Artigo Original

O currículo do Estado de São Paulo – Educação Física: considerações sobre a cultura corporal de movimento e o lazer

The curriculum of the State of São Paulo - Physical Education: considerations about body culture and leisure

CARVALHO, LA; SILVA, CL. O currículo do Estado de São Paulo - Educação Física: considerações sobre a cultura corporal de movimento e o lazer. **R. bras. Ci. e Mov** 2015;23(3):14-29.

Lucas de Andrade Carvalho[1]
Cinthia Lopes da Silva[1]

[1]Universidade Metodista de Piracicaba

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar o currículo oficial do estado de São Paulo para as aulas de Educação Física, e apresentar considerações com relação à perspectiva da cultura corporal de movimento e a discussão sobre lazer. Utilizamos como procedimentos metodológicos as pesquisas bibliográfica e documental, caracterizando este estudo como qualitativo. Resultados: apesar do avanço em se propor um material didático para a disciplina Educação Física, percebemos existir dois pontos importantes relacionados com as teorias mencionadas no documento e as utilizadas no material didático em análise: o primeiro refere-se ao tema lazer, onde percebemos uma manutenção da tão criticada perspectiva "funcionalista"; o segundo é relacionado à perspectiva cultural de Educação Física, que pensamos não propor de forma sistemática a ressignificação do conhecimento. Avaliamos ser necessário levar em conta o ponto de vista de professores e alunos na reformulação de documentos que venham a ser referência para as aulas de Educação Física na escola.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; atividades de lazer.

ABSTRACT: This study aims to analyze the official curriculum of São Paulo state for Physical Education classes, and present considerations regarding the perspective of body culture and leisure. Bibliographic and documentary researches were used as methodological procedure, characterizing this study as qualitative. Results: despite advances in proposing a didactic material for Physical Education, we noticed at least two points related to the theories mentioned in the document and those used in educational materials under analysis: the first refers to the leisure theme, where we perceive a maintenance of the so criticized "functionalist" perspective; the second is related to the cultural perspective of Physical Education, which we think does not propose a systematic way to reframe knowledge. We consider necessary to take into account the point of view from teachers and students in the reformulation of documents which may be a reference for physical education classes at school.

Key Words: Curriculum; Physical Education; Leisure Activities.

Recebido: 09/02/2015
Aceito: 22/06/2015

Contato: Lucas de Andrade Carvalho - lucascarvalho29@msn.com

Introdução

A presente análise documental se propõe a trabalhar com uma Proposta Curricular, logo notamos a necessidade de buscar compreender os embasamentos teóricos que a precedem. Segundo Forquin[1] (p.170) um currículo é a formação inicial dos sujeitos inseridos numa sociedade, para que estes possam se apropriar de "instrumentos cognitivos essenciais da atividade humana *civilizada*". Segundo o autor, a definição deste currículo se dá a partir do ato de discriminar o que deve ou não estar em uma formação "essencial" e que este ato parte justamente da cultura. No entanto, o autor adverte que na formação de um currículo a consideração dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizado é primordial.

No ano de 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), lançou como uma das medidas do programa São Paulo Faz Escola, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, documento que em 2010 passou a se chamar Currículo do Estado de São Paulo (CSEESP). Neste trabalho realizamos a análise documental do CSEESP para o componente curricular Educação Física, traçando um paralelo entre as discussões nele presentes acerca da cultura corporal de movimento e lazer, e as teorias que os embasam academicamente[2].

O problema a ser investigado tem como base os seguintes questionamentos: Qual a base teórica do CSEESP para a Educação Física Escolar? O que é discutido sobre lazer no documento? O material didático, fornecido como documento complementar ao currículo demonstra coerência com as bases teóricas apresentadas no documento principal? O objetivo da pesquisa é analisar o currículo oficial do estado de São Paulo para as aulas de Educação Física, e apresentar considerações com relação à perspectiva da cultura corporal de movimento e a discussão sobre lazer

A análise do CSEESP se justifica, pois segundo o próprio documento, trata-se de uma política pública que visa a melhoria da educação pública, com vistas no desempenho dos alunos em sistemas de avaliação institucionalizados como o SAEB[1] e SARESP[2]. No entanto, do ponto de vista teórico que dá base ao documento, entendemos que algumas considerações ainda devem ser feitas e discutidas, no sentido de promover o ensino/aprendizado de qualidade na escola pública.

Entendemos que esta qualidade passa não somente pelas determinações da SEESP com relação ao currículo, mas também pela qualificação do professor em discutir este documento e se tornar crítico e criativo no processo de ressignificação do currículo com o qual trabalha. Segundo Daolio[3] antes que o professor proponha a compreeensão de determinado conteúdo ao aluno, é fundamental que ele tenha tido a oportunidade de ressignificar o tema ser ensinado. Como o próprio CSEESP afirma, o professor é também protagonista na ressignificação constante a qual este documento deve ser submetido[4].

As bases teóricas empregadas neste trabalho partem de um referencial cultural dos elementos aqui tratados, Educação Física Escolar e lazer. Segundo Geertz[5], a cultura é uma "teia de significados", criada pelo ser humano e por ele analisada, sendo dinâmica, uma vez que tais análises geram reinterpretações e novos significados. No que se refere ao lazer, Marcellino[6] o prefere compreender como a cultura vivenciada no tempo disponível, sendo um traço importante o caráter desinteressado dessa vivência.

Com relação à Educação Física Escolar, temos como base o referencial cultural, que a considera como o componente curricular que trata da cultura corporal de movimento[3]. Seu objetivo é proporcionar aos alunos a vivência de conteúdos tradicionais (atividade rítmica, ginástica, jogo, luta e esporte), partindo de seu conhecimento prévio, de forma que possam dar sentido e compreender estes elementos da cultura de forma consciente [7,8].

Materiais e Métodos

[1] Sistema de Avaliação da Educação Básica
[2] Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

[3] Cultura corporal de movimento é a parte da cultura que se relaciona a linguagem corporal, utilizada para se expressar socialmente. Segundo Daolio[5] fazem parte de seus conteúdos tradicionais a atividade rítmica, o jogo, o esporte, a luta e a ginástica.

Este trabalho tem um referencial nas ciências sociais e assim sendo, trata-se de um estudo qualitativo, pois como orienta Minayo[9], esta é a melhor maneira de se compreender e analisar questões humanas. Para a análise documental nos baseamos em Gil[10], segundo o autor tal método pouco se difere da pesquisa bibliográfica. A principal diferença está na natureza das fontes, pois uma vez que a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, "a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa"[10] (p. 66).

Para GIL[10] a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica com a particularidade de que as fontes documentais normalmente não são em grande número. No caso deste trabalho utilizamos apenas o Currículo do Estado de São Paulo[4]. Como técnica para a análise documental utilizamos a análise qualitativa do conteúdo do CSEESP, de acordo com Bruyne, Herman, Schoutheete[11]. As categorias que foram base para a análise documental foram: o conteúdo e a organização do conhecimento referente ao lazer e a cultura corporal de movimento.

Foi necessária a realização de uma revisão de literatura, baseada em Severino[12] acerca dos conceitos de Educação Física Escolar e sobre a discussão acadêmica do lazer. Esta revisão de literatura foi realizada a partir das referências do documento analisado, no qual encontramos os autores base para sua construção, que nos deram algumas pistas sobre seu embasamento conceitual.

A partir de tais referências realizamos a pesquisa bibliográfica baseada em livros, periódicos e dissertações localizadas nas bibliotecas da UNIMEP[5] e UNICAMP[6], e no banco de dados da CAPES[7], a partir do qual nos aprofundamos na intenção de compreender e analisar a discussão realizada pelos autores do documento, no que se refere à Educação Física Escolar e ao lazer. O passo seguinte na revisão de literatura foi a leitura dos livros e artigos citados no documento CSEESP, procurando identificar quais eram suas bases teóricas, com o intuito de compreender o caminho teórico percorrido pelos autores na formulação de seu pensamento.

O CSEESP é organizado em um documento principal, com o referido título, que é composto por documentos específicos destinados a cada seguimento da organização escolar, são eles: o *Caderno do Gestor*[8], *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*. Dentre estas "partes" do CSEESP destacamos para análise o documento principal, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, que é onde se encontram o conteúdo programático, orientações didáticas e *Situações de Aprendizado*, respectivamente.

Ao identificar o que se discute no documento sobre a cultura corporal de movimento e lazer, analisamos mais profundamente estes dados confrontando-os com a base teórica.

Resultados e discussão

A fundamentação teórica do currículo do Estado de São Paulo – Educação Física e considerações sobre o lazer

Com relação à Educação Física, o CSEESP compreende que esta disciplina não pode ser ensinada apenas de forma a viabilizar ao aluno o acesso ao repertório da cultura corporal de movimento, mas também de vivenciá-la a partir de um olhar "crítico e autocrítico[9]", consta no documento o seguinte:

> (...) a Educação Física compreende o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade. Ela não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno do Ensino Fundamental e do Médio deve não só vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura de movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea[4] (p.26).

[4] Para que nossa análise do CSEESP, foi necessário que analisássemos também a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008, realizando uma comparação entre estes dois documentos.
[5] Universidade Metodista de Piracicaba
[6] Universidade Estadual de Campinas
[7] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

[8] Como gestor entende-se os Professores Coordenadores, Professores Coordenadores de Apoio a Gestão Pedagógica, Diretores, Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica, Diretores Pedagógicos e Supervisores.
[9] Preferimos compreender, apoiados em Marcellino[12], que deve ser um dos objetivos da Educação Física Escolar levar o aluno a superar o nível conformista para os níveis crítico e criativo na vivência de seus conteúdos.

No texto do CSEESP encontramos especificamente para a delimitação da Educação Física que a concepção dessa disciplina parte de uma perspectiva cultural. Esta perspectiva é denominada na proposta como "cultura de movimento" [10], e em assim sendo, "afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas" por meio de seus cinco conteúdos originários da "própria tradição" da disciplina. É relevante salientar que no Currículo também é colocado que:

> Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentido, símbolos e códigos que se produzem e re-produzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc.[4] (p. 180).

Este conjunto de práticas corporais delimita os "(...) grandes *eixos de conteúdos*, resumidos e expressos no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica (SEESP[4] p.181)", os *eixos de conteúdo* são comuns a todas as séries dos Ensinos Fundamental e Médio. Existem também os eixos temáticos, que no *Quadro de Conteúdo e Habilidades*[11] do 6º ao 9º ano, são compreendidos como: "*Organismo humano, movimento e saúde*", destacamos o fato de que não há no documento analisado descrição do que vem a ser ou de como este tema será trabalhado. O que encontramos com relação a este "*Eixo Temático*" está nas *Situações de Aprendizado* no *Caderno do Professor* e no *Caderno do Aluno*[4] (p. 181).

A organização do *Caderno do Aluno* e do *Caderno do Professor* é feita a partir da distribuição das *Situações de Aprendizado* com o objetivo de atingir as habilidades relacionadas no documento principal do currículo. A diferença entre os dois documentos é que no *Caderno do Professor*, além das *Situações de Aprendizado*, estão contidas orientações sobre como conduzir as atividades entre outras informações necessárias ao professor.

Cada *Situação de Aprendizado* trata de um tema do *Eixo de Conteúdo* ou um tema do *Eixo Temático*, sendo que as atividades podem ser divididas em duas ou três etapas a serem realizadas em uma ou mais aulas encerrando com uma atividade de avaliação. Não há no documento uma melhor delimitação acerca dos *Eixos de Conteúdos*, apenas que advém da tradição da Educação Física, no entanto, há um detalhamento dos *Eixos Temáticos*, que explicitamos a seguir.

Especificamente para o Ensino Médio, além dos *Eixos de Conteúdos* o CSEESP descreve quatro *eixos temáticos*: "corpo, saúde e beleza"; "contemporaneidade"; "mídias" e, por fim, "lazer e trabalho". No documento afirma-se que estes eixos temáticos, selecionados para o Ensino Médio, permitem discutir sobre vários temas ligados ao preconceito, o papel da mídia, os significados atribuídos ao corpo, exercício físico e saúde, o lazer entre outros[4] (p. 184).

Sobre o eixo "*Corpo, saúde e beleza*" o CSEESP assume discutir as "doenças relacionadas ao sedentarismo e o apelo pelo estabelecimento de padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercícios físicos" com os jovens que, segundo o documento, estão mais vulneráveis a este assédio social[4] (p.184).

O eixo "*Contemporaneidade*" é justificado no CSEESP devido ao fato de que "o mundo e a época em que vivemos caracterizam-se por grandes transformações (...) gerando por vezes, reações preconceituosas em relação a diferenças de sexo, etnia, características físicas, dentre outras"[4] (p.184).

O eixo "*Mídia*" é colocado no CSEESP como os meios de comunicação que influenciam os alunos na sua maneira de se relacionar com a cultura corporal de movimento, e que os modelos e produtos percebidos e valorizados pelos jovens "precisam ser submetidos à análise crítica". Neste *Eixo Temático* o currículo salienta que a mídia deve ser submetida à "análise crítica" que é proposta para os "modelos que apenas dão suporte a interesses mercadológicos", a nosso ver, deve ser direcionada ao conteúdo de todos os *Eixos Temáticos*, não somente ao das *Mídias* como está colocado no documento, entendendo que o CSEESP preconiza a formação de um aluno crítico ou ainda criativo[4] (p.184).

[10] Cultura de movimento, cultura corporal de movimento, cultura corporal, são alguns termos similares utilizados por autores de um eixo sociocultural da Educação Física. Neste trabalho, apesar de na PCESP constar o termo "cultura de movimento", adotaremos o termo "cultura corporal de movimento", de modo a sermos coerentes com a base cultural estudada e discutida.

[11] Esta é a forma como o CSEESP[1] denomina quadro de conteúdo programático.

Estes *Eixos Temáticos* são selecionados para o Ensino Médio por serem considerados "atuais e relevantes na sociedade" como já citados acima, no entanto, algumas considerações devem ser feitas acerca dos mesmos, no tocante a sua atualidade, relevância, justificativa e a interação entre eles. Como no caso do tema *Corpo, Saúde e Beleza*, busca-se uma justificativa na discussão de temas ligados às "doenças relacionadas ao sedentarismo", mostrando-nos uma aproximação a visão funcionalista de Educação Física.

Poderíamos compreender sua relevância, se esta suspeita não fosse confirmada pela forma como este tema é tratado nas *Situações de* Aprendizado, fazendo referência ao estudo de indicadores de "saúde" provindos das Ciências Naturais como IMC[12] e Composição Corporal[13], sem a devida relativização acumulada historicamente na discussão acadêmica dessa disciplina.

Por outro lado, o tema *Corpo, Saúde e Beleza* também se propõe a levantar uma discussão sobre os padrões de beleza corporal, o que nos leva a questionar sua relevância como *Eixo Temático*. Se o tema a seguir é *Contemporaneidade* e o subsequente a este é *Mídias*. Não seria redundante falar em "padrões de beleza" já que estes padrões questionados pelo CSEESP são fruto da sociedade contemporânea e veiculados principalmente pelas mídias?[4] (p. 185).

Diante dos pontos identificados anteriormente consideramos fundamental algumas considerações acerca do pensamento de alguns autores no que se refere a construção de um currículo. Segundo Forquin[1] (p.170) "(...) 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*". 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.

Forquin[1] (p. 168) nos diz que a escolha de um currículo não pode ser embasada em conceitos estanques e externos ao seu propósito primeiro, pois não nos permitiria, "preferir, discriminar, enquanto que toda educação e todo ensino repousam precisamente sobre um princípio de preferência e de discriminação". Segundo o autor, estes princípios advêm justamente da cultura, e nos coloca como diretriz, a consideração dos envolvidos no processo de ensino aprendizado, logo, na definição deste currículo.

Forquin[1] (p.167) considera que a origem social dos alunos interfere diretamente em sua relação com as "solicitações e as exigências inerentes à situação de escolarização". E compreende que "os processos e das práticas pedagógicas supõe levar em consideração as características culturais dos próprios professores". Apesar dos apontamentos acima cogitarem uma certa obviedade, a consideração destes sujeitos, na prática, não é tão clara a ponto de dizermos que este é um problema resolvido na construção dos currículos, como afirma Vasconcellos[13] (p.28):

> (...) as pesquisas a respeito de currículo demonstram a ineficácia de definições curriculares gerais – nacionais, estaduais ou municipais. Um dos grandes problemas destas iniciativas é a falta de identificação dos educadores com a proposta ampla; outro, é a não consideração da especificidade das realidades dos sujeitos.

Segundo Vasconcellos[13] (p. 27 - 28), 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". Quando a referência é o sujeito, o autor o chama de Currículo (*Vitae Curriculum*), e afirma ser o "percurso feito pelo sujeito através de sua atividade". O autor afirma que em um currículo que considere a "atividade humana" como cerne, deve existir uma "profunda articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais de educandos e educadores". Vasconcellos[13] (p. 28)

[12] Índice de Massa Corporal (IMC) é um cálculo que utiliza uma relação entre massa e estatura do indivíduo para determinar inicialmente se o mesmo se enquadra um determinado padrão de "saúde".

[13] A composição corporal busca segmentar o corpo humano em massa magra e gordura, tendo em vista que existe para esta perspectiva de saúde existe padrões percentuais para estes componentes corporais.

corrobora com as considerações de Forquin[1] e afirma que "os diferentes sujeitos da escola – professores, alunos, gestores, funcionários, pais – são produtores curriculares".

Vasconcellos[13] (p.28) afirma que mesmo que a escola não tenha uma Proposta Curricular sistematicamente formalizada, ela terá um Currículo, no entanto, deve haver uma inquietação, pois não se saberá "que currículo é esse? A serviço de quem? Qual a sua qualidade? Qual suas prioridades? Quais suas omissões?". Pensando desta 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 estas questões levantadas por Vasconcelos[13].

No entanto, não podemos perder de vista que, em uma perspectiva de ciclos, como a adotada pelo Estado de São Paulo, em detrimento da seriação, o que se deveria pensar sobre a Proposta Curricular, segundo Vasconcellos[13] (p. 175), é que: "Não há modelo pronto; os professores (e demais agentes), a partir do estudo, são convidados a construírem, num verdadeiro processo de pesquisa-ação". Percebemos que existe um distanciamento entre o sistema educacional que é em ciclos e o modelo pedagógico que adota um "programa" único para todas as escolas do estado. O sistema de ciclos preconiza em suma que seja respeitada a evolução do sujeito, mas não só isso, também seus interesses, nesse mesmo sentido as propostas curriculares gerais e institucionalizadas foram amplamente criticadas, justamente por darem conta de respeitarem os sujeitos em suas particularidades.

Segundo Vasconcellos[13] (p.205), o professor é parte fundamental neste construto "seja no sentido de participar da (re)elaboração da Proposta Curricular, seja na mediação para que a proposta se concretize", contudo o autor afirma 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 – marcada por sensibilidades, afetos, razões, projetos[13] (p.205).

No que se refere à Educação Física Escolar, podemos realizar uma analogia entre as considerações de Forquin[1] e de Vasconcellos[13], 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 do CSEESP.

Kunz[14] (pp 100 e 101), 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[14] (p. 116).

O autor defende a consideração da subjetividade do aluno como resistência ao controle da mesma, que a procura moldar e acaba por formar seres acríticos ou punindo aqueles que não se encaixam no modelo civilizatório da criança na escola.

Devemos deixar claro que esta "educação crítica-emancipatória" não pode ser apenas no sentido de se considerar a subjetividade do aluno, ou seja, a sua cultura. Pois, como já vimos em Vasconcellos[13] e Forquin[1], os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizado engloba muito mais do que alunos e professores, ainda que sejam eles os essenciais, faz parte da escola ainda, a gestão e a comunidade adjacente.

Kunz[14] deu ênfase à discussão da época em que se questionava a hegemonia dos fatores biológicos no trato da Educação Física, concomitantemente com o modelo de aprendizagem motora que tinha por base o esporte de *alto rendimento* ou de competição. Segundo o autor, esta era uma abordagem que limitava as "possibilidades alternativas e criativas" o que propicia uma *existência sem liberdade*, por parte dos alunos.

Daolio[15] (p.33), falando sobre como as práticas corporais deveriam ser estudadas, nos dá pistas de como um currículo a partir da perspectiva cultural deve trazer suas *Situações de Aprendizado*. Segundo o autor este

estudo deveria dar conta de responder questões como: "Como essa prática chegou ao nosso país? Quando foi criada? Como pode ser modificada?". Parece ser importante aqui levar em consideração os elementos da desordem sugeridos por Daolio[7], explicados anteriormente.

Segundo Daolio[15] (p.50), as práticas corporais institucionalizadas, como é o caso da Educação Física Escolar, devem ser pensadas de modo a não menosprezar a sua influência cultural. Desta forma, ela não pode ser realizada "de forma reducionista, mas que se considere o homem como sujeito da vida social". Compreendemos que o autor deixa clara sua posição, principalmente no que se refere a participação do aluno. Mas não podemos deixar de explicitar, que no caso de uma institucionalização curricular, como é o caso do CSEESP, o professor também é um "sujeito da vida social" que se dá pelo processo de ensino aprendizado.

Kunz[14] amplia a discussão acerca da participação dos professores no processo de ensino aprendizado, e afirma que:

> (...) uma pedagogia da Educação Física precisa retomar algumas temáticas já discutidas (...) e relacioná-las aos estudos e às experiências empíricas para poder, de fato, auxiliar os profissionais que atuam na prática cotidiana do ensino escolar (p.19).

Kunz[14] (p.14), afirma ainda que se a prática do professor não for sequer mencionada na elaboração das teorias da área, "resta pouca esperança no desenvolvimento de valores, compromissos e interesses pedagógicos, para revolucionar, também a prática cotidiana do professor".

O CSEESP segue em seu *discurso* as principais características defendidas pelos referidos autores, no que se refere à formulação de um currículo. Destacamos a condição de *discurso*, uma vez que, na prática, não obsevamos necessariamente uma emancipação crítica do aluno e menos ainda do professor. Consideramos estes dois sujeitos, como sendo o cerne do processo de ensino-aprendizado. Autores da Educação Física, como Jocimar Daolio, Mauro Betti, Valter Bracht, entre outros, apesar de não se aterem diretamente a discussão de currículo, assim como Elenor Kunz, deixam claro que a perspectiva humana da área deve dar atenção ao conhecimento inicial do aluno e vê-lo como ressignificador da CCM.

Com as considerações apresentadas acima sobre currículo, iremos nos concentrar em discutir o *Eixo Temático* denominado no CSEESP como "*lazer e trabalho*". A partir da constatação que este *Eixo Temático* está presente apenas no Ensino Médio, decidimos partir para a análise mais específica da parte do CSEESP, que se refere a este nível da educação básica. O documento apresenta a seguinte colocação com relação a esse *Eixo Temático*:

> (...) os conteúdos da Educação Física devem ser **incorporados** pelos alunos como possibilidades de lazer (...) de modo autônomo e crítico; além disso, a Educação Física deve propiciar a compreensão da importância do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho. (grifo nosso)[4] (p.184)

Primeiramente devemos partir da análise do trecho destacado acima quando da especificação e justificação do lazer enquanto *Eixo Temático*, no CSEESP. Inicialmente a consideração feita acerca da importância do aluno "incorporar" os conteúdos da Educação Física como possibilidades de lazer, parece de fato relevante, tendo em vista que os conteúdos desta disciplina são compreendidos como um dos conteúdos culturais do lazer, o físicoesportivo (MARCELLINO[16]).

O que nos chama atenção, no entanto, na citação anterior, é o uso da palavra "incorporar" ao invés de compreender ou perceber, como em Marcellino[16], já que este autor é o único citado pelo documento como referência conceitual de lazer. A palavra utilizada nos dá o sentido de que os conteúdos da Educação Física devem ser assimilados sem que estes sejam discutidos e ressignificados, por parte dos alunos.

Marcellino[6] (p. 52) relaciona seis itens que devem ser considerados de forma interdependente para o processo de educação para o lazer. Dos quais destacamos dois, "(...) 2-iniciação aos conteúdos culturais físicoesportivos; 3-contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físicoesportivos e os

demais conteúdos culturais (...)". Esta talvez fosse uma forma mais coerente de se expor a mesma ideia de modo a não nos remeter a um trato positivista do conhecimento acerca da cultura corporal de movimento, nos deixando uma impressão de visão funcionalista de lazer - como atividade para ocupar o tempo disponível das obrigações sociais dos alunos.

De fato, fica evidente no parágrafo seguinte ao da palavra grifada no trecho do CSEESP essa visão funcionalista não só de lazer, mas também de Educação Física, uma vez que no documento é afirmado que o aluno deve compreender a "importância do controle sobre o próprio esforço físico" mais uma vez fazendo referência a uma perspectiva oriunda das Ciências Naturais. No mesmo trecho fala-se em "direito ao repouso e lazer", o que corrobora as afirmações de Marcellino[4]. No entanto, existe o problema de que este entendimento de repouso e do lazer como direito vem acompanhado da expressão "no mundo do trabalho", como se apenas os que trabalham pudessem usufruir desse direito, pensamento que, segundo Marcellino[4], daria um sentido funcionalista ao lazer.

Outra evidência desta visão de lazer é o fato do referido tema ter sido tratado apenas a partir do segundo bimestre do 3º ano do Ensino Médio, com a justificativa de que esta faixa etária encontra-se mais próxima do mundo do trabalho. Segundo Marcellino[6], o lazer faz parte das diferentes fases da vida e, portanto, deveria ser estudado desde o início do Ensino Fundamental. Assim, o autor afirma que a Educação para e pelo lazer deve ser também direcionada às crianças, devido ao que ele denomina de "furto do lúdico", proporcionado pela supressão do tempo e espaço no cotidiano infantil, pelo excesso de atividades ou pela falta de espaços onde se possa vivenciar a ludicidade livre da violência urbana.

Além da proposta apresentar o tema lazer apenas no Ensino Médio, é proposto também somente para este nível de ensino a competência "empreendedora". Podemos comparar esta competência com o que Dumazedier[17] chama de nível superior de vivência, determinado pelo comportamento criativo. A criatividade ou empreendedorismo poderia ser empregada também no Ensino Fundamental, pois mostra ser um erro tentar limitar as competências para o Ensino Fundamental II apenas em "reconhecer e analisar". Como se fosse possível não permitir ou desconsiderar a ressignificação feita por estes alunos acerca dos temas estudados, inclusive o lazer, citado brevemente em apenas uma *Situação de Aprendizado* no oitavo ano.

Em linhas gerais, com relação ao tema lazer, o CSEESP o trata de modo incoerente com a teoria defendida pelo autor citado no documento como referência[14]. Como já citamos, Marcellino[6] possui em sua obra uma compreensão de lazer que não nega sua relação com o trabalho, mas que também o relaciona com outros campos da vida, por meio de uma permeabilidade, entre os campos das obrigações e do lazer, exercida pelo elemento lúdico. Devemos entender assim, que o lazer deve ser tema de estudo de todos os níveis de ensino e não só do Ensino Médio pela proximidade do jovem ali inserido com o mundo do trabalho, e que o próprio "mundo escolar" se configura como obrigação, e é entendido por Marcellino[4] como "trabalho escolar".

Lopes da Silva[18] (p. 180) destaca um trecho do PCN/EF/EM[15] em que é afirmado que a vinculação do Ensino Médio com o mundo do trabalho deve ser orgânica. Sobre esta afirmação a autora comentou, àquela época, que "a estruturação do Ensino Médio está voltada para a formação dos sujeitos, preparando-os para o exercício do trabalho e de seus direitos sociais". Hoje, analisando a consequência desta vinculação ao mundo do trabalho para o tratamento do tema lazer no CSEESP, podemos dizer que esta estruturação do Ensino Médio pretendia, neste caso, na formação de um determinado tipo de sujeito, que visse o lazer como direito, mas de uma perspectiva conformista e não crítico e criativa.

Identificamos no documento analisado uma incoerência com a teoria de Marcellino[6], uma vez que justamente na parte em que o CSEESP propõe a discussão do lazer, em nenhum dos bimestres o conteúdo jogo é contemplado como objeto de estudo. Esta crítica deve-se

[14] O único autor citado pelo CSEESP[1] como referência para o lazer é Nelson Carvalho Marcellino.

[15] Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Educação Física no Ensino Médio.

ao fato de que como já demonstramos anteriormente, este autor acredita que o elo entre o trabalho e o lazer é promovido pelo elemento lúdico, lembrando que não exclusivamente, mas o tempo e espaço privilegiado para manifestação da ludicidade é o do jogo, preterido nesta parte do conteúdo programático.

Em análise pormenorizada das partes no CSEESP onde o Eixo Temático *lazer e trabalho* é abordado, ou seja, os três últimos bimestres da 3ª série do Ensino Médio, podemos perceber pontos de convergência e de divergência com o autor citado pelo documento como base para o tema lazer. No segundo bimestre (*Caderno do Aluno/Ensino Médio 3ª série, vol.2 p.8-13*[16]) o tema *lazer e trabalho*, trata do tema Ginástica Laboral, analisando esta abordagem do CSEESP. Primeiramente devemos dizer que esta *Situação de Aprendizado* trata do conteúdo ginástica, com uma justificativa de cunho biológico ligada à prevenção de doenças decorrentes do trabalho, como a L.E.R. (lesão por esforço repetitivo), D.O.R.T. (distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho) e A.M.E.R.T. (afecções musculoesqueléticas relacionadas ao trabalho).

Neste sentido, nos questionamos qual a justificativa de relacionar o tema lazer ao tema ginástica laboral? Diríamos que esta é uma tentativa deliberada de se propor aos alunos que estes tenham hábitos saudáveis em seu tempo disponível para que possam se recuperar para o trabalho. No entanto, comparando o CSEESP com o documento anterior[17], percebemos o fato de que a proposta de relacionar ginástica laboral e lazer foi um erro ocorrido na reelaboração do documento de 2008, durante a reconstrução do currículo de 2010. No documento de 2008, a ginástica laboral era abordada dentro do *Eixo Temático: Corpo, Saúde e Beleza*, onde ainda que demonstre uma perspectiva utilitarista/funcionalista da prática corporal, parece fazer mais sentido do que relacioná-la ao lazer.

O erro de abordagem no segundo bimestre é corrigido no bimestre seguinte (*Caderno do Aluno/Ensino Médio 3ª série, vol.3 p. 11-15*), onde o Eixo Temático *lazer e trabalho* traz como sub-tema: O lazer como direito do cidadão e dever do estado, a virtualização do corpo e os jogos virtuais (videogames e jogo de botão). Nesta *Situação de Aprendizado* o CSEESP possibilita aos alunos uma análise de sua vivência no lazer, da relação desta com sua condição sociocultural.

O texto desta atividade traz o conceito básico de Marcellino com relação ao lazer, descrevendo o tempo e atitude inerentes à caracterização deste elemento cultural e também leva o aluno a refletir sobre as atividades de lazer e seus significados para os diferentes sujeitos, comparando a atitude do torcedor com a do árbitro de uma partida de futebol, por exemplo. Esta *Situação de Aprendizado* propõe também um questionário sobre os espaços de lazer no bairro como pesquisa extraclasse e também uma postura criativa quando propõe aos alunos levantar argumentos e formas de cobrar políticas públicas de lazer, a partir da pesquisa feita. No entanto, do ponto de vista da relação entre lazer e jogos virtuais (videogame e futebol de botão), a discussão se mostra superficial e necessita de uma intervenção do professor, para a qual o *Caderno do Professor* não dá suporte.

No quarto bimestre (*Caderno do Aluno/Ensino Médio 3ª série, vol.4 p. 23-29*) existe uma confusão de abordagem teórica. Como afirmamos anteriormente, Marcellino[4] é o único autor que aparece nas referências do documento principal do CSEESP, no entanto, no *Caderno do Professor/Ensino Médio 3ª série, vol. 4*, são citados outros autores. Dentre outros autores constam Marcelo de Paula Melo e Fernando Mascarenhas, ambos com trabalhos que utilizam correntes teóricas diferentes de Nelson Carvalho Marcellino, no entanto, tais diferenças não são apontadas no texto para uma melhor formação do professor. A mesma confusão teórica prossegue no supracitado *Caderno do Aluno*, pois traz uma perspectiva de lazer funcionalista do ponto de vista das práticas corporais, que no documento são chamadas de atividades físicas.

Nesta *Situação de Aprendizado*, também é proposto para os alunos uma pesquisa de campo, onde deverão levantar dados e informações sobre os equipamentos de lazer no bairro, na cidade e em cidades

[16] O Caderno no aluno ao qual nos referimos foi impresso a partir de 2010, pois indica Geraldo Alckmin como governador do Estado de São Paulo, e a indicação Vol. 2 faz referência ao 2º bimestre do ano letivo.
[17] Proposta Curricular do Estado de São Paulo, lançado em 2008.

próximas, no entanto, ao contrário do terceiro bimestre, a atividade não leva o aluno a um comportamento crítico/criativo, pensando em como cobrar do poder público melhores condições para a vivência do lazer. Nesta atividade do quarto bimestre a atividade final é puramente informacional, pois propõe que os alunos divulguem os resultados da pesquisa por meio de cartazes, panfletos, rádios estudantis entre outros meios de comunicação, não fica evidenciado na atividade o desenvolvimento de reflexões sobre o tema pesquisado.

Nota-se no *Eixo Temático* "*lazer e trabalho*" a ausência de outros autores estudiosos do lazer que são referência para este campo. O acesso dos professores e alunos às ideias de tais autores é fundamental para a compreensão das discussões sobre lazer na contemporaneidade. Dentre tais autores fazemos destaque para Pinto[19], Bramante[20], Bruhns[21], Padilha[22], Stigger[23], Sampaio[24], Melo[25], Schwartz[26], Gomes[27], Uvinha[28], Magnani[29], dentre outros.

Considerações acerca da Cultura Corporal de Movimento

Com relação ao que o documento do CSEESP apresenta teoricamente sobre a cultura corporal de movimento, podemos iniciar nossa análise a partir do que é colocado como "objetivos gerais da Educação Física para o Ensino Médio:".

> (...) a compreensão do jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica como fenômenos sócio-culturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e o alargamento das possibilidades de Se Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se Movimentar no jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica, rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica[4] (p.184).

À princípio, estes objetivos fazem sentido e estão em consonância com a revisão de literatura por nós realizada neste trabalho e não teríamos nenhum comentário a tecer. No entanto, ao analisarmos o conteúdo programático do Ensino Médio, os *Cadernos do Aluno* e suas *Situações de Aprendizado*, percebemos algumas considerações a serem feitas.

Sobre o conteúdo programático estabelecido para o Ensino Médio pelo CSEESP ao realizarmos uma análise quantitativa da distribuição dos cinco conteúdos da cultura corporal de movimento, adotados pelo documento como Eixos de Conteúdos, percebemos um problema de no mínimo uma má distribuição. Considerando que nos três anos de Ensino Médio somam-se doze bimestres letivos, alguns conteúdos foram repetidamente contemplados ao passo que outros simplesmente foram ignorados sem nenhuma explicação teórica para o fato. O que os números nos mostram é uma diferença inclusive nesta distribuição entre o documento do CSEESP e os *Cadernos do Aluno*, produto daquele.

No documento do currículo os *Eixos de Conteúdo* são distribuídos da seguinte forma: **esportes** são utilizados em seis bimestres, as **ginásticas** em quatro bimestres, as **atividades rítmicas** em quatro bimestres, as **lutas** em três bimestres e os **jogos** não são utilizados. Segundo Daolio[7] a Educação Física escolar deve dar conta de proporcionar ao aluno vivências o mais diversificado possível para que o mesmo se torne autônomo e consciente de sua própria ressignificação da cultura corporal de movimento. Esse pensamento de Daolio[7] fica claro também no CSEESP, que traz várias práticas corporais que diversificam o estudo da cultura corporal de movimento, no entanto, esta diversificação é bem definida apenas nos tipos de esportes estudados. O mesmo não é observado, com relação aos outros conteúdos, pois conforme o **Quadro 1** o conteúdo jogo não é abordado no Ensino Médio, as lutas, pouco são consideradas, às atividades rítmicas e as ginásticas é dada determinada atenção. O esporte apesar de considerado em seis bimestres, isto ocorre de forma desequilibrada, pois três destes bimestres estão na primeira série, dois no segundo e um no terceiro.

A partir do quadro abaixo podemos propor uma discussão sobre as divergências conceituais, entre o que é proposto pelo CSEESP e suas próprias referências citadas no documento principal, acerca da cultura corporal de movimento primeiramente e, em seguida, com relação ao lazer. Nesta análise nos atentamos a como a prática corporal é desenvolvida nas *Situações de aprendizado* e

também como é proposta a sua avaliação, assim pensamos nos aproximar de compreender como o currículo pretende ressignificar a cultura corporal de movimento e se esta proposta de trabalho está de acordo com a referência do documento.

Quadro 1

Séries do EM	1º ano				2º ano				3º ano				Total de ocorrência por conteúdo
Bimestres / Eixo de Conteúdo	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	
Esportes	X	X	X			X	X					x- LT	6
Ginásticas				X	X			X				x- LT	4
Ativ. rítmicas		X								x- LT	x- LT	x- LT	4
Lutas				X					X			x- LT	3
Jogos													0

X = ocorrência do conteúdo.
X – LT = ocorrência do conteúdo juntamente com o tema *lazer e Trabalho.*

(CARVALHO[30] p. 142)

Tratando da cultura corporal de movimento, como já afirmado, não há nos documentos analisados nenhuma justificativa para esta discrepância de distribuição entre os seus conteúdos. Tanto nos Cadernos do Aluno quanto no CSEESP o esporte é o conteúdo mais privilegiado em detrimento dos outros e curiosamente o conteúdo jogo, neste último, nem é mencionado no conteúdo programático. Compreendemos que o esporte é um elemento da cultura muito presente na sociedade, no entanto, se a Educação Física Escolar pretende romper com antigos modelos deveria se atentar a uma abordagem mais equilibrada dos conteúdos tradicionais da cultura corporal de movimento (dança, ginástica, esporte, jogo e luta).

O que inferimos é que apesar da tentativa de se sistematizar a abordagem da cultura corporal de movimento pela Educação Física Escolar no Estado de São Paulo, o esporte ainda é predominante no documento. Não conseguimos perceber a existência de uma lógica para a montagem do conteúdo programático para a disciplina de Educação Física no CSEESP. O mesmo ocorre quando analisamos as habilidades[18] relacionadas pelo documento em cada bimestre, pois não é notório um proposital equilíbrio entre aspectos que compõem o estudo da cultura corporal de movimento.

Analisando as habilidades relacionadas no conteúdo programático do CSEESP, classificamos as mesmas a partir de seu foco principal com relação ao aspecto que se pretende desenvolver com o aluno, são eles os aspectos técnicos, humanos e biológicos. Como aspecto técnico ou biológico, estamos considerando as habilidades relacionadas no documento que visam o aprendizado do gesto motor, seu nome ou até mesmo quantificações relacionadas aos equipamentos de lazer, sem propor uma relação com os aspectos socioculturais deste conhecimento. Como habilidades com foco em questões humanas consideramos aquelas que demandam alguma análise com base no confronto entre o conhecimento disciplinar com outros aspectos da vida do aluno ou da sociedade como um todo.

No quadro a seguir, podemos visualizar o que parece ser uma não preocupação com a uniformização na distribuição das habilidades a serem desenvolvidas durante o bimestre. Observando os dados podemos identificar algumas disparidades, como no quarto bimestre do terceiro ano, onde o CSEESP traz sete habilidades e todas relacionadas a aspectos humanos, sendo assim o bimestre mais incoerente do documento. Já o terceiro bimestre da segunda série traz nove habilidades, distribuídas igualmente pelos aspectos técnicos, humanos e biológicos das *Situações de Aprendizagem*.

[18] O CSEESP (SEESP[4] p.12) não deixa claro o conceito de habilidade, mas afirma que é com as competências e habilidades "que o aluno contará para fazer a leitura crítica do mundo (...)". Sendo assim, inferimos que por habilidades o currículo entende o conhecimento específico de cada disciplina se articulando para o alcance de determinada competência.

Quadro 2

Séries do Ensino Médio	Bimestres	Habilidades	Técnica	Humana	Biológica
1ª Série	1º bimestre	12	5	5	2
	2º bimestre	9	4	4	1
	3º bimestre	5	3	2	0
	4º bimestre	11	6	1	4
2ª Série	1º bimestre	7	0	4	2
	2º bimestre	11	3	2	6
	3º bimestre*	9	3	3	3
	4º bimestre	9	3	1	5
3ª Série	1º bimestre	10	4	2	4
	2º bimestre	10	6	3	1
	3º bimestre	9	3	6	0
	4º bimestre**	7	0	7	0
	TOTAIS	109	40	40	28

*bimestre mais coerente
**bimestre mais incoerente

Apesar do aparente equilíbrio entre as habilidades relacionadas à técnica e a questões humanas ao confrontarmos os dados do **quadro 2** com a análise dos *cadernos do Aluno* e *Caderno do Professor*, percebemos que as habilidades com foco em aspectos humanos, estão relacionadas aos *Eixos Temáticos*, e em nenhum dos casos esta relação é percebida quando a *Situação de aprendizado* trata de um *Eixo de Conteúdo*. Ou seja, quando o currículo trata de esporte, ginástica, atividades rítmicas, lutas e jogos, é dada atenção a aspectos técnicos do como fazer ou de nomenclaturas relacionadas às práticas corporais estudadas.

Em todos os *Eixos de Conteúdo*, percebemos uma tendência à abordagem técnica das práticas corporais, dando atenção repetidamente aos movimentos e seus nomes, além das formações táticas e sistemas de jogo. Isto é confirmado pelas habilidades a serem desenvolvidas pelas *Situações de Aprendizado*, como por exemplo: "identificar alguns princípios técnicos e táticos na prática do tênis (...)". Esta habilidade é requerida no segundo bimestre da segunda série, e ela se repete em todos os bimestres em que o conteúdo esporte é colocado em uma situação de aprendizado. Pensamos, com base em Daolio[7] e Betti[8], que habilidades a serem desenvolvidas que se limitam aos aspectos técnicos não discutem as práticas corporais de forma que levem os alunos a um pensamento crítico criativo, ou como é utilizado no CSEESP, crítico e autocrítico.

Devemos deixar claro que não estamos utilizando o termo *tecnicista*, pois não se trata de uma abordagem teórica ou pedagógica que estamos criticando, mas a ênfase que é dada pelo currículo ao conhecimento sobre os conteúdos da Educação Física. Portanto, não negamos que aspectos técnicos sejam relevantes e inerentes às práticas corporais, no entanto, quando estamos falando de ressignificação destas práticas a partir do conhecimento inicial do aluno, abordar apenas os aspectos técnicos sem relacioná-los com outros elementos sócio-históricos-culturais, acreditamos ser uma limitação do documento no trato das possibilidades da Educação Física Escolar.

Nesta forma de analisar, o documento do CSEESP deveria determinar apenas o conteúdo a ser trabalhado e a capacidade a ser desenvolvida e não o tema ou modalidade a ser ministrado, assim poderíamos, talvez, estudar temas com maior "sentido/significado" para os alunos, possibilitando considerar nesta escolha o conhecimento prévio dos mesmos.

Neira[31], no entanto, afirma que a própria escolha das capacidades e habilidades já demonstra um caráter positivista do CSEESP, nem mesmo a liberdade para se escolher os temas daria à proposta curricular a alteridade

desejada por seus autores. Neira[30] analisando os documentos que compõe o CSEESP observou que:

> Os textos que compõem os Cadernos do Professor procuram explicar e organizar didaticamente, os conteúdos distribuídos bimestralmente. Os conhecimentos são abordados de forma superficial e fragmentada. O tom informativo e instrumental sobrepõe-se a qualquer preocupação com o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educadores e, consequentemente, dos educandos (NEIRA[31] p.25).

O CSEESP é criticado pelo autor por dar maior importância às competências e habilidades relacionadas aos aspectos técnicos e táticos, assim como capacidades físicas e gestualidade, que não possibilitam a professores e alunos desenvolverem o conhecimento de forma crítica, por serem colocadas em "tom informativo e instrumental" (NEIRA[31] p.25).

Lopes da Silva[18] analisando os PCNs/EF/Ensino Médio, percebeu um problema no direcionamento da fundamentação teórica deste documento, o que prejudica a sua compreensão enquanto parâmetro para o ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Médio e não se aproxima da discussão acadêmica de sua época. A autora sugere em sua conclusão a reconstrução do referido documento para que este passasse a fazer mais sentido no que se propunha a ser.

> A sua reconstrução (PCNs/EF/Ensino Médio), juntamente com as experiências profissionais, parece ser de grande enriquecimento para seu propósito, levando-nos a acreditar que daqui a algum tempo possa existir um documento coerente com o debate acadêmico existente na área, esclarecendo as diferentes teorias da Educação Física brasileira, seus diferentes projetos educativos e, sobretudo, seus diferentes projetos de sociedade[18] (p.193).

Embora já se tenha passado dez anos desta crítica, ela ainda mostra-se pertinente, uma vez que percebemos que no CSEESP, tendo os PCNs como documento norteador, encontramos problemas semelhantes em sua confecção. A questão das bases teóricas como já analisamos encontra-se principalmente no trato titubeante entre os aspectos biológicos inerentes à disciplina e sua perspectiva cultural, afirmadamente base teórica do CSEESP para a Educação Física.

Lopes da Silva[18] também afirma em sua análise que da reconstrução daquele documento deve fazer parte as experiências profissionais. Velozo[32] corrobora deste pensamento, considerando os professores como parte fundamental na construção das perspectivas de práticas pedagógicas direcionadas à Educação Física Escolar, colocando-os como pesquisadores em suas respectivas salas de aula. Para Velozo[32] os professores de Educação Física são intelectuais no trato da cultura corporal de movimento.

Neste entendimento, os professores deveriam ser considerados como principais construtores de uma proposta curricular e não apenas executores, para tanto, a formação continuada destes profissionais deveria ser prioridade, dando incentivos para que isto ocorresse de forma habitual e sistematizada. Equilibrando melhor o número de aulas dadas com o número de horas de estudo em que o professor é remunerado para estudar e também poderia ser dado mais incentivos para que um número maior de professores se interessassem pela pesquisa, pois parece persistir a dicotomia entre teoria e prática, o que não somos os únicos a afirmar ser muito prejudicial para a produção de conhecimento. Segundo Marcellino[33], a teoria que não se reconhece na prática torna-se sem efeito e é considerada pelo autor como discurso vazio, e a prática sem base teórica é igualmente criticada e classificada como tarefismo.

Conclusões

Ao analisarmos o CSEESP percebemos alguns distanciamentos entre a teoria citada e referenciada no documento base e seu reflexo nos *Cadernos do Aluno*. O distanciamento mais evidente, e grave, refere-se à teoria do lazer, e outro mais velado refere-se à própria cultura corporal de movimento e seu trato pedagógico. Além disso, segundo Carvalho[30], analisando também a forma como o currículo surgiu na rede estadual, podemos perceber um distanciamento com a teoria supracitada acerca da construção de tal documento, pois na prática os professores pouco puderam contribuir para sua construção, contrariando assim a necessidade de se considerar todos os envolvidos no processo de ensino aprendizado.[1]

Dentre estes equívocos, com relação à cultura corporal de movimento, acreditamos comprometer o que se acredita ser esta perspectiva da disciplina, o fato é que as *Situações de Aprendizado* trouxeram, em sua maioria, temas ou modalidades que se supõe serem relevantes para alunos e professores de todo o estado ao passo que poderia sugerir apenas as capacidades e habilidades a serem atingidas, ainda que, como vimos, também a sugestão destas poderiam ser questionadas.

Com relação ao equívoco na abordagem do tema lazer o CSEESP cita Marcellino[6], mas faz uso de sua teoria de forma limitada, propondo o estudo deste tema apenas ao 3º ano do Ensino Médio. A justificativa é que estes alunos estão mais próximos do "mundo do trabalho", o que demonstra uma visão utilitarista do componente cultural. E também por privar os mesmos alunos de um estudo mais aprofundado do conteúdo jogo, sendo este um espaço privilegiado para a expressão do elemento lúdico.

Em suma desta análise documental, pensamos que o CSEESP com seu material didático foi um avanço para que se iniciasse um processo de mudança na educação pública estadual, sobretudo para a disciplina de Educação Física que em poucas oportunidades foi contemplada com material didático específico. No entanto, além dos equívocos supracitados, percebemos problemas de ordem administrativa por parte do governo no que se refere à estruturação da formação continuada para os professores, e também da consideração dos mesmos e dos alunos na reformulação do documento. Devemos lembrar que estas ações, segundo a teoria abordada, seria determinante para a identificação de alunos e professores com o CSEESP.

Espera-se com este trabalho que o debate acadêmico acerca do Currículo do Estado de São Paulo para a Educação Física possa se ampliar, de modo que os professores que atuam na Educação Física Escolar sejam também participantes desse debate e que possam rever conceitos e valores. A SEESP afirma que o professor deve ser não só um colaborador na implantação do CSEESP, mas também participante em sua constante reformulação, o que propomos é que não só os professores sejam considerados como sujeitos no processo ensino/aprendizado, mas que a estrutura de formação continuada existente no estado seja utilizada de forma a tornar o professor consciente deste papel por meio do incentivo à produção de conhecimento, entendo como indissociável teoria e prática.

Referências

1. FORQUIN, J.C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
2. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO**. Programa São Paulo faz Escola.** Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola acesso em 12 de outubro de 2011 - (SEESP, 2011).
3. DAOLIO, J. **Da cultura do corpo** – Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Corpo e Motricidade)
4. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias / coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo – (SEESP, 2010).
5. GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
6. MARCELLINO, N.C. **lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Fazer – lazer). 15ª edição.
7. DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).
8. BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. Florianópolis, SC: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 20, n. 2/3, pp. 84-92, 1999.
9. MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, S. F. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
10. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
11. BRUYNE, P. de, HERMAN, J., SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 3ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.
12. SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ªed. São Paulo: Cortez, 2007.
13. VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo**. São Paulo: Libertad, 2009. – (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.7).
14. KUNZ, E. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física? In: KUNZ, E. e TREBELS. A. H. **Educação Física Critico-Emancipatória: Com uma Perspectiva da Pedagogia Alemã do Esporte.**Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção educação física).
15. DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol** – 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.
16. MARCELLINO, N.C. lazer e Educação Física. In: De Marco, A. (org.) **Educação Física: Cultura e Sociedade**, Campinas, SP: Papirus, 2006.
17. DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer.** São Paulo: SESC, 1980.
18. LOPES DA SILVA, C. Nas linhas e entrelinhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Educação Física/Ensino Médio. **Pro-Posições.** v. 14. n. 2 (41) - maio/ago. 2003
19. PINTO, L. M. S. de M. Lazer: concepções e significados. **Licere**, v. 1, n. 1, p. 18-27, 1998.
20. BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1998.
21. BRUHNS, H. T. Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção. **Movimen**to, v. 10, n. 2, p. 94-95, 2004.
22. PADILHA, V. Consumo e lazer reificado no universo onírico do *shopping center*. In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 146-147.
23. STIGGER, M. P. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, p. 82-83, 2009.
24. SAMPAIO, T. M. V. Tecendo cultura com mediações que unem corpo, saúde e lazer. **Movimento**, v. 12, n. 3, p. 73-96, 2006.
25. MELO, V. A. de. Contribuições da história para o estudo do lazer. In: MELO, V. A. de (Org.). **Lazer:** olhares multidisciplinares. Campinas: Alínea, 2010. p. 11-18.
26. SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza:** consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006.

27. GOMES, C. L. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. **Itinerarium**, v.1, 2008, p.1-18.

28. UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Manole: São Paulo, 2000.

29. MAGNANI, J. G. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2003.

30. CARVALHO, L. de A. **Cultura Corporal de movimento e lazer**: a proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual em Piracicaba. 2013 142f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências da Saúde / Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

31. NEIRA, M. G. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docente. In: **XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.23-27, nov. 2011. Disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/7_RBEFE_v25_supl6_nov2011_ensaio_4.pdf - Acessado em 26 de março de 2013.

32. VELOZO, E. L. Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, J. **Educação física escolar: olhares a partir da cultura** / Gepefic – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Física e Cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção Educação Física e Esportes).

33. MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na educação física. Florianópolis, SC: **Motrivivência**, dezembro 1995.