

A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes

Marcos Garcia NEIRA

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

“O programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula”. Essa informação, extraída do portal eletrônico da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP), sintetiza algumas das ações implementadas no último quinquênio. Nas palavras da dirigente educacional à época, a política educacional compreende uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é melhor organizar o sistema educacional de São Paulo (CASTRO, 2008).

No âmbito da Educação Física e do ponto de vista pedagógico, a iniciativa de maior impacto foi a implementação da Proposta Curricular. Além dos documentos publicados em 2008 contendo a apresentação da proposta, princípios curriculares, sínteses das áreas de conhecimento, concepção da disciplina e os conteúdos¹ distribuídos por série de escolarização e bimestre, foram elaborados e distribuídos o Caderno do Professor, no mesmo ano, e do Caderno do Aluno, em 2009. Na visão oficial, a Proposta Curricular abrange o conjunto dos materiais, vistos como um mecanismo integrador para que as ações possuam um foco definido.

Constituído por um volume para cada bimestre, o Caderno do Professor apresenta “conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas” (SÃO PAULO, 2008a, p.9), e o Caderno do Aluno consiste em uma brochura contendo textos explicativos, imagens e exercícios para fixação de informações alusivas aos conteúdos trabalhados no bimestre. Nele, o estudante pode fazer anotações e exercícios com a mediação do professor.

Muito embora, em termos conjunturais o projeto em si não possa ser concebido como uma novidade pedagógica, uma vez que a produção e distribuição em larga escala de materiais didáticos alinhados a um currículo único está presente na rede privada, na especificidade do componente Educação Física, a elaboração de recursos didáticos para o professor e para o aluno das escolas públicas, há muito presentes no âmbito internacional², encontra poucos similares³ no Brasil.

Informações coletadas junto aos professores da rede estadual permitem afirmar que os aqui denominados materiais de apoio suplantaram o documento norteador, sendo muitas vezes vistos de maneira dissociada. Na compreensão dos docentes, o Caderno do Professor materializa o currículo proposto. O acesso às instruções nele contidas instrumentaliza e norteia as ações didáticas no cotidiano, o que torna desnecessário o entendimento do referencial que lhe dá sustentação. Dentre os profissionais que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, provavelmente não há quem desconheça o material. Afinal, a SEE/SP vem empreendendo múltiplos⁴ esforços no sentido de disseminar a sua Proposta Curricular.

Contrariando a tradição curricular da área na qual as mudanças primavam pela modificação de métodos e estratégias de ensino (NEIRA, 2011), a impressão que os professores em atuação transmitem é que o rol de conteúdos sugeridos pela Proposta Curricular de Educação Física da SEE/SP e levados a termo por meio do Caderno do Professor constituem-se no fator de maior impacto. Detentores de uma formação que, em certa medida, restringiu os conteúdos curriculares, os educadores da escola oficial paulista viram-se diante do compromisso de ensinar desde as técnicas e táticas do boxe (SÃO PAULO, 2009a, p.17) até os tipos de hipertrofia (SÃO PAULO, 2009b, p.26).

A força da proposta em questão não pode ser subestimada. Os currículos escritos, embora inicialmente menosprezados pela comunidade docente tendem a gradativamente legitimar os conteúdos relacionados, mesmo que sejam recontextualizados pelos professores (BERNSTEIN, 1998). GOODSON (1995), apesar de reconhecer o currículo como construção social, produto de uma tradição inventada, alerta sobre a necessidade de levar a sério os conhecimentos que figuram nos documentos oficiais, pois, em certa medida, refletem o campo de lutas que se estabelece na área e acabam por determinar quais conhecimentos são válidos.

Desnecessário dizer que uma grande parcela dos cursos de formação inicial sequer reconhece a escola como espaço para o trabalho com temas da magnitude desejada pelo currículo estadual. Na maioria dos casos, o que se nota

é uma visão distorcida da docência escolar. Algo como um espaço destinado ao ensino de algumas modalidades esportivas e brincadeiras, pouco mais que um espaço recreativo (NEIRA, 2009). Dirão alguns que cabe ao professor empreender pesquisas e estudos individuais a fim de melhor executar o seu trabalho. Outros afirmarão que não é função do curso de licenciatura ensinar os conteúdos escolares, mas sim, ensinar a ensinar. Ora, deixemos de lado a ingenuidade. Quais professores dispõem de condições de investigar com antecedência visando a preparação das aulas da próxima semana? Também já é hora de deixar de lado a ideia de que é possível ensinar o que não se sabe, ou que o método suplanta o conteúdo. Fosse assim, não veríamos os professores em sala de aula escrevendo no quadro-negro ou ditando as informações disponíveis no Caderno do Professor para que os alunos possam copiá-las.

A análise das situações de aprendizagem propostas nos Cadernos do Professor permite inferir que não era essa a ressonância que a SEE/SP esperava. Tal

distorção, queremos acreditar, decorre do choque entre os saberes docentes necessários para colocar em ação o currículo proposto e aqueles que, pelo menos até o presente momento, encontram-se disponíveis a uma parcela considerável dos professores. A política oficial reconhece isso quando condiciona a posse do cargo dos educadores recém-concursados à participação e aprovação em um curso de formação centrado na Proposta Curricular. A um possível conhecimento superficial dos conteúdos a serem ensinados, some-se o fato de que o rol apresentado pouco dialoga com as atuais demandas sociais que exigem currículos sensíveis à diversidade cultural e comprometidos com a formação de identidades democráticas. Neste texto, submetemos os conteúdos propostos nos Cadernos do Professor ao confronto com a teorização curricular, esperando com isso convidar ao debate sobre essa dimensão fundamental da problemática curricular, mas que parece não merecer a devida atenção das comunidades docente e acadêmica.

Saberes docentes e a questão dos conteúdos de ensino

Na década de 80, quando a questão dos saberes docentes começava a ganhar visibilidade, o trabalho de Lee Shulman (1986) acabou contribuindo de maneira decisiva para a estruturação não somente de um campo de pesquisa, como também para o estabelecimento de políticas educacionais. Foi Shulman um dos primeiros a destacar a importância do conhecimento específico dos conteúdos para o exercício da tarefa pedagógica.

MIZUKAMI (2004), a principal difusora da sua obra no Brasil, explica que o conhecimento do conteúdo específico implica no conhecimento dos paradigmas explicativos utilizados por uma área à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade. “É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento” (p.6).

Na ótica de Shulman (1986), o professor deve possuir uma profunda compreensão dos conteúdos a serem ensinados, além de um bom conhecimento das possibilidades representacionais que eles possam ter, considerando aspectos específicos dos contextos em que leciona e das pessoas que frequentam a escola em que atua. GRANT e WIECZOREK (2000) ampliam essa noção quando atribuem relevância à ancoragem social dos conhecimentos durante a ação docente. O que significa dominar o percurso histórico do conteúdo que se quer ensinar.

Os professores não podem, explica MIZUKAMI (2004), possuir uma compreensão intuitiva ou pessoal do

objeto de ensino. Embora uma compreensão pessoal do conteúdo seja necessária, não é condição suficiente para efetivação da tarefa educacional. Inversamente à perspectiva linear que influencia algumas pedagogias, qualquer conhecimento se articula a outros segundo o modelo do rizoma (KINCHELOE & BERRY, 2007). Nesse prisma, o professor deverá supor e estabelecer algumas conexões previamente, mesmo que durante as aulas e para além delas, os alunos elaborem muitas outras.

A aceitação dos argumentos apresentados coloca na berlinda as políticas de formação docente centradas exclusivamente nas questões metodológicas: elaboração e desenvolvimento de aulas, trocas de experiência, vivências práticas, laboratórios didáticos, etc. Nessas ocasiões, afirmamos, não se chega a alcançar o que Shulman (1986) denominou de conhecimento pedagógico do conteúdo. Trata-se de um conhecimento construído constantemente ao ensinar. Ou seja, as representações mais úteis dos conteúdos ensinados, analogias mais poderosas, exemplos e ilustrações que tornam a compreensão de tópicos específicos mais fácil. Este é o único conhecimento cuja autoria pertence ao professor, já que é aprendido durante o exercício profissional. Obviamente, esse outro tipo de saber docente requer um amplo repertório conceitual sobre os conteúdos a serem ensinados. O conhecimento pedagógico do conteúdo vincula-se fortemente à profundidade e amplitude dos conhecimentos sobre os conteúdos.

Com base nessas ideias, voltemos nossa atenção à relação de conteúdos descritos na Proposta Curricular de Educação Física. Muitos deles, apesar de figurarem há algum tempo na produção científica da área, são ainda incipientes no currículo da Educação Básica. É o caso, por exemplo, da ginástica laboral (SÃO PAULO, 2009c, p.19); princípios do treinamento (SÃO PAULO, 2009a, p.24), entre outros. Se por um lado, isso marca a ruptura com a tradição, constituindo-se em ampliação dos conhecimentos oferecidos aos alunos, por outro, como se viu, impele o professor a transformar os materiais de apoio em recursos obrigatórios - às vezes, únicos - durante as aulas, pois não lhe foram dadas oportunidades suficientes para um aprofundamento desejável nos conteúdos, para que ele pudesse, assim, transformar-se em autor de conhecimentos pedagógicos dos conteúdos. E aqui, sem dúvida, reside o maior risco.

Os textos que compõem os Cadernos do Professor 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 a teorização curricular apresentada por SILVA (2007), 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.

Diante disso, o que se verifica é que o avanço que a área conquistou nos últimos anos com a teorização crítica e pós-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” (SÃO PAULO, 2008a, p.15). Para a SEE/SP, os alunos que frequentam as escolas situadas no litoral ou que se localizam às margens do rio Paraná, aqueles que residem na zona urbana ou rural, central ou periférica das grandes cidades devem aprender os mesmos conteúdos indistintamente.

É difícil acreditar que um currículo uniforme (FORMOSINHO, 2007) possa dialogar com uma população tão diversificada. TORRES SANTOMÉ (2011) nos incita a reconhecer que, nos sistemas educacionais atuais, um grande número de alunos não se sente reconhecido porque sua origem sociocultural não é contemplada nos conteúdos obrigatórios ensinados, ou porque suas culturas são apresentadas como triviais.

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 as manifestações rítmicas (SÃO PAULO, 2009d, p.30), e a discussão sobre as características sexuais e étnicas que interferem na prática da lutas tenham sido previstas (SÃO PAULO, 2009a, p.29), a absoluta maioria das competências e habilidades explicitadas abarcam a compreensão e identificação de aspectos técnicos e táticos dos esportes e das lutas, bem como as capacidades físicas envolvidas nas práticas ginásticas e a gestualidade envolvida nas atividades rítmicas.

Um certo paradoxo ronda os conteúdos relacionados ao eixo “Organismo humano, movimento e saúde”. Se, por um lado, a análise dos Cadernos do Professor permite observar a incidência de noções que priorizam a prática de atividades físicas pelo seu viés biológico e a defesa de um estilo de vida fisicamente ativo (SÃO PAULO, 2009b, p.26), por outro, há situações de aprendizagem que procuram reconhecer e criticar os padrões e estereótipos de beleza corporal veiculados por meio dos meios de comunicação (SÃO PAULO, 2009e, p.23).

Reforçando o viés conformista da Proposta Curricular, encontra-se ausente qualquer preocupação com a característica multicultural e democrática da sociedade contemporânea que incita a escola a operar com base na equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público. A análise dos materiais não constatou procedimentos que promovam a justiça curricular (CONNELL, 1993); a reflexão sobre os significados veiculados pelas práticas corporais estudadas, bem como a identidade cultural dos grupos representantes⁵ (CANDAU, 2008); nem tampouco, a análise das relações de poder que atravessam as lutas, atividades rítmicas, ginásticas e esportes, hierarquizando-os.

Para ilustrar esses vazios, basta observar a ênfase nos conteúdos decorrentes da cultura hegemônica (práticas esportivas brancas, burguesas, cristãs e euro-americanas), com pouquíssimas ocasiões para o estudo daquelas manifestações oriundas das minorias culturais. Produzidos sob essa lógica, os Cadernos do Professor, em certa medida, constituem-se em recursos pedagógicos que servem para silenciá-las. Uma maneira sutil de fazer isso é recorrer à interpretação das práticas corporais populares com base na produção científica para impossibilitar que as vozes dessas culturas circulem durante as aulas. É justamente o caso da abordagem proposta para o estudo da capoeira (SÃO PAULO, 2008b, p.10-20).

Grande parte dos textos (escritos e imagéticos) emprega a estratégia da argumentação unilateral (TORRES SANTOMÉ, 2011). Não foram incluídas aquelas visões que poderiam ajudar o professor a analisar criticamente as concepções dominantes. Exemplo disso é a fatura de fotografias que retratam a prática elitista das modalidades

esportivas. Até mesmo quando as imagens registraram a prática esportiva das pessoas com deficiência, o que se vê são atletas paraolímpicas (SÃO PAULO, 2009f, p.23). Tamanha citacionalidade (HALL, 2000) tende a deslegitimar outros espaços de prática ou os grupos praticantes. Quando o esporte de alto nível é apresentado como referência principal, a Proposta Curricular contribui para consolidar a assimetria entre as identidades vencedoras, os atletas, e suas diferenças, as demais pessoas.

Dentre as omissões, talvez, as mais contundentes sejam a falta de temas controversos e fontes de informação que consideram os conflitos a partir de perspectivas alternativas e divergentes. As situações de aprendizagem propostas simplesmente não consideram essa possibilidade. É justamente aqui que a maioria dos professores com algum tempo de exercício profissional poderiam contribuir de maneira significativa com seus saberes, pois, se há algo que constitui os conhecimentos dos conteúdos pedagógicos dos professores da rede estadual é um enorme repertório de estratégias para o enfrentamento de situações desafiadoras em sala de aula. Para TORRES SANTOMÉ (2011), esse “esquecimento” decorre do medo de lidar com questões socialmente controversas durante as aulas. Na perspectiva assimilacionista implementada pela Proposta Curricular, as diferenças são apagadas, tal como se os meninos não

resistissem à prática da Ginástica Rítmica Desportiva (SÃO PAULO, 2009g, p.16-23), alguns grupos religiosos não se afastassem das aulas em que a capoeira é estudada (SÃO PAULO, 2008b, p.10-20) ou o hip-hop fosse bem visto em todas as escolas (SÃO PAULO, 2009c, p.10-11).

Enfim, como se pode notar, uma rápida análise dos Cadernos do Professor deixa transparecer o foco na formação de um sujeito em conformidade com a sociedade que aí está. As competências e habilidades que pretende desenvolver por meio dos conteúdos relacionados agregam significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções. Por essa razão, o professor é posicionado como mero transmissor de conhecimentos de pouca tradição, mediante uma abordagem superficial e sem qualquer espaço para a crítica ou para o reconhecimento dos seus saberes.

Currículos assim formatados se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas, no nosso entender, se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.

Notas

1. Para GIMENO SACRISTÁN (2000), os conteúdos compreendem todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização.
2. Os sistemas de ensino inglês e português possuem experiências semelhantes.
3. É o caso, por exemplo, do Livro Didático Público produzido pela Secretaria da Educação do Paraná em 2006.
4. Dentre eles destaca-se o programa de formação continuada “A rede aprende com a rede”, desenvolvido nos anos de 2008 e 2009.
5. Ressalva seja feita ao texto “Tema 1 - Atividade Rítmica: hip-hop e streetdance” (SÃO PAULO, 2009c, p.10-11).

Referências

- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidade**. Madrid: Morata, 1998.
- CANAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F.; CANAU, V.M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.13-37.
- CASTRO, M.H.G. Carta da Secretária. In: SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.
- CONNELL, R.W. **Schools and social justice**. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.
- FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos de ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 149-196
- GOODSON, I.G. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GRANT, C.A.; WIECZOREK, K. Teacher education and knowledge in the “knowledge society”: the need for social moorings in our multicultural schools. **Teachers College Record**, v.102, n.5, p.913-935, 2000.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-33.
- KINCHELOE, J.L.; BERRY, K.S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, p.1-13, 2004.
- NEIRA, M.G.. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v.1, n.1, p.118-40, 2009.
- _____. **Educação física**. São Paulo: Blucher, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008a.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino fundamental. 8ª série. 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008b.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2009a. v.1.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino médio. 2ª série. São Paulo: SEE, 2009b. v.2.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino médio. 3ª série. São Paulo: SEE, 2009c. v.2.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino fundamental. 6ª série. São Paulo: SEE, 2009d. v.1.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino médio. 1ª série. São Paulo: SEE, 2009e. v.1.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino fundamental. 6ª série. São Paulo: SEE, 2009f. v.2.
- _____. **Caderno do Professor**. Educação Física: ensino médio. 1ª série. São Paulo: SEE, 2009g. v.2.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- TORRES SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L.A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.82-98.