

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de professores de Educação Física em Piracicaba/SP

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201800040497>

Lucas de Andrade CARVALHO*
Cinthia Lopes da SILVA**

*Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, São Paulo, SP, Brasil.
**Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, Brasil.

Resumo

O objetivo deste texto é identificar e analisar: 1) como os professores da Rede Estadual de Ensino em Piracicaba avaliam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) e 2) qual o conhecimento que tais professores possuem acerca do conceito de cultura corporal de movimento e da discussão sobre lazer, apresentados na PCESP. Nesta pesquisa qualitativa entrevistamos sete professores de Educação Física, que apontaram pontos positivos e negativos acerca do documento citado, relacionados à sua implantação e aplicabilidade. Três dos professores demonstram não ter conhecimento aprofundado acerca dos conceitos mencionados, no entanto, consideramos que a responsabilidade por este fato seja em parte da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo por desenvolver poucas ações no sentido da formação continuada de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Currículo; Educação física; Lazer; Ensino médio.

Introdução

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) implantou uma Proposta Curricular (PCESP) para que o currículo no estado fosse reformulado a partir de um referencial cultural, centrado na perspectiva da cultura corporal de movimento e nos estudos do lazer. A intenção foi estruturar toda a rede estadual de modo que fosse possível direcionar as políticas educacionais no sentido de aumentar os índices de indicadores como o Ideb^a e Idesp^b (SEESP¹). Neste contexto, após quatro anos de sua implantação, nos surgiu a inquietação de identificar e analisar como os professores de Educação Física do Ensino Médio que atuam em escolas da rede pública estadual da cidade de Piracicaba/SP avaliam a PCESP. Essa investigação é importante, já que é o professor que atua na escola que fará a mediação de conhecimentos junto aos alunos e a partir de sua ação que a PCESP poderá ser efetiva na escola, ou ainda, o professor poderá indicar possíveis alterações necessárias para que a Proposta Curricular seja aprimorada. A pesquisa também apresenta dados referentes a professores que atuam na cidade de Piracicaba/SP, interior do estado

de São Paulo. Na qual há um número significativo de escolas (a Diretoria de Ensino Regional rege 68 escolas em Piracicaba e região).

De acordo com a SEESP², o objetivo da Educação Física Escolar é subsidiar sistematicamente os alunos para que possam, a partir de seu conhecimento inicial, dar sentido e ressignificar a cultura corporal de movimento, por meio do estudo e da vivência das práticas corporais, compreendidos nos conteúdos tradicionais da área: ginásticas, atividades rítmicas, jogos, esportes e lutas. Com base em DAOLIO³, entendemos a cultura corporal de movimento como parte da cultura expressa pelo uso do corpo, por meio da vivência e ressignificação de práticas corporais.

O lazer também é considerado na PCESP, como elemento inovador em uma Proposta Curricular governamental para a Educação Básica. Segundo MARCELLINO⁴, o lazer é a vivência da cultura no seu sentido mais amplo no tempo e espaço disponíveis das obrigações sociais, e tem por característica o caráter desinteressado. Em relação à Educação Física Escolar, o interesse volta-se para o caráter de desenvolvimento pessoal e social do sujeito,

tendo em vista a educação para o lazer de uma perspectiva crítico-criativa⁵.

Assim, é necessário conhecer o conceito de cultura corporal dos professores e como eles entendem a discussão de lazer da PCESP, para que se possa saber se seu entendimento é contemplado na proposta ou os possíveis fatores que podem justificar uma incompatibilidade em termos conceituais do que pensam em relação ao que é indicado na Proposta Curricular. Este dado poderá ser uma contribuição para revisões e atualizações da PCESP.

A PCESP constitui-se por um conjunto de documentos, sendo o documento principal a própria SEESP² que encerra seu propósito pedagógico com os *Cadernos do professor* e *Cadernos do aluno*, que são divididos por disciplina e por série/ano aos quais se dirigem. Faz parte da PCESP também um subconjunto de documentos denominados de *Caderno do gestor* destinado ao corpo gestor, professores coordenadores, diretores, professores coordenadores do núcleo pedagógico e supervisores².

Os objetivos deste trabalho são identificar e analisar como os professores da Rede Estadual de Ensino em Piracicaba avaliam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e também qual o conhecimento que tais professores possuem acerca do conceito de cultura corporal de movimento e da discussão sobre lazer, apresentados na PCESP. Este tipo de investigação contribui para o desenvolvimento da área por ter como foco os professores de Educação Básica que são os mediadores de conhecimentos na escola e são os interlocutores entre o que é proposto pelo governo do estado de São Paulo em termos de Proposta Curricular e a sua aplicação na realidade escolar. Também se espera com a investigação a obtenção de dados para que a PCESP possa ser periodicamente avaliada e aprimorada.

Há alguns estudos dedicados à discussão sobre como os professores avaliam ou percebem o currículo implantado na rede estadual de São Paulo, dentre os quais destaca-se: NOVAES⁶, FERNANDES⁷, SEIXAS⁸ e BARROS⁹. Dentre esses estudos, o mais recente, de BARROS⁹, trata-se de uma investigação com sete professores do Ensino Básico atuantes na cidade de São Paulo para identificar e analisar como os mesmos interpretam, avaliam e implementam os conteúdos apresentados nos *Cadernos do professor* do currículo do estado de São Paulo. Os resultados da referida investigação indicam que os professores desconhecem a concepção de ensino e os conceitos referentes aos conteúdos apresentados nos *Cadernos do professor*. Aqueles que implementam os conteúdos de forma

mais coerente com os propósitos do Currículo de São Paulo são os mesmos que demonstraram uma melhor forma de interpretação e avaliação dos conteúdos dos *Cadernos do professor*.

A pesquisa de NOVAES⁶ trata da percepção dos professores da rede estadual paulista acerca das ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) no período de 1995 a 2008, participaram da investigação um total de 40 professores, atuantes no município de Guarulhos/SP. Os resultados alcançados apontam para uma relação de desconfiança dos docentes com a política educacional da SEE/SP. Os professores entendem que as ações da secretaria funcionam como um mecanismo de controle do trabalho do professor e de sua gradativa perda de autonomia. Essa conclusão por parte dos professores, segundo NOVAES⁶, deve-se ao fato de considerarem as medidas mais próximas de sua rotina de trabalho, faltando uma percepção ampliada das políticas educacionais por parte dos professores. Isso leva os docentes a uma reduzida análise e compreensão dos problemas que afetam o cotidiano escolar e o seu próprio trabalho.

FERNANDES⁷ desenvolveu uma investigação com o objetivo de pesquisar as manifestações dos professores de Educação Física, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública estadual paulista, acerca da proposta pedagógica elaborada pela SEE/SP no ano de 2003, quando ocorreu o retorno da atribuição de aulas para os professores especialistas nas disciplinas de Educação Física e Artes. Foram entrevistados seis professores da DERCO (Diretoria de Ensino da Regional Campinas Oeste), sendo três experientes e três iniciantes na docência em 2003. Os resultados indicam que os professores identificam que a Proposta Curricular da SEE/SP auxiliou no planejamento do trabalho, mas também eles se sentiram desvalorizados com a proposta elaborada pela SEE/SP. Os professores experientes tiveram uma adesão inicial quase total à proposta, adotando a concepção desenvolvimentista nela presente. Os professores iniciantes, com uma adesão temporária à proposta, indicaram que suas práticas são norteadas por outras abordagens que não a defendida na proposta.

SEIXAS⁸ analisou o currículo de Educação Física, elaborado pela SEE/SP e identificou de que forma este currículo influencia o planejamento das aulas e a prática dos docentes. O autor utilizou para coleta de dados, junto aos professores, um questionário e entrevista semiestruturada, que abordaram, além da caracterização dos sujeitos participantes,

questões referentes à formação e prática docente e a concepção sobre a Proposta Curricular de Educação Física. A maioria dos professores indicaram que a proposta trouxe uma orientação para a prática docente, unificando o desenvolvimento de conteúdos das escolas estaduais paulistas, porém não houve durante a formação inicial ou continuada, orientação adequada à implementação do currículo. Os professores também apontam uma crítica ao fato de que não houve participação dos docentes durante a elaboração da Proposta Curricular e que não há materiais disponibilizados suficientes para a execução das atividades.

Como pode-se notar a presente pesquisa traz alguns elementos inovadores com relação aos estudos já realizados acerca do presente tema, dado que é uma pesquisa que retrata a realidade dos professores atuantes na cidade de Piracicaba, após a PCESP ter sido implementada e se centra em dois pontos – em como os professores compreendem o conceito de cultura corporal e a discussão sobre lazer, aspectos que não foram avaliados especificamente, em nenhuma das investigações mencionados anteriormente.

Com estes esclarecimentos passemos a tratar de alguns aspectos conceituais que foram norteadores da presente investigação. No que se refere ao currículo, segundo FORQUIN¹⁰ “o ensino geral tem por função primordial [...] a formação fundamental do espírito, isto é, a iniciação sistemática dos indivíduos em certas modalidades e em certos instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana civilizada” (p. 170). O *ensino geral* ao qual se refere o autor está intimamente ligado ao que chamamos de currículo. Logo podemos entender que a principal intenção de se definir um currículo é a de sistematizar o aprendizado de elementos culturais que se julgam indispensáveis ao ser humano. FORQUIN¹⁰ afirma que a escolha de um currículo não pode ser embasada em conceitos estanques e externos ao seu propósito primeiro, pois isso não nos permitiria preferir e discriminar.

FORQUIN¹⁰ considera que a origem social dos alunos interfere diretamente em sua relação com as “solicitações e as exigências inerentes à situação de escolarização” (p. 167). Tal autor destaca a relevância dos processos e das práticas pedagógicas que supõem considerar os aspectos culturais que orientam os professores.

Segundo VASCONCELLOS¹¹, a palavra currículo a partir de uma análise etimológica de sua raiz no Latim, *curriculum*, compreende como caminho ou pista. Sendo assim, ele o distingue de duas formas, a primeira tendo como referência a escola e passa a

chamá-lo de Proposta Curricular, que em suma é a “oferta das experiências formativas feita pela Escola” (p. 27). Quando a referência é o sujeito, o autor o chama de currículo (*curriculum vitae*), e afirma ser o “percurso feito pelo sujeito através de sua atividade”.

VASCONCELLOS¹¹ corrobora as considerações de FORQUIN¹⁰ e afirma que “os diferentes sujeitos da escola – professores, alunos, gestores, funcionários, pais – são produtores curriculares” (p. 28). Para VASCONCELLOS¹¹ mesmo a escola não tendo uma Proposta Curricular sistematicamente formalizada, ela terá um currículo e deve haver uma inquietação, pois não se saberá: que currículo é esse? A serviço de quem? Qual a sua qualidade? Quais suas prioridades? Quais suas omissões? Pensando dessa forma, podemos dizer que a intenção da SEESP de definir uma Proposta Curricular para todas as escolas do estado, demonstra uma intencionalidade de responder a essas questões levantadas.

Segundo VASCONCELLOS¹¹, o professor é parte fundamental na construção da Proposta Curricular, afirmando que:

O currículo não é [...] um processo mecânico e natural, que se desdobraria automaticamente de si mesmo, a partir de definições dadas a priori; [...], mas, sobretudo – enquanto características propriamente humanas – marcadas por sensibilidades, afetos, razões, projetos. (p. 205)

No que se refere à Educação Física escolar, podemos realizar uma analogia entre as considerações de FORQUIN¹⁰ e de VASCONCELLOS¹¹, sobre a construção do currículo e a perspectiva cultural da área que busca considerar o aluno como sujeito cultural para as práticas corporais, como a que exemplificamos a seguir, por ser uma das bases da PCESP².

KUNZ¹² considera a existência de quatro concepções de Educação Física existentes, que são: Biológico-funcional; Formativo-recreativa; Técnico-esportivo e Crítico-emancipatório, a esta última ele se define como defensor, segundo o autor:

A tarefa da educação crítica é desenvolver as condições para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma “comunicação distorcida” possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponde à realidade. (p. 116)

O que devemos deixar claro é que esta “educação crítico-emancipatória” não pode ser apenas no sentido de se considerar a subjetividade do aluno, ou seja, a sua cultura. Pois, como já vimos em FORQUIN¹⁰ e VASCONCELLOS¹¹, os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizado, alunos e professores, ainda

que sejam eles os essenciais, é parte da escola também a gestão e a comunidade adjacente.

A PCESP² reafirma a posição dos autores supracitados em seu *discurso* as principais características defendidas pelos referidos autores, no que se refere à formulação de um currículo. No entanto, destacamos a condição de *discurso*, uma vez que, na prática, não observamos necessariamente uma emancipação crítica do aluno e menos ainda do professor, como já afirmamos, para nós, estes dois sujeitos são o cerne do processo de ensino-aprendizado.

Sobre a cultura corporal de movimento, DAOLIO¹³ afirma que o termo cultura parece fazer parte da Educação Física de forma definitiva, sugerindo que desde o início dos anos 1980 as ciências humanas vêm influenciando a área de maneira significativa. O mesmo autor afirma que o profissional, ao empreender sua ação pedagógica precisa antes ler, aceitar e compreender os significados originais do grupo a ser trabalhado, para então dirigir suas atitudes pedagógicas com intencionalidade, tendo em vista que nesse ponto ele já levou em consideração a diversidade cultural dos alunos no grupo.

Considerando a intencionalidade, como fruto do pensar, podemos inferir que para o profissional em sala de aula, as questões a serem abordadas com seus alunos devem lhe ser claras, para que ele possa proporcionar-lhes uma ressignificação da cultura corporal de movimento de forma consciente e também intencional. DAOLIO¹³ utiliza o conceito de cultura baseado em GEERTZ¹⁴ que entende tal conceito como uma “teia de significados”, criada pelo ser humano e por ele analisada, sendo que tais análises geram reinterpretações e novos significados cotidianamente.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), como já afirmamos, utilizou o conceito de cultura corporal de movimento para a Educação Física, mas também deu especial atenção à educação para o lazer. Para tanto, a PCESP², traz como referência para esse outro tema MARCELLINO⁴, que afirma ser o lazer:

a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. (p. 31)

Tendo o elemento lúdico como fio condutor de ligação entre os diferentes âmbitos da vida, a Educação Física, apesar dos “mal entendidos”⁴, é a disciplina que mais está preparada para coordenar

uma educação para o lazer, sobretudo com relação às práticas corporais, que MARCELLINO¹⁵ faz menção ao se referir ao conteúdo cultural do lazer denominado como *fisicoesportivo*, tendo como base DUMAZEDIER¹⁶.

MARCELLINO¹⁵ reafirma sua convicção de que o lazer deve ser um ponto de resistência diante a sociedade estabelecida, em que os indivíduos se transformem em sujeitos à medida que possam exercer o que ele chama de “uma das bases da cidadania” que é poder “usufruir e criar cultura”. Na Educação Física escolar isso se dá na medida em que os professores veem nos alunos o início de uma nova construção, mais especificamente da cultura corporal de movimento, como já explicitado anteriormente. MARCELLINO⁵ propôs seis itens que subsidiam a educação para o lazer na Educação Física escolar, que aqui propomos que os verbos desses itens sejam colocados no infinitivo, para que possam ser considerados como possíveis objetivos deste componente curricular na educação para o lazer. Os itens propostos por MARCELLINO⁵ são descritos desta forma:

1 – Contribuição para a demonstração da importância do lazer, na nossa sociedade, como expressão humana; 2 – Iniciação aos conteúdos físico-esportivos; 3 – Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais; 4 – Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” – o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos; 5 – Partir do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista, para crítico e criativo; 6 – Trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional. (p. 10)

Estes “itens” colocados por MARCELLINO⁵, como já afirmado, aproximam-se em muito do que seriam os objetivos da educação para o lazer na Educação Física, trocando apenas no item 1 – contribuição por contribuir; no item 2 – iniciação por iniciar; no 3 – contribuição por contribuir; no 4 – desenvolvimento por desenvolver; no 5 e no 6 os tempos verbais se encaixam como objetivos. Pensamos que esses “objetivos” pensados para a Educação Física escolar possibilitam avançar de forma direcionada com a discussão do que seria uma educação para o lazer mais condizente com as teorias que embasam tanto

a disciplina em questão, como a discussão de lazer até aqui exposta.

Segundo MARCELLINO⁵, o lazer deve ser trabalhado na escola como uma manifestação humana, com suas características de tempo e atitude relacionadas com todas as esferas de atuação humana, em seus três gêneros (a prática, o conhecimento e a assistência), nos seus vários conteúdos (físico-esportivo, social, artístico, turístico, intelectual e manual) e nos seus três níveis (conformista, crítico e crítico criativo). Aqui podemos notar que o conceito de lazer de MARCELLINO⁴ é um conceito funcional (não funcionalista) e aplicável à educação de forma direta.

Método

Este trabalho é de natureza qualitativa, sendo realizada pesquisa de campo junto a professores de Educação Física que atuam na rede estadual em Piracicaba-SP. Conforme MINAYO¹⁸, esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 21). Com base em SEVERINO¹⁹ realizamos um levantamento bibliográfico acerca dos conceitos de cultura corporal de movimento, lazer e currículo, levando em consideração as bases conceituais da PCESP, portanto nos atemos a determinados autores em detrimento de outros com relação a estes conceitos.

Para a pesquisa de campo realizamos entrevistas centradas, que, segundo THIOLENT²⁰, são iniciadas “a partir de um tema geral sem estruturação do problema por parte do investigador” (p. 35), o autor afirma que esta forma de entrevista proporciona aos entrevistados maior comodidade ao falar, já que permite ao pesquisador dar um tom aproximado de conversa durante a entrevista. Em nosso caso, o tema geral era o documento da PCESP², seus conceitos e implantação.

O contato com os participantes da pesquisa foi por meio de entrevistas centradas que, segundo THIOLENT²⁰ é o tipo de intervenção “na qual, dentro de hipóteses e de certos temas, o entrevistador deixa o entrevistado descrever livremente sua experiência pessoal a respeito do assunto investigado”. Essas entrevistas foram baseadas em um roteiro, que permitiu ao informante seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências. Coube-nos o papel de conduzir minimamente a “conversa” para mantê-la centrada no problema.

O roteiro de entrevista foi o seguinte: 1 – histórico profissional; 2 – conceito de cultura

corporal de movimento; 3 – conceito de lazer; 4 – avaliação da PCESP²; 5 – implicações para o cotidiano em sala de aula.

Desta perspectiva, entendemos que os autores apresentam propostas de possíveis caminhos, de como uma aula de Educação Física pode atingir todos os alunos³, e como é possível os sujeitos terem acesso à vivência de elementos lúdicos e à reflexão sobre lazer, vivenciando a cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física escolar⁸.

Na PCESP², segundo CARVALHO e SILVA¹⁷ há uma ausência de outros autores estudiosos do lazer que são referência para este campo. Os autores seguem citando referências que poderiam compor o documento principal da PCESP, para que este fosse, em si, um debate teórico mais consistente.

corporal de movimento; 3 – conceito de lazer; 4 – avaliação da PCESP²; 5 – implicações para o cotidiano em sala de aula.

Pela própria característica deste tipo de entrevista seguimos o roteiro sem nos prendermos a perguntas fechadas. Alguns assuntos foram recorrentes, principalmente quando o professor falava sobre sua avaliação da PCESP², se referindo aos materiais didáticos para as práticas corporais. No entanto, uma pergunta sobre o cotidiano foi feita a todos os professores, ainda que de diferentes maneiras, versava sobre o sentimento de pertencimento na construção do currículo do estado. Tal pergunta foi colocada em diferentes momentos com cada entrevistado, pois todos deram pistas de já terem pensado sobre o assunto seja com relação a si próprio ou com relação aos alunos.

Abordamos os professores durante uma reunião da Diretoria de Ensino de Piracicaba, onde fizemos o convite de participação na pesquisa. Nesta oportunidade, onze professores se interessaram, dos quais conseguimos entrevistar apenas três, os demais foram descartados por não termos consigo mais entrar em contato, ou por indisponibilidade de horários dos mesmos para realizar as entrevistas. Outros quatro professores foram contatados pessoalmente por meio da Unidade de Ensino, escolhida pela localização geográfica na cidade de Piracicaba, também nestes casos, levamos em consideração a disponibilidade de tempo do professor para participar da pesquisa. No total entrevistamos sete professores, este número foi definido pelo critério de saturação dos dados²¹. A saturação de dados foi atingida pela repetição de 4 respostas aproximadas. O ano em que as entrevistas foram realizadas foi 2012. As entrevistas realizadas

com os professores foram analisadas levando-se em consideração a interpretação de dados fundamentada em MINAYO¹⁸ e o diálogo com a literatura. Portanto, como forma de tratamento de dados foi feita a descrição das entrevistas e a interpretação das falas dos professores, de modo a identificar os significados presentes nas respostas dadas. Por fim, buscou-se subsídios teóricos para que fosse possível compreender o posicionamento dos entrevistados.

No grupo de professores entrevistados tivemos três homens e quatro mulheres. Não foram percebidas diferenças de opiniões que possam ser inerentes ao gênero dos mesmos. A fim de dinamizar o processo de análise e preservar a identidade dos entrevistados atribuímos letras de A a G para sua identificação.

A cidade de Piracicaba foi escolhida a priori por ser de fácil acesso para os pesquisadores, no entanto, este município parece ser relevante para o cenário

da educação pública do estado de São Paulo, uma vez que possui uma Diretoria de Ensino Regional, a qual rege 68 escolas na cidade e região²².

Tivemos a preocupação de procurar entrevistar os professores em seus locais de trabalho, no entanto, por comodidade de agenda, uma das entrevistas foi realizada na casa do pesquisador e outra na casa de uma das entrevistadas, não havendo diferenças perceptíveis quanto ao nível de liberdade dos entrevistados em suas respostas.

As entrevistas foram gravadas e foi feita a transcrição apenas das partes consideradas mais relevantes para determinar as respostas dos participantes, com base no roteiro da investigação. O tempo médio das entrevistas foi de cinquenta minutos. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) sob o protocolo 81/12.

Resultados e Discussão

A avaliação de cada professor com relação à PCESP² pode ter relação com os acessos que tiveram ao longo de sua formação inicial e/ou continuada acerca dos conceitos de cultura corporal e de lazer. Assim, pode-se dividir os professores entrevistados em três grupos: 1) os que não demonstram ter claro para si os conceitos de cultura corporal de movimento e de lazer, 2) aqueles que apresentaram os conceitos de cultura corporal de movimento e de lazer e 3) os que buscaram estudá-los em cursos externos ou em cursos de formação oferecidos pelo governo. O primeiro grupo é formado por três professores A, B e D, no segundo grupo temos os professores C e F, e no terceiro grupo, os professores E e G.

Essa divisão foi baseada no relato dos entrevistados referente ao histórico profissional e o conhecimento acerca da cultura corporal de movimento e lazer, onde eles nos falaram sobre seus currículos desde a primeira graduação até os cursos mais recentes. Os professores do primeiro grupo mencionaram basicamente a graduação em Educação Física e outros cursos técnicos, como de dança ou recreação.

Os professores do grupo dois mencionaram que já na graduação tiveram contato com os conceitos de cultura corporal de movimento, fato que os diferem dos demais professores, ambos cursaram Educação Física na Uepa^c e também haviam feito especialização em Educação Física Escolar. O professor C, na época das entrevistas, cursava mestrado em Educação

Física e a Professora F, havia concluído mestrado em Educação.

As professoras do grupo três mencionaram que além de suas graduações, também cursaram pós-graduação lato-sensu, a professora E participou de uma especialização oferecida na Unicamp^d, pelo programa Redefor^e e a professora G em Psicopedagogia e tiveram acesso a discussão acerca da cultura corporal de movimento e lazer nesses cursos.

A seguir apresentamos o conteúdo das entrevistas com os professores de Educação Física. Para uma melhor compreensão do que eles nos disseram dividimos o relato das entrevistas em quatro partes: 1) A PCESP² na perspectiva dos professores entrevistados, 2) Sobre o material didático (*Caderno do aluno*^f), 3) Com relação aos equipamentos para as aulas e 4) O conceito de cultura corporal de movimento e a discussão sobre lazer para os professores entrevistados. Nas três primeiras partes o enfoque é a avaliação que os professores fazem da PCESP e, na quarta parte, descrevemos como os entrevistados compreendem a discussão acerca da cultura corporal de movimento e o lazer.

A PCESP na perspectiva dos professores entrevistados

No grupo um, o professor B demonstra total rejeição a PCESP como um todo, desde seus

principais conceitos, passando pelo material didático, pela falta de materiais até os temas escolhidos para os *Cadernos do aluno*. Isso fica claro quando ele afirma:

Com essa nova proposta se fala muito sobre cultura, se escreve muito sobre cultura, do se movimentar, como os autores dizem, o “se movimentar...” (ironia) [...] Antigamente já se fazia isso, sem esse conceito novo de “se” movimentar, o se movimentar com conceito, com critério que alguém criou agora [...] Alguém perguntou pro aluno? O que ele gostaria de fazer? O que ele gostaria de aprender? O que ele gostaria de ter na escola?... Cada escola tem a sua realidade, o seu tipo de aluno e a sua clientela. Ninguém se preocupou com isso, porque todos os *Cadernos do aluno* são iguais pro estado inteiro. (PROFESSOR B)

Nesse trecho, o professor B demonstra seu descrédito com a teoria base da PCESP e, principalmente, com a forma como ela foi elaborada, fazendo uma crítica que nos parece relevante sobre a não consideração do aluno na escolha dos conteúdos programáticos. Em contraponto, o professor A e a professora D, aceitam a PCESP como um material adequado ao que se propõe, pois trata de temas importantes para os alunos. O professor A aponta como ponto positivo da PCESP “o conhecimento que o material traz”, e a professora D afirma que gostou “muito da proposta, tem professor que não gosta da apostila, tem umas atividades no livro do professor que não dá pra fazer! Não dá, mas aquelas que você consegue fazer, eu penso que está ajudando o aluno. Não fala que tem que ter leitura em todas as aulas?”. Quando a professora D fala em *estar ajudando o aluno*, ela está se referindo ao fato de que ao usar o material didático, os alunos utilizarão a capacidade de leitura e escrita.

No grupo dois, percebemos análises semelhantes entre os professores C e F, pois ambos apontam como positivo o fato de existir a PCESP. Como afirma o professor C, “uma vantagem da proposta é que antes disso a gente não tinha material nenhum, texto algum pra discutir com o aluno, depois da proposta a gente passou a ter algo para se discutir, mesmo que para criticar”. É necessário dar ênfase que na visão desses professores o material deve ser analisado criticamente para que melhorias sejam feitas.

Outro ponto em que os professores do grupo dois convergem em sua análise é com relação à disposição dos temas selecionados para o conteúdo programático, como no exemplo da fala da professora F, a seguir.

O currículo peca por estar muito solto, são muitos temas, mas são muito superficiais, o desenvolvimento dele não dá tempo, porque é muita coisa, aí você tem que selecionar o que é mais importante antes [...] o caderno serve de fundo para você trabalhar, se você ficar só nele, fica na superficialidade. (PROFESSORA F)

O professor C também afirma que “os conteúdos são muito aleatórios”, como se lhe faltassem uma organização lógica que desse uma determinada sequência nos conhecimentos a serem trabalhados.

No grupo três, que se caracteriza pelas professoras que buscaram um conhecimento acerca da PCESP após sua implantação, podemos identificar uma certa posição diante da atitude dos outros professores. A professora E expõe sua posição favorável à PCESP “Eu vejo que ‘eles’ estão tentando, com falhas e acertos, mas estão tentando, mas o que mais falta é a vontade de se estudar dos professores”. A mesma professora faz uma crítica aos professores que não utilizam o que o estado oferece para estudar e trabalhar, falando sobre a pós-graduação lato sensu que fez “A pós oferecida pelo estado, pelo menos em Educação Física, aqui na região, nós começamos em 12 e terminamos em 4”.

Podemos dizer que um ponto negativo apontado por ambas professoras do grupo três deve-se ao fato de que, em alguns temas, o conhecimento trazido pela PCESP não é suficiente para esclarecer sua base teórica, como na afirmação da professora G:

Como ponto negativo da proposta acredito que falta esclarecer melhor alguns conceitos, como o de lazer e os eixos temáticos de mídia e contemporaneidade, por exemplo. E também o fato dos Cadernos do Aluno serem muito fininho, às vezes faltando informação. (PROFESSORA G)

Os três grupos de professores afirmam, mesmo que não de forma unânime, como ponto positivo, que a iniciativa de se elaborar uma Proposta Curricular única é interessante, principalmente pelo fato de que especificamente na disciplina de Educação Física, não havia um conteúdo programático oficial para a educação básica. Como ponto negativo, os professores entrevistados são unânimes em afirmar que houve falha em se considerar os mesmos, como sujeitos no processo de construção e de uma possível reconstrução da PCESP, ficando mais explícito este descontentamento na fala do professor B, que afirma:

Nós nunca fomos procurados, ou pelo menos eu nunca fui procurado pra falar da minha prática ou pra falar da experiência que eu tive

com essa nova proposta, nem da experiência que eu já tinha com a proposta anterior, pra me perguntar como era na proposta anterior, como é que eu trabalhava como é que os alunos participavam das atividades e nesses dois anos como foi na mudança, nunca ninguém me perguntou como meus alunos participaram dela e nem qual era a minha opinião a respeito dela. (PROFESSOR B)

Com esse comentário do professor B, nos fica claro que a intenção da SEESP de tornar o professor um parceiro na implantação da PCESP não atingiu todos os educadores da rede estadual. O que nos parece um problema, pois acreditamos que o professor não é apenas uma parte da educação, mas uma parte essencial para o processo de ensino aprendizagem, assim como o aluno.

Em suma, a avaliação da PCESP, no primeiro grupo, podemos identificar duas posturas, uma do professor B, de rejeição do documento como um todo e outra dos professores A e D, de aceitação, por este ser um documento oficial do estado, os professores A e D, apesar de tecerem algumas críticas com relação a falta de materiais, eles não questionam a PCESP, pela forma como foi aplicada.

Dois problemas podem ser levantados como causa de posturas como estas de se manterem no âmbito escolar, ambos ligados a elaboração e implantação da PCESP. O primeiro, percebemos que pela fala dos entrevistados, eles não se sentem como construtores do documento, o que segundo FORQUIN¹⁰, VASCONCELLOS¹¹ e KUNZ¹², seria essencial na elaboração de uma Proposta Curricular. O segundo está relacionado ao que percebemos por análise temporal dos fatos, durante a implantação da PCESP, conforme CARVALHO²³, o documento lançado como proposta em 2008 não sofreu alterações significativas até 2010, quando foi transformada em currículo oficial do estado de São Paulo, note-se que, a rigor, houve apenas uma mudança no título do documento.

Também ligado à implantação, está o problema de apenas em 2010 a Redefor ter organizado, em parceria com faculdades públicas do estado de São Paulo, cursos de pós-graduação lato sensu, que tinha por tema específico o currículo oficial do estado de São Paulo.

Este desencadeamento de fatos na implantação do currículo oficial do estado de São Paulo, nos leva a afirmar que o sentimento dos professores de não terem feito parte da construção deste documento é legítimo, uma vez que se o documento inicial era uma “proposta”, imagina-se que havia algo em construção,

e por extensão, que este documento inicial sofreria mudanças consideráveis até se configurar em um currículo que incluísse a comunidade escolar em sua elaboração.

Nos segundo e terceiro grupos, a PCESP é aceita como uma ação necessária e proveitosa, principalmente para a Educação Física Escolar, que sempre foi carente de material didático. No entanto, ambos grupos fizeram algumas ressalvas em sua aplicabilidade, principalmente no que tange aos temas escolhidos para os *Cadernos do aluno*, esta crítica será mais bem delineada no item seguinte deste trabalho. Também nesses dois grupos, o sentimento de não pertencimento à construção do currículo é uma queixa, mas podemos perceber que as críticas são melhor embasadas academicamente, pois os grupos questionam, por exemplo, a disparidade entre o referencial teórico na PCESP² e as *Situações de aprendizado* nos *Cadernos do aluno*, que leva a raciocínios antagônicos, como se não tivessem a mesma base teórica.

Esses dados apresentados comparados com as investigações realizadas de BARROS⁹ podem-se notar aproximações e diferenças. Nos estudos de BARROS⁹ há professores que fazem uma interpretação mais fiel à base teórica da PCESP e, assim, fazem uma melhor implementação da proposta em suas aulas, por outro lado, há outro grupo de professores que desconhecem os conceitos e a concepção de ensino dos *Cadernos do professor* da PCESP. Na presente investigação o professor B demonstra seu descrédito com a teoria base da PCESP e, principalmente, com a forma como ela foi elaborada, fazendo uma crítica sobre a não consideração do aluno na escolha dos conteúdos programáticos. A posição desse professor, diferente dos demais da presente investigação, torna mais explícita a rejeição à proposta. Um possível fator para isso é seu desconhecimento com relação aos conceitos e concepção de ensino, aproximando-se de um dos grupos de professores da investigação de BARROS⁹.

Com relação aos estudos de SEIXAS⁸ os dados desta investigação também têm aproximação, já que os professores entrevistados sinalizam, assim como em SEIXAS⁸, a queixa com relação a não participação dos professores da rede pública de ensino na construção PCESP.

As diferenças da posição da maioria dos professores da presente pesquisa com relação aos estudos realizados anteriormente é que os entrevistados apresentam uma posição receptiva da proposta, no entanto, indicam pontos que necessitam de aprimoramento, até mesmo o professor que apresenta

uma posição de rejeição da proposta (B) também faz apontamentos para a sua melhoria.

Sobre o material didático (*Caderno do aluno*)

No grupo um percebemos duas posições bem delimitadas acerca dos temas presentes nos *Cadernos do aluno*. Uma delas defendida pelo professor B, que afirma, “Tiraram algumas atividades de outras realidades, de outros países inclusive, por exemplo, eu não sei o que meu aluno vai fazer com uma teoria de futebol americano, porque ele nunca vai jogar”.

O professor B, não parece familiarizado com um conceito básico da PCESP que compreende o aluno como sujeito de seus próprios movimentos. Isso fica explícito na PCESP² quando os autores do documento ao utilizarem o termo “se-movimentar”, explicam que o “se” foi utilizado antes do verbo, com o propósito de dar ênfase a esta condição de autoria do aluno diante das vivências nas diversas práticas corporais. Segundo DAOLIO²⁴, a Educação Física plural deve abarcar o máximo de “formas” da cultura corporal de movimento, sendo assim, podemos inferir que a PCESP se destina a viabilizar ao aluno o acesso a variados tipos de práticas corporais, para que este faça sua reconstrução a partir de uma vivência mais ampla da cultura corporal de movimento.

Perguntamos ao professor B, como ele percebia a mudança nas práticas pedagógicas, ou no cotidiano escolar após a implantação da PCESP. Ele nos respondeu o seguinte:

Quando eu entrei no estado, primeiro a Educação Física era fora da grade, trabalhava Educação Física no horário contrário que o aluno ia pra escola... A gente trabalhava o currículo de acordo com as quatro modalidades esportivas, o vôlei, o basquete, o handebol e o atletismo. (PROFESSOR B)

Este professor demonstra compreender o currículo de Educação Física Escolar com base na esportivização, característica de sua formação inicial como professor, o mesmo também nos revela uma parte da história desta disciplina quando os esportes estudados eram basicamente quatro.

Outra opinião no grupo um, observamos a seguinte resposta da professora D, que disse “Eu gostei muito da proposta, tem professor que não gosta da apostila”. A fala da professora indica e pode ser explicada pelos estudos de NOVAES⁶, pelo fato de a apostila ser um instrumento de unificação dos conteúdos das aulas e de maior controle por parte do Estado do trabalho do professor e de sua gradativa

perda de autonomia. A professora D, também analisa a PCESP a partir de uma comparação com a época em que os alunos frequentavam assiduamente as aulas de Educação Física no contra turno, em que o conteúdo tratado era voltado a prática esportiva a partir da referência do alto rendimento. Segundo DARIDO et al.²⁵, esta é uma falsa impressão de participação de “todos” os alunos, pois a assiduidade era daqueles que se identificavam com o modelo de aula ministrada na época, esportivizada e sempre ligada aos parâmetros do desempenho. Em geral, nas críticas do grupo um, observamos que é referência para os professores um modelo de aula tradicional, que priorizava a participação dos alunos que se mostravam mais habilidosos.

Para o grupo dois, o material didático da PCESP tem a principal característica de colocar os temas de forma aleatória e desconexa entre si. O professor C afirma trabalhar o caderno “de forma paralela ao que eu considero importante para aquela turma”, devido ao fato de que em seu entendimento:

A forma como as atividades estão dispostas nos *Cadernos do aluno* são colocados de forma aleatória, sem se aprofundar no assunto proposto, o problema não é só não se aprofundar, é não ter um referencial, é uma coisa muito aleatória, dispersa. (PROFESSOR C)

A afirmação desse professor, de que a proposta não tem um referencial, reforça a ideia de ter sido falha a formação continuada acerca da PCESP, tendo em vista que a mesma tem um referencial teórico definido em sua construção, as bases de referência estão presentes, principalmente no que se refere à cultura corporal de movimento e lazer. Na percepção do professor C “a proposta curricular não tem um tema, não tem um embasamento, são atividades ‘despejadas’ para serem utilizadas. Não sei com que propósito!”. Ele afirma isso, tendo em vista a disposição das atividades nos *Cadernos do aluno*.

No que se refere à educação para o lazer que deveria ser proposta nas *Situações de aprendizagem*, o professor C afirma que “o lazer é tratado de maneira superficial, primordialmente no ensino médio e pelo conceito que eu tenho hoje, não dá suporte para uma educação para o lazer na escola”. Lembrando que este professor participa de um programa de mestrado, que estuda o lazer na perspectiva das teorias defendidas por Nelson C. Marcellino, que é o único autor desta área citado pela PCESP. Nesse sentido, a professora F, concorda com o professor C, e também critica a forma como os conteúdos estão colocados no *Caderno do aluno*, e ainda afirma que a escolha de alguns temas além

de aleatórios entre si, não condizem com a realidade de seus alunos, dificultando a utilização do material didático.

Compreendemos que a crítica destes professores pode estar relacionada ao fato do conteúdo programático ter sido definido na PCESP igualmente para todo o estado, desconsiderando as possíveis diferenças que existem entre diferentes regiões do estado e até mesmo entre bairros de uma cidade.

No grupo três temos duas opiniões acerca do material didático, a professora E acredita ser um grande ganho para a disciplina e aponta que alguns temas que antes ela não abordava, agora ela se sente segura em fazê-lo pelo apoio do *Caderno do aluno*. A professora E contraria o professor B, e afirma que “com o currículo está mais fácil para trabalhar com os alunos, apesar dos debates serem amplos, pelo menos se tem uma base para se iniciar o debate”.

Apesar de muita gente ser contra o currículo, antes o professor de educação física se resumia a trabalhar o vôlei, o basquetebol, o futebol e o handebol, por exemplo, muitos assuntos eram deixados de lado, uma vez ou outra falava-se em temas que neste currículo estão sendo tratados. (PROFESSORA E)

Nesta fala podemos perceber que a professora E também passou por uma fase da Educação Física, em que se trabalhava apenas com quatro esportes, que se compreendia como a cultura esportiva no Brasil ou esportivização da Educação Física escolar³. Essa professora, no entanto, viu na base conceitual da PCESP uma possibilidade de mudança, que ela considera positiva. Essa mudança está no fato de que, ao utilizar o conceito de cultura corporal de movimento, a experimentação das mais diferentes formas de se expressar corporalmente se amplia e deixa de ser baseada em um modelo a ser atingido.

A professora G, também considera a existência do material de apoio um ponto positivo, no entanto, questiona a existência dos *Cadernos do aluno* como material impresso e não digital, já que o argumento é que se trata de um apoio didático e não um documento para ser seguido literalmente. Essa poderia ser uma opção para que os alunos não depredassem o material didático como a professora afirma que o fazem.

O material escrito é compreendido por seis professores como positivo, exceto pelo professor B. Os seis professores afirmam que a existência do *Caderno do aluno* ajudou no convencimento dos alunos, de que o estudo da cultura corporal de movimento pela Educação Física escolar não é apenas feito em aulas que envolvam práticas corporais na quadra, mas que também existem

relações a serem feitas em sala de aula. Apenas o professor B afirma que a parte “teórica” da PCESP “é muito chata” e, portanto, nem ele, nem os alunos gostam dela. A professora G diz utilizar o material como avaliação diagnóstica para iniciar a abordagem de determinado assunto, os professores B e C afirmam fazer com os alunos o fechamento do assunto, realizando as atividades conjuntamente, todas em uma aula.

A maioria dos professores afirmou que alguns temas do material didático não fazem sentido também para os alunos, pois esses estão muito distantes de uma possível prática de modalidades esportivas e são compreendidas como “exóticas”. Essa leitura talvez seja produto da falta de uma maior compreensão do conceito de cultura corporal de movimento, contido na PCESP. Tal conceito preconiza que a vivência de práticas corporais deve ser a mais diversificada possível, pois assim, os alunos terão maiores chances de vivenciar a cultura corporal de movimento de modo consciente. A relação entre os conceitos de cultura corporal de movimento e lazer será melhor detalhada mais adiante, no tópico 4, ao descrevermos a compreensão dos professores acerca dos mesmos.

Com relação aos equipamentos para as aulas

No tocante aos equipamentos para as aulas em quadra, não utilizamos a divisão em grupos de entrevistados, pois com exceção da professora E, os outros seis professores criticam o fato de que para eles, os materiais para se abordar os temas propostos não são disponibilizados de modo sistemático. Um exemplo extremo é o do *tchouckball*, que está sugerido como *Situação de aprendizado*, mas seus equipamentos são extremamente caros em relação ao orçamento da disciplina para a compra de materiais durante o ano. Os professores, em geral, questionam que se existe um apelo pela diversificação nas vivências das práticas corporais, ela deve ser feita com qualidade, com materiais e espaços adequados para cada vivência. Com relação a isso, o professor C ao criticar o *Caderno do aluno* afirma ser um problema a falta de materiais:

Não tem material para trabalhar as atividades propostas, além de não respeitar a oportunidade de o professor preparar uma aula com maior direcionamento para a realidade do aluno. (PROFESSOR C)

Já o professor A demonstra aceitar o fato de que os alunos podem estudar determinada prática corporal apenas na teoria, devido à falta de material específico para a prática corporal e esta também ser

uma forma válida de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento.

Outro dia um aluno perguntou, por que nós iríamos estudar esgrima, eu expliquei que às vezes, mesmo sem material, o estudo daquela modalidade como pesquisa pode te ajudar em algum momento na vida que surgir algum assunto, você vai ter este conhecimento, relacionar com a época em que tal modalidade surgiu, o porquê e tudo mais. (PROFESSOR A)

O professor B considera que não só a falta de material é um problema, mas também o espaço, e cita o futebol americano como exemplo, “como vou trabalhar com um esporte de contato, em que cair faz parte do jogo, em uma quadra de cimento?”. Os outros quatro professores procuram trabalhar com o que se tem na escola, estudando apenas de forma teórica as práticas corporais que não têm o material adequado disponível, por meio dos *Cadernos do aluno* ou em forma de seminário. Estes também declaram que o problema da não participação dos alunos nas aulas práticas pode estar relacionado à falta de material adequado para determinadas modalidades esportivas.

A professora D se enquadra dentre os entrevistados que avaliam a proposta de forma positiva com relação ao material “teórico”, mas afirma que a falta de materiais é uma limitação importante.

Eu gostei da proposta, porque muitas coisas que eu queria dizer e eles não compreendiam, então veio para ajudar. É falho, é, porque se você for dar ginástica rítmica não tem material, a gente faz o que dá, uma ponte, parada de mão, faz uma pesquisa e é o que dá pra fazer. (PROFESSORA D)

A falta de materiais oficiais para as práticas corporais parece estar presente na preocupação de todos os professores, pois mesmo a professora E que afirma este não ser mais um problema hoje, em sua participação no “A rede aprende com a rede – PEB II”⁵ em 2009, sua observação foi justamente com relação à falta de materiais. Em geral, os professores colocam a falta de materiais como o principal problema para a não participação dos alunos nas aulas práticas. O fato de que não há materiais disponibilizados suficientes para a execução das atividades foi observado também nos estudos de SEIXAS⁸.

A professora E é a única entre os entrevistados que cursou a pós-graduação lato sensu oferecida pela Redefor em 2010, que tinha por tema central o Currículo da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (CSEESP). Esse fator pode ser uma possível justificativa para suas opiniões divergentes dos outros entrevistados, inclusive com relação à falta de

materiais que é citado por todos os outros professores. Dos sete entrevistados, apenas esta professora aponta que o fornecimento de materiais não é um problema.

Segundo a professora E, em sua escola, a gestão da verba específica é feita de forma aberta e democrática, assim ela pode programar melhor os materiais a serem adquiridos para a Educação Física e afirma que “tem material, o que falta é o professor ir atrás da direção para cobrar”. Suas opiniões podem ser alvo de crítica dentre os professores que costumam ter o comportamento de sempre criticar as ações do governo, esta crítica pode e deve ser feita, no entanto, na visão de professores como a professora E, antes de se criticar, é preciso verificar os caminhos existentes para se conseguir o que se precisa para se exercer o trabalho de forma adequada.

Observando os materiais que cada professor via como necessário e o porquê, acreditamos que a formação tem grande influência na escolha dos materiais, enquanto alguns viam a falta de materiais como limitação para um aprendizado “correto”, outros criticavam este fato, por não dar possibilidade ao aluno reconstruir a cultura corporal de movimento de forma diversificada. Contudo, nos perguntamos se a disponibilidade do material, mudaria, de fato, a ação pedagógica. Pensamos que não, uma vez que pelo percebido durante as entrevistas, apesar dos professores apresentarem a falta de materiais como um problema, os motivos se diferenciavam, principalmente entre os professores que estudaram a cultura corporal de movimento e aqueles que não veem sentido nesse conceito.

O conceito de cultura corporal de movimento e a discussão sobre lazer para os professores entrevistados

Os professores do grupo um demonstraram não conhecer academicamente o conceito de cultura corporal de movimento, e deram cada um à sua maneira diferentes interpretações a esse conceito. O professor A que possui o que chamamos de uma visão mística da Educação Física, respondeu que a cultura corporal de movimento está no entendimento do aluno como um “ser global, que trabalha o holismo, o ser interior, a parte recreativa, a parte física, a parte de sociabilização que o ser humano precisa, principalmente nesta época complicada”. A visão do professor A fica mais clara no trecho seguinte, quando ele define seu conceito de movimento:

É você se movimentar dentro de uma casa gigante que é a Terra e você vai se relacionar com outros indivíduos, outros seres, igual a você. Ali você vai encontrar obstáculos. Cada um é de um jeito, foi

formado de um jeito, cada um tem um DNA, cada um tem uma cultura de movimento, uma maneira de ser, outro é bruto outro é mais sensível, mais delicado, outro é mais rápido, outro é mais lento, depende de onde ele foi criado, e do que ele quer fazer para se renovar, senão ele vai ficar sempre naquilo que ensinaram para ele, não cria outras coisas. (PROFESSOR A)

Ainda que o entrevistado tenha falado em DNA, ele também afirma que a forma de significar o movimento “depende de onde ele foi criado”, e também faz alusão à necessidade da criatividade do ser que se movimenta porque depende “do que ele quer fazer para se renovar”. Este professor considera a possibilidade de o aluno utilizar o conhecimento construído na escola de outras formas em diferentes tempos e espaços de sua vida.

Como vimos, o professor B tem uma postura de rejeitar a “teoria” como parte do processo ensino aprendido, o que acaba por deixá-lo à margem do que os conceitos podem trazer de contribuição para a Educação Física Escolar. Segundo DAOLIO³, é necessário para que o professor consiga promover a ressignificação da cultura corporal de movimento que ele tenha dado sentido aos conceitos ali empregados. O professor B diz que “[...] antigamente já se fazia isso, sem esse conceito novo de “se” movimentar, o se movimentar com conceito, com critério que alguém criou agora”. Mais uma vez percebemos que a PCESP não foi discutida a título de formação continuada acerca de seus conceitos. O professor afirma que “antigamente já se fazia isso”, ele se refere a uma época^h em que a Educação Física era ministrada no contra turno das outras disciplinas. Como já vimos, nessa época participavam das aulas apenas aqueles alunos que tinham maior habilidade para os esportes que ali eram propostos como o atletismo, voleibol, handebol e basquetebol, como esse mesmo professor nos informou ser o “currículo” para Educação Física na mesma época.

No grupo dois percebemos que existe maior consenso entre os entrevistados, que no grupo um. Os entrevistados demonstram ter maior conhecimento sobre a cultura corporal de movimento, que inclusive o possuíam anteriormente ao lançamento da PCESP, decorrente provavelmente de sua formação na Uepa, o que os possibilitou ter uma visão mais ampla do documento neste sentido.

Como por exemplo, a crítica feita pela professora F com relação a como a PCESP se desdobra no cotidiano escolar por meio dos *Cadernos do aluno*.

Eu senti um choque com a visão de Educação Física que se tinha aqui. Por mais que se tinha uma visão cultural no currículo, na prática a vivência da escola

é outra. Eles são muito mais ligados a uma visão de saúde, não têm tanto uma visão pedagógica ligada à Educação Física, mas mais uma visão ligada à Educação Física disciplinadora, através do esporte. Muito dessa coisa ligada à saúde e muito pouco de cultura corporal, na vivência, no que a gente sente como professor, como é tratado, como é recebido. (PROFESSORA F)

Nessa fala a professora F faz uma crítica ao que por ela é percebido de desconexo entre as teorias que embasam a PCESP e as *Situações de aprendizagem* presentes nos *Cadernos do aluno*. Para ela, o tratamento dos temas ainda dá margem para uma abordagem ultrapassada de Educação Física onde a cultura não é considerada como cerne da disciplina.

O grupo três, formado pelas professoras que buscaram conhecer a PCESP a partir de seus conceitos, após sua implantação, também podemos observar que demonstram conhecimento do conceito de cultura corporal de movimento, no entanto, não fazem críticas a como o conceito está colocado no documento avaliado. Como podemos observar na resposta dada pela professora E:

A cultura corporal de movimento que eu entendo para minhas aulas é que o aluno sempre traz uma bagagem de movimento. Hoje com o currículo a gente vê que o que vale é a intencionalidade do movimento. Então aquela parte tecnicista que a gente via, já não existe. Hoje a gente tem que respeitar a intenção do movimento dele. A gente não está aqui para formar profissionais de determinado esporte. O que a gente tem é que mostrar as várias alternativas que têm (de movimento), e o que eu vejo é que o movimento dele pode com o tempo se aperfeiçoar.

Com relação à discussão sobre lazer, no grupo um obtivemos pelo menos duas visões ambíguas, uma do professor B afirmando que “não existe teoria para o lazer, [...] você não precisa vir pra escola pra aprender o que é lazer”. De fato, as pessoas têm lazer, vindo para escola discuti-lo ou não, no entanto, a postura dificilmente seria crítica e criativa, que segundo MARCELLINO⁴, é um nível de vivência do lazer, essencial para o desenvolvimento pessoal e social.

Outra visão é a dos professores A e D que também não demonstraram conhecimento conceitual sobre o lazer, mas não criticam como o conceito está colocado na PCESP. Estes professores aproximaram suas respostas de uma visão utilitarista e compensatória do lazer, onde as atividades de lazer devem cumprir um papel de descanso e divertimento apenas e limitada ao conteúdo físico-esportivo, como podemos ver no trecho a seguir.

O aluno não vai ficar preocupado em fazer uma atividade física no final de semana porque durante a semana ele já fez e no final de semana ele vai fazer o seu lazer. Se for jogar uma bola é por lazer e não porque precisa emagrecer, ou porque o colesterol está alto. (PROFESSORA D)

No grupo dois observamos uma postura crítica com relação ao que a PCESP traz referente à educação para o lazer, pois para esses professores o documento está em desacordo com a teoria de MARCELLINO⁴, que serviu de base para o mesmo. A professora E critica essa deficiência da PCESP ao afirmar que “você não tem esse encadeamento de temas que te leve a chegar a essa reflexão. O currículo se propõe a tantos temas que você vai passando por ele. Ele se repete em algumas coisas, mas você vai sempre passando, passando, passando”. Para a professora E, o currículo não dá espaço para que uma visão crítica e criativa de lazer seja desenvolvida em sala de aula, devido ao currículo estar “tão ligado aos resultados, que você não tem espaço para elaboração, do próprio aluno, se a elaboração do próprio aluno não estiver dentro do limite estabelecido pelo currículo não adianta, ou você produz dentro daquele momento, ou você não produz”.

No grupo três a professora G afirma que “Na proposta (PCESP), eu não consegui compreender a visão de quem a idealizou, sobre o lazer, então eu tento explicar da melhor forma possível, puxando para a qualidade de vida, por que um dos pilares da qualidade de vida é você separar um tempo para o lazer”. Essa atitude da professora G pode estar relacionada ao fato da PCESP não ter sido discutida conceitualmente durante os momentos de formação continuada.

A professora E cursou uma pós-graduação que teve como tema a PCESP, mas mesmo nessa professora não percebemos um maior conhecimento acerca do conceito de lazer como era de se esperar. Sobre o porquê de o lazer estar na PCESP, ela afirma ter compreendido que “[...] ela veio para despertar nas pessoas, a atitude de pensar, pelo menos... no lazer, que nós temos que trabalhar, estudar, mas que também temos direito ao lazer”. Este deveria ser um dos objetivos de se estudar o lazer na escola, mas não o único, como a própria professora E questiona:

Com qual objetivo que a proposta cita o Marcellino? (ou entra no assunto do lazer). Se for só para conscientizar o aluno que ele tem direito ao lazer, isso a proposta faz, mas quando faltam para esse aluno opções de lazer, porque o poder público não está proporcionando estes espaços adequadamente, e o que fazer com isto, aí a proposta não dá conta.

A crítica da professora E, faz jus ao fato também observado pela professora F, de que a PCESP não dá conta da educação para o lazer baseada em MARCELLINO⁴. Nesse sentido, utilizando o exemplo dado pela professora E, os alunos deveriam se tornar autônomos ao perceber este tipo de problema, de ordem social, e exigir providências do poder público.

De maneira geral as diferenças entre os grupos e suas respostas parecem ser explicadas por meio dos critérios que utilizamos para dividir os entrevistados nos três grupos, ou seja, o tempo e o espaço em que os mesmos tiveram contato com os conceitos de cultura corporal de movimento e de lazer, em relação ao lançamento da PCESP.

No grupo um percebemos existir uma crítica à própria conceituação da Educação Física escolar, em particular o professor B afirma que não existe teoria para o lazer, ou ainda que era mais fácil trabalhar com os alunos antes da PCESP, devido ao fato de que não haviam “teóricos” para dizerem o que fazer com os alunos, e ele trabalhava conforme a sua prática. No entanto, este professor não percebe que por trás de seu modo de pensar a Educação Física e o lazer, existem teorias que outrora foram hegemônicas no discurso acadêmico, como é no caso do lazer entendido de forma funcionalista e a esportivização do componente curricular com o qual ele trabalha. Ainda no grupo um, encontramos a postura de aceitação dos professores A e D, sem nenhuma crítica com relação às bases teóricas.

No grupo dois temos os professores que tiveram acesso ao conhecimento acerca do conceito de cultura corporal de movimento antes da PCESP e no caso da professora F, também sobre a discussão do lazer, assim suas opiniões se mostram mais reflexivas, levantando, inclusive, pontos onde o próprio material didático da PCESP parece utilizar uma base teórica divergente da referência presente no documento principal. Este é o único grupo que levanta tais divergências. O grupo três é também crítico com relação a alguns aspectos da PCESP, principalmente a professora G que comenta o fato de os materiais didáticos serem impressos ao invés de estarem disponíveis em forma virtual.

Mais uma vez percebemos a falta de uma formação continuada institucionalizada para os docentes, onde se discuta os problemas que encontram em sala de aula, com maior respaldo acadêmico em suas considerações, tencionando a teoria a partir da prática e vice-versa, compreendendo teoria e prática como partes de um mesmo processo de construção do conhecimento. Este respaldo acadêmico é notável nas considerações dos grupos dois e três, ambos com maior nível de estudo das teorias que embasam a PCESP.

Esta pesquisa teve como objetivos identificar e analisar: 1) como os professores da Rede Estadual de Ensino em Piracicaba avaliam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP) e 2) qual o conhecimento que tais professores possuem acerca do conceito de cultura corporal de movimento e da discussão sobre lazer, apresentados na PCESP.

Acreditamos ter explorado um âmbito importante da Educação Física, tendo em vista que como afirma KUNZ¹², a pedagogia da Educação Física necessita da constante retomada de temáticas já discutidas sob a luz de experiências empíricas em diálogo com o cotidiano escolar. Logo devemos considerar que o papel do professor é crucial para a resolução de problemas, que somente eles mesmos podem apontar como existentes. É importante que se considere o professor de Educação Física, não como uma ferramenta de aplicação de políticas públicas, mas um intelectual na atuação com a cultura corporal de movimento, como afirma VELOZO²⁶. A intervenção no currículo de um estado das proporções de São Paulo não se trata apenas de uma dinâmica acadêmica, mas de uma manobra governamental homérica. Em 2008, existiam aproximadamente 5.000 escolas, 170.000 professores, 500.000 alunos²⁷. A dificuldade não se limita aos números exorbitantes, o problema político também está na vontade dos governantes e nos rumos de sua administração, sendo assim, medidas que para os acadêmicos seriam lógicas, para a administração pública passa pelo crivo administrativo. Tais medidas, por exemplo a formação continuada e canal efetivamente aberto a mudanças mediante críticas e sugestões dos professores em sala de aula, poderiam ter tornado o processo mais produtivo para o que se pretendia.

No que se refere à forma como a PCESP foi implantada, todos os entrevistados concordaram que não se sentiram como construtores do documento, logo apontam problemas que dificultam a aplicação do material na íntegra, pois falta uma maior proximidade com a realidade. No entanto, com exceção do professor B que é totalmente contra a PCESP, pois o mesmo entende que “ela é muito teórica”, os demais professores afirmam ser uma iniciativa válida e que em muitos pontos vieram a contribuir para as aulas de Educação Física, pois trouxe no material didático (*Cadernos do aluno*), novos temas, como o próprio lazer e também novas abordagens a conteúdos tradicionais da disciplina, como os esportes e jogos.

Outro ponto é com relação aos materiais para aulas, mais uma vez não há unanimidade, por apenas a professora E afirmar que esse problema já foi resolvido pela SEESP, que envia verba anualmente

para a compra de materiais. Os outros professores dizem faltar materiais para se desenvolver as práticas corporais previstas na PCESP.

As confusões conceituais que percebemos no discurso de alguns professores, atribuímos à falta de formação continuada à época, e também ao pouco incentivo que é dado para o professor estudar entre outros aspectos. Existe a estrutura montada para a formação continuada, com reuniões semanais entre professores da mesma escola, orientações técnicas bimestrais para professores do mesmo componente curricular, além de cursos *on-line* e bolsas de mestrado e doutorado oferecidas pela SEESP. Ainda assim, pensamos que esta estrutura pode ser utilizada de forma mais humana e dinâmica, para que a produção de conhecimento possa partir também dos professores.

A formação continuada dos professores que academicamente era um passo essencial para o sucesso da reformulação no currículo do estado só foi institucionalizada em 2010 com a Redefor, e apenas naquela ocasião, foi em forma de pós-graduação lato sensu. Este problema gerou o fato de ainda hoje existirem professores que não se sentem parte da construção do currículo, talvez por não terem sido consultados ou até mesmo por não compreenderem claramente seus conteúdos conceituais. Justamente pela falta de estudos sistemáticos dos conceitos pela estrutura já citada. Tal estudo poderia ter promovido uma reconstrução mais condizente com as diferentes realidades que encontramos no estado, além de que, as críticas deixariam de ser embasadas no senso comum ou por perspectivas superadas de Educação Física e passaríamos a um debate com maior propriedade.

Queremos deixar claro, no que se refere à Educação Física, que a iniciativa de se institucionalizar o currículo foi um avanço. Principalmente, considerando que os conceitos utilizados estão de acordo com as teorias discutidas desde os anos de 1980. No entanto, devemos ponderar este entusiasmo, pois estamos há anos com o mesmo material didático, e problemas de ordem prática que contradizem a teoria utilizada, ainda não foram solucionados. Como, por exemplo, a sensação de arbitrariedade por parte da SEESP em relação aos professores. Como já demonstramos, a consideração do papel do professor na construção do currículo ou da Proposta Curricular deve ser prioridade, tanto quanto deveria ser com o aluno.

Este estudo apresenta o limite de ter se baseado em análise e considerações sobre os dados da pesquisa de campo circunscrito no âmbito da cidade de Piracicaba/SP. Outros estudos, em outras regiões do estado de São Paulo, são bem-vindos, no sentido de

ampliar as reflexões aqui apresentadas, assim como estudos contínuos que possam avaliar a compreensão dos professores da rede pública do estado de São Paulo com relação à implementação de políticas educacionais como a PCESP.

Por fim, esperamos ter dado nossa contribuição para a discussão da Educação Física escolar, no que se refere à avaliação da PCESP pelos professores

atuantes na rede pública estadual de Piracicaba/SP. Podemos perceber que o conhecimento é elemento definidor para possibilitar ao professor uma atuação consciente. Apesar dessa percepção parecer óbvia ou antiquada, tendo em vista a forma de implantação do Currículo do Estado de São Paulo, esta parece ser uma constatação importante a ser discutida na implantação de novas políticas educacionais.

Abstract

The Curricular Proposal of the State of São Paulo in the perspective of physical education teachers in Piracicaba-SP

The aim of this paper is to identify and analyze: 1) how teachers of State Schools in Piracicaba evaluate the Curricular Proposal of the State of São Paulo (PCESP) and 2) what knowledge that these teachers have about the concept of body culture movement and discussion of leisure, presented in PCESP. This qualitative study interviewed seven physical education teachers, who indicated positive and negative things about the cited document related to its implementation and applicability. Three teachers did not demonstrate in-depth knowledge about the concepts mentioned. However, we believe that the Education Department of the State of São Paulo is responsible for developing some actions towards the continuing education of teachers.

KEYWORDS: School; Curriculum; Physical education; Leisure; High school.

Notas

- a. Ideb – Índice de desenvolvimento da Educação Básica.
- b. Idesp – Índice de desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.
- c. Uepa – Universidade do Estado do Pará.
- d. Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.
- e. Redefor – Rede São Paulo de formação docente.
- f. *Caderno do aluno* é um material didático próprio da PCESP, fazendo parte deste documento, não se podendo considerá-los em separado.
- g. A Rede Aprende com a Rede – PEB II, é um curso voltado a professores de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio das escolas da rede pública de São Paulo. Tem como objetivo possibilitar aos educadores discutir os conceitos e teorias que norteiam o Currículo das diferentes disciplinas, relacionando-as com a prática em sala de aula e os materiais de apoio disponibilizados aos professores e às escolas.
- h. Até meados dos anos de 1990 a Educação Física no estado de São Paulo era praticada no contra turno das outras disciplinas, fato estudado por DARIDO et al.²⁵ e apontado pelos autores como motivo de uma impressão equivocada de participação massiva e empolgada dos alunos nas aulas.

Referências

1. São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Programa São Paulo faz escola [Internet]. São Paulo: Seesp; 2011 [citado 12 out 2011]. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>.

2. São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: Seesp; 2008.
3. Daolio J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus; 1998.
4. Marcellino NC. Lazer e educação. 15a ed. Campinas: Papirus; 2010.
5. Marcellino NC. O conceito de lazer nas concepções da Educação Física escolar: o dito e o não dito [Internet]. 8o Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de língua portuguesa; 13-17 dez 2000; Lisboa. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana; 2000 [citado 23 ago 2012]. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof_Adalberto_Santos2/13-o_conceito_de_lazer_nas_concepcoes_da_ef_escolar-o_dito_e_o_ao_dito10.pdf.
6. Novaes LC. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. J Polit Educ. 2009;5:13-26.
7. Fernandes A. A proposta pedagógica para a educação física escolar nas séries iniciais da rede estadual paulista: as manifestações dos professores [dissertação]. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica; 2009.
8. Seixas MV. O currículo prescrito de educação física na concepção dos docentes da rede estadual paulista [dissertação]. Ribeirão Preto (SP): Centro Universitário Moura Lacerda; 2011.
9. Barros AM. Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de educação física: análise do currículo do estado de São Paulo [tese]. Rio Claro (SP): Universidade Estadual Paulista; 2014.
10. Forquin JC. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
11. Vasconcellos CS. Currículo: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad; 2009.
12. Kunz E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí; 1994.
13. Daolio J. Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados; 2004.
14. Geertz C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC; 1989.
15. Marcellino NC. Lazer e educação física. In: De Marco A, organizador. Educação física: cultura e sociedade. Campinas: Papirus; 2006. p. 47-69.
16. Dumazedier J. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo: Sesc; 1980.
17. Carvalho LA, Silva CL. O currículo do estado de São Paulo – educação física: considerações sobre a cultura corporal de movimento e o lazer. Rev Bras Ci e Mov. 2015;23(3):14-29.
18. Minayo MCS. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo MCS, organizadora. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes; 1994. p. 9-30.
19. Severino AJ. Metodologia do trabalho científico. 23a ed. São Paulo: Cortez; 2007.
20. Thiollent M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5a ed. São Paulo: Polis; 1987.
21. Duarte R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cad Pesqui. 2002;115:139-54.
22. Piracicaba. Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba. Relação de escolas estaduais [Internet]. Piracicaba: DREP; 2011 [citado 11 out 2011]. Disponível em: <https://depiracicaba.educacao.sp.gov.br/escolas-estaduais/>
23. Carvalho LA. Cultura corporal de movimento e lazer: a proposta curricular do estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual em Piracicaba [dissertação]. Piracicaba (SP): Universidade Metodista de Piracicaba; 2013.
24. Daolio J. Cultura, educação física e futebol. 3a ed. Campinas: Ed. Unicamp; 2006.
25. Darido SC, Galvão Z, Ferreira LA, Fiorin G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. Motriz. 1999;5(2):138-45.
26. Vellozo EL. Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: Daolio J, coordenador. Educação física escolar: olhares a partir da cultura. Campinas: Autores Associados; 2010. p. 19-35.
27. São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Censo escolar do estado de São Paulo: série histórica das matrículas da educação básica do estado de São Paulo, tabelas 1985, 1990, 1995 – 2012 [Internet]. São Paulo: SEESP; 2013 [citado 7 maio 2013]. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar>

ENDEREÇO
 Lucas de Andrade Carvalho
 Rua Heraldo Angeli, s/n
 13401-523 – Piracicaba – SP – BRASIL
 e-mail: lucascarvalho29@msn.com

Recebido para publicação: 12/12/2015
 1a. Revisão: 28/08/2017
 2a. Revisão: 07/12/2017
 Aceito: 02/03/2018