

# **A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA CURRICULAR DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Franz Carlos Oliveira Lopes<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Os estudos das políticas educacionais, especificamente das questões curriculares, tem ocupado tempo significativo dos debates educacionais. Nessa ótica, as questões decorrentes das políticas públicas de educação, currículo e formação do aluno nos inquieta, uma vez que o currículo é o guia no processo de formação. Por isso, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a proposta curricular de Educação Física elaborada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) no contexto do programa “São Paulo faz escola”. Na busca de compreendermos os fundamentos e as diretrizes dessa proposta realizamos uma pesquisa tendo como fontes os documentos elaborados pela secretaria. Os dados da pesquisa revelaram que as diretrizes gerais da reforma e, particularmente, da disciplina de Educação Física, estão fundados na pedagogia das competências da formação. Assim, em que pese o anúncio de um discurso que aponta para a formação crítica e cultural, tal possibilidade encontra seus limites dado o caráter utilitarista e adaptável que caracteriza essa pedagogia.

Palavras-Chave: Currículo; Educação Física; Formação Escolar.

## **FUNDAMENTOS DA PESQUISA**

O termo currículo é familiar para a maioria das pessoas que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais, em consequência dessa familiaridade, Moreira (2007) alerta que talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do currículo. O currículo associa-se às distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

---

<sup>1</sup> Professor de Educação Física, atua nas redes Municipal e Estadual de Educação

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Estas concepções refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos referente ao tema, as discussões sobre o currículo incorporam com maior ou menor ênfase os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que se ensinam e se aprendem os conhecimentos, as transformações que desejamos promover, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir nos alunos. Não pretendemos considerar qualquer destes itens como certo ou errado, antes, procuramos expor que as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade, de acordo com Moreira (2007), marcam invariavelmente as discussões sobre questões curriculares.

Procurando resumir os aspectos acima mencionados, Moreira (2007) entende currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por este motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão, etc.

Por entender que os debates sobre os currículos transcende os muros escolares informamos que o nosso objeto de pesquisa é o currículo da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo para a disciplina de Educação Física, proposto em 2008 e oficializado no ano de 2010. A questão central da pesquisa pode ser apresentada da seguinte forma: Quais são os fundamentos e as diretrizes presentes na proposta curricular da disciplina de Educação Física elaborada pela Secretaria do Estado de São Paulo?

No intuito de responder à nossa questão entendemos ser fundamental analisar o currículo proposto e posteriormente referendado oficial pela Secretaria, bem como o desdobramento do currículo nas atividades que propõe. Nossa hipótese de pesquisa é a de que as diretrizes que orientam a matriz curricular estadual apresenta uma concepção

produtivista no âmbito das competências e adaptável às demandas postas pelo processo de trabalho e produção na sociedade, no âmbito da Educação Física. Neste sentido, o currículo de Educação Física estaria distante da criticidade no âmbito da cultura corporal de movimentos como coloca o documento oficial.

Tendo como objeto de pesquisa o currículo de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, decidimos realizar a pesquisa tendo como fontes principais os documentos que orientam a reforma curricular, especificamente os documentos que tratam da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ensino de Educação Física. Esse documento contempla a parte comum a todas as áreas, e posteriormente traz as diretrizes da área de Educação Física, conforme abordamos nos itens anteriores.

## A PESQUISA

Nesse caso identificamos que o uso das competências nos quadros organizadores curriculares não está de fato estabilizado no contexto escolar, as práticas e didáticas sobre essas teorias muitas vezes não dialogam com a realidade local, identificar esse propósito nos currículos prescritos fica muitas vezes evidente, em alguns casos é realizado uma ginástica conceitual que provoca confusões devido a sua complexidade, mas, sobretudo devido a acrobacias que frequentemente são realizadas para transformar o conceito em objeto curricular da educação (JONNAERT, 2010).

A lógica curricular das competências segundo Jonnaert (2010) remete às teorias atuais do currículo que indicam os conteúdos a serem ensinados nos programas de ensino para que os alunos desenvolvam competências. Essa lógica se apoia, em uma compreensão do que uma pessoa em situação de aprendizagem escolar realiza para se tornar competente, como se as competências fossem algo que só a escola pudesse ser encarregada de transmitir, ou até mesmo as competências da escola são mais indicadas. Nessa lógica a apreensões do conceito de competência podem cair numa perspectiva tecnicista de formação orientada tão somente por objetivos instrucionais, ou mesmo confunde competência com habilidade, desconectada de conhecimentos culturais diversos, perdendo por consequência a possibilidade de relacionar do conceito e suas mediações pedagógicas. Nessas condições as normas quando transformam as competências listadas num conjunto de prescrições sem qualquer compromisso com os

contextos culturais das unidades escolares a formação perde as singularidades e dinâmicas sociopolíticas (MACEDO, 2008).

Por esse motivo que nos causa estranheza o currículo da Secretaria fazer com os alunos venham a “recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural” (SAO PAULO, 2010, p, 19).

Uma vez que os conhecimentos veiculados no currículo da Secretaria são desconectados dos conhecimentos culturais e sociais do entorno e dos discursos que muitas vezes permeiam a escola. Com isso a aproximação de um currículo com laços tecnicista pode aprofundar indicar a alienação e formar sujeitos que não compreendam a diversidade sociocultural, segundo (MACEDO 2008).

Podemos verificar, ainda segundo o autor, os argumentos dos teóricos que advogam em prol das competências uma ampliada e dialética possibilidade formativa, porém, isso não se faz verdade. As fragmentações encontradas nos currículos pautados na disciplinarização, assim como no que concerne aos processos reducionistas nos quais, muitas vezes, essa mesma disciplinarização reduz a formação a aspectos insulares do conhecimento sistematizado, podem trazer apenas uma monocultura na dinâmica do currículo. Assim o currículo da Secretaria apresenta pretende:

(...) organizar as opções das equipes escolares, propiciando uma articulação necessária entre os diversos temas selecionados, sempre tendo em vista o desenvolvimento das habilidades dos alunos e sua aprendizagem (SÃO PAULO, 2010, p.186).

Nesse caso os temas ou conteúdos do currículo são selecionados pela Secretaria, os autores do documento parecem não reconhecerem as particularidades culturais de cada escola e se quer dialogaram com professores sobre formas de pensar as práticas no âmbito do currículo. O currículo da Secretaria em nossa ótica entende a dinâmica da escola em um prisma uniformizado, uma vez que sua prescrição é igual para todo o Estado. Nesse caso, sustenta que sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana.

Por fim, segundo o currículo da Secretaria, todos os conteúdos e métodos empregados nos documentos devem limitar-se à observação e às explicações causais dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenoções e preconceitos que estão inseridos nos conteúdos.

Sacristán (2000) nos alerta no que pode acarretar a prescrição e diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo que supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação, em uma sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe. Dessa cultura comum fazem parte os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.

Nessas condições, o currículo referido por competências segundo Neira, (2011) está distante da criticidade e entende as relações sociais no âmbito da educação de forma monocultura. Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis a qualquer conceito de criticidade com o patrimônio cultural da cultura corporal de movimentos que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas, no nosso entender, se coadunam com um projeto pedagógico idealizado que reproduz as relações sociais, sendo as pessoas preparadas para o mercado de trabalho, para a competitividade e a meritocracia.

## EDUCAÇÃO FÍSICA

No que tange o componente curricular de educação física identificamos lacunas significativas nas distancias entre criticidade e não criticidade nos escritos do currículo entre outros elementos citados. A primeira delas é a seguintes segundo a secretaria:

A transformação a que nos referimos não pretende negar a tradição da área construída pelos professores, mas ampliar e qualificar suas possibilidades de atuação (SÃO PAULO, 2010, p.179).

Verificamos aqui que as indicações iniciais nos documentos propõem não negar a tradição da área da Educação Física construída socialmente, mas ampliar e qualificar, ou seja, colocar em local adequado as possibilidades de atuação da área, a grande questão nesse caso, qual lugar adequado é esse uma vez que as representações que os alunos e professores tem sobre o componente são múltiplas.

Na contra mão do qualificar segundo os autores destacam que:

O enfoque cultural ganhou relevância na Educação Física por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações, sugerindo a relativização da noção de desenvolvimento dos mesmos conteúdos da mesma forma. Assim, entendemos que a Educação Física escolar deva tratar pedagogicamente de conteúdos culturais relacionados ao movimentar-se humano, porque o ser humano, ao longo de sua evolução de milhões de anos, foi construindo certos conhecimentos ligados ao uso do corpo e ao seu movimentar-se (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Por mais que o enfoque cultural preze as diferentes manifestações na Educação Física, elegeram-se algumas das práticas como as principais da cultura corporal de movimentos deixando de lado a relatividade das manifestações que anunciam nos escritos do currículo.

As contradições presentes no currículo são evidentes:

Essa variabilidade dos fenômenos humanos ligados ao corpo e ao movimentar-se é ainda mais importante quando se pensa na pluralidade dos modos de viver contemporâneos. Enquanto a Educação Física pautou-se unicamente pelo referencial das ciências naturais, ela pôde afirmar categorias absolutas em relação às manifestações corporais humanas, sob o argumento de que corpos biologicamente semelhantes demandam intervenções também semelhantes ou padronizadas (SÃO PAULO, 2010, p.180).

Os escritos do currículo neste caso prezam pelas contribuições da dinâmica de variabilidade para o movimentar-se e advoga contra os conhecimentos positivistas das ciências naturais e defende uma concepção de escola tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe as unidades. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum ou igual (SÃO PAULO, 2010). Ou seja, as teorias presentes nos escritos do currículo são apresentadas para professores, gestores, entre outros

profissionais da educação, sob a premissa que é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir uma base comum.

Segundo Neira e Nunes (2009), a valorização do conhecimento histórico acumulado por diversos atores na escola gera a necessidade de constituir novas ideias sobre a educação que comportem um currículo crítico tal que receba/atenda as adversidades de classe social. Talvez seja esse o grande desafio da educação com base em uma perspectiva crítica e pós crítica: contemplar essas adversidades em seu projeto político-pedagógico e na organização da proposta curricular, efetivando, assim, a inclusão das pessoas pertencentes às diversas camadas sociais no processo educativo, sem silenciar as práticas sociais e sim inclui-las nos currículo, e tão pouco garantir uma base comum, pois, nesse caso haveria uma “reprodução social”.

No currículo de Educação Física, segundo a Secretaria:

pode-se partir do variado repertório de conhecimentos que os alunos já possuem sobre diferentes manifestações corporais e de movimento e buscar ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente. Desse modo, espera-se levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação e usufruto do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e das atividades rítmicas, assim como a possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se que tem sido denominada “cultura de movimento”. Para destacar o fato de que se trata de sujeitos que se movimentam em contextos concretos, com significações e intencionalidades, tem-se utilizado a expressão “Se-Movimentar”. O “Se”, propositadamente colocado antes do verbo, enfatiza o fato de que o sujeito (aluno) é autor dos próprios movimentos, que estão carregados de suas emoções, desejos e possibilidades, não resultando apenas de referências externas, como as técnicas esportivas, por exemplo. Estamos nos referindo ao *movimento próprio* de cada aluno” (p, 180).

Nos causa estranhamento expressões como “movimento próprio de cada aluno”, uma vez que, o enfoque acrítico da Proposta Curricular é facilmente constatado quando se analisam as habilidades e competências a serem desenvolvidas por meio dos conteúdos relacionados. Mesmo que pontualmente a proposição de um trabalho pedagógico tenha feito menção às questões do preconceito e discriminação que envolvem algumas manifestações, a absoluta maioria das competências e habilidades explicitadas no documento abarcam a compreensão e identificação de aspectos técnicos e táticos a serem aprendidos e realizados nas aulas, sendo seus conteúdos, esportes, lutas, ginástica, atividades rítmicas, lutas e jogos, bem como as capacidades físicas (NEIRA, 2011).

Segundo os documentos referindo-se à Educação Física e à consciência:

Assim, pode-se definir o Se-Movimentar como a expressão individual ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos. Ora, a educação escolarizada visa a aumentar o repertório dos alunos, influir em suas vidas, mobilizar seus desejos e potencialidades, possibilitando a tomada de consciência de suas vinculações socioculturais (SÃO PAULO, 2010, p. 181).

Nessa visão do currículo analisamos o conceito de consciência que segundo a teoria crítica é definida como o processo pelo qual, através de uma educação dialógica, se passa de uma atitude passiva a uma atitude ativa diante do mento social, ou de consciência ingênua a uma consciência crítica. O processo de conscientização implica no reconhecimento da situação de opressão em que os grupos subordinados estão envolvidos, este reconhecimento faz parte das condições para a transformação das estruturas da dominação (SILVA, 2000).

Para ilustrar as concepções de como esse conceito está deturpado no currículo, basta observar a ênfase nos conteúdos decorrentes da cultura hegemônica (práticas esportivas brancas, burguesas, cristãs e europeias e/ou americanas), com pouquíssimas ocasiões para o estudo daquelas manifestações oriundas das minorias culturais como Hip-Hop, Skate entre outras manifestações. Produzidos sob essa lógica do currículo, em certa medida, constituem-se em recursos pedagógicos que servem para silenciar as manifestações das minorias. Uma maneira sutil de fazer isso é recorrer à interpretação das práticas corporais populares com base na produção científica para impossibilitar que as vozes dos alunos circulem durante as aulas (NEIRA, 2011).

Por esse viés hegemônico e silenciador o currículo exemplifica que:

as várias experiências de saltar realizadas nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental não sendo confrontadas com as experiências esportivas do salto em distância e do salto em altura, modalidades específicas do atletismo, ou as experiências de passe com mãos e pés, utilizando bolas de diferentes tamanhos e pesos, realizadas em várias atividades ou jogos nas séries iniciais, serão experimentadas e compreendidas como elementos necessários para a prática de modalidades esportivas como o basquetebol, o handebol ou o futsal. As experiências com várias situações rítmicas serão cotejadas com organizações mais complexas, como manifestações de danças regionais e nacionais. As experiências com os movimentos corporais serão fundamentadas em explicações sobre o funcionamento do organismo (SÃO PAULO, 2010, p. 182).

Nesse caso os documentos afirmam nossas análises de não criticidade no currículo, uma vez que sua preocupação com o movimento é exacerbada e os teóricos da criticidade não permeia os escritos no documento. Segundo Neira (2011), os textos que compõem o currículo procuram explicar e organizar didaticamente, os conteúdos distribuídos bimestralmente. Os conhecimentos são abordados de forma superficial e fragmentada. O tom informativo e instrumental sobrepõe-se a qualquer preocupação com o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos. Quando confrontamos esses elementos com os conceitos da teorização curricular apresentada constata-se o ressurgimento da perspectiva tradicional consubstanciada no tecnicismo educacional. Ou seja, os conteúdos estão dados. Cabe ao professor desenvolver boas situações de aprendizagem para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades.

Para confirmar a citação acima basta considerar a afirmação de que o currículo:

(...) deve proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/ sentidos de sua cultura propõem (SÃO PAULO, 2010, p. 183).

É difícil, segundo Neira (2011), acreditar que um currículo uniforme como o da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo possa dialogar com uma população tão diversificada das mais de 5000 escolas. E ainda sim suplantar a criticidade com esse modelo uniforme de currículo. Diante disso, o que se verifica é que o avanço que a área conquistou nos últimos anos com a teorização crítica do currículo foi solapado por “uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender”. Para a Secretaria, os alunos que frequentam as escolas situadas no litoral ou que se localizam as margens do rio Paraná, aqueles que residem na zona urbana ou rural, central ou periférica das grandes cidades devem aprender os mesmos conteúdos indistintamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como sua preocupação central procurar compreender o que há de novo, se é que há, na proposta curricular para a disciplina de Educação Física

elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a partir de 2007/2008 e que passou a ser denominada de currículo oficial a partir de 2010.

A partir da nossa hipótese, procuramos encontrar nos documentos oficiais da Secretaria os elementos que nos permitissem responder a nossa questão: quais os fundamentos que orientam a Proposta Curricular para a disciplina de Educação Física no âmbito do processo de reforma curricular em curso no Estado de São Paulo. Com isso identificamos nos documentos traços que nos permitem afirmar que grande parte do currículo está ancorada nos fundamentos da Pedagogia das Competências. Essa pedagogia, oriunda das ciências naturais, é fruto das teorias positivistas, apresentando grande proximidade com as teorias da Psicologia. Identificamos que o termo competências tem várias nuances, e que o esforço teórico realizado com a finalidade de introduzir o termo nos currículos são inegáveis. Termos como o mundo do trabalho e as competências necessárias para o ingresso nesse universo são falas que visam tornar a educação espaço privilegiado para a disseminação de práticas da formação para o trabalho se tornam consenso.

Nos fundamentos presentes no currículo de Educação Física pautam-se na Cultura corporal de movimentos e no Se-movimentar. Os autores da proposta acreditam que os alunos inseridos nas escolas do Estado de São Paulo devem compreender a cultura corporal como geral, e que essas foram formas construídas historicamente pelo homem e, por isso, tem que ser apreendidas e melhoradas. Para eles é importante também relacionar a própria cultura com aspectos sociais e reconhecer as manifestações corporais das diversas culturas sendo possível vivenciar e recriar os movimentos. É importante também, segundo os autores, que o homem se-movimente, porém, não interfira nas manifestações corporais e entendam que os movimentos têm significados únicos e que a subjetividade pode fazer parte desse contexto. cremos que essas citações são contraditórias como denunciamos acima.

Ao apresentar as ideias contidas no currículo nosso objetivo era entender qual concepção de sujeito está presente nos documentos curriculares de Educação Física. Também procuramos identificar e analisar os confrontos entre currículo proposto e a criticidade no âmbito da cultura corporal, para isso usamos a Unidade de Contexto que esta pautada na criticidade anunciada nos documentos.

Dessa maneira, podemos afirmar que um sujeito crítico está longe da formação idealizada pelo currículo da Secretaria, uma vez que as bases teóricas do documento passam por teorias não críticas, apenas reprodutoras e, no que tange a Educação Física, o sujeito que participa das aulas apenas reproduz, pois conhece e analisa as práticas em um contexto fechado sem a possibilidade de contestação sobre o que está sendo realizado nas aulas.

Assim, no âmbito do Curricular para a disciplina de Educação Física, podemos afirmar que suas diretrizes apresentam uma concepção produtivista da educação, fundada na Pedagogia das Competências, que objetivam a adaptação às demandas postas pelo processo de trabalho e da produção, fatos que impedem a manifestação da Educação Física como elemento de valorização da cultura e de uma proposta de formação cultural.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JONNAERT, Philippe. Currículo e competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, Roberto S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio F.B. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEIRA, Marcos G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. In: XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011.

NEIRA, Marcos e NUNES, Mario L. F. Educação Física, Currículo e Cultura. São Paulo: Phorte, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física/ Coord. Maria Inês Fini.- São Paulo: SEE, 2008.