. *Escola Nacional de Educação Física e Esportes: o projeto de uma época*. Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade, Universidade Federal de Sergipe, 1997.
- HIPLER, Elis Laura Pinto Rieger. *A proposta curricular de ciências no município de São Paulo (2019): aproximações e distanciamentos com a concepção educacional freireana*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSCar, 2020.
- HIPLER, Elis Laura Pinto Rieger; FRAGA, Lídice Tiede; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana*. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 61, p. 1-11, e15798, abr./jun. 2022.
- HOOKS, bell. *Educação democrática*. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas 2003.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. 1ª edição – São Paulo, Boitempo: 2019.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. de A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MAINARDES, J. e MARCONDES, M. J. *Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, no.106, p.303-318, jan-abril, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 03/08/2020
- MARQUES, Luciana Rosa. *Políticas Educacionais e Qualidade da Educação: sentidos hegemônicos em Pernambuco*. I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa. II Seminário Internacional de Questões e Pesquisa em Educação. 06 e 07 de junho de 2015. UNIFESP, Guarulhos – SP – BRASIL.
- MEDINA, João Paulo S. *A Educação Física cuida do Corpo... e Mente*. Campinas: Papirus, 2001.

- MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. *A Análise de Conteúdo como uma metodologia*. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.164, jul/set. 2017.
- MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NEIRA, Marcos Garcia. *BNCC de Educação Física: caminhando para trás*. In: CASSIO, Fernando; CATELLI, Roberto. *Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *O que é Educação Física*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OZOWSKI, Cecília Irene. *Situações-Limites*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Grupo Autêntica, 2008.
- PACHECO, José Augusto. *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PEREIRA, E. A; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S. e DELGADO, E. I. *A contribuição de John Dewey para a Educação*. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 03/08/2022
- RATIER, Rodrigo. *Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta*. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo, Ed. Penso, 2013.
- SANTOS, Sara Margarida. *Consequências das Orientações Técnicas de Matemática, realizadas pelos PCNP, na atuação dos professores e na aprendizagem do aluno*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2014.
- SÃO PAULO. *Currículo Paulista*. Disponível em: www.escoladeformacao.sp.gov.br/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019. Acesso em 03/08/2022.
- SÃO PAULO. *Resolução SE-12 de 11/02/2005*. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_05.htm. Acesso em 11/01/2022.
- SAUL, Alexandre. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. *Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido*. Revista e-Curriculum, São Paulo, out/dez.2018.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. *A escola pública como objeto de estudo*. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo (SP), v. 4, n. 4, p. 17-29, abr. 2016.
- SILVA, Tomáz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, Carmen. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. Campinas, Ed. Autores Associados, 1994.
- SOUSA, C. A., NOGUEIRA, V. A., MALDONADO, D. T. (orgs.). *Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*. Curitiba (PR):CRV, 2019.

SUNG, Jung Mo. *Liberdade*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Dirigente Regional de Ensino, da Diretoria de Ensino – Região Santos, localizada na Rua Dr. Guedes Coelho, 107 – Encruzilhada, Santos/SP, autorização para realização da pesquisa integrante da dissertação a título de Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação, orientado pelo Prof^o. Dr. Alexandre Saul, na Universidade Católica de Santos, tendo como título preliminar “O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO PAULISTA: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras”.

Inicialmente será realizada uma exposição do trabalho de pesquisa, do papel do pesquisador, objeto e etapas da pesquisa. Momento em que será realizado o convite ao PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) de Educação Física para participar de ciclos de diálogo e reflexão acerca da implantação do Currículo Paulista de Educação Física nas unidades de ensino pertencentes a essa Diretoria de Ensino. Solicitando o preenchimento e assinatura do termo de Consentimento livre e esclarecido (em anexo). Esse documento deve ser preenchido e assinado pelo participante da pesquisa. Futuramente, também serão entrevistados professores indicados pelo PCNP de Educação Física, os quais responderão questões sobre sua prática docente e suas percepções acerca do novo Currículo Paulista. Num terceiro momento, serão realizadas entrevistas com os alunos dos professores entrevistados.

Portanto, a coleta de dados acontecerá em três momentos: nos três encontros de diálogo com o PCNP de Educação Física, entrevista com professores reconhecidos por suas boas práticas docentes e, finalizando, com a realização de entrevistas com alunos desses professores. Salienta-se, ainda, que não haverá nenhum custo nem prejuízo aos participantes desta pesquisa. Os resultados serão divulgados aos sujeitos da pesquisa, bem como aos gestores envolvidos.

As informações prestadas, assim como as identidades dos sujeitos são sigilosas e só poderão ser divulgadas com autorização expressa.

Santos, 30 de abril de 2021.

Profa. Thábata Persinotti Martini
RG: 34.008.117-x,
CPF: 215.286.558-85
Pesquisadora

Prof. Dr. Alexandre Saul
RG: 23.053.348-5, CPF:
270.740.538-80
Professor Orientador

ANEXO B – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA


Através do presente instrumento, solicitamos à Diretoria Regional de Ensino, da Diretoria de Ensino – Região São Vicente, localizada na Rua João Ramalho, 378 – Centro, São Vicente/SP, autorização para realização da pesquisa integrante da dissertação a título de Trabalho de Conclusão do Mestrado em Educação, orientado pelo Prof^o. Dr. Alexandre Saul, na Universidade Católica de Santos, tendo como título preliminar “O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO PAULISTA: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras”.

Inicialmente será realizada uma exposição do trabalho de pesquisa, do papel do pesquisador, objeto e etapas da pesquisa. Momento em que será realizado o convite ao PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) de Educação Física para participar de ciclos de diálogo e reflexão acerca da implantação do Currículo Paulista de Educação Física nas unidades de ensino pertencentes a essa Diretoria de Ensino. Solicitando o preenchimento e assinatura do termo de Consentimento livre e esclarecido (em anexo). Esse documento deve ser preenchido e assinado pelo participante da pesquisa. Futuramente, também serão entrevistados professores indicados pelo PCNP de Educação Física, os quais responderão questões sobre sua prática docente e suas percepções acerca do novo Currículo Paulista. Num terceiro momento, serão realizadas entrevistas com os alunos dos professores entrevistados.


Portanto, a coleta de dados acontecerá em três momentos: nos três encontros de diálogo com o PCNP de Educação Física, entrevista com professores reconhecidos por suas boas práticas docentes e, finalizando, com a realização de entrevistas com alunos desses professores. Salienta-se, ainda, que não haverá nenhum custo nem prejuízo aos participantes desta pesquisa. Os resultados serão divulgados aos sujeitos da pesquisa, bem como aos gestores envolvidos.

As informações prestadas, assim como as identidades dos sujeitos são sigilosas e só poderão ser divulgadas com autorização expressa.

Santos, 30 de abril de 2021.



Profa. Thábata Persinotti Martini
RG: 34.008.117-x,
CPF: 215.286.558-85
Pesquisadora



Prof. Dr. Alexandre Saul
RG: 23.053.348-5,
CPF: 270.740.538-80
Professor Orientador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO PAULISTA: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras”.

Nesta pesquisa queremos saber quais suas percepções acerca da implementação do novo Currículo Paulista de Educação Física num cenário ideal (presencial) e no cenário atual, no qual o ensino híbrido foi implantado devido a pandemia gerada pelo Covid-19.

A escuta dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) de Educação Física como principais sujeitos na formação de professores da rede estadual de ensino, é de extrema importância para o entendimento do processo de implementação do novo Currículo Paulista. Bem como a voz dos professores e alunos que estão inseridos nesse processo.

O objetivo central, é ouvir a opinião dos sujeitos entrevistados a partir de suas práticas, tanto como gestores, como docentes e compreender como tais práticas influenciam os alunos que vivenciam esse processo num cenário tão conturbado como o atual.

Portanto, a coleta de dados acontecerá em três momentos: em três encontros de diálogo com os PCNPs de Educação Física, entrevista com professores reconhecidos por suas boas práticas docentes e, finalizando, com a realização de entrevistas com alunos desses professores. Em todas as etapas, serão respeitados os procedimentos sanitários exigidos na época das entrevistas. Salienta-se, ainda, que não haverá nenhum custo nem prejuízo aos participantes desta pesquisa. Os resultados serão divulgados aos sujeitos da pesquisa, bem como aos gestores envolvidos.

As informações prestadas, assim como as identidades dos sujeitos são sigilosas e só poderão ser divulgadas com autorização expressa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode entrar em contato comigo por e-mail: thabatapersinotti@prof.educacao.sp.gov.br, ou através do celular 13 988444488 (whatsapp).

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

Consentimento pós-informado

Eu,

_____, portador da carteira de identidade nº _____ e/ou CPF _____, aceito participar da pesquisa.

Entendi os objetivos e que posso dizer “SIM” e participar, mas que, a qualquer momento posso dizer “NÃO” e desistir e que ninguém ficará contrariado.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e de meus responsáveis (quando necessário consentimento do responsável).

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santos, ____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito

Assinatura do responsável quando necessário

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Validação através do sítio eletrônico: <https://verificador.iti.gov.br/verifier-2.6.2/>

Of. C.D.I. nº 003/2021. Santos, 19 de maio de 2021.

Prezada Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino – Região São Vicente
Rua João Ramalho, 378 - Centro, São Vicente - SP.

Por intermédio deste, solicitamos a V.S.a. permissão para a Mestranda
THÁBATA PERSINOTTI MARTINI, RG 34.008.117-X SSP/SP, do Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação desta Universidade, sob orientação do Prof.
Dr. Alexandre Saul

a realizar pesquisa acadêmico-científica sob o título provisório “O PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO PAULISTA: entre a lógica
de controle e possibilidades humanizadoras”.

Inicialmente será realizada uma exposição do trabalho de pesquisa, do papel do
pesquisador, objeto e etapas da pesquisa. Momento em que será realizado o convite
ao PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) de Educação Física para
participar de ciclos de diálogo e reflexão acerca da implantação do Currículo Paulista
de Educação Física nas unidades de ensino pertencentes a nossa Diretoria de
Ensino. Solicitando o preenchimento e assinatura do termo de Consentimento livre e
esclarecido (anexo). Esse documento deve ser preenchido e assinado pelo
participante da pesquisa. Futuramente, também serão entrevistados professores
indicados pelo PCNP de Educação Física, os quais responderão questões sobre sua
prática docente e suas percepções acerca do novo Currículo Paulista. Num terceiro
momento, serão realizadas entrevistas com os alunos dos professores entrevistados.

Portanto, a coleta de dados acontecerá em três momentos: nos três encontros de
diálogo com o PCNP de Educação Física, entrevista com professores reconhecidos
por suas boas práticas docentes e, finalizando, com a realização de entrevistas com
alunos desses professores. Salienta-se, ainda, que não haverá nenhum custo nem

prejuízo aos participantes desta pesquisa. Os resultados serão divulgados aos sujeitos da pesquisa, bem como aos gestores envolvidos.

As informações prestadas, assim como as identidades dos sujeitos são sigilosas e só poderão ser divulgadas com autorização expressa.

Certo da cuidadosa análise e atendimento ao presente pedido, agradecemos antecipadamente e aproveitamos o ensejo para manifestar protestos de elevado apreço e distinta consideração.

Atenciosamente,

Assinado de forma digital por RENATA

SCHWANTES:1339414 3844

Dados: 2021.05.19

17:58:22 -03'00'


Renata Schwantes
Secretária Acadêmica
Universidade Católica de Santos



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

ANEXO B

Validação através do sitio eletrônico: [https://verificador.iti.gov.br/verifier-](https://verificador.iti.gov.br/verifier-2.6.2)

2.6.2

Of. C.D.I. nº 002/2021.

Santos, 19 de maio de 2021.

Prezado Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino – Região Santos
Rua Dr. Guedes Coelho, 107, Encruzilhada, Santos/SP.

Por intermédio deste, solicitamos a V.S.a. permissão para a Mestranda
THÁBATA PERSINOTTI MARTINI, RG 34.008.117-X SSP/SP, do Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Educação desta Universidade, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Saul a realizar pesquisa acadêmico-científica sob o título provisório “O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO PAULISTA: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras”.

Inicialmente será realizada uma exposição do trabalho de pesquisa, do papel do pesquisador, objeto e etapas da pesquisa. Momento em que será realizado o convite ao PCNP (Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) de Educação Física para participar de ciclos de diálogo e reflexão acerca da implantação do Currículo Paulista de Educação Física nas unidades de ensino pertencentes a nossa Diretoria de Ensino. Solicitando o preenchimento e assinatura do termo de Consentimento livre e esclarecido (anexo). Esse documento deve ser preenchido e assinado pelo participante da pesquisa. Futuramente, também serão entrevistados professores indicados pelo PCNP de Educação Física, os quais responderão questões sobre sua prática docente e suas percepções acerca do novo Currículo Paulista. Num terceiro momento, serão realizadas entrevistas com os alunos dos professores entrevistados.

Portanto, a coleta de dados acontecerá em três momentos: nos três encontros de diálogo com o PCNP de Educação Física, entrevista com professores reconhecidos por suas boas práticas docentes e, finalizando, com a realização de entrevistas com

alunos desses professores. Salieta-se, ainda, que não haverá nenhum custo nem prejuízo aos participantes desta pesquisa. Os resultados serão divulgados aos sujeitos da pesquisa, bem como aos gestores envolvidos.

As informações prestadas, assim como as identidades dos sujeitos são sigilosas e só poderão ser divulgadas com autorização expressa.

Certo da cuidadosa análise e atendimento ao presente pedido, agradecemos antecipadamente e aproveitamos o ensejo para manifestar protestos de elevado apreço e distinta consideração.

Atenciosamente,

Assinado de forma digital por RENATA

SCHWANTES:1339414 3844

Dados: 2021.05.19

18:03:57 -03'00'



Renata Schwantes
Secretária Acadêmica
Universidade Católica de Santos

ANEXO C – MATERIAL UTILIZADO NO CICLO DE DEBATES

Para o primeiro encontro com os PCNPs, foi sugerida a leitura do seguinte artigo:

Negacionismo científico no ensino de Educação Física

Por Marcos Garcia Neira, professor titular da Faculdade de Educação da USP e coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar

- Post category: [Artigos](#)
- <https://jomal.usp.br/?p=385902>

28/01/2021 - Publicado há 8 meses

O negacionismo pode ser entendido como uma recusa a evidências concretas, óbvias, que gozam de um consenso ampliado ou que são cientificamente comprovadas. Embora a expressão tenha sido largamente utilizada como referência à negação de fatos históricos, mais recentemente passou a caracterizar também o comportamento de quem desconsidera as contribuições da ciência que, em linhas gerais, abarca as explicações sobre os fenômenos baseadas na razão, empiria e método. Por sua vez e sinteticamente falando, o método científico é tomado como um conjunto de normas ou procedimentos a serem seguidos durante a produção do conhecimento. Tal procedimento se denomina pesquisa ou investigação. Negar a ciência significa, por conseguinte, desprezar a rigorosidade que qualifica a sua produção em favor de suposições, convicções ou falsas verdades.

O processo de pesquisa parte do conhecimento científico disponível, identifica suas lacunas ou insuficiências em busca de respostas a novos problemas ou obtenção de outras respostas para problemas existentes. Assim sendo, os resultados terão validade enquanto não forem submetidos à crítica e revisão. O que costuma suscitar outros estudos sobre o mesmo objeto, normalmente diversificando métodos ou referenciais teóricos e empíricos, alcançando conclusões diferentes. O conhecimento anterior perderá sua validade a depender do potencial da nova explicação. O conhecimento científico, portanto, é sempre provisório. Sem crítica fundamentada, sem questionamento, não existe ciência.

O conhecimento científico a respeito do ensino da Educação Física não foge a essa regra. No campo histórico, por exemplo, se desconhecia a existência de pedagogias afastadas do paradigma da aptidão física durante a ditadura civil-militar (1964-1985). Isso se deve aos materiais analisados e métodos empregados. Por muito tempo, as pesquisas se concentraram nos documentos legais. Logo, os resultados convergiam para a exclusividade de um ensino pautado nos princípios biologicistas. A situação se modificou quando os pesquisadores e pesquisadoras garimpavam e estudaram planos de aulas, registros escolares ou entrevistaram professores e professoras que atuaram nas décadas de 1960 e 1970. Os resultados trouxeram um certo alento à história do componente. Felizmente, nem todos fomos tão subservientes aos modelos impostos quanto fizemos crer as pesquisas anteriores. Contudo, infelizmente, os novos conhecimentos ainda não conseguiram modificar a representação do ensino de Educação Física daquela época.

Vejamos um caso mais complexo. É sabido que a identidade da área atravessou um período de crise em que seus pressupostos foram questionados, abrindo caminho para o surgimento de um conjunto de propostas que configuraram o que se fez conhecer por Movimento Renovador. As novas teorias de ensino buscaram romper com o paradigma da aptidão física mencionado no parágrafo acima. Surpreende o fato que uma parcela considerável de artigos, dissertações e teses que abordam o assunto passe ao largo das concepções pautadas na psicologia do desenvolvimento para conferir exclusividade às perspectivas baseadas no materialismo histórico ou na teoria da ação comunicativa, mesmo que as primeiras sigam influenciando a prática pedagógica de muitos professores e professoras, enquanto as segunda e terceira, após mais de trinta anos de sua divulgação, careçam de efetividade na escola, o que só se adquire com a publicação de experimentos bem-sucedidos. É interessante observar essa dupla negação da ciência. Por um lado, apenas as propostas críticas são vistas como renovadoras e, por outro, a insuficiência de trabalhos de campo inviabiliza sua compreensão e adoção.

O negacionismo científico no ensino da Educação Física possui, ainda, uma faceta da maior gravidade, e que exige uma reflexão mais profunda. Apesar da política curricular ter inserido o componente na área de Linguagens desde o fim do século passado e da disponibilidade de pesquisas indicando a potência da perspectiva cultural do componente para efetivação de um currículo democrático e democratizante, observa-se em determinados segmentos universitários a prevalência de um pensamento ultrapassado, alicerçado nas promessas não realizadas das teorias de ensino concebidas sem base empírica, ou seja, à revelia do que acontece na escola. Causa espanto, mas não são poucos os que negam que as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas) possam ser tomadas como textos da cultura perpassados por relações de poder que produzem as diferenças de classe, raça, etnia, religião, gênero e orientação sexual. Em vez disso, preferem seguir apostando no aprimoramento das habilidades motoras, no ensino dos esportes hegemônicos, no estímulo à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo ou na denúncia à ideologia capitalista incrustada nas manifestações da cultura corporal.

É evidente que essa postura um tanto ingênua deixa sequelas na formação de professores e professoras. Basta verificar que em muitos cursos de Licenciatura em Educação Física, precisamente onde se deveria primar por uma formação pautada em conhecimentos científicos – o que só pode ser feito mediante estudo e discussão de trabalhos de relevo no campo das ciências da educação e das metodologias do ensino, como também pela aproximação dos estudantes da prática investigativa –, acabam disponibilizando aos licenciandos um repertório conceitual desatualizado e divorciado das demandas da sociedade contemporânea. As pesquisas sobre o tema mostram que grande parte das egressas e egressos, ao depararem com uma realidade para a qual não foram formados, mergulham na frustração e acabam abandonando a docência, não sem antes responsabilizar as crianças e jovens ou a estrutura e funcionamento das escolas pela própria incompetência. Convenhamos, negar a ciência tem um quê de sadismo e perversidade.

Deixemos os exemplos de lado para postular as razões para o negacionismo científico no ensino da Educação Física. Iniciemos pela mais trivial: o sujeito não compreende a teoria. É o que se observa diante da crescente divulgação dos estudos sobre as intervenções pedagógicas inspiradas nas teorias pós-críticas. As reações negacionistas se apoiam na ignorância dos argumentos pós-estruturalistas e pós-colonialistas. Assim sendo, a dificuldade de compreender a epistemologia da teoria curricular cultural converte-se em negação das suas evidências. Seria bem mais interessante apropriar-se dos referenciais pós e, aí sim, debruçar-se sobre os trabalhos existentes, criticá-los, reconhecer suas eventuais falhas, o que ajudaria a melhorar a proposta. Reiteramos, sem crítica fundamentada não há ciência.

O negacionismo também pode ser atribuído a uma certa visão restrita do processo de produção de conhecimentos. A pós-modernidade tem se constituído como cenário propício à criação e invenção de métodos de pesquisa, principalmente nas ciências humanas. Os setores mais alinhados aos modelos positivistas e estruturalistas nem sempre veem com bons olhos outros gestos investigativos. Daí decorre a negação de toda e qualquer contribuição que possam trazer.

Em muitos casos, o negacionismo científico se deve a crenças disseminadas pelos discursos que circulam nos meios de comunicação, provenientes das entidades que agregam os profissionais da área ou, ainda, na literatura de qualidade questionável. Pensar, por exemplo, que todas as teorias de ensino possuem aspectos positivos e, portanto, seria recomendável misturá-las aproveitando o que cada uma possui de melhor, consiste em equívoco cientificamente comprovado. O mesmo raciocínio vale para o entendimento de que a brincadeira ou esporte são atividades pedagógicas *per se* e que à Educação Física cabe simplesmente garantir a prática com vistas ao lazer ou competição. Outra crença impregnada no ensino da Educação Física sem comprovação científica é a que concebe as aulas do componente como ambientes adequados à promoção da saúde. Sabe-se que a aquisição de um melhor condicionamento físico por meio de exercícios requer o atendimento aos princípios da individualidade biológica, sobrecarga, interdependência volume e intensidade etc., algo impraticável nas escolas, além de não figurar entre os seus objetivos.


Por fim, às vezes, o negacionismo no ensino da Educação Física ocorre porque o sujeito deseja atrair adeptos para a própria causa ou promover uma certa concepção mesmo que desprovida de sustentação teórica. Isso leva à desvalorização do conhecimento científico. Existem pessoas que estão presas a falsas verdades e se sentem ameaçadas quando as teorias que defendem são questionadas. Então, qualquer conhecimento que divirja, que coloque em dúvida suas certezas, precisa ser derrubado, nem que isso implique agir sorratamente ou

maltratar quem pensa diferente. Compõem esse grupo aqueles e aquelas que ganharam alguma visibilidade na área em função da repercussão de suas ideias num determinado momento. Fizeram boas contribuições no passado, mas permanecem naquele lugar. Não percebem que a sociedade muda, a escola muda, a ciência muda, as pessoas mudam. A postura negacionista e a repetição do discurso faz com que se mantenham sob os holofotes porque isso tranquiliza seus seguidores. Sabemos que o discurso científico é complexo, enquanto o anticientífico é de fácil compreensão e aceitação. Ademais, se o ouvinte ou leitor já conhece aquela teoria e se dá conta que seu defensor apenas a reafirma sem qualquer criticidade ou revisão, soará desnecessário acessar outros discursos. É inquestionável o prejuízo dessa conduta para o desenvolvimento científico da área, o que depende da busca de novas respostas para os velhos problemas, a identificação de problemas novos e a realização de pesquisas para compreender as suas razões e consequências.

A partir dessas ponderações queremos exortar a comunidade a combater o negacionismo científico no ensino da Educação Física devido ao risco que representa para a qualidade do trabalho pedagógico. Professores e professoras que ao longo da formação inicial ou continuada não exercitaram a crítica, a análise e o confronto de teorias; que não desenvolveram posturas investigativas ou não aprenderam sobre como funciona o processo de produção de conhecimentos, provavelmente serão seduzidos por narrativas anacrônicas de pouca ou nenhuma valia no atual contexto em que as práticas corporais têm sido tratadas como mercadorias e os estudantes transformados em consumidores. Um exemplo concreto é o comportamento apático da categoria diante de políticas públicas como a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular. Em que pese a fragilidade conceitual que caracteriza o documento oficial, muitas redes de ensino e escolas têm copiado partes ou a integralidade do texto sem o desejável tensionamento. Enquanto isso, pelo Brasil afora já se ouvem professores e professoras reproduzindo acriticamente desacertos como “práticas corporais de aventura”, “esportes de invasão” e “dimensões do conhecimento”.

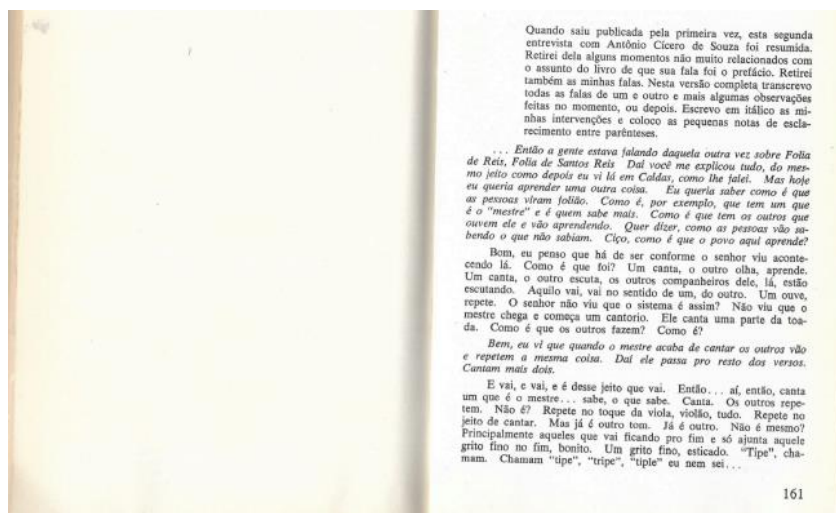
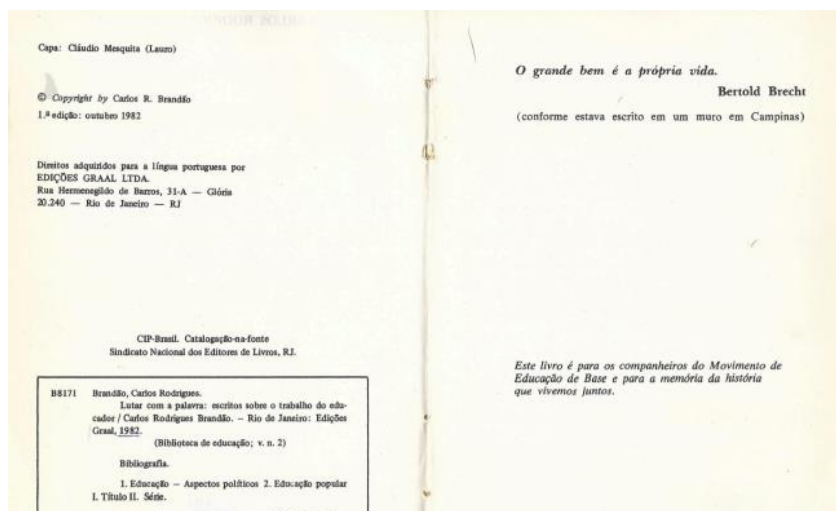
ANEXO D – MATERIAL UTILIZADO NO CICLO DE DEBATES

No segundo encontro, a provocação foi feita através da seguinte frase de Rubem Alves:

<p>2º Encontro com os PCNPs</p> <p>"Escolas que são gaiolas existem para os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.</p> <p>Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."</p> <p>• Rubem Alves, 2002, "Gaiolas ou Asas?"</p>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO E – MATERIAL UTILIZADO NO CICLO DE DEBATES

No terceiro encontro foi sugerida a leitura da entrevista abaixo:



Lá em Golás, de onde eu vim, chama "requinta". Requinta". "Requinta"? "Requinta"...
"Requinta". Pois por São Paulo falam é "tipe". Tem até gente que diz: "tipe e contra-tipe".

Pois então, tem muitos nomes, não é mesmo? Esses o senhor não pensa que é fácil não. Tudo tem o seu difícil. Quem fica de fora, olha, pensa: "esse é o fácil, é só um grilo fino no fim". Não é não. Tem o tom, tem o tom dele, o jeito de entoar aquilo. Eu mesmo nunca cantei de "tipe" quando eu fui moço.

Agora, Cico, voltando ali, então, o que você tá dizendo é que cada um vai olhando quem sabe e vai aprendendo? E assim?

Quem aprende é de menino. De criança? Pois é, de muito cedo. O senhor vai e fala com um folião daqui, de Caidas, de Poços, de qualquer lugar. Tem poucos que não começou de menino, assim, ó (mostra com a mão perto do joelho). Assim, de pequeno. Vai, um tem vocação, tem um pai que é mestre de Folia. Ou que nem é, mas que sai nela, acostumado. Então o menino chega, tem sete anos, tem oito. Pede: "pai, eu posso ir na Folia?". O pai fala: "bom, se você quer ir, quer ajudar, então pode". Tem pai que não deixa, que não gosta. Antigamente Folia andava muito, pras brechas, pra esses fundos daí, sertão. Muito pai deixa. Muito pai tem gosto que o filho siga a inclinação dele. Fala: "se você tem inclinação, vai". O menino vai, acompanha. Vai outro ano, outro ano. Daqui há pouco tá sabendo. Ouvindo, ouvindo, ouvindo. Vai ouvindo, vendo, presta atenção aqui, ali. Vai aprendendo. Um dia apanha uma viola. O pai ensina, às vezes não. Mas tem muito pai que ensina. "Põe dedo aqui, menino, assim, agora toca aqui, assim". Com o tempo o menino vai sabendo. E mesmo que ninguém não ensine, ele aprende o ensino dele mesmo. De ver os mais velhos, de fazer igual, errando, pelejando.

Eu penso que pode ser assim mesmo. Tanto, Cico, que lá em Golás, na terra da minha mulher, no sistema de Folia do Divino, você conhece? Conheço, quer dizer, dos antigos de antes, tinha por aqui, tinha muito. Pois então, lá nessa terra que eu falei a Folia do Divino sai com quatro cantando só. Vai dois adultos e vai dois meninos. Um adulto põe primeira (canta na primeira voz). Outro responde na segunda. Um menino "requinta" na primeira, o outro na segunda. Sem um menino pra dar o grilo não cantam. E é desse pequeno.

Pois então. Então. Tá vendo? Eu penso que é desse jeito aí. Como é que bicho aprende? Como é que é? Tem diversas

162

classes, não é? Cobra, por exemplo... Cobra. Deus que nos livre (cospe no chão). Parece que ela já nasce com a maldade dela aprendida. Agora, outros. Outras qualidades de criação? É diferente. É diferente. Passarinho. Conhece? Conhece. Já viu filhote no ninho, ali, no ninho dele? Então, aquilo leva tempo. Nasce miúdo, mais do que é depois. Nasce ali, não sabe nada. É só abrindo o bico, esperando comida que a mãe trás. Aprende muito, até aprende a voar que é a coisa que é mais do passarinho depois que ele cresceu. Pois aprende. Tem qualidade de pássaro que a mãe vai, o pai, força ele sair do ninho, andar pelo galho. Força ele dar os primeiro voinhos. Tudo é aprendendo. Outras criações, eu não sei... boi, porco, cachorro. Cachorro aprende. Aprende com eles, aprende com nós, com o homem. Não é assim? Então. Criança aprende também, só que mais. Tá em casa, uma filha olhando uma mãe. Tá aprendendo. Um filho na roça, olha o pai, vê como ele faz. Faz o mesmo jeito, aprende.

E isso mesmo. Agora, Cico, eu queria saber se você acha que aí tem um tipo de uma educação. Como a gente ouve falando, Tem?

Tem... eu penso que tem.

Então, como é que a gente pode pensar essas coisas. Por exemplo, pra você o que que é educação?

Agora complicou, professor (ri, cospe no chão, trabalha o fumo de um cigarro de palha). Então? Agora, o senhor chega e pergunta: "Cico, o que é educação?" Tá certo. Tá bom. O que eu penso, eu digo... Então, veja, o senhor fala: "Educação"; daí eu falo: "educação". A palavra é a mesma, não é? A pronúncia eu quero dizer. É uma só: "Educação". Mas eu pergunto pro senhor: "é a mesma coisa?" "É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra?" Aí eu digo: "Não". Eu digo pro senhor desse jeito: "não, não é". Eu penso que não.

E, Cícero, eu acho que você pode ter razão aí nisso aí...

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo... um outro. Quando eu sou quem fala, vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz (ri, ri de novo). Comparação. No seu, essa palavra vem junto com o que? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado; livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa no seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto... uma conta aqui, outra ali. Do seu mundo vem um estudo de es-

163

cola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe (ri de novo). Porque eu nunca vi isso por aqui.

Eu penso que a educação foi uma coisa boa pra mim, Cico. Mas lá onde eu estudei a gente aprendida a achar que educação é uma coisa que devia de ter da mesma maneira pra todo mundo. Estudo, saber, uma vida que melhora; tudo isso.

Então, quando o senhor vem e fala a pronúncia "educação", na sua educação tem disso. Quando o senhor fala a palavra conforme eu sei pronunciar também, ela vem misturada no pensamento com isso tudo; recursos que no seu mundo tem. Uma coisa assim como aquilo que a gente conversava outro dia, lembra? (refere-se a uma primeira entrevista, sobre religião popular) Dos evangelhos (tira o chapéu da cabeça): "Semente que caiu na boa terra e deu fruto bom". Quer dizer aquilo, que valeu, que teve valia ali. Que não foi como semente que caiu na pedra e não deu nada. Que não foi como aquelas que caíram no caminho e veio passarinho e comeu tudo. Conforme a gente conversava outro dia.

(O cigarro de palha ficou pronto, ele acende e faz sair a fumaça do prazer do primeiro trago).

Quando eu falo, o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolhinha cai-não-cai ali num canto de roça, a professorinha dali mesmo, os recursos, tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. Então eu digo: "educação" e penso: "enxada"; o que foi pra mim.

Então, você pensa que se tivesse podido estudar muitos anos isso teria mudado a sua vida, Cícero?

Porque é assim desse jeito que eu queria explicar pro senhor. Tem uma educação que vira o destino de um homem, não vira? Ele entra ali com um destino e sai com outro. Quem fez? Estudo, foi estudo regular: um saber completo. Ele entra dum tamanho e sai do outro. Parece que essa educação, que foi a sua, tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu foi mudar num doutor? num professor? Num sujeito de muita valia.

Agora, se eu quero lembrar da minha: "enxada". Se eu quero lembrar: "trabalho". E eu hoje só dou conta de um lembrazinho: a escolhinha, um ano, dois, um caderninho, um livro. Cartilha? Eu não sei, eu não lembro. Aquilo de um bê-a-bê, de um alfabetozinho. Deu pra aprender? Não deu. Deu pra saber escrever um nome, pra ler uma letrelinha, outra. Foi só, o senhor sabe? Muito

164

companheiro meu na roça — na cidade mesmo — não teve nem isso. A gente vê velho aí pra esses fundos que não sabe separar um A dum B. Gente que pega dum lápis e desenha o nome dele lá naquela dificuldade, naquele sofrimento. Mão que foi feita pro cabo da enxada acha a caneta muito pesada. E quem não teve prazo dum estudozinho regular quando era menino, de velho é que não aprende mais. Aprende? Pra quê? Porque eu vou dizer uma coisa pro senhor: pra quem é como esse povo da roça, o estudo de escola é de pouca valia. Porque o estudo é pouco e não serve pra fazer da gente um melhor. Serve só pra gente seguir sendo como era, com um pouquinho de leitura.

Tanta coisa mudou. Tanta coisa. Veja o sistema da vida da gente aqui, nessas roças. O senhor não deve de conhecer, é da cidade, conforme disse aquele dia. Terra era mais fácil, tinha mais. Família tinha terra; sua ou de um outro. Mas tinha onde plantar, onde viver. Pobreza tinha, mas era tudo muito diferente. Mais lavoura, mais fatura; milho, feijão, arroz, mandioca, gado, disso tudo que agora tem ainda, mas menos. Ou então mais do que antes tinha, mas pra mais gente também, não é mesmo. Mais dividido. Eu tenho lembrança daquele tempo. Era moço, tinha fé na vida. Foi naquele tempo que eu falei daquela vez, que eu era Folião de Santos Reis também. Tinha tempo pra isso, e tinha inclinação. Cadê o que tinha?

Então, Cico, o senhor respondeu muita coisa. Eu aprendi muito. Mas vamos voltar naquilo. Aquela idéia de "educação" que é uma palavra só quando eu falo e você, mas que é duas coisas: uma pra mim e outra pro senhor. Como é, Cico?

O senhor faz pergunta com um jeito de quem já sabe a resposta (ri, tira uma fumaça do cigarro) Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente. É pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque, nessas escolhinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a delas (aponta um rumo que deve ser o da escola, na estrada, além), mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos não é. Os livros, eu digo. As idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas contínuas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom, vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

165

Sei, Cíço, eu acho que eu compreendo.

Então, "educação". É por isso que eu digo que a sua é a sua e a minha é a sua. Só que a sua lhe fez. É a minha? ... Que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com um pai, uma filha com a mãe, com uma avó, Os meninos vendo os pais trabalhando.

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: "Cíço, como é que um menino aprende o cantório? As respostas?" (dos versos cantados pelo mestre). Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Meninos tão ali. Vai vindo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantório? Prum instrumento? Canta. Tá aprendendo. Pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Santos Reis), tá aprendendo caixa. Faz um tipo (tipo de voz dos cantores da Folia), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido.

Agora, nisso tudo tem uma educação, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor, assim, na frente, com o nome "professor". Não tem ... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do receito, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido.

Um tipo dum saber tem que ter aí mesmo, Cíço. Quem vai dizer que não. Mas isso aí você, por exemplo, você chamaria de uma educação?

Quem que vai chamar isso aí de uma educação? Um tipo dum ensino esparramado, coisa de sertão. Mas tem, não tem? Não sei. Podia ser que tivesse mais, por exemplo, na hora que um mais velho chama um menino, um filho. Chama num canto. Fala, dá um conselho. Fala sério um assunto: assim, assim. Aí pode. Ele é um pai, um padrinho, um mais velho. Na hora ele representa como de um professor, até como um padre. Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber. O menino baixa a cabeça, daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca.

Sei ... tá certo.

Então vem um e pergunta assim. "O Cíço, ó Antônio Cíço, seus meninos tão recebendo educação?" Que seja um padre, que seja o senhor. Eu respondo: "homem, uma eles tão. Em casa eles tão, que a gente nunca deixa de educar um filho conforme os

166

costumes. Mas uma educação de estudo, fora os dois menorzinhos, eles tão também, que eles tão na escola".

Então, quer dizer que é assim: tem uma educação — que eu nem sei mesmo como é o nome que ela tem — que existe dentro do mundo da roça, entre nós. Agora, tem uma — essa que se chama mesmo "educação" — que tem na escola. Essa que eu digo que é sua. É a educação que eu digo: "de estudo", de escola, professora, professorinha, coisa e tal. Daqui, mais de lá. A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda. Todo mundo aqui manda menino pro estudo. É longe (aponta a direção da escola isolada onde as crianças do lugarejo estudam), o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente cré e descré.

Menino desses pode crescer aí sem um estudinho que seja, da escola? Não pode. Eu digo pro senhor, não pode. O meu saberzinho que já é pouco, veio de aprender com os antigos, mais do que na escola. Veio a poder de assunto, mais do que de estudo regular. Fimado meu pai já dizia assim. Mas pra esses meninos, quem sabe o que espera? Vai ter vida na roça pra eles todo o tempo? Tá parecendo que não. E, me diga, quem é quem na cidade sem um saberzinho de estudo? Se bem que a gente fica pensando: "o que é que a escola ensina, meu Deus?" Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é.

Eu mesmo tô de plano de sair daqui e ir pra cidade. Tô aqui não faz muito. Vim de longe. Penso de ir pra Poços, pra São Paulo. Vida aqui tá difícil. Tenho vontade de pegar a família e ir pra cidade. Mas a cidade pede estudo, não é mesmo?

Cíço, Cícero, tem gente que fala de uma outra educação. Fala "Educação Popular". Pode ser um ensino de escola, com professor, mas ele pode ser diferente. Por exemplo: pode ser pra ajudar quem já é adulto e não estudou de criança. Quem não aprendeu ler e escrever e de repente quer aprender. A gente pensa que podia reunir um pessoal e fazer uma educação que fosse pro povo mesmo. Que pudesse ser dele. Sabe? Que ele não fosse só estudar, receber tudo pronto. Que ali fosse um lugar dele pensar a vida dele, a sua situação. Que as pessoas estudando as coisas da escola fossem discutindo, pensando a vida delas. Que, quem sabe? pudesse dizer verdade, não esconder nada. "Educação Popular", é como se tem dito em alguns lugares onde o pessoal tem tentado fazer uma edu-

167

cação de um outro jeito. Será que dá pra acreditar numa educação que tenha um saber do mundo como ele é? Saindo de discutir, de aprender todo mundo, uns com os outros: professor, lavrador, todos. (Longa pausa).

Agora o senhor chega e diz: "Cíço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?" Essa eu queria ver explicado. O senhor fala: "eu tô falando duma educação pro povo mesmo; um tipo duma educação dele, assim, assim". Essa eu queria saber como é. Tem? Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito. Tudo junto, gente daqui, de lá, professor, peão, tudo. Daí eu pergunto: "Pode? Pode ser dum jeito assim? Pra que? Pra quem? Será que algum lá se preocupar com uma coisa assim?"

Eu penso que sim. O senhor veja, Cíço, há lugares onde já leve. Onde tem agora. O sistema é diferente. Não quer dizer "popular" só porque é pra gente do povo estudar: lavradores, volantes — como tem muitos lá em São Paulo, de onde eu venho — operários. Se fala "popular" porque ela deve ser para ser uma escola, uma educação que as pessoas do povo participam como sendo delas; discutindo, resolvendo, vendo o que é melhor. Olha, pode ser que seja difícil, mas se tem da outra, porque não pode ter de uma assim?

Eu tô entendendo o seu pensamento. Se um tipo desse duma educação assim pudesse ter aqui, como a gente estamos conversando, com adultos, com velhos, até mulheres, conforme foi dito, assim num acordo, num outro tipo de união, com o povo daí desse canto sentindo deles, coisa deles, como uma coisa que é nossa também, que então juntasse ideia de todos, professor, nós, num assunto assim, assim, então o senhor havia de ver que o povo daqui tem mais de muita coisa do que a gente pensa.

Mas é que dessa maneira que o senhor fala é difícil de compreender. Não que é difícil. Veja, a gente até que imagina. Se eu contar prum cumpadre meu: "olha, podia ser assim, podia ser dum jeito assim" ... ele imagina. Um outro, um vizinho, um companheiro, sabe como é? Porque lá na cidade gente dá conta de uns estudos assim, de alfabeto pra gente graúda, pra velho até. Se conta, mas parece que não funcionou. (Cícero começa a fazer nas mãos um segundo cigarro de palha).

As vezes não funcionou, Cíço, porque não era uma educação que as pessoas pudessem sentir como delas, como dali mesmo, servindo mesmo pra elas, os assuntos, a maneira de ser, por exemplo. Mas eu quero dizer que podia ser diferente.

168

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se o velho aprende o que o menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desse de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso? Conforme a gente falava no outro dia, sobre o saber que o povo tem, não é?

Quer dizer, eu entendo assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão — senhor sabe como é? — pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles — trabalhador.

Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo, assim como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já fez de seu: as ideias, os assuntos.

Eu entendo pouco de tudo isso, não aprendi. Mas ponho fé e vou lhe dizer mais, professor — como é que eu devo chamar o senhor? — eu penso que muita gente vinha ajudar, desde que a gente tivesse como acreditar que era uma coisa que tivesse valia mesmo. Uma que a gente junto pudesse fazer e tirar todo o proveito. Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem um segredo que a escola não conhece (ri, mineiramente).

Pois é assim que eu penso, Cíço. Assim que eu pergunto.

Como o senhor mesmo disse o nome? "Educação Popular". Quer dizer, dum jeito que pudesse juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto. E ensinar o nomes das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes. Então era bom. Então era. O povo vinha, vinha mesmo e havia de aprender. E esse, quem sabe? é o saber que tá faltando pro povo saber?

Num sítio na estrada entre Caldas e Andradas, entre tarde e o começo da noite de um dia de janeiro em 1980.

169

ANEXO F – MATERIAL UTILIZADO NO CICLO DE DEBATES

Iniciamos nosso diálogo analisando a seguinte charge:



ANEXO G - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DURANTE O MÊS DE SETEMBRO/2021

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES VIA *GOOGLE FORMS*

QUESTÃO 1	Qual sua opinião sobre o Currículo Oficial Paulista de Educação Física do Ensino Fundamental?
<input type="text"/>	

QUESTÃO 2	Que perspectivas você tem em relação às suas aulas com a implementação do novo currículo?
<input type="text"/>	

QUESTÃO 3	Você concorda com os critérios adotados pelo Currículo Oficial Paulista de Educação Física do Ensino Fundamental para a seleção e organização dos conteúdos? Por quê?
<input type="text"/>	

QUESTÃO 4	Que critérios você usaria para selecionar os tópicos de conteúdos? Por quê? Se possível, dê um exemplo de tópico que você desenvolveria.
<input type="text"/>	

QUESTÃO 5	Na sua visão, quais são os principais desafios e possibilidades inerentes ao novo Currículo Oficial de Educação Física do Ensino Fundamental focalizando a atuação do professor?
<input type="text"/>	