



AUTONOMIA, HUMANIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Patrício Casco

Prefeitura Municipal de São Paulo – Brasil

Colégio Oswald de Andrade – Brasil

Resumo: É possível apontar para uma formação cultural de professores e alunos, em detrimento de orientações técnicas? O que, ou quem é o *centro do processo formativo*? É correto afirmar que o Estado sempre optará por uma formação científica no seu quadro de educadores, ao invés de uma perspectiva cultural? Em que medida a instrumentalização mecânica de propósitos e procedimentos está aliada ao conceito de *disciplina*, considerada por alguns profissionais como *necessária* diante de contextos sociais violentos, tais como na periferia de São Paulo? Em campo, o complexo jogo de tensões e contradições construtivas em um ciclo de trabalho de formação de professores de Educação Física e Artes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. Para auxiliar nesta reflexão, tomo emprestados os termos utilizados por Paulo Freire, Michel Foucault e Friedrich Nietzsche e por seus comentadores como Rosa Dias, além dos documentos, registros de falas e vídeos utilizados na formação para desta maneira elaborar sistematicamente um pensamento que sinalize para o potencial desenvolvido nestes encontros. A conclusão é que a autonomia e a formação cultural podem ser elementos transformadores de práticas e objetivos educacionais na formação de professores e consequentemente, nas suas ações educativas dirigidas aos seus alunos

Palavras-chave: Desenvolvimento, Educação Física, Artes

AUTONOMY, HUMANIZATION AND DEVELOPMENT OF SÃO PAULO'S CITY HALL TEACHERS.

Abstract: It is possible to point a cultural development of teachers and students in detriment of technical guidance? What or who is the centre of the formative process? Is it correct to assert that the State will always decide for a scientific formation into its tutor's schedule instead of a cultural perspective? In which proportion the mechanical instrumentalization of purposes and procedures is linked to discipline concepts, considered by some professionals as necessary facing some violent social contexts, such as into São Paulo's suburb? Into the field, the complex game of tensions and constructive contradictions in a cycle of working on moulding Physical Education and Arts ' teachers of São Paulo's City Hall Fundamental Instruction. To hel in this reflection, I borrowed the terms used by Paulo Freire, Michel Foucault and Friedrich Nietzsche, and by their expositors such as Rosa Dias, besides the documents, speech registers and videos used on formation to, this way, methodically na opinion that points to the potention developed into these meetings. The final conclusion: cultural development and autonomy can be a transformer element of educational practices and objectives into teacher's development, and, consequently of their educational acts applied to their students.

Keywords: Development, Physical Education, Arts

INTRODUÇÃO

*Educar os educadores
Mas os primeiros devem começar por educar a si próprios.
E é para esses que eu escrevo.*

NIETZSCHE
Primavera/verão de 1875

É possível apontar para uma formação cultural de professores e alunos, em detrimento de orientações técnicas? O que, ou quem é o *centro do processo formativo*? É correto afirmar que o Estado sempre optará por uma formação científica no seu quadro de educadores, ao invés de uma perspectiva cultural? Em que medida a tecnização de propósitos e procedimentos está aliada ao conceito de *disciplina*, considerada por alguns profissionais como *necessária* diante de contextos sociais violentos, tais como na periferia de São Paulo? No sentido contrário, como a autonomia pode ser elemento transformador de práticas e objetivos educacionais na formação de professores e conseqüentemente, nas suas ações educativas dirigidas a seus alunos? Em campo, o complexo jogo de tensões e contradições construtivas em um ciclo de trabalho de formação de professores de Educação Física e Artes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. Para auxiliar nesta reflexão, tomo emprestados os termos utilizados por Paulo Freire, Michel Foucault e Friedrich Nietzsche e por seus comentadores como Rosa Dias, além dos documentos, registros de falas e vídeos utilizados na formação (Orientações Curriculares) para desta maneira elaborar sistematicamente um pensamento que sinalize para o potencial desenvolvido nestes encontros. Foram seis ao todo, realizados em parceria com outro profissional, formador, artista plástico e arte-educador e sob coordenação do quadro técnico da Prefeitura - DOT (Departamento de Orientações Técnicas) durante o ano de 2008. Os registros escritos das falas, bem como questionamentos e críticas por mim registrados, constitui o material utilizado como parte das referências para o texto a seguir. Está implícito aqui o tratamento ético dado aos participantes dos encontros ao ocultar tanto suas identificações quanto o local de realização das formações, genericamente localizado na Zona Oeste de São Paulo.

Primeiramente penso na analogia entre os processos educativos empregados em relação aos meus alunos do ensino fundamental e aqueles desenvolvidos na formação de professores. O documento norteador da discussão - Orientações Curriculares com o qual dialogamos durante o ciclo de encontros - foi a base documental para o processo formador. No meu entender, trata-se de educação no mesmo sentido, com as mesmas contradições, contextos e necessidades de educandos e professores. Tal compromisso ético entre formadores e professores foi estabelecido a partir da premissa de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1999 p.66).

Desde o início ficou claro que a isonomia entre os participantes seria a salvaguarda deste compromisso ético. Tratava-se de encontros entre educadores, formadores ou não, que iriam debater suas perspectivas tendo como pano de fundo suas práticas educacionais e a presença permanente das Orientações Curriculares da Prefeitura Municipal de São Paulo. Cada profissional presente nas primeiras reuniões carregava em si as marcas do seu trabalho no seu próprio corpo e no seu discurso. O discurso de alguns educadores demonstrava carência de maior reconhecimento social, tanto da parte de alunos como da própria comunidade, possuidores de certo sentimento de abandono e de impotência política, daí o tom de queixa. Outros

demonstravam maior esperança, com expectativas positivas em relação aos encontros. Outros ainda denotavam ainda a expectativa de possível espaço de troca de dificuldades e busca de soluções concretas, sem a necessidade de maior aprofundamento, visto com pesada desconfiança. Existem muitas diferenças de escola para escola, principalmente quanto às comunidades escolares e suas condições materiais aparentemente refletidas umas nas outras. O tom geral, bastante emocional, indicava a sua completa imersão nas discussões, sendo muitas as discordâncias a pontuar as falas dos educadores. Alguns apontavam saídas, enquanto outros apenas indicavam “problemas” :

“Para mim o esporte é superado como forma única de trabalho. Invisto em consciência corporal, construção de regras e trabalho na sala de informática e projetos de biometria” (fala 1)

“O esporte garante ao professor maior autoridade para poder desenvolver a sociabilidade do grupo. Importante frisar que o tema qualidade de vida é abordado no Ensino Médio” (fala 2)

“No bolsão de pobreza em que atuo a violência é determinante nas relações. O esporte é bom, pois permite um rito que vai desde o alongamento até o jogo em si o que funciona como organização” (fala 4)

“O que percebo é uma grande ausência de compromisso, de limites, de respeito, de disciplina corporal, o que aparece como carência de autoridade” (fala 5)

As saídas de participantes do grupo inicial não foram justificadas, mas considerando-se algumas falas anotadas e mesmo a linguagem não-verbal, por vezes subliminarmente agressiva, pode-se deduzir que não houve identificação com o tipo de proposta reflexiva e não diretiva adotada pelos formadores. Os que permaneceram até o final do processo avaliaram nossos encontros como *transformadores* de suas práticas, para não dizer das suas próprias vidas.

“Os encontros trouxeram uma nova perspectiva, transformadora tanto das minhas práticas como da minha própria vida. Estou aprendendo que tudo faz parte de um processo e que idas e vindas, avanços e recuos são igualmente importantes” (fala 10)

Em outras palavras, os encontros puderam ser descritos, como expresso na fala de uma das participantes, como um processo de *humanização*. Como isso aconteceu? A partir de que interesses isso ocorreu?

Naquilo que Nietzsche chamava de *Os Três Egoísmos Educacionais*, encontram-se algumas indicações diretas ou indiretas quanto ao caráter dos encontros e o desenvolvimento de uma perspectiva cultural para a educação. Nelas, o filósofo critica o sistema escolar de seu tempo, o que não retira sua atualidade, apontando para três tipos de egoísmo educacional que impedem uma formação cultural, ou seja, os *egoísmos do Estado, do Mercado e da Ciência*.

Com relação ao primeiro Nietzsche afirma:

[O Estado] Tem interesse no desenvolvimento intelectual de uma geração, para fazê-la servir e ser útil às instituições estabelecidas (...) visa apenas ao seu próprio interesse (...) formar quadros de funcionários para mantê-lo existindo.

(Nietzsche, apud Dias, 2001, p.82)

Neste ponto cabe uma contextualização e relativização quanto aos interesses do Estado expostos na citação e os fatos concretos da formação. O Estado neste caso é a PMSP e ação concreta dos seus agentes é a dos diretores e coordenadores. A interlocução entre formadores e coordenação desde o início apontou para a complementaridade e para o diálogo, o que permite dizer que o ciclo de formações foi realizado em equipe. Todas as decisões foram discutidas conjuntamente entre formadores e coordenadores e os pontos comuns puderam ser amplamente desenvolvidos. Nos vídeos e documentos utilizados na formação, ficou clara por parte dos seus formuladores a necessidade de se construir uma *perspectiva cultural* para se considerar as áreas em questão, inclusive aproximando seus campos de ação. Artes e Educação Física aparecem nos vídeos (particularmente o vídeo inicial) e textos como áreas correlatas, com ligações interdisciplinares:

A organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos, e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos.

Orientações Curriculares,
Expectativas de Aprendizagem, p.19

Desta maneira, seria um contra senso que as formações fossem feitas a partir de considerações técnicas, fragmentadas, hiper especializadas ou de caráter burocrático e utilitário. No entanto, havia o receio legítimo de que o processo estivesse fora de controle. Ora, processos formativos são educacionais, portanto, são condicionados por fatores contextuais que escapam às previsões iniciais, mas que são fundamentalmente importantes para que se construa uma formação qualitativa. Segundo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (Freire, op.cit. 1999 p.51)

Um exemplo disso foi a primeira das reuniões na qual era previsto a apresentação de um também primeiro vídeo institucional, por sinal bem produzido e coerente com a fase inicial do processo. O cronograma foi alterado colocando as falas e expectativas dos educadores da rede em primeiro plano. Assim, de maneira concreta, foi expresso que neste ciclo de formação os *educadores são o centro do processo de formação*. A resposta dos professores foi, de maneira geral, positiva. O acolhimento de expectativas, queixas e sonhos dos educadores pode ser um marco inicial na construção da relação que duraria mais cinco encontros e que, naquele momento, parecia garantida. Durante os encontros e cada vez mais, o grupo sentiu-se à vontade e com autonomia o bastante para receber o material institucional com senso crítico e contextualização. O questionamento acerca do caráter ideológico dos vídeos ao mostrar situações de aula bem distantes daquelas enfrentadas pelos professores no seu dia a dia, com cenas montadas e idealizadas, foi um exercício crítico acerca das reais condições nas quais atua o educador e de como esses conhecimentos propostos nos documentos podem ser articulados com as realidades em questão.

O acordo isonômico entre formadores e educadores pode, nestas condições, ser feito reconhecendo-se o papel de cada qual na execução de um projeto de caráter coletivo. A aceitação e a confiança por parte da coordenação permitiu maior flexibilidade de ação aos formadores e deu continuidade ao processo formativo de maneira segura. Houve um voto de crédito e um acordo correspondente nesta questão com relação ao cronograma. Prevaleceu a idéia de que o momento permitia que houvesse esta exposição dos contextos particulares dos professores, o que, sem dúvida, colaborou com o processo como um todo. A intuição em primeiro ouvir os professores foi colocada a serviço da construção de um grupo de discussão nascente,

sendo que o nível de comunicação deste foi ampliado, preservando-se o compromisso ético inicial da parte de todos os envolvidos.

A afirmação nietzscheana, aqui desta vez, não encontrou sua real concretização, uma vez que o Estado, aqui representado pelas Orientações Técnicas, abriu o seu espaço - tradicionalmente considerado minimizador na óptica do filósofo - para dar lugar a uma legítima e transformadora formação cultural.

II

O segundo *egoísmo nitzscheano* é o egoísmo do mercado que deseja a formação de uma massa com cultura suficiente para o consumo e também para formar novos comerciantes competentes na realização das mais diversas *necessidades* do mercado tais como planejamento, gerenciamento, contabilidade e vendas por exemplo. Especialidades socialmente imprescindíveis, gestadas em espaços a elas destinados, como nas escolas técnicas, como afirma Dias:

Ali (nas escolas técnicas), os indivíduos aprendem a calcular convenientemente, a dominar a linguagem para a comunicação e adquirem conhecimentos naturais e geográficos. De certo modo, elas cumprem, e com retidão, seu objetivo, que é o de formar negociantes, funcionários, oficiais, agrônomos, médicos e técnicos.

(Dias, 2001, p.82)

Seria a escola pública um espaço para formação técnica? Com certeza, essa não é a proposição oficial para a educação no que diz respeito ao ensino público, em particular Educação Física e Artes, distanciando-se da formação técnica nestas áreas, o que na prática seria consubstanciado nas fixações de padrões presentes em certas ações didáticas dos currículos destas áreas, em detrimento de visões mais amplas e significativas relativas à motricidade humana e a educação para os sentidos estéticos:

Quando o currículo da Educação Física é compreendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal, são incoerentes as ações didáticas para a fixação de padrões visando alcançar níveis elevados de desenvolvimento motor, unificação de práticas corporais ou emprego de experiências motoras para se chegar aos benefícios de outros domínios do comportamento.

(Orientações Curriculares. P.19)

Assim, não se pode dizer a partir dos documentos oficiais, que a Escola tenha assumido para si um papel de educação para o mundo técnico e dos negócios, ou das profissões, embora haja uma grande distância entre as proposições dos documentos e a realidade dos professores.

Um dos argumentos que apóiam o discurso tecnicista dos professores é o contexto caótico e até bárbaro de algumas escolas públicas. A queixa de alguns acerca da violência e a necessidade de uma educação *disciplinadora* que seria o pano de fundo para o aprendizado de técnicas, também foi colocado como uma resposta de alguns professores.

“O que percebo é uma grande ausência de compromisso, de limites, de respeito, de disciplina corporal, o que aparece como carência de autoridade. Por isso uso como recurso a ordem unida, por isso alguns me chamam de sargento. “Acho que o exercício da autoridade é um exercício de humanização” (fala 5)

Práticas como a *ordem unida* na Educação Física ainda existem como forma de se atender uma suposta demanda para este tipo de *ordem*. Incrivelmente depositadas sob o véu do verbo *humanizar*, como na fala de alguns professores, estas práticas ainda persistem como um resquício de períodos autoritários da nossa história e que tiveram apoio de muitos educadores

físicos na perpetuação de seus valores de maneira ostensivamente prática. A resposta crítica para tais procedimentos veio de dentro do próprio grupo, embora muitas vezes calcada no carisma pessoal e habilidade política dos educadores e sua atuação principalmente nos contextos sociais mais difíceis.

Fica aqui o questionamento: nos ambientes nos quais há um hiato entre necessidades materiais e o seu atendimento, existe a possibilidade de se estabelecer um diálogo com fins educacionais sem que se faça apelação a essa suposta *disciplina*? A relação entre competência e submissão só poderia ocorrer em situações onde o corpo fosse docilizado, ou seja, submetido e, subjugado. Segundo Foucault:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

(Foucault, 1983, p.127)

Estas questões só podem ser resolvidas com a interferência dos *educadores* no seu sentido etimológico – *condutores* - na solução de conflitos e o encaminhamento democrático fundamentado na discussão como elemento de ligação entre as pessoas. Não existem forças maiores fora da ação direta do educador no processo educativo, tais como leis externas ou orientações oficiais e que possam substituir a sua interferência. Por isso, o foco da formação incidu sobre as ações dos professores e não nas abstrações documentais. Construir procedimentos fundamentados em conceitos e alicerçados pelas atitudes e valores afetivos, éticos, cooperativos e democráticos, vai além da pura pregação moralizante e/ou disciplinadora. O mesmo pode-se dizer do campo teórico que não se articula com a vida. Mesmo assim, os termos e temas que serviram de norte para nossas discussões, sem dúvida, forneceram condições para criar *ferramentas e eixos* em torno dos quais os conteúdos pudessem ser articulados e utilizados pelo professor.

Essa aposta no professor como autor, artista, supõe a experiência criativa de sua atuação e não a mera repetição dos termos discutidos durante os encontros. As solicitações, vivências e reflexões elaboradas durante estes indicaram que o mesmo objeto pode ser observado de diferentes ângulos e caberia ao educador a percepção desta multiplicidade de pontos de vista, longe de constituir uma percepção única ou linear dos objetos em questão. Os profissionais foram instigados a criar seus próprios projetos determinados por suas demandas. O tempo entre os encontros foi o necessário para que houvesse algum tipo de aplicação dos conceitos discutidos nas reuniões. A exposição dos relatos foi considerada um ponto de inflexão na formação do grupo. Esta não-diretividade atende aos pressupostos de educação no sentido de promoção da cultura e não como alimentadora dos mais variados tipos de comércio evitando a rapidez, a antecipação e o aprendizado da compra e venda de saberes antecipado por Nietzsche:

Com a ajuda de uma formação geral, não muito demorada, pois a rapidez é a alma do negócio, eles devem ser educados de modo a saber exatamente o que exigir da vida e aprender a ter um preço como qualquer outra mercadoria

(Nietzsche, Ibid. p. 83)

O foco dos encontros foi o professor e sua ação discutidos à luz dos documentos. Assim como na escola o aluno deve ser o foco da ação educacional e não o planejamento do professor, em nossa formação nos mantivemos distantes de uma formação eminentemente ilustrativa, técnica, valorativa ou padronizadora de procedimentos. Nós a elaboramos sob uma

perspectiva humanista, na qual são pressupostos a subjetividade, a reflexão, a crítica, o ensaio e o erro, tendo em mente uma escola na qual movimento, criação e a arte também fossem focalizados e valorizados. Tal perspectiva – a valorização da subjetividade – é socialmente negada em vários níveis no ambiente escolar, o que nos remete ao *terceiro egoísmo – o da Ciência*.

III

Em recente vídeo da TV Escola, foi feita uma mesa redonda na qual se buscavam propostas interdisciplinares com tematização única. O tema, no caso do programa, era a *cor* abordada sob diversos ângulos desde a Física, a Biologia, a Matemática, a Língua Portuguesa, a Sociologia, a Química. Eram ressaltados aspectos da percepção da *cor* utilizando-se imagens de jogos de basquete e de baseball, certamente norte-americanos. Ao final, o professor que dirigia a mesa, afirmou não haver mais relações possíveis para tal tema. A ausência dos professores de Artes e de Educação Física (até os de Música teriam lugar – vide as escalas *cromáticas*) e Filosofia saltou aos olhos como uma aberração. Afinal de contas, nas escolas, tradicionalmente, o lugar do saber é nas salas de aula e nos livros didáticos e não nos espaços nos quais exista a possibilidade de reflexão, subjetividade, expressão e movimento. Saber, dentro da perspectiva do programa televisivo, revelador das egoístas expectativas sociais, apenas o científico – enraizado nas ciências ditas *exatas, humanas ou biológicas*. Por que a abordagem científica, racional e objetiva é tomada como a principal dentro da escola? Vide a grade curricular e o número de aulas reservadas à formação científica em detrimento das de filosofia, artes e educação física. Nietzsche aponta:

A principal característica do cientista é a avidez insaciável por conhecimento (...). Míope para tudo o que está fora de sua lente de aumento, é incapaz de olhar para além de suas próprias botinas (...) transforma o próprio conhecimento numa sanguessuga que escarifica e mutila a própria vida. (Ibid., p. 83).

Desta maneira, o *terceiro egoísmo* soa como uma forte crítica ao ambiente escolar tradicional, seu cientificismo e sua fragmentação entre espaços e conhecimentos, práticas e saberes. A perspectiva cientificista alocou o conhecimento em departamentos estanques e limitou a criatividade, a curiosidade e a ousadia tanto de professores quanto de alunos. Talvez o maior egoísmo de todos seja o de se tentar limitar as áreas ditas expressivas tentando fazê-las soar *científicas* a partir de um arcabouço teórico, corroborado pelas terminologias próprias da área, de cunho também *científico* – fato comum, principalmente em relação aos educadores físicos com discurso fundamentado nas ciências biológicas.

Como não houve este tipo de tentativa cientificista nos documentos e vídeos oficiais e nem mesmo este teve lugar nas discussões do grupo, no qual se ressaltaram o encontro, o diálogo, a democracia e a convivência dentro de padrões éticos, ficou fácil enfatizar a importância da Educação Física e das Artes nos currículos, como um contraponto crítico à prevalência do saber científico no ambiente escolar. No meu entender, ainda faltam políticas públicas que considerem as experiências estéticas, motoras, expressivas, subjetivas e reflexivas em grau de igualdade com as disciplinas ditas *científicas ou lingüísticas*.

Desta maneira, creio que as demandas detectadas nas formações de Educação Física e Artes apontam para uma maior valorização da cultura em detrimento do método científico, principalmente diante das necessidades deste século nascente. As ações dos professores foram resignificadas em suas práticas cotidianas, nas quais os conceitos trabalhados como *mapeamento, resignificação, aprofundamento e ampliação*, foram além de simples conceitos e sim ações com suas maiores facilidades e dificuldades. Os elementos tecnicistas foram descartados em troca de uma visão mais tolerante quanto a avanços e retrocessos, tomados como naturais nos processos nos quais se buscam significados.

Tal escola vislumbrada como além-tecnicista ainda permanece no campo da utopia. Porém nunca é demais lembrar que os principais resultados dos encontros estão nos próprios professores e sua liberdade de experimentação, deslocando-os da condição de meros repetidores de cartilhas pedagógicas e ideológicas. Tal possibilidade permite o exercício da *arte de ensinar*, na qual os saberes estejam além da esfera da ciência e se desloquem para a vida verdadeiramente *humanizada*.

A vida precisa de uma cultura sadia, e, para isso, são imprescindíveis instituições de ensino voltadas para a cultura. Elas não existem ainda, mas devem ser criadas. Não devem ter por objetivo criar o pequeno-burguês que aspira a um posto de funcionário ou a um ganha-pão qualquer; ao contrário, precisam voltar-se para a criação de indivíduos realmente cultos, formados a partir da necessidade interna da fusão entre vida e cultura e capazes de exercer toda a potencialidade de seu espírito.

(Dias, 2001, p.40)

Por fim, após este ciclo de formação, foi possível vislumbrar a possibilidade de o Estado, representado aqui por seus orientadores técnicos e formadores, fomentar a formação cultural e a autonomia como valores a serem desenvolvidos por professores e alunos. Embora em tais áreas do conhecimento escolar (Educação Física e Artes) ainda por suas características e dinâmicas próprias se possam desenvolver até com maior facilidade estes sentidos, fica ainda a esperança de que toda a escola possa ser um grande foco de manifestação cultural no qual o saber científico esteja implícito na cultura e não o seu tutor absoluto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Rosa, *Cultura e Educação no Pensamento de Nietzsche*, Revista IMPULSO, Piracicaba /SP • Volume 12 • Número 28 • P 1-200 • 2001

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo, *A Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*, Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1999.

NIETZSCHE, F.W, *Sobre o Futuro de nossos Estabelecimentos de Ensino (1872)*, as *Considerações Extemporâneas – Da utilidade e desvantagem da história para a vida (1874)* e *Schopenhauer como Educador (1874)* – apud DIAS, op.cit.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Educação Física / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo :SME / DOT, 2007.

Contatos

Colégio Oswald de Andrade
Fone: (11) 3022 2644
Endereço: Rua Filipinas, 538 - Alto da Lapa – SP, CEP: 05083-120
E-mail: oliveirascasco@ig.com.br

Tramitação

Recebido em: 23/01/2009
Aceito em: 30/08/2009