



GT12 - Currículo – Trabalho 794

A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: INDÍCIOS DO PENSAMENTO FREIREANO EM DIFERENTES CURRÍCULOS

Alessandra Monteiro – UNISO

Vilma Lení Nista-Piccolo – UNISO

Resumo

Este texto é resultado parcial das análises dos documentos oficiais da Secretaria de Educação da cidade de São Paulo e objetiva identificar indícios, aproximações e distanciamentos do pensamento de Paulo Freire nas proposições curriculares para a rede de ensino, no que concerne à Educação Física. O procedimento adotado foi a análise documental e as fontes escolhidas foram os currículos elaborados por essa Secretaria no período de 1989 a 2016. As primeiras interpretações indicam a descontinuidade das políticas de Estado para a Educação, privilegiando as ideologias de partido conforme as mudanças de gestão. Verificamos que os documentos ora prestigiavam a educação popular e democrática e ora apresentavam concepções neoliberais advindas do mundo dos negócios. Para a Educação Física os documentos a partir de 2006 apresentam os Estudos Culturais como fundamentação básica para as práticas pedagógicas, apontando a necessidade de quebra de paradigmas para a área, retomando a aproximação com as ideias de Paulo Freire como pano de fundo.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Educação; Currículo; Estudos Culturais; Educação Física.

Introdução

O ano de 1989 pode ser considerado um marco histórico para a política da cidade de São Paulo, pois a gestão municipal implementou uma política de participação popular em todas as áreas de atuação. Entre as várias medidas adotadas por essa administração (1989-1992), o convite feito a Paulo Freire para assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME) foi o primeiro sinal de mudanças significativas nas políticas públicas da cidade. Trazer um pensador dessa envergadura internacional foi uma demonstração da busca de se implementar uma educação que dialogasse com as

classes marginalizadas. Como dizia o próprio filósofo educador deveríamos “desenvolver uma educação não para o povo, mas com o povo.”

Destarte, é objetivo deste trabalho identificar nos documentos oficiais publicados por SME, indícios do pensamento freireano, desde a sua gestão, os quais possam ter orientado as práticas pedagógicas dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, em especial, na Educação Física. Para este estudo optamos pela análise documental, tendo como fonte os currículos produzidos no recorte histórico delimitado entre todas as administrações no intervalo de 1989 a 2016.

A presença do pensamento freireano na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal da Educação e logo empreendeu esforços para modificar uma estrutura que se mostrava distante da escola pública. Enfrentou dificuldades para implementar seus projetos, especialmente aqueles voltados à formação dos professores, pois algumas pessoas envolvidas com sua atuação não coadunavam de seu ideal de escola.

A intenção de Freire era promover uma educação pautada em sua pedagogia crítica e emancipatória para todos. Para isso, estabeleceu com sua equipe de trabalho quatro grandes fios condutores para o aprimoramento das questões educacionais a serem desenvolvidas na cidade de São Paulo. São eles: 1) democratização da gestão escolar; 2) acesso e permanência de todos os indivíduos à escola pública; 3) qualidade de educação e formação docente permanente; 4) Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o fim do analfabetismo na cidade (FRANCO, 2014). Esses eixos geradores permaneceram fundamentais durante toda a administração de 1989 a 1992, mesmo após a saída de Paulo Freire da Secretaria Municipal da Educação, em maio de 1991, sendo substituído pelo Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella. Sua proposta desestabilizou os paradigmas de conhecimento presentes na rede municipal de ensino e envolveu, diretamente, os professores no ato de refletir e discutir sobre currículo a partir de orientações centrais: respeito à autonomia das escolas, construção coletiva, valorização da práxis pedagógica e formação permanente de professores (ABENSUR, 2012).

Os anos em que Freire e Cortella estiveram à frente dessa pasta são reconhecidos como um período de “reorientação curricular”, voltado à construção de uma escola popular, democrática e crítica. Foi um processo coletivo de elaboração de currículo

envolvendo todas as esferas da comunidade escolar, desde alunos e professores até especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Foi constituída uma Diretoria de Orientação Técnica (DOT), responsável pela revigoração do currículo da rede municipal de ensino. Essa Diretoria tinha a meta de viabilizar o Projeto Político Pedagógico de cada escola, além das práticas educacionais de todos os professores, mesmo que, por vezes, fossem contrárias ao que pretendia a Secretaria Municipal da Educação, posto que muitos professores não transitavam e/ou dialogavam com o ideal de escola popular pensado por essa nova administração.

No dia 01 de fevereiro de 1989, Paulo Freire publicou no Diário Oficial do Município de São Paulo, um documento chamado “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo” (SÃO PAULO, 1989) explicitando os princípios norteadores das práticas propostas pela SME para uma escola pública e popular. Levou para sua gestão os fundamentos de sua prática educativa ao redor do mundo. Reformou escolas, reformulou o currículo a partir das necessidades sociais apontadas pelas comunidades (pais, alunos, professores, agentes escolares etc.) e ofereceu formação permanente aos professores e aos demais sujeitos envolvidos no processo educacional (GADOTTI, 1996). A opção política de Paulo Freire e sua equipe de trabalho era:

[...] por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável e necessária formação dos educadores [...]. (SAUL, 2012, p.5)

Foram vários problemas encontrados para a concretização de sua proposta, desde questões de ordens estruturais das instâncias administrativas até a falta de escolas para atender a todos, orientadas por currículos inadequados. Por essa razão, uma de suas primeiras decisões foi a substituição das Delegacias Regionais de Ensino (DRE) pelos Núcleos de Ação Educativa (NAE), “[...] instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo” (PALUDETO; TORRES, 2014, p. 443). Para ele, havia íntima relação entre esses problemas destacados, os quais afetavam, principalmente, as crianças mais pobres e marginalizadas. Era preciso encontrar formas de mudar a escola, mas a escola precisava desejar a mudança. Sempre partindo da compreensão que a prática pedagógica não é uma exclusividade do ambiente escolar e, menos ainda, das experiências vividas em sala de aula (SÃO PAULO, 1989). Freire entendia que estas mudanças não poderiam acontecer de imediato, haja vista que questionavam posições ideológicas estabelecidas há tempos e demandavam uma prática de diálogos. As

mudanças desejadas, em especial aquelas relacionadas aos professores, implicavam na quebra do paradigma de que eles deveriam ser os detentores do conhecimento. Era preciso incentivar o diálogo do professor com os outros sujeitos da prática educativa em uma relação comprometida com a liberdade e com a emancipação (SAUL, 2012).

Com a implantação dos NAE, além da descentralização de poder, foram criados grupos de formação permanente para os educadores. Para isso, contavam com professores formadores dos próprios NAE, da Diretoria de Orientação Técnica e com professores convidados da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Esse programa mostrava-se, no entendimento de Paulo Freire, como a condição basilar para uma reorientação curricular; uma formação que incidia diretamente na práxis dos professores. Entendemos que, atualmente, as propostas de formação de professores (inicial ou continuada) estão distantes desse pensamento de Paulo Freire. É possível identificar que apesar dos problemas apontados, especificamente na formação docente, houve grande contribuição de seu trabalho no favorecimento do princípio da autonomia nas unidades escolares, por meio da construção interdisciplinar dos currículos e da sinalização de temas geradores. Vale ressaltar sua preocupação no empoderamento das escolas e professores, pois, o processo de reformulação curricular é, essencialmente, político e pedagógico.

Ao término da administração de 1989/1992, observamos um hiato no avanço das questões educacionais para as gestões seguintes (JACOMINI, 2002), nas quais destacam-se atividades como controle, gerenciamento e padronização, aproximando as práticas pedagógicas dos conceitos de produtividade e competitividade (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002). O início da década de 1990 foi fortemente marcado pelo avanço das políticas neoliberais, inclusive, na área da Educação, implementando a concepção de eficácia e eficiência, comparando alunos a clientes, transformando o processo educativo em um produto de “qualidade” e de baixo custo. A análise dos documentos propostos por esta administração permite interpretar que não havia intenção de continuidade das políticas educacionais da administração anterior (JACOMINI, 2004).

Um dado significativo deste retrocesso, ou da falta de investimento na área da Educação, é a falta de crescimento do sistema municipal no que diz respeito à inclusão de crianças e adolescentes: na administração de 1989/1992 o número desses alunos cresceu 15% em quatro anos, e nos oito anos seguintes houve um incremento de 17,5% (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002). Um destaque importante dessas reflexões era que as

tomadas de decisões em nível de SME, não contemplavam a participação coletiva de outros profissionais da Educação, subjugando as práticas democráticas e dialógicas construídas na gestão de Paulo Freire. Em 02 de junho de 1998, foi publicada a Portaria nº 1971 (SÃO PAULO, 1998), que estabeleceu as diretrizes para a elaboração dos regimentos das unidades escolares, além da proposição dos ciclos (Ciclo I e Ciclo II). Ressaltamos que, contrariamente ao pensamento freireano, esta Portaria foi elaborada verticalmente, sem estabelecer um diálogo com as comunidades das escolas, desprezando os princípios de autonomia, da construção coletiva e emancipação. Houve, portanto, um rompimento com o ideal traçado por Freire voltado a uma escola pública, democrática e popular.

Em 2001 as políticas iniciadas na gestão de Paulo Freire foram, minimamente, retomadas com a publicação de um documento intitulado “Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2001). Esse documento apresentava a intenção de “[...] iniciar o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular [...]” (p. 01), a partir de três eixos condutores da política pública educacional: 1) retomada do processo de reorientação curricular da época de Paulo Freire; 2) formação permanente para os professores; 3) reconsideração da avaliação e funcionamento das escolas. A retomada a que se refere este documento é sobre a elaboração de um currículo pensado pelas escolas. Ressaltamos, entretanto, que apesar de ter sido pontuado nos documentos, não houve avanços significativos em relação à reorientação curricular (SILVA et al., 2004), mas, como pontos positivos os autores indicam: aumento de vagas na Educação Infantil e na EJA; retomada do Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) e dos convênios com USP e PUC-SP; investimento na formação inicial dos professores que atuavam na Educação Infantil.

O currículo proposto nessa época aproximava-se das ideias freireanas ao pretender romper com a neutralidade e atender às necessidades das camadas excluídas da escola. Nesse sentido, vale pontuar as fortes críticas feitas por educadores aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aos instrumentos de avaliação externa, presentes nos documentos oficiais de SME. Outro ponto marcante desta administração foi a implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEU) (SÃO PAULO, 2003) que representavam nova tentativa de construção de uma educação popular, inovadora e democrática, revitalizando o diálogo com o pensamento de Paulo Freire (BORN, 2015).

Nas gestões seguintes dois pontos foram levantados em relação às políticas públicas educacionais: a necessidade de ampliar o número de vagas da Educação Infantil (ainda abaixo da demanda) e de rever a questão da baixa qualidade do Ensino Fundamental. Este aspecto foi justificado pelo resultado do desempenho estudantil em avaliações externas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Estas avaliações indicaram que os alunos da rede apresentavam dificuldades de leitura, escrita e de resolução de problemas, levando a administração a elaborar programas para dirimir estes entraves: “Programa São Paulo é uma Escola” (SÃO PAULO, 2005a), e, em paralelo, o “Programa Ler e Escrever” – prioridade na Escola Municipal (SÃO PAULO, 2005b). Os dois Programas objetivavam o desenvolvimento das competências leitora e escritora em uma proposta de ampliação da jornada dos alunos em múltiplos espaços educativos e com diferentes atividades. A oferta destas atividades nas unidades escolares deveria acontecer no contraturno (BORN, 2015).

Em uma primeira leitura, podemos entender como louvável, a proposição de programas destinados às classes marginalizadas, mas, não podemos perder de vista, para análise dos documentos, a ideologia neoliberal que orientava as práticas das gestões entre os anos de 2005 e 2012 e que se distanciavam de uma política educacional popular e democrática. A exceção à esta percepção foi o movimento ocorrido na área da Educação Física que, a partir de 2006, começou a construir um caminho de aproximação com os Estudos Culturais para sua reorganização curricular.

As propostas curriculares para a área da Educação Física

No ano de 2006 teve início uma nova proposição curricular para a Educação na cidade de São Paulo com a publicação do “Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2006). Esse Programa tinha como objetivo principal a formação de alunos leitores e escritores, uma vez que a partir dos resultados das avaliações não foram identificados avanços na área de alfabetização e letramento. Para isso, esperava-se que os professores de todas as áreas do conhecimento se apropriassem de práticas de leitura e escrita, incluindo-se nesta perspectiva, a área da Educação Física. Além dos projetos pedagógicos das escolas, o programa valorizava as avaliações institucionais e externas, como por exemplo, a Prova Brasil. Também é válido destacar

que estes documentos foram elaborados com vistas à melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para o ano de 2007 (BRASIL, 2007), subentendidos de forma oculta em seu bojo central. Esta forma de estruturar o currículo trouxe confusão e incômodo aos professores de Educação Física, pois, muitos entenderam que o objetivo da Educação Física se voltava à alfabetização e ao letramento como condição de subsistência do componente curricular (LIMA, 2015). Os documentos foram elaborados no âmbito de Secretaria Municipal de Educação e contaram com a participação de equipes da Diretoria de Orientação Técnica, especialistas das diferentes áreas do conhecimento e dos Grupos de Referência de São Paulo (GRESP), constituído por professores das diferentes Diretoria Regional de Educação (DRE).

Conforme a proposta de Paulo Freire quando esteve à frente de SME, os professores de todas as áreas do conhecimento foram chamados a participar deste momento de refletir, discutir e reescrever o currículo da rede. No caso da Educação Física, foram convidados os professores que tinham contato com o currículo cultural, que conheciam as obras utilizadas como referência e que já implementavam algumas práticas deste currículo em suas aulas. Além da leitura e discussão coletiva do currículo com os professores, percebemos a intenção de reconhecer e valorizar o conhecimento que estes tinham acerca da área da Educação Física. Este é um ponto da prática de SME em que é possível vislumbrar uma aproximação com o ideal de escola democrática e popular pensado por Paulo Freire ao longo de sua vida e trazido para sua administração no início da década de 1990.

Em 2007, teve início o processo de formação dos professores de Educação Física. Foram convidados para os encontros um coordenador e um professor por escola. Além disso, outros professores, que não os do GRESP, foram escolhidos pelas DRE para uma leitura e análise dos documentos produzidos até aquele momento. Apesar de reconhecermos a participação dos professores como um aspecto positivo, alguns discordavam das orientações presentes no documento. Estes professores, vozes dissonantes, entendiam que além de reconhecer a Educação Física como linguagem, era preciso que o currículo contemplasse as relações entre Educação Física e Lazer e Educação Física e Saúde (AGUIAR, 2014). Argumentavam que se tratava de um conhecimento clássico da área e que precisava ser contemplado nas práticas escolares, o que demandou dos professores formadores a urgência em explicar a concepção de

Educação Física na área de Linguagem. Embora esta tenha se mostrado uma discussão pertinente, as solicitações dos professores não foram atendidas e as temáticas do Lazer e da Saúde ficaram de fora do documento final.

Também em 2007 foi instituído o “Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” (SÃO PAULO, 2007a) com a publicação de um documento para todas as áreas do conhecimento, inclusive, Educação Física, contemplada, de forma explícita, ao lado de Artes (SÃO PAULO, 2007b). É importante destacar que estas publicações tinham mais o caráter de apoio do que de prescrição, sem uma diretriz rígida para a prática pedagógica dos professores, inclusive, pontuando a necessidade de investigação e diagnóstico do cotidiano escolar e do conhecimento tácito dos alunos (CHAPPAZ; BORN, 2013). Segundo as autoras, os critérios utilizados para a elaboração das expectativas de aprendizagem foram:

[...] relevância social e cultural; relevância para formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns; potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações; acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária. (p. 200)

O documento da Educação Física, elaborado a partir dos princípios do documento principal de 2006 (SÃO PAULO, 2006), significa uma mudança nos paradigmas que orientavam as práticas dos professores, pois, encontra seu referencial teórico nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico (NEIRA; NUNES, 2006) contribuindo para a valorização de práticas não hegemônicas. A indicação deste referencial teórico partiu dos professores que compunham os GRESP, por entenderem que tais publicações, assim como SME, inseriam a Educação Física na área das linguagens, apresentando as manifestações corporais como formas possíveis de comunicação e expressão (AGUIAR; NEIRA, 2016). Todo o processo de implementação dos documentos de expectativas de aprendizagem durou até o ano de 2012. Ao se referenciar nesta teoria, o documento retoma a aproximação com os ideais freireanos de Educação, pois, apresenta em seu cerne os conceitos do diálogo, da desestabilização das estruturas do poder, da conscientização crítica. Tais conceitos são determinantes para que se conquiste o que Freire chamava de educação humanizadora e emancipatória. Não obstante é preciso explicitar que se tratam de matrizes teóricas diferentes, mas, não divergentes.

A pedagogia freireana, principalmente, com a obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2016) se insere no quadro teórico das Teorias Críticas da Educação. Essas

teorias compreendem o currículo como uma construção permeada de ideologias políticas, sociais e econômicas, que reproduzem as desigualdades da sociedade a partir da seleção dos saberes, de quais conteúdos são considerados válidos e verdadeiros e que servem para manter a condição de dominação das elites sobre os desvalidos. Nelas há uma preocupação em desvelar a ideologia das classes dominantes por meio da Educação em favor das classes oprimidas, contribuindo para a formação do indivíduo crítico e emancipado. Além de Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, Demerval Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica) e José Carlos Libâneo (Pedagogia Social) têm trabalhos nessa mesma perspectiva, considerados referências na área da Educação. Na década de 1980, com o movimento de redemocratização, estas teorias ganharam força e espaço no Brasil, contribuindo para as discussões sobre a teorização do currículo.

No que tange à Educação Física, as teorias Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992) e Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2010) romperam com as tradições esportivista e da aptidão física, predominantes nas práticas pedagógicas escolares. A Teoria Crítico-Superadora, influenciada pela Pedagogia Histórico-Crítica valoriza os aspectos históricos e críticos dos conteúdos, superando o caráter essencialmente prático da Educação Física, por meio de análises e reflexões que representam as classes oprimidas. A Teoria Crítico-Emancipatória, é fortemente influenciada pela pedagogia freireana, pela Escola de Frankfurt (segunda geração) e tem como objetivo principal a formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de intervir na realidade. Apresenta em sua centralidade a concepção de movimento dialógico, pois, entende o se-movimentar humano como uma forma de comunicação (BRACHT, 1999).

Já os Estudos Culturais se inserem no campo das Teorias Pós-Críticas da Educação, que não desconsideram as produções críticas, mas, agregam discussões acerca de temáticas mais contemporâneas, como cultura, gênero, etnia etc. De acordo com Silva (2010, p.146-147):

[...] a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido [...]. O legado das teorias críticas, sobretudo aquele de suas vertentes marxistas, não pode, entretanto, ser facilmente negado. Não se pode dizer que os processos de dominação de classe, baseados na exploração econômica, tenham simplesmente desaparecido. Na verdade, eles continuam mais evidentes e dolorosos do que nunca. [...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Apesar de Silva (2010) decretar que com o advento do pós-modernismo se dá o fim das teorias críticas, defendemos a necessidade urgente de superar a dicotomia teorias críticas e teorias pós-críticas. Henry Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire, em seus escritos, tornam nebulosa a identificação das fronteiras entre as teorias críticas e pós-críticas. É justamente o diálogo que emerge destes limites que entendemos como necessário e urgente. No livro “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2015), as questões centrais de seu pensamento ganham uma tinta das teorias pós-críticas quando nos alertam que é imprescindível que as minorias não se reconheçam como tal, aproximando-se das discussões de gênero, etnia e cultura que são o cerne das teorias pós-críticas.

A educação escolarizada sempre foi, e ainda é, objeto de disputa entre os diferentes setores da sociedade (governo, igreja etc.), pois, assegura a continuidade da sociedade da forma como a conhecemos, uma vez que reproduz suas estruturas e produz significados (GIROUX; McLAREN, 2004). Assim, é interessante notarmos que a tão aclamada autonomia da escola, na verdade está atrelada a interesses destes grupos sociais representados no currículo. A Educação Física não está alheia a esse embate, pois, como componente curricular se responsabilizou pela transmissão de conhecimentos e pelo controle dos corpos ao invés de auxiliar na construção do mesmo numa perspectiva da corporeidade. Vale lembrar que ao longo dos tempos, várias foram as concepções que nortearam a atuação do professor de Educação Física: práticas higienistas, militarizadas, esportivistas, voltadas para a saúde e aptidão física e, num recorte mais contemporâneo, um currículo com vistas à valorização da cultura corporal advinda do cotidiano dos alunos.

A Educação Física escolar contemporânea transgrediu os currículos historicamente construídos que compreendem as manifestações corporais pelas óticas da biologia, da saúde e do esporte, constituindo-se em uma área de conhecimento que contribui para a educação humanizadora, para o desenvolvimento da consciência crítica e, como consequência, para a libertação. Para isso, é preciso que a prática pedagógica se fundamente pelo diálogo entre professor e alunos, entre os conhecimentos tácitos e aqueles considerados acadêmicos, e, que as práticas que dão corpo e forma à Educação Física não se restrinjam às manifestações européias e/ou estadunidenses, de origem prioritariamente branca, heterossexual e masculina (NUNES; RUBIO, 2008). Neste ponto, entendemos a proposição dos Estudos Culturais como pano de fundo para o currículo da área, não apenas como adequado aos anseios atuais da comunidade escolar,

mas, como uma proposta capaz de se alinhar com a pedagogia freireana e com as mudanças sociais do século XXI. A Educação Física avança para o campo das linguagens, sendo compreendida “[...] como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal”(NEIRA; NUNES, 2009, p.07).

No ano de 2013, o governo lançou o Programa “Mais Educação São Paulo”, com vistas à ampliação da rede, reorganização curricular e administrativa. O ponto-chave do Programa era a reorganização do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano); Ciclo Autoral (7º ao 9º ano). O objetivo desta mudança era minimizar os efeitos negativos da transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, quando os alunos deixam de conviver com uma professora generalista e passam a interagir com professores especialistas. Com a reorganização em ciclos essa transição se dá num processo gradativo e as discussões sobre currículo ganham papel de destaque. Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação publica o documento “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” (SÃO PAULO, 2016a), pautado num processo dialógico e coletivo entre professores, equipe gestora e supervisora. No mesmo ano há a publicação do documento para a área da Educação Física “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física” (SÃO PAULO, 2016b), que apresenta o componente como linguagem em uma perspectiva descolonizadora do currículo, reforçando a presença dos Estudos Culturais como o referencial teórico para a reflexão sobre os saberes do cotidiano escolar vivenciados nessa área de conhecimento.

Ao longo do período escolhido para análise dos documentos apresentados neste texto, várias concepções de Educação permearam o cenário das escolas municipais, sempre fortemente marcadas pelas ideologias de governo: ora uma educação popular e democrática, ora uma educação com forte influência neoliberal. Percebemos, ainda, que não existe a preocupação em promover a continuidade das políticas educacionais propostas anteriormente, não há uma política de Estado para Educação, mas, políticas de governo, que, invariavelmente, passam por alterações que deixam marcas profundas no cotidiano escolar, inclusive, nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. São essas marcas que constituem a identidade da área. Embora a Educação Física tenha seus documentos curriculares pautados nos Estudos Culturais desde o ano de 2007, referencial teórico que se aproxima do pensamento freireano de Educação,

percebemos que ainda há um longo caminho a percorrer para que as reflexões sobre o currículo e as desejadas mudanças da prática pedagógica contribuam para uma educação crítica, emancipadora e libertadora. Por conta disso, ainda estamos distantes de conseguir definir a identidade da Educação e da Educação Física na cidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCAR, v. 06, n. 02, p. 289-310, nov., 2012.

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 322f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Análise das Orientações Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo: proposições e possibilidades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v.27, n.01, p.24-45, jan./abr., 2016.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2015. 307f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, ago., 1999.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; BORN, Bárbara Barbosa. Influências na constituição do currículo oficial na Rede Municipal do Ensino de São Paulo. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 03, n.02, p.187-208, jun., 2013.

FRANCO, Dalva de. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 03 (75), p.103-121, set./dez., 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Educação na cidade de São Paulo (1989-2000)**. 2 ed. São Paulo: Pólis/PUC-SP, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio B. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 03, p.401-418, set./dez., 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores**. 2002. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LIMA, Maria Emilia de. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**. 2015. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (org.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 08, n. 02, p. 55-77, dez., 2008.

PALUDETO, Melina Casari; TORRES, Julio Cesar. A política educacional do PT na Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992): formulação e institucionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 30, n. 02, p.435-451, mai./ago., 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME/COPED, 2016a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física**. São Paulo: SME/COPED, 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.507**, de 30

de agosto de 2007. Institui, na rede municipal de ensino, o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências, 2007a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. São Paulo : SME/DOT, 2007b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental**: caderno de orientação didática de Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Paulo é uma escola**. São Paulo, jun. 2005a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6.328**, de 26 de setembro de 2005. Institui o Programa Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal, 2005b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 42.832**, de 06 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados, 2003.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação nº 01**, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1971**, 02 de junho de 1998.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**: Construindo a Educação Pública Popular. Suplemento do Diário Oficial do Município de São Paulo, ano 34, n.21, fev., 1989.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 12, 2012, Campinas. **Didáticas e Prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. 2012.

SILVA, Camilla Croso et al. **Educação na capital paulista**: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002). São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2004.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 9 reimp. São Paulo: Cortez Editora, 1992.