

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: analisando  
a experiência do município de Camaragibe-PE**

**ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: analisando  
a experiência do município de Camaragibe-PE**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Curso de Mestrado em Educação  
da Universidade Federal de  
Pernambuco, como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> . Dra. Janete Maria Lins de Azevedo

RECIFE  
2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA  
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: analisando  
a experiência do município de Camaragibe-PE**

**Comissão Examinadora:**

---

**1º Examinador/Presidente**

---

**2º Examinador**

---

**3º Examinador**

**Recife, de**

**de 2002**

## DEDICATÓRIA

A minha **Mãeinha Vanda**,

com quem aprendi a lutar pela existência e cujo exemplo de coerência de vida tem me ensinado a persistir na busca dos meus objetivos.

Aos meus filhos, **Vladimir e Carolina**,

meus companheiros, aos quais dedico meu amor verdadeiro, gratuito e infinito.

Aos três, que fazem parte dessa história, com todo amor que houver nessa vida...

## AGRADECIMENTOS

*“...E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá  
E é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho  
Por mais que pense estar...”*

Gonzaquinha.

Que bom chegar até aqui! Que bom poder partilhar dessa alegria com *tanta gente diferente*; gente que esteve comigo nessa caminhada, algumas mais de perto, outras nem tanto, mas, nem por isso menos importantes. Gente que sabe que a formulação deste trabalho não teria acontecido se ele dependesse, apenas, de mim. Muitas foram as que contribuíram, cada qual a seu modo, cada uma com as suas particularidades, todas absolutamente necessárias, imprescindíveis. Algumas me deram apoio afetivo; outras disponibilizaram seu tempo para dividir comigo dúvidas, angústias e alegrias. Outras assumiram minhas responsabilidades domésticas e de mãe. Existiram aquelas que me apoiaram, desde os primeiros passos (algumas chegaram até a me ‘empurrar’ para o curso!!!), e outras que surgiram no decorrer dessa caminhada. Enfim, existiram aquelas que opinaram, emprestaram, incentivaram, escutaram, acreditaram, apoiaram. A toda essa gente, companheira, faço questão de agradecer, aproveitando esse espaço, pois, graças a todos cheguei até aqui.

**AGRADEÇO, ESPECIALMENTE:**

À minha **Mãeinha, Vanda,**

que fez tudo aquilo, a vida toda: incentivou, acreditou, opinou, emprestou, escutou... e nunca duvidou. Carrego comigo as marcas das lições diárias que você me deixou. Um dia a gente vai se reencontrar...

À minha família, **Angélica, Waldênio, Dero, Verinha, Vladi, Tati, e Carol,**

pelo apoio imprescindível e pelo amor que nos une, hoje, muito mais que antes. Esses fazem parte daquele grupo que, muitas vezes, segurou a barra lá em casa, cuidou das crianças, saiu de férias junto com elas e tantas outras coisas, que seria necessário escrever uma tese para contar essa história.

Ao meu companheiro, **Alexandre,**

pelo amor e presença constantes e insubstituíveis. Quem esteve sempre munido de palavras e gestos de carinho, compreensão e com um estoque de paciência, essenciais na trajetória deste trabalho. Junto a isso, a forma sincera e segura com que assume nosso amor e nossa relação me deixa cada dia mais 'mal-acostumada'.

À minha querida orientadora, **Janete Azevedo,**

que aceitou, mais uma vez, o desafio de construir conhecimento sobre a Educação Física, e o fez com a competência que lhe é peculiar, e mais que isso, conduziu o nosso trabalho de forma a construirmos uma relação que extrapolou a nossa condição de orientadora/orientanda.

À **Rosilda Arruda**, querida professora,

pela orientação e atenção, que, mesmo tendo um caráter informal, frente ao curso, foi imprescindível para a formulação deste trabalho.

À professora **Celi Taffarel**,

que desperta em todos nós, seus alunos, a paixão pelo conhecimento e, especialmente, pela Educação Física.

Às minhas queridas amigas, companheiras de trabalho, **Dayse, Laurecy, Rosângela, Ana Cristina, Virgínia e Valéria**,

que, por terem incentivado meus primeiros passos rumo ao mestrado, carregam uma enorme responsabilidade por essa caminhada acadêmica.

Aos companheiros do curso, especialmente às minhas amigas **Malu, Andréa e Socorro**,

que sempre estiveram presentes, produzindo, criticando, atuando, ajudando umas às outras. Que a nossa amizade siga firme.

Aos amigos do CBCE, **Cláudio, Ana Rita, Marcílio, Cêça, Nair, Jamerson**,

que fazem parte do bloco daqueles que emprestaram, leram, contribuíram, criticaram.

E, especialmente, à **Lívia**,

que esteve sempre por perto quando precisei (e não foram poucas as vezes que isso aconteceu!!).

Aos professores e companheiros de Camaragibe, **Zelma, Carlos, Regina e Alexandre,**

pela colaboração irrestrita.

À Secretaria de Educação de Camaragibe,

especialmente àqueles que se dispuseram a contribuir com a pesquisa: **Edna, Fátima, Valdélia e Rosa,** dispensando um pouco do seu tempo.

Aos professores do curso,

pelos momentos partilhados e pelas trocas constantes de conhecimentos.

A **Alda, Marlon e Swamir,**

que fazem parte do grupo que cuidou dos retoques finais, corrigindo, traduzindo, reformulando.

À **Nevinha, Marquinho e Djanete,**

sempre solícitos nos momentos mais oportunos (e nos inoportunos também!).

Por fim, existe uma dificuldade de agradecer, que decorre da quantidade e da qualidade de coisas grandes e pequenas, feitas em meu favor, ao longo do curso. Sendo assim,

***Agradeço, sobretudo, a Deus, pois, sem Ele, esses agradecimentos não seriam possíveis.***

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	- Matrículas no Ensino Fundamental nas Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado de Pernambuco (1997-2001).....	38
Quadro 02	- Principais Características das Abordagens Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico Superadora.....	50
Quadro 03	- A Trajetória da Educação Física Brasileira na Perspectiva do Ordenamento Legal.....	58
Quadro 04	- Níveis e Modalidades de Ensino Ministrados pelas Escolas Localizadas no Município de Camaragibe, Segundo a Dependência Administrativa das Escolas (2000).....	70
Quadro 05	- Matrículas no Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Camaragibe, por Dependência Administrativa das Escolas - (1997-2001).....	71
Quadro 06	- Matrículas no Ensino Fundamental nas Escolas de Camaragibe, por Ciclo do Ensino Fundamental, Segundo a Dependência Administrativa das Escolas (2000-2001).....	73
Quadro 07	- Matrículas na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos no Município de Camaragibe, por Dependência Administrativa das Escolas - (1999-2001	76
Quadro 08	- Ações Desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação Visando à Concretização da Política Educacional de Camaragibe.....	82
Quadro 09	- Professores de Educação Física da Rede Municipal de Camaragibe, por Titulação e Faixa Etária.....	96
Quadro 10	- Professores de Educação Física da Rede Municipal de Camaragibe, por Tempo de Formado Quando Ingressaram na Rede e Instituição do Ensino Superior Onde Fizeram a Graduação.....	97
Quadro 11	- Professores de Educação Física da Rede Municipal de Camaragibe que Trabalham em Outras Instituições, por Tipo da Instituição de Vínculo.....	99
Quadro 12	- Conteúdos Trabalhados no Processo de Formulação da Proposta Curricular para a Educação Física Escolar do Município de Camaragibe.....	100
Quadro 13	- Gestores Entrevistados por Formação Acadêmica e Instituição do Ensino Superior onde Realizaram o Curso de Graduação.....	119

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	
AGRADECIMENTOS	
LISTA DE QUADROS	
SUMÁRIO	
RESUMO	
RÉSUMÉ	
INTRODUÇÃO.....	13
<b>CAPÍTULO 1 - O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>17</b>
1.1 - As Políticas Sociais no Contexto das Orientações Neoliberais.....	25
1.2 - Os Postulados Neoliberais, a Reforma do Estado Brasileiro e as Diretrizes para a Política Educacional.....	33
<b>CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DOS MARCOS LEGAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>42</b>
2.1 - A Educação Física como Campo de Saber e as Perspectivas Teóricas para o seu Ensino na Escola.....	43
2.2 - A Educação Física no Contexto da Legislação Educacional.....	55
<b>CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE.....</b>	<b>65</b>
3.1 - O Município de Camaragibe.....	66
3.2 - O Panorama Educacional do Município.....	69
3.3 - As Diretrizes da Política Municipal de Educação	77
3.4 - A Proposta Curricular para a Educação Física Escolar .....	84
<b>CAPÍTULO 4 - O PROCESSO DECISÓRIO QUE LEVOU À FORMULAÇÃO DA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>89</b>
4.1 - A Gênese do Processo.....	90
4.2 - O processo de Formulação.....	100
<b>CAPÍTULO 5 - IMPASSES E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA.....</b>	<b>108</b>
5.1 - A Educação Física na Concepção dos Sujeitos Entrevistados.....	109
5.2 - A Concretização da Proposta no Espaço Escolar	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>146</b>

## RESUMO

Este estudo objetivou conhecer o processo pelo qual foi criada e implementada, como uma política pública, a Proposta Curricular para a Educação Física escolar para a rede de ensino do município de Camaragibe-PE, que tem como enfoque teórico-metodológico os pressupostos da perspectiva crítico-superadora. A partir de uma abordagem dialética, a pesquisa, de caráter qualitativo, procurou apreender como se processou a construção de um programa de ação de uma gestão municipal que se proclama democrático-popular, cujas diretrizes se contrapõem àquelas de cunho neoliberal, traçadas pelo poder central para as políticas sociais. Considerando as múltiplas dimensões que envolvem o fenômeno e focalizando as relações entre o poder central e o local, no contexto da reforma do Estado e dos padrões atuais das políticas públicas, tratou-se das diversas abordagens para a Educação Física, destacando-se as que integram o movimento renovador dessa disciplina, na configuração dos elementos teóricos que nortearam a análise dos dados obtidos, os quais foram levantados por meio de entrevistas, de documentos e de outras fontes secundárias. As análises revelaram que o programa de ação encontrou na gestão municipal um espaço político-pedagógico favorável ao seu movimento, ao mesmo tempo em que se mostrou fundamental à vinculação dos professores da rede ao movimento nacional de renovação da Educação Física. A marca da gestão democrático-popular permitiu um processo que contou com a participação efetiva dos professores, garantindo que os atores formuladores sejam, também, os executores do programa. Mesmo se tendo observado a adoção de uma perspectiva emancipatória no trato do conhecimento da Educação Física, foram encontrados limites na concretização da política, como a precariedade da rede física escolar, os preconceitos com a disciplina e o caráter piloto do programa de ação, o que não invalida a sua dimensão inovadora, apesar de suscitar reflexões quanto às condições necessárias para a sua ampliação.

## RESUMÉ

Cette étude s'est donnée pour but connaître le processus par lequel a été créée et mise en oeuvre la Proposition Curriculaire pour l'Éducation Physique scolaire dans le réseau publique de l'enseignement à Camaragibe, dans le Pernambouc (Brésil), qui a comme approche théorique et méthodologique les présupposés de la perspective critique dominante. A partir d'une approche dialectique, la recherche, de caractéristique qualitative, a essayé de saisir comment s'est organisée la construction d'un programme d'action d'une gestion municipale qui se proclame démocratique et populaire, dont les directrices s'opposent à celles de caractéristique néo-libérale tracées par le pouvoir central pour les politiques sociales. En considérant les multiples dimensions qui entourent le phénomène, et en mettant l'accent sur les rapports entre le pouvoir central et le pouvoir local dans le contexte de la réforme de l'État et des modèles actuels des politiques publiques, on a traité des différentes approches pour l'Éducation Physique, en soulignant celles qui intègrent le mouvement innovateur de cette discipline dans la configuration des éléments théoriques qui ont guidé l'analyse des données obtenues. Celles-ci ont été récoltées à travers quelques interviews, des documents et d'autres sources secondaires. Les analyses ont révélé que le programme d'action a trouvé dans la gestion municipale un espace politico-pédagogique favorable à son mouvement, en même temps que le rattachement des professeurs du réseau au mouvement national de l'Éducation Physique s'est avéré fondamental. La marque de la gestion démocratique et populaire a permis un processus qui a pu compter avec la participation effective des professeurs, garantissant que les acteurs formulateurs soient aussi ceux qui exécutent le programme. Même en observant l'adoption d'une perspective émancipatrice dans le maniement de la connaissance de l'Éducation Physique, on a rencontré

des limites dans la concrétisation de la politique, comme la précarité du réseau physique scolaire, les préjugés envers la discipline et le caractère pilote du programme d'action, ce qui n'annule pas sa dimension innovatrice, malgré le fait de susciter des réflexions quant aux conditions nécessaires pour son ampliation.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolveu-se vinculado à linha de pesquisa *Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação*, do Mestrado em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, sendo integrado ao projeto de pesquisa “Política Educacional e Poder Local: impactos da reforma do Estado na educação municipal”. Esse projeto tem por preocupação a análise do desempenho do papel que o poder local, nas municipalidades, está sendo instado a assumir, em decorrência das diretrizes traçadas pela política nacional de educação ora em curso (AZEVEDO, FERREIRA e OUTROS, 2000).

Tendo subjacente essa preocupação, o resgate e a análise do processo de formulação e materialização da política para a Educação Física Escolar criada e implantada no município de Camaragibe, a partir de 1998, constituiu nosso objetivo específico de pesquisa. Por conhecimento de causa, sabíamos que essa política, através da Proposta Curricular concernente, havia adotado a perspectiva teórica conhecida como “crítico-superadora”, enquanto concepção para o trato do conhecimento dessa disciplina na escola.

Por sabermos, pois, da existência dessa Proposta, tendo em vista a sua singularidade, procuramos investigar como se deu seu surgimento, qual a dinâmica que possibilitou a sua formulação e que possíveis facilidades e/ou obstáculos poderiam estar sendo encontrados na sua efetivação, como prática

de política, no concreto dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O interesse em estudarmos tal fenômeno decorreu do fato de que a adoção da abordagem “crítico-superadora” como um referencial normativo ou como uma filosofia de ação (AZEVEDO, 2001) por parte de um programa municipal para a Educação Física Escolar, de certo modo, contrapunha-se, frontalmente, tanto às diretrizes em vigência para a política educacional brasileira, traçadas pelo governo federal, como, particularmente, pelas diretrizes que essa política nacional tem imposto à Educação Física. De outro lado, face mesmo a esse quadro contraditório, nossas preocupações, também, se voltaram para apreender em que medida essas diretrizes prevalecentes, e que representam o *status quo*, estariam, ou não, presentes nas representações sobre a Educação Física Escolar daqueles atores encarregados do desenvolvimento da proposta municipal, apresentando-se como subjacentes aos possíveis obstáculos que estariam dificultando a sua concretização na prática.

Tendo, pois, como eixo central a Política Educacional do município pesquisado, o trabalho procurou conhecer, de maneira sistematizada, as orientações teórico-práticas, que embasaram as suas diretrizes, destacando o espaço contraditório de sua articulação/desarticulação com as orientações que têm norteado as ações do governo federal, marcadas que são pela doutrina neoliberal.

Nesse contexto de articulação/desarticulação entre o local e o central, destacamos como primordial o conceito de descentralização tal como é tratado pela doutrina neoliberal, e, portanto, como tem sido entendido e praticado pelo governo federal, tendo por referência o quadro em que tem se inserido a ação do Estado, ou seja, as políticas públicas. Em outras palavras, por meio dessa ação estão sendo atribuídos, via os processos de “descentralização”, novos encargos

e responsabilidades ao poder local, que podem, ou não, obstaculizar a implementação de diretrizes formuladas pelos governos municipais.

É, hoje, de domínio público que a gestão municipal de Camaragibe tem se caracterizado pelo esforço de imprimir às suas diretrizes de governo um caráter democrático-popular<sup>1</sup>, o que vem se manifestando na implementação de programas e projetos sociais voltados à melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Tal esforço já vem obtendo resultados, como atesta o reconhecimento de entidades nacionais e internacionais, o que, também, se reflete no campo específico do presente estudo, que é o da Educação Física Escolar.

Os resultados obtidos com a realização da pesquisa estão organizados em cinco capítulos. No primeiro – O CAMINHO TEÓRICO METODOLÓGICO – além das referências que nortearam a investigação e dos procedimentos adotados, apresentamos quadro contextual do nosso objeto, procurando situá-lo no contexto político e econômico da nossa sociedade, bem como no quadro maior da política educacional.

A partir dessa configuração, no segundo capítulo – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO POLÍTICA PÚBLICA – discutimos o debate que vem se travando sobre a constituição dessa disciplina nas definições da política educacional em nosso país e sua inclusão nos currículos das escolas públicas, em articulação com as concepções que vêm orientando, historicamente, sua prática pedagógica e o que diz a legislação.

No terceiro capítulo - A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE – estão as principais características do município pesquisado, um breve panorama dos serviços de educação aí encontrados, bem como as principais diretrizes da

---

<sup>1</sup> Uma gestão pode ser considerada democrático-popular quando direciona seus recursos de acordo com os interesses da maioria da população, criando, também, condições para a ampliação dos direitos gerais, tomando-se a questão da participação popular como um dos seus elementos constituintes. Trata-se de articular a democracia representativa com a democracia direta (DANIEL, 1988).

política educacional municipal. A partir desse cenário, apresentamos, em seguida, a Proposta criada para o Ensino da Educação Física, cujo processo de formulação e implementação constitui o objeto da nossa pesquisa.

Os dois últimos capítulos tratam da leitura que fizemos dos dados obtidos através da análise das entrevistas e dos documentos. Com o respaldo das formulações anteriores, apresentamos os resultados a que chegamos, na busca da identificação e da caracterização do processo de concepção e materialização da política para a Educação Física, em Camaragibe.

Na última parte estão as nossas considerações finais, nas quais fazemos uma reflexão a respeito desses resultados.

Vale ainda dizer que, com o desenvolvimento do presente estudo, tivemos como objetivo mais amplo produzir um conhecimento que possa vir a subsidiar a definição e a implementação de políticas para a educação e, particularmente, para a Educação Física Escolar, segundo uma direção que se volte para a construção de uma cidadania emancipatória, tarefa que esperamos ter cumprido.

## **CAPÍTULO 1 - O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O caminho teórico-metodológico que procuramos percorrer, no desenvolvimento do estudo, buscou privilegiar uma abordagem dialética do fenômeno investigado, por compreendermos que esta abordagem se propõe a *“[...] penetrar no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”* (FERREIRA, 1998, p. 100). Este é um aporte metodológico que permite que se pense a realidade social enquanto totalidade concreta, como um todo estruturado, em curso de desenvolvimento, que se transforma em composição significativa cada fato ou conjunto de fatos. Totalidade, entretanto, compreendida não, apenas, como sinônimo de todos os fatos, e, sim, como:

[...] um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classe de fatos ou conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido [...] Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia construída - se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 35-36).

A consideração da realidade social como uma totalidade, nos ajuda a entender que, no processo de construção do conhecimento *“[...] os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições”* (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Na busca de guardar a coerência com essa perspectiva é que optamos por imprimir à nossa pesquisa um caráter qualitativo.

Como sabemos, a pesquisa qualitativa funda-se no entendimento de que existe *“uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”* (CHIZZOTI, 1998, p. 79). Trata-se de uma relação que está permeada por significados, aspirações, valores, crenças e atitudes que não podem ser apreendidos, apenas, por métodos quantitativos ou por técnicas de mensuração (CHIZZOTI, 1998).

Tendo em vista esses pressupostos, procuramos focalizar o nosso objeto, considerando-o como integrante de uma determinada realidade social, construída pela ação humana e, portanto, considerando que a sua apreensão, necessariamente, deveria levar em conta as múltiplas dimensões que o estariam envolvendo. Nesse sentido, buscamos não perder de perspectiva, também, que nessas dimensões há aspectos objetivos, que são passíveis de serem apreendidos e, mesmo, quantificáveis em suas regularidades e, por serem fruto da ação humana, ao mesmo tempo em que influenciam os sujeitos, pautando as suas condutas, podem, também, ser por eles influenciados, face às intrínsecas potencialidades, que os homens e as mulheres possuem, de re-construírem a realidade natural e social.

Nesse contexto, por estarmos tratando de um programa de ação (a Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física) que constitui uma das dimensões da política educacional de Camaragibe, necessariamente tivemos de nos defrontar com as questões relativas à análise das políticas públicas. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Azevedo (1997), que, considerando as políticas públicas como o “Estado em ação”, nos fornece a sistematização de um referencial para analisá-las, a partir de preocupações específicas com a política educacional.

Dentre os elementos que compõem esse referencial, destacamos as indicações que apontam para a importância de se considerar que uma política

(entendida como um programa de ação) concebida para um determinado setor (ou sub-setor) é, também, parte de uma totalidade maior. Portanto, não se pode perder de perspectiva a *“sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado”* (AZEVEDO, 1997, p. 60). Nesse sentido, a tentativa de apreensão dos determinantes que a envolvem não pode deixar de levar em conta que *“a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, em cada conjuntura”* (AZEVEDO, 1997, p. 60). Esse projeto de sociedade (o referencial normativo global das políticas) expressa a filosofia de ação predominante na sociedade (AZEVEDO, 1997).

Entretanto, isso não significa desconsiderar as forças sociais em luta pela manutenção ou pela mudança do referido projeto. Ao contrário, a construção das políticas públicas resulta de decisões políticas que refletem as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade e que vão se manifestar na filosofia de ação (ou nos referenciais normativos das políticas setoriais) que está subjacente a essas decisões. Assim, é importante ter presente como se dá o surgimento de uma política para um setor, ou como problemas identificados em um determinado setor são reconhecidos pelo Estado, passando a ser alvo de uma política pública:

Com efeito, pode-se afirmar que um setor, ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 1997, p. 61).

Nesse movimento é que vão ser destacadas as relações de poder encontradas em cada setor e que condicionam o surgimento da respectiva política setorial ou do programa de ação concernente, pois, *“os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam aceitas e inscritas na agenda do governo”* (AZEVEDO, 1997, p. 62). A percepção, portanto, do grau de influência de cada grupo que integra o setor, bem como

suas formas de articulação e de organização, constituem elementos chave para se compreender o padrão que assume determinada política, já que é a hegemonia exercida por um determinado grupo que vai influenciar e se manifestar no modo como a solução para o problema é concebida, tomando a forma de *“um programa de ação”* (AZEVEDO, 1997, p. 63).

Destacamos, ainda, entre os elementos analíticos, sugeridos por essa autora, aquele que se refere às percepções que os formuladores das políticas possuem a respeito de uma determinada questão ou problema. Essas percepções, ao expressam uma determinada compreensão da realidade, guiam a leitura da causa dos problemas e, portanto, a solução que para será concebida para eles, através de um programa de ação, cujas diretrizes trazem, explícita ou implicitamente, a opção por uma filosofia de ação (AZEVEDO, 1997).

Na medida em que optamos por uma abordagem dialética das questões que foram alvo de investigação, partimos do pressuposto de que a Política para a Educação Física Escolar, de um dado município, não poderia ser estudada sem considerarmos que ela constitui parte da política municipal da educação que, por sua vez, se articula à política nacional de educação. Essa última, integrando uma totalidade maior, insere-se no planejamento global da sociedade da qual emerge. Esse planejamento se revela como o projeto de sociedade predominante e é posto em ação pelas forças conjunturalmente hegemônicas (AZEVEDO, 1997).

Tais pressupostos impuseram, necessariamente, que tratássemos do contexto mais amplo em que vem se situando a sociedade brasileira e as características que têm marcado as políticas de educação e as orientações para a Educação Física. Desse modo, poderíamos situar, nesse mesmo contexto, o papel do poder local no âmbito da educação como o cenário em que se inscreveu o nosso objeto.

Assim, a abordagem teórica do objeto, de um lado, partiu de elementos e indicadores fornecidos por uma breve contextualização do nosso país, no quadro do estágio do desenvolvimento do mundo capitalista contemporâneo, a qual, por seu turno, serviu de pano de fundo para situarmos as diretrizes mais gerais do projeto de sociedade (aí incluída a política educacional) em implementação na sociedade brasileira, que vem sendo capitaneado pelo poder central. Tal problematização nos permitiu recortar o tema da “descentralização” como um conceito chave que guiou as nossas análises sobre as diretrizes do governo municipal e, portanto, do poder local, nas quais destacamos a política municipal de educação e as orientações para a educação física escolar, buscando pontuar aspectos da articulação/desarticulação entre esse nível e o nível central de poder.

De outro lado, mas, interligadamente, por termos como principal foco de interesse uma política que diz respeito a uma área específica do conhecimento – a área da Educação Física – tomamos por base uma contextualização teórico-histórica sobre os parâmetros pelos quais essa disciplina vem sendo tratada no Brasil, tal como apresentaremos no capítulo dois<sup>2</sup>. Essa contextualização representou a estratégia que nos possibilitou situar as principais características dos pressupostos que norteiam a abordagem crítico-superadora, a qual se constituiu na filosofia de ação em que se buscou a Proposta Curricular para a Educação Física escolar que foi o alvo das nossas análises.

Assim, com base nas orientações acima mencionadas – cujo detalhamento apresentaremos nas seções seguintes – na busca da reconstituição do processo que permitiu o surgimento da Proposta, procuramos apreender a dinâmica que possibilitou a sua elaboração, investigando os possíveis entraves e possíveis facilidades para tanto, bem como quais os

---

<sup>2</sup> Face à íntima ligação do nosso objeto com essa disciplina, optamos por tratar desses conteúdos em capítulo à parte, ou seja, no capítulo dois.

espaços político-pedagógicos que lhe estão sendo reservados para a sua efetivação como prática de política, no concreto dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

No que se refere mais especificamente aos procedimentos utilizados com vistas à reconstrução do processo decisório, combinamos três estratégias de pesquisa. Visando a situar as características sócio-econômicas, políticas e educacionais do município, uma das estratégias utilizadas foi o levantamento de dados secundários em publicações especializadas e em Bancos de Dados governamentais, a exemplo do Banco de Dados do Governo de Pernambuco, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e na própria Secretaria Municipal de Educação. A esses últimos, na maior parte dos casos, reservamos um tratamento estatístico que serviu de respaldo a uma análise orientada por nossos referenciais.

Uma outra estratégia utilizada foi a análise de um conjunto de documentos produzidos pela gestão municipal. Os dados levantados nesses documentos nos permitiram situar, dentre outros aspectos, as diretrizes mais gerais do governo, a política de educação do município e as orientações para a Educação Física escolar. De acordo com a natureza do documento, a análise realizada contemplou tanto aspectos do seu conteúdo, quanto à obtenção de informações que possibilitaram o mapeamento do próprio processo de formulação e implementação da Proposta, quando foi o caso.

A terceira estratégia compreendeu a produção de dados primários, obtidos através da realização de entrevistas, semi-estruturadas<sup>3</sup>, com os principais atores envolvidos com o citado processo: gestores da Secretaria Municipal de Educação e professores da disciplina Educação Física da rede municipal de ensino. No que se refere aos gestores, optamos por entrevistar a própria Secretária de Educação, a Diretora da Diretoria de Ensino, a Chefe da

---

<sup>3</sup> Encontram-se em anexo os roteiros das entrevistas feitas junto aos gestores e aos professores.

Divisão de Ensino e a Chefe da Divisão de Desporto Escolar (que também compreende a Educação Física Escolar). Essa opção tomou por base um levantamento prévio de informações que indicou a importância do papel desses sujeitos em relação às decisões sobre a Educação Física no município. Na medida em que cinco docentes compreendiam o total de professores dessa disciplina na rede municipal, nossa intenção era a de entrevistar esse universo. No entanto, só nos foi possível obter entrevista junto a quatro deles. Desse modo, a produção de nossos dados primários se deu mediante a realização de um total de oito entrevistas.

Do mesmo modo como procedemos com os documentos, os dados obtidos com as entrevistas foram submetidos tanto a uma análise do seu conteúdo como, também, delas foram extraídas informações que permitiram subsidiar a reconstituição do processo de formulação e de implementação da Proposta em estudo. Além disso, dependendo do tipo de informação a ser destacada, também nos servimos de um tratamento estatístico desses dados, quando se mostrou apropriado.

Visando a preservar o sigilo em relação às suas identidades pessoais, ao apresentarmos os resultados advindos da análise dos depoimentos dos entrevistados, eles são nomeados como G1, G2, G3, G4 (grupo de gestores), assim como o grupo dos professores será nomeado como P1, P2, P3 e P4. Vale, ainda, informar que os trabalhos de campo foram realizados no período compreendido entre os meses de junho a outubro de 2001.

No conjunto, combinando os resultados obtidos com essas estratégias e, portanto, com a análise das distintas fontes de dados, pudemos sistematizar e analisar informações que serão apresentadas a partir do terceiro capítulo.

## 1.1 – As Políticas Sociais no Contexto das Orientações Neoliberais

Como sabemos, mudanças significativas têm sido operadas na organização das sociedades capitalistas nas três últimas décadas, o que se refletiu, substantivamente, nas formas de atuação do Estado e, portanto, no padrão que vinha sendo adotado para as políticas públicas, desde o final da segunda guerra mundial. Essas mudanças, por sua vez, constituem mais uma das formas de tentativa de superação das chamadas “crises cíclicas do capitalismo”, tal como analisadas por Marx, tendo em vista as dificuldades de convivência das contraditórias condições necessárias à existência desse modo de produção.

Segundo Harvey (1993), de acordo com Marx, para que o processo de acumulação tenha curso, são necessárias: a utilização do trabalho vivo na produção dos bens materiais, para a geração da mais valia; a dinamização dos processos produtivos pela incorporação dos avanços tecnológicos (visando à otimização da produção e à competitividade dos produtos no mercado); e a manutenção equilibrada do crescimento das economias, para que seja possível a realização das taxas de lucro e, por conseguinte, a realização dos ciclos da acumulação do capital. O caráter anárquico, que caracteriza as economias capitalistas, expresso, dentre outras formas, nas contradições inerentes à garantia do atendimento dessas necessidades<sup>4</sup> é quem leva às crises periódicas de superacumulação.

As mudanças operadas nas economias capitalistas, nas últimas três décadas, constituíram uma reação ao modelo de regulação social e econômico, que havia sido adotado como uma tentativa de superação da crise cíclica instalada no final dos anos 20. Esse modelo, cuja afirmação se deu após a II Guerra Mundial, teve por base as teorias keynesianas que preconizaram, como

---

<sup>4</sup> Como, por exemplo, a conciliação entre a automação e a extração da mais valia pela utilização do trabalho vivo, ou o fenômeno da superprodução também acarretada pela crescente automação.

solução para a crise, a intervenção direta do Estado na economia e nas demais esferas da sociedade civil, de maneira a que fossem garantidos o pleno emprego e uma produção econômica planejada. Tal forma de organização sócio-econômica e política, de um lado, possibilitou o crescimento substantivo das economias capitalistas até os anos 60. De outro, permitiu, também, nos países de capitalismo avançado, o que ficou conhecido como o Estado do Bem Estar Social, em que os direitos mínimos dos trabalhadores foram assegurados como direitos da cidadania burguesa, na contraditória convivência entre o capitalismo e a democracia e que forjou a doutrina social-democrata (ANDERSON, 1995).

Por outra parte, a incorporação, aos processos produtivos, das chamadas “novas tecnologias” e a reorganização desses processos, por elas propiciada, ao mesmo tempo em que têm significado uma forma de buscar a superação da crise do final dos anos 60, passou a requerer novos modelos de organização social e política do mundo capitalista. Nesses novos modelos é que se insere um outro padrão de atuação do Estado e das políticas públicas, na medida em que a causa da crise passa a ter, como explicação hegemônica, justamente, o papel do Estado na forma de regulação da economia e das sociedades aos moldes keynesianos (HARVEY, 1993).

Nesse novo contexto, a doutrina liberal, justificadora da revolução burguesa e da afirmação da ordem capitalista, que embora não tenha saído de cena no período do Estado intervencionista, adquiriu um novo impulso e foi reatualizada, passando a ser chamada de doutrina neoliberal (ANDERSON, 1995). Tomando, então, o lugar das idéias social-democratas, o neoliberalismo vai ser a doutrina que passa a justificar o fenômeno da globalização das economias capitalistas e dos mercados, a implantação de novos processos produtivos e, também, para que a força de trabalho seja enquadrada em novos requerimentos, num quadro que Harvey (1993) denomina de “modo de acumulação flexível”.

Essa doutrina parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de distribuir, globalmente, benefícios aos povos, sem a necessidade de intervenção do Estado. Ela questiona o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal: *“menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que têm como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebido pelo liberalismo clássico”* (AZEVEDO, 1997, p. 11).

Nesse mesmo sentido, Anderson (1995) nos explica que, apoiados na doutrina liberal de Adam Smith, James Mill e colaboradores, os ideólogos do neoliberalismo, capitaneados pelas formulações de Hayek, passam a afirmar que as raízes da crise capitalista estavam localizadas, dentre outros aspectos, no poder excessivo dos sindicatos, que havia corroído as bases de acumulação capitalista, e no aumento dos gastos sociais do Estado. A saída era clara: *“manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas”* (AZEVEDO, 1997, p. 11), sobretudo no que se refere à regulação dos mercados.

Gentili (1996) nos mostra que, se o neoliberalismo transformou-se num projeto hegemônico, isso se deve não só à dinâmica da mudança material, mas, também, a uma *“dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica”*, derivada da força dos discursos da retórica neoliberal. Nesse sentido, afirma que os governos neoliberais *“não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise”* (AZEVEDO, 1997, p. 11). Assim, desde cedo os neoliberais reconheceram a necessidade de construção desse novo senso comum, que era essencial para o êxito das suas investidas. Além das receitas de ajustes de saída para a crise, era necessário que essas saídas fossem aceitas e reconhecidas pela sociedade

“como a ***solução natural*** para antigos problemas sociais”<sup>5</sup> (AZEVEDO, 1997, p. 12).

É importante, ainda, destacar que o ideário neoliberal postula uma reforma na ordem social, baseada na privatização de vários domínios da ação pública, na desregulamentação da economia e na redução das políticas de proteção social. Isso porque se compreende que essas políticas são as causadoras do ‘inchamento’ e da inoperância da máquina governamental e do aumento do *déficit* público. Em conseqüência, é receitado um ajustamento do Estado, que acontece via reformas (fiscal, da previdência, educacional, da legislação trabalhista, dentre outras). Reformas essas que estão aumentando, significativamente, o desemprego, a pobreza e a exclusão social em todo o mundo, mostrando, mais uma vez, a face perversa do movimento de acumulação do capital.

Temos que considerar, no entanto, que as novas formas de regulação social, no contexto das mudanças contemporâneas, atingem, diferentemente, os países ricos e os chamados países periféricos, como é o caso do Brasil. Aqui, a própria condição de país periférico conduziu ao acatamento de um ajuste estrutural, imposto pelas agências internacionais de desenvolvimento, pelos últimos governos, com graves conseqüências para a histórica e estrutural dívida social.

É nesse sentido que Soares (2000) destaca traços comuns que configuram o perfil neoliberal da política social, “o que equivale a caracterizar o processo de constituição de um Estado de Mal-Estar na América Latina” (p.75), e, por conseguinte, no Brasil. Esses traços são os seguintes: a) redução de gastos com os serviços sociais, processando-se um esvaziamento orçamentário nos setores concernentes (cortes no orçamento social), o que afeta, de modo mais agudo, os serviços sociais destinados à população mais pobre. b) Gestão

---

<sup>5</sup> Grifo do autor

dos serviços públicos, segundo uma concepção de descentralização que tem se caracterizado pela mera transferência de responsabilidades do atendimento das demandas da população para os níveis locais de governo, através de equipamentos sociais completamente deteriorados e sem os aportes financeiros requeridos para tanto. d) Estímulo à privatização, que tem como consequência a introdução de serviços melhores para quem pode pagar e piores para quem demanda acesso gratuito. e) Focalização dos recursos públicos para o atendimento de demandas pontuais da população pobre, significando que os serviços sociais dirigem-se, exclusivamente, para essa clientela. No entanto, como os pobres constituem a grande maioria da população e são eles que demandam esses serviços, o que ocorre é a exclusão dos próprios pobres. f) Programas solidários, que se apresentam como substituição e não como complementação dos serviços públicos e programas emergenciais de combate à pobreza, muitos dos quais financiados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Os programas financiados por esses organismos, que buscam minimizar os efeitos da crise econômica e dos processos de ajuste, se caracterizam pela natureza episódica, o que os tornam ineficientes, pois os problemas sociais exigem políticas mais profundas, que atinjam suas raízes estruturais.

Por outra parte, na perspectiva neoliberal, também se reconhece que os sistemas educacionais estão enfrentando uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, que é vista como uma decorrência de um processo desordenado de expansão da oferta das oportunidades educacionais. Para essa doutrina, tal processo é o causador da precariedade da qualidade do ensino, que resulta *“da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares”* (GENTILE, 1996, p. 17-18). Os problemas, pois, existentes no âmbito da escolarização (repetência, evasão, analfabetismo funcional) são reflexos de uma crise

gerencial, entendendo-se que a democratização das oportunidades educacionais e a busca da qualidade na educação requerem uma reforma administrativa, nos sistemas de ensino, que permita aumentar sua eficácia, eficiência e produtividade (GENTILLE, 1996).

Essa forma de analisar os problemas da educação vai ter um reflexo direto nas orientações para a política educacional, dentro dos postulados neoliberais. É importante destacar que o neoliberalismo não questiona a responsabilidade do Estado em relação à oferta do ensino básico, tal como ocorre com outras políticas sociais. No entanto, as orientações dessa doutrina buscam outro tratamento para o sistema educacional no seu conjunto, na medida em que postulam a transferência ou divisão das responsabilidades do Estado com o setor privado, por se compreender ser essa a maneira de estimular a competição, meio pelo qual é possível manter ou buscar um padrão de qualidade na oferta dos respectivos serviços. Assim, os pais e os alunos são considerados como “clientes” ou “consumidores” de serviços de qualidade, identificando-se as práticas educativas com as práticas próprias do mercado (AZEVEDO, 1997).

Em relação à educação básica, o patamar obrigatório, entende-se que ela deve ser fornecida e financiada pelo Estado, mas, através de práticas que garantam a sua qualidade, garantia essa que pode ser obtida caso se traga, para dentro das escolas públicas, elementos que são próprios das regras do mercado. É nesse sentido que se preconiza financiamentos diferenciados e descentralizados para cada unidade escolar, cujo valor vai depender da eficiência e da produtividade das escolas. Para a medição dessa produtividade, indica-se a implantação de um sistema de avaliação do desempenho dos alunos, que deve ter uma homogeneidade nacional, e ser controlado e gerenciado pelo poder central que, para tanto, deve cuidar de garantir uma homogeneidade dos conteúdos curriculares. No que diz respeito aos professores, entende-se que

esses são desestimulados e ineficientes, em virtude dos planos de carreira se guiarem pelo princípio da isonomia. Sendo assim, é necessário se estabelecer o princípio da competição, para tirá-los da inércia, através da introdução de salários diferenciados, com base na avaliação do seu desempenho e da sua produtividade, mensuráveis pelos resultados dos seus alunos. Além disso, o projeto neoliberal para a educação básica também sugere a transferência, direta, para as famílias, de um bônus educacional, para que elas possam escolher e comprar os serviços de educação, solução também preconizada como uma forma de, pelo aquecimento do mercado através da competitividade, melhorar a qualidade do ensino (FRIEDMAN, 1984).

Quanto aos demais níveis de ensino, através dos quais os indivíduos se profissionalizam (o nível médio e superior), a direção é outra: considerando que o ensino profissionalizante é um meio de valorização do capital humano, esse deve ser totalmente privatizado. Prevêem-se financiamentos para aqueles indivíduos talentosos, pois, se tratam de pessoas aptas a fornecerem retornos dos investimentos que sejam feitos pela sociedade na sua profissionalização. Sob a égide neoliberal, portanto, a educação, como política pública, é posta em xeque:

Neste contexto, os problemas que se identificam como causadores da crise da educação na atualidade, são visto como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado nesse século. No extremo concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem o mercado, o privado (AZEVEDO, 1997, p. 17).

Por outra parte, dada a centralidade que o conceito de qualidade do ensino assume nos postulados neoliberais, mostra-se oportuna uma referência ao modo como o mesmo é tratado. Como sabemos, não há apenas uma concepção sobre o significado de qualidade na educação e a diferenciação conceitual se estabelece de acordo com as orientações teórico-políticas que estão subjacentes aos distintos projetos de sociedade.

Nesse sentido, podemos encontrar uma concepção de qualidade na educação que é baseada numa perspectiva sociológica e política e que se vincula a um projeto de combate às desigualdades, às formas de dominação e às injustiças de todos os tipos. Diferentemente, no contexto dos postulados neoliberais, o conceito passou a ser utilizado de acordo com o significado que é próprio da área empresarial, conforme o que determinam as orientações prescritas para a gerência baseada na qualidade total – GQT. Nessas orientações, a qualidade é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática e gerencialista. Para Silva (1996a), esse tipo de apropriação se deu porque

[...] qualidade é um termo que, por sua carga semântica, por sua capacidade para mobilizar investimentos, por sua irrecusável desejabilidade, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente no capítulo dedicado à educação (p. 170).

Neste sentido, Gentili (1995) observa que a difusão dos preceitos neoliberais vem se dando através de uma política de reforma cultural que pretende desfazer, diante da sociedade, a possibilidade mesma de uma *“educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política pública de reforma cultural que pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação”* (GENTILI, 1995, p. 244). Segundo esse autor, dois discursos são utilizados para esse fim: o discurso da qualidade e o discurso dominante de articulação do universo educacional e do universo de trabalho. O primeiro baseia-se na qualidade dentro do universo produtivo, de tal forma que a qualidade na educação possui, também, o status de uma propriedade com atributo específico e, como tal, não é algo universalizante. A qualidade da educação como propriedade está sujeita às regras do mercado *“e só ela, enquanto propriedade, pode constituir-se em algo desejável e conquistável pelos indivíduos empreendedores. Ela se conquista no mercado e se define por sua condição de não-direito”*<sup>6</sup> (GENTILI, 1995, p. 247). O segundo parte da idéia de que se o emprego se regula pelas leis do mercado existe, também, uma esfera

---

<sup>6</sup> Grifado no original

do não-emprego. E se o direito de propriedade age como um dos fatores que regula esse mercado conclui-se que “*os proprietários da educação de qualidade terão maiores opções de emprego no mercado de trabalho para ter acesso à propriedade de um salário, os não-proprietários, menos*” (GENTILI, 1995, p. 249). Fica-se com a idéia de que somente o mercado pode corrigir essa deficiência.

Apresentadas, pois, as principais linhas que vêm orientando as políticas sociais no mundo contemporâneo, trataremos agora de problematizar como os postulados neoliberais têm influenciado as políticas públicas e as políticas educacionais no Brasil, dentro do projeto de sociedade em implementação.

## **1.2 – Os Postulados Neoliberais, a Reforma do Estado Brasileiro e as Diretrizes para a Política Educacional**

Como já falamos antes, estamos tomando as políticas públicas como a expressão da ação do Estado, ação essa que é orientada por uma determinada filosofia que, por sua vez, contém as diretrizes do projeto de sociedade, em implementação ou que o grupo no poder tenta implementar. Ao focalizarmos a realidade brasileira contemporânea, é possível perceber que o Estado, através, sobretudo, da sua materialidade na máquina administrativa própria do poder central, está agindo com base nas orientações neoliberais, o que tem se manifestado nos novos padrões que foram estabelecidos para as políticas públicas em geral e, portanto, para a política educacional em particular. Tais práticas mostram o modo subordinado de atrelamento da sociedade brasileira aos ditames do espaço capitalista internacional, de acordo com o novo movimento que está sendo impresso ao processo de acumulação em escala global.

Nesse sentido é que vai se colocar a reforma administrativa do aparelho do Estado na formulação e implementação das políticas públicas. É importante

lembrar que, desde de meados da década de 1980, quando se instalou o processo de re-democratização política no país, a questão da necessidade de se reformar o Estado tornou-se uma forte reivindicação dos grupos organizados, da sociedade civil, das mais diferentes tendências. Perante o quadro social instalado, face às repercussões da crise econômica e política, essas forças publicizaram o debate sobre a gama de problemas que, historicamente, se forjara no aparelho administrativo e que havia se agudizado durante a ditadura militar, a exemplo do gigantismo da máquina governamental, do extremo burocratismo, do centralismo e da opacidade dos processos decisórios, do desperdício de gastos e da apropriação privada de recursos e serviços públicos (AZEVEDO, FERREIRA E OUTROS, 1998).

Pode-se, grosso modo, dizer que no seio desse debate se visualizavam duas tendências. A primeira, era a que lutava (e continua lutando) pela efetiva democratização do aparelho do Estado, reivindicando uma maior autonomia na condução das políticas sociais, como uma bandeira de luta das forças comprometidas com a substantiva democratização do Estado e da sociedade. Propugnava-se, então, o pagamento da chamada “dívida social”, no contexto de uma reforma que resultasse numa inserção menos subordinada do país ao espaço capitalista internacional em mutação.

A segunda, que acabou por ser a vitoriosa, é a que concebeu a reforma como um dos meios de adequação do aparelho administrativo aos requerimentos impostos pela nova ordem econômica mundial. Nesse projeto, as reformulações foram defendidas como imprescindíveis para a consolidação do ajuste fiscal do Estado e, ao mesmo tempo, para que o país pudesse contar com um serviço público moderno e eficiente, capaz de atender as necessidades dos cidadãos-cliente (MODESTO, 1998; PIMENTA, 1998; BRESSER PEREIRA, 1996).

Tendo se iniciado no período do governo de Fernando Collor de Melo, as ações concernentes foram intensificadas a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, justificando-se que era preciso fortalecer o 'Estado Social-Liberal'. Nesse entendimento, as reformulações têm por base os princípios da desburocratização, da descentralização, da transparência, da *accountability*, da ética, do profissionalismo, da competitividade e do enfoque no cidadão cliente (MARE, 1995), guardando íntima relação com os postulados neoliberais.

No que se refere às políticas sociais, tem se buscado, dentre outras coisas, transferir, do poder central para as demais esferas administrativas, as responsabilidades, com a oferta dos serviços públicos concernentes, justificando-se que esse é um dos meios de se garantir a modernização gerencial e o enxugamento das estruturas burocráticas. Assim, é esperado que o Estado deixe de exercer, de modo direto, as funções da educação, da saúde e da assistência social, seja *“descentralizando-as para as esferas de poder local, ou contratando os serviços de organizações públicas não-estatais e entidades privadas, para realizá-las”* (AZEVEDO, FERREIRA E OUTROS, 1998).

No que tange, especificamente, ao setor educação, em direta articulação com as diretrizes das agências internacionais, também, desde o começo do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, se iniciou o estabelecimento de uma verdadeira reforma educacional, com características semelhantes às reformas que vêm se operando nos sistemas de ensino, em escala planetária. De fato, tais reformas, visando, através da educação, a melhorar as economias nacionais, têm tentado fortalecer os vínculos entre a escolarização, o trabalho, a produtividade, os serviços e o mercado (BALL, 1998).

Nesse sentido, dentre as características comuns está a busca de um melhor desempenho dos sistemas de ensino, através de processos de escolarização que incluem o desenvolvimento de competências e de habilidades

diretamente ligadas ao trabalho. Estão, também, o estabelecimento de controles sobre os conteúdos curriculares e de processos centralizados e homogêneos de avaliação das aprendizagens e, ainda, a introdução de teorias e técnicas na gestão da educação, que são utilizadas pelas empresas (BALL, 1998).

No caso brasileiro, tal como aconteceu em outros países, as mudanças na política educacional vêm se dando num contexto em que está havendo a redução dos gastos governamentais com a educação. Nesse quadro, temos observado as tentativas de introdução do modelo gerencial de gestão nos sistemas de ensino em direta articulação com a reforma administrativa do Estado. Um exemplo disso é o modo como o governo tem defendido uma certa concepção de autonomia para as universidades públicas, que pretende transformá-las em organizações sociais, com uma administração através de contratos de gestão. Outro exemplo é representado pelo conjunto de programas e projetos destinados a todos os níveis de ensino, cujo acesso aos seus recursos pelas universidades, pelas redes estaduais e municipais de ensino ou pelas próprias escolas, requer que elas participem de processos competitivos (AZEVEDO, 2001a).

No contexto da citada reforma também se situa a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que visam, paulatinamente, a atingir todos os níveis de ensino, numa ação centralizadora e de homogeneização. Com esse mesmo caráter, tem-se a política nacional de avaliação, a qual, através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (o provão), está promovendo, a partir do poder central, uma avaliação do desempenho de todo o sistema de educação (AZEVEDO, 2001a).

Por se vincular mais diretamente aos nossos interesses de pesquisa, gostaríamos de destacar as ações descentralizadoras que se voltam para a

municipalização do ensino fundamental. Nesse sentido, também, diretamente articulada à reforma do Estado, essa municipalização tem legitimidade na Constituição de 1988, que atribuiu aos municípios o status de entes federativos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 1996. Na LDB ficou estabelecido que a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e adultos são níveis e modalidades de ensino que devem ser ofertados pelos municípios.

No contexto da reforma da educação brasileira e com base nessa legislação, o governo federal, ao mesmo tempo em que estabeleceu, como prioridade da política nacional de educação, a universalização do ensino fundamental, vem implantando uma série de programas que podem ser vistos como meios de viabilizar a descentralização/municipalização desse nível educacional. São exemplos desses programas o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, e o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que têm induzido à municipalização, na medida em que as redes públicas de ensino e suas escolas recebem recursos dos mesmos de acordo com a quantidade de alunos matriculados a cada ano (ALVES, 2001; SANTOS, 2001). No discurso governamental, a descentralização e a participação têm sido vistas como mecanismos destinados à melhoria da qualidade da educação:

As políticas aplicadas ao ensino fundamental, marcadas pela descentralização, vêm propiciando a elevação do nível educacional e a melhoria da qualidade do ensino, estimulando não somente a participação do corpo docente e discente como, também, da sociedade [...] Como principal instrumento de mudanças, a sistemática de financiamento do ensino fundamental, por meio do FUNDEF, tem causado impacto pelo seu efeito redistributivo das receitas e, principalmente, por essa redistribuição estar possibilitando a progressiva municipalização do ensino e a valorização do magistério (BRASIL, 2001, p. 44).

Podemos dizer que, da perspectiva do poder central, tais mecanismos têm tido êxito, pois, segundo dados do Ministério da Educação, as matrículas

nesse nível de ensino nas escolas municipais brasileiras, que representavam 30% do total, em 1991, aumentaram para 48,6%, no ano de 2001. Ao destacarmos a situação do estado de Pernambuco, nesse contexto, temos que, paulatinamente, as redes municipais de ensino vêm aumentando, significativamente, a responsabilidade pela oferta da educação fundamental, como demonstram os dados do quadro 01.

**Quadro 01**

**Matrículas no Ensino Fundamental nas Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado de Pernambuco (1997-2001)**

A N O	REDE DE ENSINO				TOTAL	
	Municipal		Estadual			
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1997	787.901	52,1	723.561	47,9	1.511.462	100,0
1998	885.986	55,6	707.728	44,4	1.593.714	100,0
1999	926.723	58,0	671.808	42,0	1.598.531	100,0
2000	1.035.262	60,6	674.351	39,4	1.709.613	100,0
2001	1.106.522	63,3	641.456	36,7	1.747.978	100,0

Fonte: MEC/INEP, Censos Escolares.

Nesse ponto, é importante que problematizemos o conceito de descentralização, tendo em vista a sua centralidade para as políticas sociais e para o nosso estudo. Como já dissemos acima, a descentralização é um dos princípios em que tem se baseado a reforma administrativa do Estado brasileiro e, no discurso governamental, considera-se que, em conjunto com a participação, ela é um meio de se obter a desburocratização, a democratização dos processos decisórios e a melhoria dos serviços públicos (MARE, 1995). Todavia, o conceito de descentralização, obviamente, não possui apenas um significado. Ao contrário, ele vai variar de acordo com as referências teórico-políticas que estão orientando um determinado projeto de sociedade.

Nesse sentido, a definição desse conceito tem variado segundo dois pólos que se distanciam pela ênfase na dimensão econômica ou na dimensão política. Como destaca Azevedo (2001b) *“é possível identificarmos dois pólos de conceituação cuja diferença se radica no privilégio de uma dimensão política ou democrático-participativa, e de uma dimensão economicista-instrumental”* (AZEVEDO, 2001b, p. 07).

Quando estiver sendo guiado por uma lógica economicista-instrumental, o conceito de descentralização se vincula aos postulados neoliberais. Nesse caso, é feita uma ligação entre a descentralização e a democratização, como justificativa para se transferir responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, com vistas a reduzir o papel do Estado a suas funções mínimas, na busca da eficiência e da otimização dos gastos públicos, onde os investimentos nas políticas sociais não são prioritários (AZEVEDO, 2001b).

É através de uma orientação baseada na lógica econômico-instrumental que vem se realizando a reforma da educação brasileira, com uma dinâmica que, segundo Gentili (1996), mostra-se, aparentemente, paradoxal, por envolver ações que podem ser caracterizadas como de descentralização-centralizante e de centralização-descentralizada. De fato, há estratégias que se configuram como de descentralização, como resposta aos perigos do planejamento estatal e dos efeitos improdutivos da burocracia central: municipaliza-se o sistema de ensino; propõe-se repasse de fundos para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se a interferência do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos de negociação (questionando a necessidade de sindicatos); flexibiliza-se a forma de contratação e das retribuições salariais dos docentes; etc. Por outro lado, há uma centralização de certas funções: criam-se sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais; estabelecem-se reformas curriculares a partir de parâmetros e conteúdos básicos de um

Currículo Nacional; montam-se estratégias de formação de professores, centralizadas nacionalmente, etc.

De acordo com Lobo (1990), é comum confundir a desconcentração com descentralização, sendo que a primeira refere-se a uma dispersão físico-territorial de setores estatais, que se encontravam localizados centralmente e, portanto, não ameaça as estruturas de poder consolidadas. Ao passo que a descentralização, em seu sentido de práxis real, significa uma alteração profunda na distribuição do poder. A confusão entre os dois termos pode implicar em encobrir as dificuldades do encaminhamento concreto da descentralização. É mais cômodo para o governo, assentado em bases centralistas, efetuar a desconcentração e rotulá-la de descentralização.

Por outra parte, quando o conceito de descentralização estiver baseado numa lógica democrático-participativa ele tem por referência a criação de mecanismos que levem ao alargamento do espaço público, na medida em que, intrinsecamente, se relaciona com o avanço democrático. Nesse caso, entende-se que a democratização dos aparelhos do Estado está diretamente relacionada com a participação cidadina em nível local. Isto porque se compreende que a força da cidadania está no município, e que nesse local é possível, via descentralização, influenciar a ação do Estado e fiscalizá-la no exercício do controle social. Assim, tanto se faz necessário que haja efetiva transferência de poder para o poder local, como também que esse próprio poder local viabilize os espaços para que se criem novas relações entre a sociedade e o Estado, para se efetivar a participação da comunidade na gestão (AZEVEDO, 2001b).

No caso brasileiro, a descentralização, na perspectiva democrático-participativa, tem sido uma bandeira das forças que lutam pela democratização do Estado, na perspectiva de instaurar uma nova ordem social democrática (DOWBOR, 1997). No entanto, no contexto neoliberal em que ela tem se efetivado, no lugar de vir garantindo o atendimento dos direitos sociais vem

sendo uma estratégia de se maximizar recursos escassos para garantir, apenas, pontualmente, esses direitos.

Essas estratégias conduzem os governos municipais a assumirem novas responsabilidades frente à educação pública, quase sempre sem terem as condições infra-estruturais para fazê-lo e sem poderem fugir das imposições das definições nacionais. Entretanto, a dinâmica do real leva, também, à existência de movimentos de resistência, ao modelo de regulação dominante, e muitas experiências inovadoras vêm ganhando espaço e demonstrando que os governos locais têm capacidade para tentar dar conta, de forma criativa, dessas demandas sociais, apesar dos diversos obstáculos que se apresentam e se contrapõem a essas medidas do poder local. Cohn (1998) classifica esses obstáculos em três: o primeiro é de natureza econômica – o ajuste estrutural, implementado em nível federal, trata as políticas sociais sob o prisma da economia; o segundo é de natureza política – dificuldade de ações solidárias entre as três esferas do governo; e o terceiro é de natureza social – a magnitude dos problemas sociais, numa sociedade como a brasileira, dificulta o alcance das políticas em nível local.

Nesse sentido, mesmo considerando a impossibilidade de promover mudanças globais, ações locais e pontuais estão sendo impulsionadas por governos municipais. Dentre essas experiências inovadoras situa-se a encontrada em Camaragibe, cuja gestão procura se demarcar como um governo democrático-popular. No bojo da sua política municipal de educação é que pôde emergir a Proposta Curricular para a Educação Física, de cujo processo trataremos adiante. Antes, porém, cabe apresentar os parâmetros, através dos quais essa disciplina vem sendo ensinada, o que faremos no próximo capítulo.

**CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS  
PERSPECTIVAS TEÓRICAS E DOS MARCOS  
LEGAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

O nosso propósito neste capítulo é apresentar, de um lado, as principais orientações teóricas que, historicamente, têm influenciado as definições para o ensino da EDUCAÇÃO FÍSICA na escola, no contexto das definições para a política educacional brasileira. De outro, a partir de uma breve contextualização de cada período, mostrar, através de marcos da legislação pertinente, como essas orientações vêm se manifestando na política educacional, naqueles aspectos que dizem respeito ao ensino dessa disciplina.

### **2.1 – A Educação Física como Campo de Saber e as Perspectivas Teóricas para o seu Ensino na Escola**

A Educação Física constitui um rico campo de saber, que diz respeito ao patrimônio da cultura corporal humana e, portanto, não deve ficar fora da formação integral dos indivíduos. O reconhecimento dessa importância se manifesta, dentre outras maneiras, na sua integração aos currículos escolares, por ser considerada uma prática sócio-cultural relevante para o processo de construção da cidadania.

No entanto, ao focalizarmos a sua trajetória na escola brasileira é possível observar que ela, historicamente, não tem ganhado uma autonomia. Sua afirmação, como campo de saber, ora esteve atrelada a influências das

instituições militares, ora a do campo médico, ora ficou restrita ao campo do esporte.

Segundo Souza Júnior (1999), a Educação Física como componente curricular apresenta, ainda hoje, através dos seus conteúdos de ensino, vestígios ou determinações das influências dos campos acima mencionados, de forma que,

[...] Quando a instituição médica influencia a Educação Física, seus conteúdos se apresentam enfaticamente, com a função de higienização corporal; quando esta influência externa vem da instituição militar, os conteúdos da Educação Física passam a assumir elementos da Instrução Militar (marchas cívicas, ordem à bandeira, ordem unida); quando a instituição esportiva 'cede' seus elementos para a definição dos conteúdos da Educação Física, estes assumem códigos desta, tais como: padronização técnica dos gestos esportivos, solicitação de rendimentos atléticos... (p. 20).

Esse processo terminou por responsabilizar a Educação Física por funções próprias de outros campos. Funções que são de ordem compensatória (colaborando para compensar a insatisfação do trabalho intelectual em sala de aula), utilitarista (preparar para o trabalho) e moralista (ajudar a impor o disciplinamento e o ajuste dos indivíduos à ordem social) (BRACHT, 1992).

Contudo, quando a tomamos como uma disciplina que contém um rico campo de saber, sua inclusão nos currículos escolares e, portanto, o seu ensino, significa a socialização de conhecimentos historicamente construídos e que fazem parte da cultura corporal humana. Através, pois, do processo de ensino e aprendizagem, os referidos conhecimentos são sistematizados e pedagogizados. Isso, de forma a desenvolver no aluno habilidades que lhe permita entender e se posicionar criticamente frente a esses conhecimentos, que, em virtude de serem construções históricas, a sua apreensão só pode se dar no contexto da realidade social em que estão inseridos. Mas, essa é uma formulação própria de uma perspectiva crítica da Educação Física; portanto, para apreendermos como chegamos até esse entendimento, é necessário tratarmos, mesmo que de forma sucinta, das diferentes tendências teóricas que têm orientado o seu ensino no Brasil.

Entre os estudos que sistematizam essas tendências, numa perspectiva histórica, está o de Ghiraldelli Jr. (1988) e o de Castellani Filho (1988). Para o primeiro autor existem cinco tendências: a higienista, a militarista, a pedagogicista, a competitivista e a popular, as quais sofreram influências de diferentes abordagens da educação. Castellani Filho, por sua vez, refere-se a três tendências: biologização, psico-pedagogização e Educação Física transformadora<sup>7</sup>.

Cada uma dessas concepções predominou na escola de acordo com a conjuntura político-social brasileira, sempre com a função de *“colaborar dentro do campo educacional para a funcionalidade, progresso e desenvolvimento de nossa sociedade”* (SILVA, 1996b, p. 74). Independente da classificação que se adote, importa ressaltar que a Educação Física tem sido tratada historicamente como atividade física e que o seu conteúdo era, e ainda é, marcado, predominantemente, pela ginástica ou pelo esporte, atividades que se tornaram o grande expoente dessa disciplina.

Subordinada a princípios ora vinculados ao sistema militar, ora ao sistema da saúde, ora ao sistema esportivo, entre outros já citados, a Educação Física na escola encontrou-se, também, legitimada por esses princípios. Assim, a sociedade, em geral, acredita na importância da Educação Física para o desenvolvimento físico, para a melhoria da saúde, para o bom disciplinamento do indivíduo, para a formação de grandes atletas, entre outros *benefícios* que advêm dos princípios das instituições médicas e militares e da forte influência da ginástica e do esporte.

Apesar dessas fortes influências, a partir da década de 1980 tem início o chamado movimento renovador da Educação Física, que vai se contrapor às concepções até então existentes. Esse movimento emerge no bojo do processo

---

<sup>7</sup> Para um estudo mais aprofundado da história da Educação Física no Brasil sugerimos: Medina (1983), Castellani Filho (1988), Betti (1991) e Bracht (1992), entre outros que se debruçaram sobre o tema.

de redemocratização do país, que vai suceder aos 20 anos de ditadura militar, processo esse que abriu os espaços para a divulgação de uma produção científica crítica, bem como um campo de luta política por mudanças na educação brasileira (SOUZA JÚNIOR, 1999).

De acordo com Castellani Filho (1988), o movimento forjou-se com uma dimensão política, aglutinando professores de educação física e pesquisadores da área, seja nas associações profissionais da categoria, seja nas associações de cunho científico. Estabeleceu-se, então, um amplo debate nacional sobre os rumos e a identidade da disciplina, que passou a levar em conta a importância do movimento humano na sua dimensão sócio-antropológica, em direta contraposição às abordagens tradicionais da Educação Física escolar.

Sem que, efetivamente, o movimento tenha se institucionalizado enquanto tal, desde o seu início, disseminou-se por várias universidades, passando a influenciar a formação dos profissionais da área. Para tanto, tem sido fundamental o papel dos intelectuais e pesquisadores na produção e sistematização de seus postulados, bem como na busca da sua adoção nos currículos escolares.

Para Bracht (1992), o início do movimento marca o momento em que a visão hegemônica da Educação Física começa a sofrer os primeiros abalos, ou, como diz Medina (1983), a Educação Física começa a entrar em crise. Surgem novas abordagens que se opõem à forma tradicional da sua condução na escola. Entre essas abordagens está a chamada Educação Física Humanista, cujos princípios foram tratados por Vítor Marinho de Oliveira, no livro *Educação Física Humanista*. Baseada na crítica ao behaviorismo e à pedagogia tecnicista, ela introduz o princípio do processo de ensino não-diretivo na Educação Física e os objetivos para a disciplina situam-se no plano mais geral da educação integral. Ligada a essa concepção, surge uma outra, denominada Esporte Para Todos (EPT), que se caracteriza mais como uma crítica ao esporte de rendimento do

que à própria Educação Física. Nesse caso, o objetivo da Educação Física é instrumentalizar o aluno para ocupar suas horas vagas com atividades esportivas e de lazer, de modo que essa ocupação possa ocorrer de forma autônoma. Essa tendência pode ser identificada nos trabalhos de Dieckert (1984 e 1987).

Outra corrente importante, nesse processo, é a chamada Psicomotricidade, que chegou ao Brasil sob a influência de Le Bouch, exercendo uma crítica ao dualismo predominante na Educação Física. A corrente se baseou na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor – considerando que o movimento corporal é um instrumento – e deslocando a polarização da educação do movimento para a educação pelo movimento (BRACHT, 1992).

Surge também o que Bracht chama de Educação Física Revolucionária ou Educação Física Progressista, que se diferencia das outras concepções por realizar uma crítica à EDUCAÇÃO FÍSICA a partir de sua contextualização na sociedade capitalista. Nessa concepção, dois pontos são objetos de análise crítica: a ideologia burguesa veiculada pela disciplina e o seu papel de domesticação do corpo.

No seio desse movimento, intitulado ‘renovador’, *“quando a Educação Física passa a receber influência de movimentos das pedagogias ditas ‘humanistas’ estabelece-se em seu campo de estudo uma crise de identidade”* (SOUZA JR., 1999, p. 20). Passam, então, a surgir, em nível nacional, além dessas que já citamos, uma gama de outras abordagens e concepções pedagógicas que buscaram contribuir não apenas para a superação da crise de identidade da Educação Física, mas, também, para a suplantação do parâmetro da aptidão física.

Para Castellani Filho (1999), essas concepções buscavam responder às perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizarem outros motivos justificadores da presença da Educação Física na escola que não

aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física. Esse autor elaborou um quadro explicativo, como forma de dar maior visibilidade a essas concepções, o que facilita, também, a compreensão das mesmas.

Uma análise dessas concepções desvela seus fundamentos teórico-metodológicos a partir do trato com o conhecimento (sistematização e organização do trabalho, objetivos e avaliação). O referido quadro apresenta a existência de concepções da Educação Física que podem ser classificadas em concepções não-propositivas e concepções propositivas, no que concerne à questão da metodologia do ensino<sup>8</sup>. Por seu turno, as concepções propositivas se dividem em não sistematizadas e sistematizadas<sup>9</sup>.

As concepções não-propositivas abordam a Educação Física escolar sem estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos, ou metodologias para o seu ensino. No âmbito das concepções propositivas, as não-sistematizadas concebem uma configuração de Educação Física escolar a partir da definição de princípios identificadores de uma nova prática, mas, não apresentam uma sistematização metodológica dessa. Por fim, as concepções propositivas e sistematizadas apresentam pressupostos teóricos e metodológicos para o trato do conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e o trato com objetivos e avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>8</sup> *Em linhas gerais, por metodologia de ensino entendemos a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração de normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 152).*

<sup>9</sup> O quadro a que nos referimos tem a seguinte organização: **I - Concepções não-propositivas**: Abordagem Fenomenológica; Abordagem Sociológica e Abordagem Cultural. **II - Concepções propositivas**: **1. Não Sistematizadas**: Concepção Desenvolvimentista, Concepção Construtivista, Educação Física Plural, Concepção de Aulas Abertas, Concepção Crítico-Emancipatória; **2. Sistematizadas**: Concepção da Aptidão Física e Concepção Crítico Superadora. Para saber mais, ver Castelani Filho, 1999. É importante ressaltar que esse quadro tende a ser modificado e ampliado por autores que vêm estudando o campo da Educação Física escolar, a exemplo de Darido (2001), que apresentou no XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, um texto no qual analisa as tendências *psicomotricidade, jogos cooperativos, tendência cultural, crítico-emancipatória, biológica-renovada e baseada nos PCNs*.

Dentre as concepções apresentadas até aqui, optamos por retratar, de forma mais sistematizada, partindo do quadro 02, as características principais de três abordagens por serem, provavelmente, as mais representativas no universo da Educação Física escolar e por terem sido a base dos estudos para a construção da proposta Curricular para Educação Física de Camaragibe, alvo do nosso estudo.

**Quadro 02**

**Principais Características das Abordagens Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico Superadora**

	<b>DESENVOLVIMENTISTA</b>	<b>CONSTRUTIVISTA</b>	<b>CRÍTICO SUPERADORA</b>
<b>Principais Autores</b>	Tani, Go; Manoel, E. J.	Freire, J. B.	Bracht, V.; Castellani, L.; Taffarel, C.; Soares, C. L.; Escobar, M.; Varjal, E.
<b>Obras/Publicações</b>	Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista.	Educação de Corpo Inteiro.	Metodologia do Ensino da Educação Física
<b>Referência científica</b>	Empirismo racionalista	Construtivismo psicogenético	Construtivismo social
<b>Referência Pedagógica</b>	Fisiologia – desenvolvimentismo	Psicologia – construtivismo	Sociologia – teoria crítica (materialismo histórico)
<b>Visão de Homem</b>	Fragmentada – cognitivo + afetivo + motor	Fragmentada – sensibilidade + motricidade + simbologia	Totalidade - homem enquanto ser social
<b>Objeto de estudo</b>	Aprendizagem motora	Alfabetização corporal	Expressão corporal como linguagem
<b>Temática Principal</b>	Habilidade, Aprendizagem, Desenvolvimento Motor.	Cultura popular, Jogo Lúdico.	Cultura corporal, Visão história.
<b>Conteúdos</b>	Habilidades básicas, Habilidades específicas, jogos, esporte, dança.	Brincadeiras populares, jogo simbólico, jogo de regras.	Conhecimento sobre o jogo, a dança, o esporte, a ginástica, a luta.
<b>Prática Pedagógica</b>	Crescimento e desenvolvimento do físico	Educar para a democracia	Intervenção na realidade social
<b>Avaliação</b>	Através da aquisição de comportamentos habilidosos	Qualitativa, não punitiva, afetividade, sociabilidade.	Referência para análise da aproximação ou afastamento do eixo curricular

Fonte: Quadro construído a partir dos estudos de Darido (1998).

De uma forma geral, essas concepções apresentam importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física, e foram formuladas como crítica e tentativa de superação ao modelo esportivista e biológico que dominava (e ainda domina) a Educação Física escolar, mas, também, apresentam algumas limitações.

Na proposta Desenvolvimentista, o aprender significa repetir: a criança aprende por repetição; repetição de padrões de movimento. Aqui se aprende fazendo, e o nível de participação do aluno é muito baixo. Nessa perspectiva de trabalho, a infância é vista como um período que oferece oportunidades para a criança desenvolver habilidades motoras básicas, que darão suporte para o aprendizado de habilidades específicas, sendo essas baseadas nos esportes de rendimento. Assim, a atividade, na Educação Física, enfatizando a aprendizagem do movimento e a ampliação das habilidades motoras, tem como objetivo transformar essas crianças em futuros atletas. Quanto à seleção de conteúdos, centrados em habilidades básicas, a orientação é que deve se buscar “no seio da cultura”, sem, no entanto, indicar como essa área opera a conversão do conhecimento sobre movimento humano em saber escolar. Manoel (1994) garante ser um dos objetivos da educação a transmissão do patrimônio cultural construído pela humanidade. Mesmo assim, cita, apenas, o esporte e não deixa claro que outros temas, relacionados com a Educação Física, fazem parte desse patrimônio. Darido (1998), ao analisar essa abordagem, aponta como uma das suas limitações a pouca importância dada à influência sócio-cultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.

A proposta Construtivista, de João B. Freire, está fundamentada na teoria psicogenética da construção do conhecimento a partir das idéias de Piaget, portanto, as fases de aprendizagem, definidas por esse autor, são os princípios para a orientação dessa construção. As atividades propostas serviriam como

instrumento para facilitar a aprendizagem da leitura, da escrita, da matemática, etc. Dessa forma, a Educação Física, nessa proposta, é vista como ferramenta para auxiliar os alunos na construção do conhecimento das outras áreas. Darido (1998), mesmo reconhecendo que essa perspectiva leva em conta os saberes que a criança traz para a escola, em sua análise, aponta, como limite, o fato de que não fica esclarecido “[...] na discussão é qual o conhecimento que se deseja construir através da prática da Educação Física escolar” (p.61).

A perspectiva crítico-superadora, do Coletivo de Autores, está baseada na organização do conhecimento e numa abordagem metodológica que estejam voltadas para a escola pública brasileira, estabelecendo uma posição crítica em relação à educação conservadora (SOUZA JR., 1999). Elege, como categorias para a construção do conhecimento, a interação e a mediação, sendo essas fundamentais, pois, para além das estruturas biológicas, o que importa é o que acontece com as pessoas no contexto das relações sociais, enquanto um campo simbólico onde ocorrem trocas. Por entender que a educação é um fenômeno social, os temas e conteúdos (que fazem parte da cultura corporal, como o jogo, o esporte, a dança, a luta, a ginástica, e outros) são pedagogizados de forma que o aluno apreenda a expressão corporal como linguagem e, para além disso, reconhece a sua importância histórica na formação cultural da humanidade.

Como veremos mais adiante, a Proposta Curricular para a Educação Física no município de Camaragibe, foco do nosso estudo, adotou essa concepção para o trato do conhecimento dessa disciplina, na escola. Sendo assim, é importante apresentarmos, com mais detalhes, os fundamentos dessa concepção propositiva, sistematizada, crítico-superadora que conceitua a Educação Física como

disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança

ou outras, que constituirão seu conteúdo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61-62),

e que devem ser reconhecidos como dotados de sentido e significado, por serem construídos historicamente.

Dessa perspectiva, a Educação Física é o “*componente curricular responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação)*” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 53) dessa dimensão da realidade social na qual estamos inseridos e que denominamos cultura corporal, de modo a proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno na mesma.

Castellani Filho (1998) resume a proposta crítico-superadora da seguinte forma: pauta-se no Materialismo Histórico Dialético, enquanto método de análise da realidade; a concepção crítico-superadora situa-se entre as teorias críticas da educação, tendo como referência as Concepções Filosóficas da Educação, elaboradas por Saviani; é crítico-superadora porque tem, como ponto de partida, a concepção histórico-crítica; a distinção dessa com outras concepções está na forma proposta de tratamento pedagógico dos conteúdos; preconiza o processo de escolarização centrado na idéia de Ciclos de Escolarização; defende o prevalecer da diretividade pedagógica; o professor deve explicitar a intencionalidade de sua ação pedagógica, pois, ela é diagnóstica, judicativa e teleológica; privilegia a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Nessa concepção, o trato com o conhecimento deve considerar alguns princípios curriculares, requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Quanto à seleção de conteúdos, deve -se considerar a sua relevância social, a sua contemporaneidade e a sua adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos.

Quanto aos princípios metodológicos para organização e sistematização dos conteúdos, ressalta a necessidade de se fornecer a oportunidade para que o

aluno possa confrontar os saberes do senso comum com o saber científico, de modo a que ele amplie o seu acervo de conhecimentos (princípio do confronto e da contraposição de saberes).

Defende, ainda, o princípio da simultaneidade dos conteúdos, contrapondo-se à necessidade da existência de conhecimentos sistematizados como pré-requisitos para as aprendizagens, e o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Um último princípio refere-se à provisoriedade do conhecimento, que rompe com a idéia de terminalidade, e indica que o conteúdo deve ser apresentado ao aluno *“desenvolvendo a noção de historicidade retrçando-o desde a sua gênese, para que o aluno se perceba enquanto sujeito histórico”* (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p. 33).

A ação pedagógica é diagnóstica porque remete à leitura dos dados da realidade, à interpretação e à emissão de um julgamento sobre eles, e esse julgamento depende da perspectiva de classe de quem julga. Portanto, é, também, judicativa *“porque julga a partir de uma ótica que representa os interesses de determinada classe social”* (COLETIVO DE AUTORES, 1994, p.25). E é, por fim, teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar.

Em relação ao processo avaliativo, nessa concepção há uma oposição à avaliação que tradicionalmente tem se materializado no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina: aquela que seleciona os mais habilidosos e pune aqueles que não alcançam parâmetros mínimos, aleatoriamente definidos ou definidos a partir de recordes e marcas. Busca fazer da avaliação uma referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.

Apresentadas as abordagens que reconhecemos como as que têm orientado o ensino da Educação Física escolar, passaremos a tratar o modo

como essa disciplina tem, historicamente, se situado na legislação educacional brasileira.

## **2.2 – A Educação Física no Contexto da Legislação Educacional**

Na introdução deste capítulo, apresentamos as abordagens teóricas que surgiram no movimento renovador dessa disciplina, movimento esse que, a partir da formulação de diferentes abordagens que enfocam o ensino desse campo do saber, tem procurado se contrapor, e mesmo suplantar, esse paradigma. Aqui buscaremos pontuar como essas abordagens vêm se expressando na política educacional, focalizando, especificamente, a legislação.

A partir dos estudos de Castellani Filho (1988) e Lucena (1994), que compreendem a legislação como uma das expressões da política educacional, tentaremos resgatar os principais marcos da trajetória legal da EDUCAÇÃO FÍSICA no contexto da educação brasileira.

Nesse sentido, Lucena (1994) observou que se a prática da Educação Física

foi de tal ou qual forma, neste ou naquele momento, não foi apenas porque assim precisaram alguns teóricos, mas porque também o Estado se armou através de um aparato legal que buscava viabilizar os interesses políticos, econômicos e militares. (p. 24).

De tal forma que, se não é possível compreender a Educação Física hoje sem rever as orientações teóricas que a informam a partir de uma perspectiva histórica, também, não é possível adentrar nessa história “*sem buscar o viés legal que é o aval do Estado para assuntos de seu interesse*” (p. 25).

Em princípio, não podemos deixar de recordar que o entendimento dessa disciplina na escola esteve sempre atrelado ao eixo paradigmático da aptidão física, ou seja, sua inserção no currículo acontecia sob a conotação de simples

atividade física<sup>10</sup>. O termo atividade nos remete a uma conotação de um fazer prático, dissociado da reflexão teórica, como, também, aponta para uma concepção dicotômica de homem, de forma que a Educação Física seria o espaço, dentro da escola, para o adestramento do físico, e as outras disciplinas curriculares estariam voltadas para o exercício da mente. Nesse sentido, essa disciplina vincular-se-ia, mecanicamente, à educação do físico, ao desenvolvimento da aptidão física, justificando-se a sua presença na escola enquanto mera experiência, limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização do conhecimento (CASTELLANI FILHO, 1988).

Refletindo uma orientação teórica respaldada no paradigma acima mencionado, o início do ensino da Educação Física nas escolas brasileiras esteve atrelado a leis que visavam ao adestramento do físico do homem trabalhador. Além dessa preocupação com a preparação de homens e mulheres fortes para o trabalho, o início da obrigatoriedade da Educação Física no Brasil teve como base a idéia de 'asepsia social', pureza da raça e nacionalismo doentio (CARMO, 1988). *"Esta forma de pensamento em que a aptidão física é a principal meta, tem dominado a Educação Física até os dias atuais"* (CARMO, 1988, p.13). Essa disciplina tornou-se obrigatória, primeiro, nos níveis primário e secundário e, depois, em todos os níveis e graus de ensino. Tendo em vista a busca do disciplinamento do corpo e a melhoria da aptidão física, essa obrigatoriedade veio se expressar, historicamente, através dos marcos legais, com pequenas alterações.

Como mostraremos no quadro 03, cuja construção foi apoiada nos estudos de Lucena (1994) e Castellani Filho (1988 e 1999), a partir da periodização sugerida por Ghiraldelli Jr. (1988), na nossa sociedade, o Estado,

---

<sup>10</sup> Este entendimento se confirma na legislação, como veremos mais adiante.

desde o início de seu ensino, tem normatizado a Educação Física escolar, de modo a procurar garantir a presença do paradigma da aptidão física na escola.

**Quadro 03**  
**A Trajetória da Educação Física Brasileira na Perspectiva do Ordenamento Legal**

PERÍODO	TENDÊNCIA	LEI/DECRETO	DESTAQUES
Até 1930	Educação Física Higienista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parecer 224 de 1882 de Rui Barbosa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugeriu exercícios militares para os meninos<sup>1</sup>; propôs ginástica para ambos os sexos;</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anteprojeto de Lei de 1929</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 1º: A Educação Física deve ser praticada por todos os residentes no Brasil. Ela é obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino Federais, Municipais e Particulares, a partir da idade de seis anos para ambos os sexos.</li> <li>• Art. 41: enquanto não for criado o método nacional de Educação Física, fica adotado em todo território brasileiro o denominado Método Francês sob o título de Regulamento Geral de Educação Física.</li> </ul>
De 1930 - 1945	Educação Física Militarista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decretos 19.890 de 18/04/31 e 21.241 de 04/04/32 (Reforma Francisco Campos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os exercícios de Educação Física tornam-se obrigatórios para todas as classes de ensino;</li> <li>• Previa a designação de inspetores especializados para a orientação dos exercícios de Educação Física.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei Nº 378 de 13/01/37</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria a Divisão de Educação Física subordinada ao Departamento Nacional de Educação</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição de 1937</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi a primeira a fazer referência à Educação Física<sup>2</sup></li> <li>• Apoiava-se na necessidade de capacitação do trabalhador, adestramento do físico para um corpo forte para o trabalho, a obrigatoriedade era estendida até os 18 anos de idade, pois a partir de então, ingressava-se no mercado de trabalho.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto-Lei Nº 2.072 de 08/03/1940</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física, fixa as suas bases<sup>3</sup>.</li> </ul>

**Quadro 03**  
**A Trajetória da Educação Física Brasileira na Perspectiva do Ordenamento Legal (Continuação)**

PERÍODO	TENDÊNCIA	LEI/DECRETO	DESTAQUES
De 1945-1965	Educação Física Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei Nº 4.024 de 20/12/61, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coloca a Educação Física definitivamente na escola brasileira de ensino médio e fundamental.</li> </ul>
De 1965 - 1980	Educação Física Competitivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto nº 705 de 25/07/69</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Altera a redação do artigo 22 da Lei 4.024 e estabelece obrigatoriedade para todos os níveis de ensino.</li> <li>• Caracteriza os objetivos da Educação Física.</li> <li>• No primário caracterizar-se-á por atividades físicas de caráter recreativo;</li> <li>• No ensino médio, atividades que contribuam para o aprimoramento da aptidão física.</li> <li>• No ensino superior dar-se-á continuidade ao que foi trabalhado nos graus precedentes<sup>4</sup>.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto nº 69.450 de 01/11/71</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art. 2º: A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.</li> <li>• No artigo 6 aludia às condições que facultavam ao aluno a prática da Educação Física.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei nº 6.503 de 13/12/77</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faculta a prática da Educação Física ao aluno de pós-graduação e à mulher com prole.</li> </ul>

**Quadro 03**  
**A Trajetória da Educação Física Brasileira na Perspectiva do Ordenamento Legal (Continuação)**

PERÍODO	TENDÊNCIA	LEI/DECRETO	DESTAQUES
Pós 1980	Crise da EDUCAÇÃO FÍSICA ou Crítica à Educação Física	• Constituição Federal de 5/12/88	• Impõe a necessidade de reformular a LDB.
		• Lei nº 9394 de 20/12/96	• Art. 26 parágrafo 3º: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

<sup>1</sup> “Quer como meio de lançar nos hábitos da mocidade a base da defesa nacional, quer como escola de virtudes morais do patriotismo, quer como princípio influenciado de elevadas qualidades morais” (PROJETO N.º 224 de 09/1882, p. 131, Apud LUCENA, 1994: 27).

<sup>2</sup> “Art. 131: A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus se autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência

Art. 132: O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adiestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento de seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (Apud Castellani Filho, 1999: 96).

<sup>3</sup> Art. 4º: A Educação Física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia. Parágrafo Único: Buscará ainda a Educação Física dar às crianças e aos jovens hábitos e práticas higiênicas que tenham por finalidade a preservação de toda sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto especial o esclarecimento do papel que na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim os preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados” (LEX, 1940: 159 e 160; Apud Lucena, 1994: 38-39).

<sup>4</sup> Inciso 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (Apud Lucena, 1994, p. 44).

Como podemos perceber, é na legislação educacional que se dá a normatização da prática da Educação Física escolar, de forma *“que o projeto legislativo não apenas criava, mas também determinava o perfil que a disciplina deveria assumir na escola e os objetivos aos quais prestar-se-ia”* (BRASILEIRO, 2001, p. 61).

Ressaltando que a legislação buscava legitimar o entendimento acerca da EDUCAÇÃO FÍSICA e sua função no âmbito escolar, definindo, inclusive os métodos para o seu ensino e ditando seu conteúdo, Brasileiro (2001), assim como Lucena (1994), reconhecem a lei como fator determinante na constituição da EDUCAÇÃO FÍSICA brasileira. Um exemplo concreto é a adoção do Método Francês nas escolas, de acordo com o que prescreveu o Artigo 41, do Anteprojeto de Lei de 1929, conforme apresentamos no quadro 03.

Como sabemos, as definições para a política de Educação Física vão variar de acordo com as necessidades históricas de cada contexto específico. Ao observarmos o quadro 1, vemos que a tendência higienista é a orientação assumida a partir do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Trata-se de um período em que se desencadeou o processo de afirmação do capitalismo no Brasil. Nesse momento, a escolarização das massas era vista como uma forma de resolver todas os problemas da nação. A ideologia nacionalista, difundida naquele período, alia-se à propagação das idéias higienistas de *“[...] regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas”* (CARVALHO, 1989, p. 10), e a Educação Física ficava responsável pela formação de homens e mulheres sadios, o que pode ser reconhecido na frase milenar *“mens sana in corpore sano”*.

O processo de industrialização, desencadeado a partir dos anos 30, vai colocar, como uma necessidade, um mínimo de escolarização dos futuros

trabalhadores urbanos. A partir desse momento é que o Estado brasileiro começa, efetivamente, a estabelecer a regulação da educação nacional. No contexto de um processo de desenvolvimento que se deu, se dá, sem a efetiva participação social e política das massas, as possibilidades de escolarização são instaladas através de controles efetivos sobre os membros da classe trabalhadora (PAIVA, 1973). Como instrumento adestrador, as práticas de Educação Física vão se inspirar nas instituições militares, para orientação, que será agudizada durante a vigência da ditadura do Estado Novo.

Com o processo de redemocratização do país, a partir de 1945, a influência militarista não vai deixar de existir, mas, conviverá com a corrente denominada pedagogicista. O clima político, expresso no nacionalismo desenvolvimentista, contaminou a educação, fazendo com que se discutisse a Educação Física no contexto das práticas educativas na escola. Um reflexo desse clima vai aparecer no texto da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, onde ficou registrada a obrigatoriedade da disciplina nas escolas de ensinos médio e fundamental.

Com o golpe militar, instaurado no país em 1964, momento em que a economia inaugura o novo ciclo denominado 'internalização do mercado interno', graças ao regime de exceção, serão recrudescidos os controles do Estado sobre o sistema educacional. Às práticas repressivas vão se somar os controles ideológicos (ROMANELLI, 1997). Esse é o período em que a Educação Física torna-se obrigatória para todos os níveis de ensino e, em consonância com a modernização capitalista, as orientações para a prática escolar terão por princípio a competitividade e o máximo rendimento, características específicas do esporte, que ganha destaque como conteúdo dessa disciplina.

Finalmente, como já nos referimos anteriormente, na década de 1980, com o processo de redemocratização depois de 20 anos de ditadura militar, vai

ser aberto um novo espaço para a problematização da Educação Física. Na sociedade civil, é o momento em que vai surgir o movimento renovador dessa disciplina, dantes mencionado. No que se refere à legislação, algumas bandeiras de luta desse movimento vão se expressar na nova LDB, promulgada em 1996. Mesmo assim, apesar de sua inclusão nos currículos da Educação Infantil e do texto da lei ter deixado de mencionar o paradigma da aptidão física como o orientador do ensino dessa disciplina, ela deixa de ser obrigatória no ensino superior, passa a ser facultativa no ensino noturno e mantém-se excluída da Educação de Jovens e Adultos.

Comentando a nova LDB, Vago e Souza (1997) chamam a atenção para o fato de que o texto

não apresenta conceitos, objetivos, nem conteúdo para a Educação Física na escola, mas apresenta três condicionantes: além de integrar a proposta pedagógica da escola, ela deve estar ajustada às faixas etárias e às condições da população escola (p. 131).

Isso demonstra o caráter genérico da prescrição dessa lei, porque essa denominação comporta qualquer possibilidade para a Educação Física na escola.

Nesse mesmo sentido, Castellani Filho (1999) também nos chama a atenção para os riscos que se abriram em termos da limitação da carga horária da disciplina, nos projetos pedagógicas das escolas. Com efeito, a possibilidade de uma carga horária mínima mostra-se funcional aos interesses econômicos, face à menor utilização de professores, podendo, assim, esses interesses prevalecerem sobre os educacionais.

Por fim, uma medida de política que não poderíamos deixar de mencionar são os Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, que se incluem na Reforma Educacional em curso no nosso país. No que se refere ao seu conteúdo, são muitas as críticas. Destaca-se que a caracterização da área é

feita de forma simplista, desconsiderando-se a produção do conhecimento sobre a questão. Não se consideram as especificidades da realidade sócio-cultural brasileira e nem as características do ensino público. A tentativa de incorporar as múltiplas tendências pedagógicas existentes acabou por se traduzir em uma orientação bastante confusa. Um exemplo disso: os catorze termos pelos quais a EDUCAÇÃO FÍSICA é nomeada (*aprendizagem motora, educação corporal, movimento corporal, motricidade criativa, etc.*), sem explicação da sua utilização e sua relação com as tendências teóricas (TAFFAREL, 1997; SOUZA et AL, 1997; SOARES, 1997).

Apresentados os parâmetros teóricos e a legislação que vêm orientando, historicamente, o ensino da Educação Física no Brasil, esperamos ter criado o cenário em que vai se situar a Proposta Curricular, para essa disciplina, no município de Camaragibe, tema que será tratado nos capítulos que se seguem.

### **CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE**

Nesta parte do trabalho objetivamos apresentar ao leitor as principais características do município pesquisado, um breve panorama dos serviços de educação aí encontrados, bem como as principais diretrizes da política educacional municipal. Esse é um cenário para que possamos, em seguida, apresentar, também, a Proposta criada para o Ensino da Educação Física, cujo processo de formulação e implementação constitui o objeto da nossa pesquisa.

### **3.1 – O Município de Camaragibe**

Localizado a 16 km da capital, e fazendo parte da Região Metropolitana do Recife – RMR, Camaragibe é um município que está completando duas décadas, pois, nasceu em 1982. A sua criação deu-se por emancipação do município de São Lourenço da Mata, através da Lei Estadual nº 8.915. Com um território correspondente a 52,9 Km<sup>2</sup>, é limitado ao Norte pelos municípios de Paudalho, Paulista e Recife, ao Sul pelos municípios de Recife e São Lourenço da Mata, a Leste pelo município de Recife e a Oeste pelo município de São Lourenço da Mata.

Conforme o Banco de Dados do governo de Pernambuco, sua população, essencialmente urbana, é composta de 128.627 pessoas, de acordo com o Censo de 2000. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano de 0,58 e, em

relação a outros municípios de Pernambuco, possui uma das taxas de analfabetismo mais baixas: 16% na faixa etária de 11 a 14 anos e 22% entre aqueles com 15 anos e mais. Segundo estimativas do IBGE, em 1999 a população de 0 a 19 anos compreendia 46.989 pessoas, representando, naquele momento, 39,5% do total de seus habitantes.

Apesar da não existência de dados sistematizados sobre a sua situação ambiental, sabe-se que a densidade demográfica é de 2.100 habitantes por km<sup>2</sup>, agravada pelo relevo acidentado e pelo fluxo migratório no Estado em direção à RMR e dessa região para o centro do município. Esse fator vem gerando uma forte pressão sobre o ambiente natural.

No que se refere a potencialidades econômicas, a sua localização estratégica poderá desempenhar um importante papel, pois, a proximidade da capital do estado e o clima serrano do distrito de Aldeia favorecem atividades de lazer e turismo. Recentemente, esse distrito vem sendo habitado por aqueles que querem fugir dos problemas das cidades maiores, o que reforça a condição de Camaragibe como uma “cidade dormitório”.

Como acontece, em geral, com os municípios pobres, as atividades econômicas que predominam são as do setor terciário tradicional: o comércio representa 69% dessas atividades e os serviços 28%, ambos desenvolvidos, em sua maior parte, por empresas de pequeno e micro porte que compõem o chamado setor informal das economias. Além disso, de acordo com os dados do CONDEPE, a renda média mensal de 75,9% dos chefes de família era de até dois salários mínimos e, desse total, 49,5% percebiam até um salário mínimo<sup>11</sup>.

Em conseqüência, com uma frágil economia e com uma população muito pobre, o município tem uma arrecadação insuficiente para dar conta de serviços públicos que pudessem atender à magnitude das carências da maior parte de

---

<sup>11</sup> Dados de 1999, obtidos no Banco de Dados do Estado, na página [www.condepe.pe.gov.br/index.htm](http://www.condepe.pe.gov.br/index.htm)

sua população. No ano de 1999, de um orçamento municipal da ordem de R\$ 33.955.965,28 apenas 14,96% foram provenientes de receitas próprias (ABRINQ, 2000). Mais de um terço da sua população vive em áreas de risco, em habitações sem esgotamento sanitário e onde o abastecimento de água potável é extremamente precário. Além disso, a maioria das vias públicas não possui qualquer tipo de pavimentação (TEIXEIRA, 2000).

Por outro lado, desde o ano de 1997, Camaragibe vem sendo governado por uma coligação política que tem à frente o Partido dos Trabalhadores – PT, e que engloba outros partidos de esquerda, a exemplo do Partido Socialista Brasileiro – PSB – e do Partido Comunista do Brasil – PC do B. Levado ao poder nas eleições municipais de 1996, o mesmo grupo foi reeleito nas eleições de 2000. Portanto, no momento da nossa coleta de dados, em 2001, estava no início do exercício do seu segundo mandato.

As nossas preocupações de pesquisa implicaram em considerar, também, as articulações/desarticulações entre o poder local e o poder central e as distintas características que vêm assumindo os processos de descentralização das políticas de educação. Nesse sentido, o fato de a Proposta Curricular para a Educação Física, alvo principal do nosso estudo, pertencer à rede municipal de ensino de Camaragibe, constituiu uma variável importante para as nossas análises: por esse município ter uma prefeitura comandada pelo PT, deveria estar se confrontando com o governo federal em relação às suas diretrizes de política. No caso específico da Educação Física isso, indiretamente, se explicitou no conteúdo da citada Proposta Curricular, na medida em que nela não foi adotado o paradigma dominante, que privilegia, sobretudo, o rendimento, a competição, no contexto de um entendimento que toma essa disciplina tão somente como a ampliação das aptidões físicas.

Procurando implementar um governo democrático-popular, o grupo no poder elegeu, como prioritárias, as áreas de saúde e educação como principais áreas de intervenção governamental, através de políticas formuladas com a ampla participação popular. Nesse sentido, as diretrizes globais traçadas para a gestão municipal têm como pressupostos básicos a “melhoria da qualidade de vida, a participação popular e a construção da cidadania”, tal como aparece registrado no “Programa de Administração Participativa”, concebido para o primeiro mandato e reafirmado no início do segundo.

Esses pressupostos não têm ficado só no papel ou nas intenções do governo. Perseguindo uma gestão democrático-popular, a importância e a relevância das ações municipais estão sendo reconhecidas nacionalmente. É nesse sentido que se colocou a premiação recebida da Fundação ABRINQ, em 2000, quando foi conferido ao prefeito o Prêmio Prefeito Criança, pelo conjunto das políticas sociais implementadas entre os anos de 1997 e 1999. Dentre outros aspectos, para a premiação foi considerado o estilo democrático de gestão, viabilizado através do orçamento participativo; o fato de 60% do orçamento realizado terem sido destinados às áreas de saúde, educação e cultura e, ainda, pelos significativos resultados que essas ações trouxeram para a melhoria das condições de vida das crianças e dos jovens, em comparação com a situação adversa encontrada no início da gestão (ABRINQ, 2000).

### **3.2 – O Panorama Educacional do Município**

No que se refere, especificamente, aos serviços de educação, o município oferta todas as modalidades e níveis de ensino que compõem a educação básica, através das redes públicas e da rede privada, conforme mostram os dados do quadro 04. A rede municipal conta com 26 escolas, que atendem à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental (contemplando, também, o

atendimento de alunos portadores de necessidades especiais) e à Educação de Jovens e Adultos.

#### Quadro 04

### Níveis e Modalidades de Ensino Ministrados pelas Escolas Localizadas no Município de Camaragibe, Segundo a Dependência Administrativa das Escolas (2000).

Níveis de Ensino	Dependência Administrativa			
	Municipal	Estadual	Particular	TOTAL <sup>1</sup>
Educação Infantil	27	0	50	77
Ensino Fundamental	26	19	53	98
Educação de Jovens de Adultos	14	15	-	29
Ensino Médio	0	09	07	16
<b>TOTAL<sup>1</sup></b>	67	43	110	220

Fonte: IBGE, Malha Municipal Digital do Brasil e Secretaria Municipal de Educação de Camaragibe.

<sup>1</sup>O número de escolas é maior do que o total de escolas existentes no município, porque várias delas estão contadas mais de uma vez por ministrarem mais de um nível ou modalidade de ensino.

A rede municipal é pequena, mas vem tendo um contínuo crescimento de matrículas nos níveis e modalidades de ensino que, constitucionalmente, são de responsabilidade dessa instância administrativa: a pré-escola, a educação fundamental e a de jovens e adultos, como nos mostram os dados apresentados a seguir.

No ensino fundamental, nível obrigatório, observamos que as escolas pertencentes à rede municipal passaram de um total de 6.989 matrículas, efetuadas em 1997, para um total de 10.258, em 2001. Em termos percentuais, ampliaram o atendimento de 28,1% para 33,8% (quadro 05). Tais dados, além de mostrarem que está havendo um esforço do município para atender as demandas educacionais, no nível fundamental, expressam, também, os resultados das prioridades estabelecidas pelo poder central.

## Quadro 05

**Matrículas no Ensino Fundamental nas Escolas do Município de Camaragibe, por Dependência Administrativa das Escolas (1997-2001).**

A N O	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA						TOTAL	
	MUNICIPAL		ESTADUAL		PRIVADA			
	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%
1997 <sup>1</sup>	6.989	28,1	17.842	71,9	-	-	24.831	100,0
1998 <sup>1</sup>	7.983	29,9	18.736	70,1	-	-	26.719	100,0
1999 <sup>1</sup>	9.487	29,7	17.339	54,3	5.120	16,0	31.946	100,0
2000 <sup>1</sup>	9.815	31,6	16.521	53,2	4.748	15,3	31.084	100,0
2001	10.258	33,8	15.911	52,5	4.149	13,7	30.318	100,0

Fonte: MEC/INEP Censos Escolares

<sup>1</sup> Inclui as classes de alfabetização

Nesse sentido, é importante lembrar que a política nacional de educação, em vigência desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, priorizou o ensino fundamental regular como área principal de atuação do Estado, mas, sem que fossem alocados novos recursos para que essa prioridade se concretizasse. Ao contrário, ela foi estabelecida de acordo com o que se definiu para a reforma administrativa do Estado, dentro dos postulados neoliberais (para os quais o financiamento público de políticas sociais não constitui uma meta) e segundo o que tem prescrito o Banco Mundial (SANTOS, 2001). Nesse contexto, vem ocorrendo o estabelecimento de um tipo de descentralização, o que tem se expressado numa municipalização forçada desse nível de ensino.

A descentralização, segundo os postulados neoliberais, como já nos referimos anteriormente, é considerada a maneira de solucionar os problemas da escolarização, entendidos como decorrentes da ineficiência e ineficácia dos sistemas de ensino, dentre outros motivos, pelo modo inadequado como têm sido geridos os recursos públicos (GENTILLE, 1996). Nesse sentido, a política nacional vem estabelecendo controles, na medida em que o acesso aos poucos recursos para financiar, principalmente, o ensino fundamental requer que os

gestores desenvolvam práticas competitivas: as escolas e redes que mais matriculam recebem mais; as que melhor elaboram projetos, segundo os controles e as prioridades definidas nacionalmente, também são as melhores aquinhoadas. Tais práticas também revelam um descaso quanto ao tratamento da educação como uma questão nacional, o que vem resultando numa fragmentação e numa diferenciação das ações educativas (AZEVEDO, 2001b).

**Quadro 06**

**Matrículas no Ensino Fundamental nas Escolas de Camaragibe, por Ciclo do Ensino Fundamental, Segundo a Dependência Administrativa das Escolas (2000-2001).**

Dependência	2000						2001					
	1º Ciclo <sup>1</sup>		2º Ciclo <sup>2</sup>		Total		1º Ciclo		2º Ciclo		Total	
	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%
MUNICIPAL	9.628	98,0	187	2,0	9.815	100	10.077	98,2	181	1,8	10.258	100
ESTADUAL	3.789	22,9	12.732	77,1	16.521	100	3.208	20,2	12.703	79,8	15.911	100
PRIVADA	2.706	57,0	2.042	43,0	4.748	100	2.557	61,6	1.592	38,4	4.149	100
<b>TOTAL</b>	<b>16.123</b>	<b>51,9</b>	<b>14.961</b>	<b>48,1</b>	<b>31.084</b>	<b>100</b>	<b>15.842</b>	<b>52,3</b>	<b>14.476</b>	<b>47,7</b>	<b>30.318</b>	<b>100</b>

<sup>1</sup>O primeiro ciclo corresponde às matrículas da 1ª. à 4ª. séries e incluem, no ano de 1999, as classes de alfabetização.

<sup>2</sup>O segundo ciclo corresponde às matrículas da 5ª. à 8ª. séries  
 Fonte: MEC/INEP Censos Escolares

Retomando o panorama da educação em Camaragibe, tendo em vista o contexto acima mencionado, podemos observar, como mostram os dados do quadro 06, que a rede municipal vem, prioritariamente, atendendo às séries iniciais do ensino fundamental, que correspondem ao primeiro ciclo desse nível de escolarização. Com efeito, as matrículas efetuadas nessas séries têm correspondido a quase 100% do total efetuado no ensino fundamental. É evidente que, para um município pobre, tal como é o caso de Camaragibe, para garantir o acesso aos recursos de uma forma competitiva, é menos oneroso atender às séries iniciais, porque essas, por exemplo, são assumidas por professores polivalentes.

Por outro lado, como sabemos, a Educação Infantil e de Jovens e Adultos são, também, de responsabilidade do poder municipal. Entretanto, por não constituírem nível e modalidade de ensino de prioridade da política de educação do poder central, vem cabendo às municipalidades financiá-las com os seus próprios recursos. É oportuno lembrarmos a medida de política do governo federal, consubstanciada no Programa FUNDEF, pois, também, é exemplificativa da forma controlada, através da qual está se estabelecendo a descentralização.

A lei do FUNDEF obrigou os estados e os municípios a gastarem, exclusivamente com o ensino fundamental regular, 15% dos 25% de suas receitas, que, por preceito constitucional, essas esferas administrativas devem reservar para a manutenção e desenvolvimento do ensino nos seus territórios. Desse modo, os municípios ficaram com, apenas, 10% para financiar a oferta da Educação Infantil e de Jovens e Adultos (MONLEVADE, 1998).

Ao observarmos os dados do quadro 07, temos um exemplo concreto do empenho que a gestão de Camaragibe vem tendo para garantir a escolarização nesse nível e modalidade. Como revelam os dados, no ano de 1999 as escolas municipais foram responsáveis por 32,4% do total das matrículas efetuadas no

ensino pré-escolar, no município e, no ano 2001 esse percentual aumentou para 49,2%. Mais significativo, ainda, tem sido o aumento do atendimento da Educação de Jovens e Adultos: de uma responsabilidade por 32,6% das matrículas nessa modalidade, o município passou para o atendimento de 63,1%, em 2001 (quadro 07).

**Quadro 07**  
**Matrículas na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos no Município de Camaragibe,**  
**por Dependência Administrativa das Escolas (1999-2001)**

DEPENDÊNCIA	PRÉ-ESCOLAR						EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
	1999		2000		2001		1999		2000		2001	
	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%	Q.	%
<b>Municipal</b>	765	32,4	564	25,7	1.847	49,2	1.495	32,6	1.412	27,2	3.998	63,1
<b>Estadual</b>	0	0	0	0	0	0	2.881	62,8	3.050	58,7	1.549	24,5
<b>Privada</b>	1.594	67,6	1.631	74,3	1.906	50,8	215	4,6	727	14,1	788	12,4
<b>Total</b>	2.359	100,0	2.195	100,0	3.753	100,0	4.591	100,0	5.189	100,0	6.335	100,0

Fonte: MEC/INEP Censos Escolares

Tendo, pois, situado o leitor nos contornos do município de Camaragibe e dos seus serviços de educação, nos cabe, agora, discorrer sobre as definições do governo municipal para a política educacional, para, em seguida, tratar da Proposta Curricular para a Educação Física, o que faremos nos itens seguintes.

### **3.3 – As Diretrizes da Política Municipal de Educação**

Como sabemos, as definições para a política de Educação Física escolar não podem ser consideradas sem que se tenha presente que elas não são independentes da política de educação municipal e que essa última encontra articulação/desarticulação com a política nacional de educação e com as diretrizes gerais, definidas, nacionalmente, para as políticas públicas, em seu conjunto. Nesse contexto, ao procurarmos situar as diretrizes traçadas para a EDUCAÇÃO FÍSICA no âmbito da política municipal de educação, podemos identificar a existência de uma prática para a definição de prioridades que situa a gestão na direção de ações descentralizadoras.

Assim, ao procurarmos fazer a leitura da realidade em análise, com base nas referências teóricas que orientaram o estudo, é importante lembrar que a literatura que trata do conceito de descentralização das políticas públicas identifica a existência de dois pólos de conceituação: o primeiro é o que se baseia “na lógica economicista-instrumental” e o segundo, na lógica “democrático-participativa” (AZEVEDO, 2001b).

No primeiro caso, a descentralização assume o significado da transferência de competências das esferas centrais de poder para as locais, com base nas orientações neoliberais e com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas. Trata-se de uma perspectiva da descentralização, que está diretamente relacionada à reforma administrativa do Estado, enquadrando-se nas tentativas de modernização gerencial da gestão pública, que persegue a

eficiência e a otimização dos gastos, sem que haja a priorização de recursos e investimentos nas políticas sociais (AZEVEDO, 2001b).

No segundo caso, considera-se que a descentralização se vincula à consolidação de estruturas democráticas, o que implica, tanto no fortalecimento do poder local, através de maior autonomia do nível municipal em relação às outras esferas administrativas, como, também, numa ação dos grupos à frente do poder local que garanta o estabelecimento de mecanismos possibilitadores da participação popular. Desse modo, é possível a intervenção popular na ação estatal, na perspectiva de alargamento do espaço público e, portanto, nas decisões e no controle das ações concernentes (AZEVEDO, 2001b; DOWBOR, 1996; FISCHER, 1996).

Ainda que o poder central não venha tratando o poder local na perspectiva do seu fortalecimento e autonomia, a gestão do município de Camaragibe, mesmo assim, vem tentando promover ações descentralizadoras no campo da política educacional, segundo as características da lógica “democrático-participativa”, como explicitaremos.

Antes de falarmos sobre os processos de descentralização e de participação na gestão da política educacional, é preciso que os situemos dentro do Programa de Administração Participativa do governo municipal. Esse Programa teve início com a realização do I Fórum da Cidade, quando o município foi dividido em cinco regiões administrativas e os moradores, de cada uma dessas regiões, organizados em plenárias, discutiram as demandas locais, que foram consolidadas numa proposta de gestão participativa. Nessas mesmas plenárias foram eleitos, por quatro anos, os delegados de cada região, precisamente um delegado para cada mil habitantes. Esses têm tido, por papel, discutir nas suas regiões as necessidades locais e repassar para a população informações sobre a cidade; participar das reuniões ordinárias e extraordinárias

junto com a prefeitura e os conselhos setoriais; mobilizar a população e as organizações locais para as plenárias das regiões, que ocorrem a cada ano; organizar, anualmente, com a prefeitura, o mapa de carências de cada área administrativa que representam. Além disso, os delegados integram, em conjunto com os conselhos setoriais e a prefeitura, o Conselho da Gestão Participativa (CAMARAGIBE, S/Db).

Visando a uma maior qualificação e sistematização dos processos participativos, diferentemente do I Fórum da Cidade, as plenárias seguintes passaram a ser desenvolvidas através da organização da população por setores de atividades e de interesses. É nesse contexto, onde as plenárias se tornaram encontros temáticos de definição das prioridades setoriais, que foram estabelecidas as Conferências Municipais de Educação (COMEC's), Saúde, Cultura e Assistência Social, como instrumentos do Programa de Gestão Participativa (TEIXEIRA, 2000).

Assim, a gestão municipal em análise, ainda no ano de 1997, estabeleceu a realização das Conferências Municipais de Educação – COMEC's –, que ocorrem a cada dois anos, como o principal mecanismo para a definição das prioridades para a educação. Conforme constatamos, essa eleição tem se configurado na prática, uma vez que nos anos de 1997, 1999 e 2001 foram realizadas, respectivamente, a primeira, a segunda e a terceira conferências. No discurso governamental, elas são consideradas *“um instrumento democrático de participação popular na definição, acompanhamento e avaliação da política educacional do município”* (CAMARAGIBE, S/Da), instrumento esse que não tem se restringido apenas à retórica dos gestores.

Com efeito, na perspectiva de alargar a participação popular na gestão educacional, há todo um processo através do qual têm se realizado as COMEC's. O citado processo vem se iniciando pela realização do que é

chamado de “Pré-Conferência”, feita em cada uma das cinco regiões administrativas. Dela participa qualquer membro da comunidade que se mostre interessado pelas questões educacionais e nelas são eleitos os delegados da respectiva região administrativa que, por sua vez, serão os porta-vozes das demandas e sugestões aí levantadas durante a realização da Conferência propriamente dita. Dessa, além dos delegados, têm feito parte, também, observadores convidados, em geral, representantes de instituições governamentais, de entidades da sociedade civil, partidos políticos, dentre outros. Além disso, semestralmente, ocorrem plenárias de avaliação das ações do governo, desenvolvidas de acordo com as decisões tomadas em cada Conferência e que, também, são abertas à participação da população (CAMARAGIBE, S/Da; SANTOS, 2000). Desse modo, a política educacional e o planejamento das ações concernentes, desenvolvidas pelo município, constituem, justamente, os resultados das decisões tomadas nas COMEC's.

Em linhas gerais, as diretrizes para a política educacional de Camaragibe, definidas desde a 1ª COMEC, têm contemplado um conjunto de ações, que visam: à garantia do acesso e da permanência de todas as crianças na escola; à melhoria das condições de ensino e aprendizagem; à valorização do educador e à gestão participativa (CAMARAGIBE, 1997). Nesse sentido, as Pré-Conferências que antecederam à realização da 2ª COMEC promoveram uma avaliação pública da execução das deliberações da 1ª COMEC e retiraram as propostas e os delegados para a 2ª COMEC. Essa, que contou com a participação de 171 delegados (27 a mais do que a primeira), foi organizada através de cinco grupos de trabalho, que sistematizaram as propostas de solução para os problemas identificados nas Pré-Conferências, envolvendo as prioridades acima referidas (CAMARAGIBE 1999a).

Por outra parte, as principais ações desenvolvidas pelo município na

busca da concretização dessas diretrizes, aparecem no quadro 08. Como indicam as informações contidas no referido quadro, elas têm abarcado desde as que se voltam para a democratização e descentralização da gestão (onde se incluem as COMEC's, o Fórum dos Dirigentes Escolares e a Busca da Gestão Participativa nas Escolas), passando pelas iniciativas que visam à ampliação da oferta de vagas (realização nucleada de matrículas, concurso público para professores e oferta da educação de jovens e adultos) até o desenvolvimento de programas e projetos diretamente voltados para a melhoria da qualidade do ensino. É no contexto dessas ações que vão se situar as iniciativas voltadas para a implantação da Educação Física escolar, como componente curricular das séries iniciais do ensino fundamental, conforme abordaremos, detalhadamente, no próximo capítulo.

No que se refere aos processos de descentralização e de democratização da gestão, além do instrumento representado pelas COMEC's, já mencionado, está, também, se buscando a criação de canais internos que os viabilizem, principalmente através da implantação de instâncias colegiadas de decisão nos diversos níveis da educação municipal. Entre essas se inclui o Colegiado de Direção, instância de deliberação coletiva superior, que se reúne semanalmente sob a coordenação da Secretária de Educação, que é, também, integrado pela Assessoria Especial e Diretores de Diretorias dessa Secretaria. Criado em atendimento à demanda feita pelos diretores de escola na 2<sup>a</sup> COMEC, esse Colegiado tem por papel definir e avaliar políticas e propostas educacionais e de encaminhar questões administrativas e técnicas. Segundo os documentos consultados, o colegiado de Diretores é uma instância de socialização de informações, de formulação de propostas e de avaliação, além de deliberar sobre o encaminhamento de questões de ordem administrativa, técnica e política.

## QUADRO 08

### Ações Desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação Visando à Concretização da Política Educacional de Camaragibe

AÇÃO	OBJETIVO
1. CONFERÊNCIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	Definição e avaliação da política educacional do município com a participação da população
2. GESTÃO COLEGIADA – FÓRUM DE DIRETORES	Instância, criada em atendimento à reivindicação dos diretores, de deliberação coletiva superior, que se reúne, semanalmente, sob a coordenação da Secretária de Educação, e demais dirigentes, com o objetivo de definir e avaliar políticas e propostas educacionais e de encaminhar questões administrativas e técnicas.
3. CONSTRUÍDO A GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS	Realização de pesquisa que identificou os obstáculos para implantar a gestão participativa nas escolas, cujos resultados estão servindo de subsídio para essa implantação.
4. REALIZAÇÃO DE MATRÍCULA NUCLEADA E INTEGRADA	Matrícula, feita em conjunto com a rede estadual e por região administrativa, buscando garantir que 100% da população de 7 a 14 anos freqüente a escola.
5. AMPLIAÇÃO DO QUADRO DE PROFESSORES	Realização de concurso público para ingresso de novos professores na rede municipal
6. FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES	Capacitação sistemática dos professores da rede para garantir a sua formação continuada
7. PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	Como parte integrante da formação continuada dos professores, com a efetiva participação dos mesmos e com o auxílio de assessores, foi criada a Proposta Curricular para as séries Iniciais do ensino fundamental.
8. ACELERAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Projeto que atende alunos com defasagem escolar e multi-repetência, fornecendo material didático, dupla merenda e gratificação aos professores que nele atuam.
9. AGENTES COMUNITÁRIOS DE EDUCAÇÃO	Atendem alunos com defasagem idade-série. Reforça o elo entre as famílias e a escola

## QUADRO 08

### Ações Desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação Visando à Concretização da Política Educacional de Camaragibe (Continuação)

AÇÃO	OBJETIVO
10. INCLUSÃO DE PORTADORES DE DEFICIÊNCIA EM CLASSES REGULARES	Visa a promover a mudança de crianças portadoras de deficiências, que se encontravam em classes especiais, para classes regulares.
11. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Vem atendendo à população de 14 a 55 anos, em classes de alfabetização e no ensino fundamental.
12. INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Realização de concurso público e contratação de professores da área de Educação Física e implantação, com caráter piloto, dessa disciplina no currículo de 9 escolas da rede municipal, como componente curricular.
13. I E II JOGOS POPULARES	Realização de festival com os alunos das 4 <sup>a</sup> a 5 <sup>ª</sup> séries do ensino fundamental, envolvendo corridas livres, jogos de queimado, cabo de guerra e futebol de barrinhas, objetivando oferecer, aos jovens, educação para uma vida saudável.

Fontes: SECED-Cg.

Mas, o município, também, está buscando a implementação de uma gestão participativa nas suas unidades escolares. Nesse sentido é que se situou a realização de uma pesquisa sobre o entendimento dos entraves que a estavam dificultando, e, para isso, procedeu-se ao levantamento de dados junto ao universo de professores, dirigentes e demais funcionários das escolas. Os resultados da pesquisa vêm sendo utilizados como subsídio para a realização de ações propiciadoras do processo de participação na gestão das escolas e na da rede de ensino. Dentre essas ações é, ainda, possível situarmos o processo que levou à construção de uma Proposta Curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, como parte dele, o processo que resultou na formulação da Proposta Curricular para a Educação Física, tema do capítulo seguinte.

Enfim, no tocante às diretrizes educacionais, é possível afirmarmos que, apesar dos entraves que se colocam decorrentes, sobretudo, dos seus limites financeiros e das responsabilidades impostas pelo poder central, o município de Camaragibe vem praticando uma política que procura garantir um processo de

decisão e de implementação participativos.

Essa procura, por sua vez, vem demonstrando que as ações governamentais expressam uma clara aproximação dos postulados de uma descentralização baseada na lógica democrático-participativa. Tais constatações ficaram ainda mais evidentes na medida em que fomos sistematizando e analisando as informações sobre o modo como se formulou a Proposta para a Educação Física escolar, conforme mostraremos em seguida. Antes disso, apresentaremos uma breve descrição da referida Proposta, com o objetivo de que o leitor possa acompanhar os nossos resultados, com um maior acervo de informações.

### **3.4 – A Proposta Curricular Para a Educação Física Escolar**

A Proposta Curricular para a Educação Física, em sua versão final, está contida no documento intitulado “*Proposta Curricular - Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries*” (CAMARAGIBE, 2000a). Trata-se de um documento que sistematiza as propostas para as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental, no município, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Arte e Educação Física. Indicando os seus princípios norteadores, esse documento é introduzido por três textos<sup>12</sup> teóricos, que se mostram indicativos da direção político-pedagógica que o município está procurando adotar em sua política educacional e que pode ser sintetizada na seguinte citação:

A política de ensino de uma instituição, no interior de sua política educacional, obrigatoriamente, se evidencia no tratamento dado aos profissionais da educação, aos conhecimentos trabalhados nas unidades escolares e à sua gestão. No trabalho da sala de aula, sobretudo, adquire especificidade e se concretiza a política

---

<sup>12</sup> Esses textos foram produzidos por intelectuais que assessoram os trabalhos de sua construção, quais sejam: Jurandir Freire Costa, autor do texto *‘Um Olhar sobre Camaragibe: resistência à barbárie’*; João Francisco de Souza, autor do texto *“Política de Ensino de Camaragibe”* e Maria Eliete Santiago, autora do texto *“Avaliação da Aprendizagem e do Trabalho de Ensino como Processos de Reflexão, Decisão e Ação Coletiva: uma experiência desejada”*.

de ensino evidenciada nos conteúdos e nas formas do ensino ministrado (CAMARAGIBE, 2000a, p. 15).

Quanto à parte da proposta referente à Educação Física, que é a nossa preocupação principal, ela se encontra organizada em seis itens: *introdução; a opção político-pedagógica; a concepção de ensino e aprendizagem; a orientação metodológica; algumas palavras sobre a avaliação; conteúdos programáticos e bibliografia consultada* (CAMARAGIBE, 2000a).

Como uma opção teórico-metodológica que guarda coerência com um dos eixos centrais da política traçada para a administração de Camaragibe – “melhoria de qualidade de vida da população” – é justificada a escolha da perspectiva “crítico-superadora”, para o trato do conhecimento da Educação Física nas escolas desse município, por se entender que essa perspectiva teórico-metodológica contém uma compreensão sobre o homem e sobre o mundo que se aproximam das diretrizes políticas adotadas, conforme exemplificamos:

Eis por que (*sic*) tal proposta articula-se, radicalmente, com programas democrático-populares. Não tratam do homem abstrato. Reconhecem-no enquanto ser concreto que produz/reproduz sua existência dinâmica, histórica e social de tal maneira que os conhecimentos construídos também não são abstrações, mas possuem um sentido para o homem e um significado para a humanidade. Dosar e seqüenciar estes conhecimentos de forma que sejam transmitidos, reconstruídos e assimilados no interior das nossas escolas deverá favorecer a compreensão da nossa realidade contraditória (CAMARAGIBE, 2000a, p. 56).

Em concordância com o texto básico<sup>13</sup> de referência da Proposta e, por conseguinte, com os postulados da abordagem crítico-superadora, a Educação Física é definida como disciplina que *“trata, pedagogicamente, na escola, de temas ou formas da cultura corporal. Esta constitui uma área de conhecimento que compreende as formas de representação simbólica da realidade exteriorizada pela expressão corporal”* (CAMARAGIBE, 2000, p. 56).

---

<sup>13</sup> Nos referimos ao livro Metodologia do Ensino da Educação Física, assinado por um COLETIVO DE AUTORES (1994), que sistematiza as orientações da abordagem crítico-superadora.

Mas, a concepção crítico-superadora não se destaca das outras concepções da Educação Física apenas por prescrever esses conteúdos para o seu ensino. Como já nos referimos em outras passagens, aos conteúdos se aliam os procedimentos metodológicos, a serem adotados no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, também encontramos coerência entre a filosofia de ação adotada e os processos de ensino-aprendizagem, indicados na Proposta. Com efeito, especificamente no item dedicado à orientação metodológica, ao mesmo tempo em que se ressaltam, como seu eixo central, o desenvolvimento e o respeito à capacidade de reflexão do aluno, indica-se que o trabalho pedagógico em sala de aula deve privilegiar a reflexão pedagógica, a participação efetiva e a dialogicidade (CAMARAGIBE, 2000a).

Aqui, consideramos interessante destacar os entrelaçamentos entre as orientações para a Educação Física e a política municipal de educação. Como nos referimos em item anterior ao presente capítulo, os processos participativos constituem meta da gestão democrático-popular e da própria política de educação, que, nesse caso, também considera a relevância dessas práticas no ato pedagógico, representado pelo ensinar e aprender. Nesse sentido, consoante com a abordagem crítico-superadora, a Educação Física proposta implica uma participação qualificada, ou seja: *“o nível de participação que almejamos implica a democratização das decisões, das ações, das informações e, é claro, do saber elaborado”* (CAMARAGIBE, 2000a, p. 57).

Ainda em relação à orientação metodológica, contida na Proposta, vale, também, destacar os princípios norteadores da seleção dos conteúdos, tomados como essenciais para o trato com o conhecimento na perspectiva acima indicada. Nessa direção destaca-se a necessidade de se considerar: a relevância social do conteúdo, a adequação às possibilidades sócio-

cognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento, a provisoriedade do conhecimento, que remetem aos princípios didático-metodológicos, quais sejam: confronto e contraposição dos saberes, dialogicidade, contextualização e sistematização do conhecimento (CAMARAGIBE, 2000a).

Portanto, de uma perspectiva que destaca a criatividade e a criticidade nos processos de ensino e aprendizagem, são apresentados os conteúdos programáticos para a Educação Física escolar: *a dança, o jogo, o esporte, a ginástica e a luta*. A orientação é a de que essas manifestações da cultura corporal sejam trabalhadas com o respaldo de um enfoque histórico, que considere a sua evolução, como um conhecimento específico, que, por seu turno, deverá respaldar o tratamento dos conteúdos concernentes a elas: as regras, os movimentos básicos, as possibilidades de prática, a classificação, os conceitos e os temas transversais. Além disso, indica-se, também, que outros tópicos podem ser acrescidos pelo professor, em função das especificidades de cada grupo em sala de aula (CAMARAGIBE, 2000a). Desse modo, evidencia-se, mais uma vez, a adoção, pela Proposta, dos postulados da abordagem crítico-superadora, também reafirmada no seu texto final, que a toma como um processo, como um movimento em construção:

Primeiro, o processo de sistematização criteriosa dos conteúdos da nossa área é algo bastante recente. Isto, certamente, dificulta a possibilidade de fazê-lo longe das imprecisões. Segundo, considerando o conceito de proposta curricular adotado, seria uma contradição estabelecermos uma construção fechada e acabada. Finalmente, a sistematização aqui apresentada constitui uma primeira aproximação, uma síntese provisória a ser qualificada e potencializada no decorrer do processo de sua implementação (CAMARAGIBE, 2000a, p. 59).

Como esperamos ter demonstrado, no município em enfoque, surgia uma Proposta para a Educação Física escolar que, tal como apareceu registrado no documento acima mencionado, propunha-se a inovar o ensino dessa disciplina,

de acordo com uma perspectiva teórica que se distancia das prescrições socialmente dominantes. Estava, assim, definida uma política pública municipal, um programa de ação para a Educação Física que se mostrou em contraposição ao paradigma dominante.

Resgatar e analisar, pois, o processo que levou a essa decisão, a formulação da própria Proposta e, ainda, os aspectos relativos ao processo de sua implementação constituíram os nossos interesses de pesquisa, ou, mais precisamente, o nosso objeto de investigação, de cujos resultados trataremos em seguida.

**CAPÍTULO 4 – O PROCESSO DECISÓRIO QUE LEVOU À  
FORMULAÇÃO DA PROPOSTA PARA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No início deste trabalho buscamos comentar a conjuntura política em que nosso país está inserido, ressaltando a vinculação entre as políticas sociais e a estratégia de descentralização utilizada pelo governo central no direcionamento de suas ações, o que atinge, diretamente, os governos locais. Em seguida, procuramos apresentar as orientações que a Educação Física escolar vem seguindo no Brasil e os seus marcos legais. Por fim, destacamos a política educacional no município foco de nosso estudo. Nosso propósito era apresentar o contexto mais amplo em que se situou o estudo, por entendermos que um programa de ação definido localmente não se desvincula desse contexto, bem como as bases teóricas que orientaram a investigação mais direta do nosso objeto.

Com o respaldo dessas formulações, no presente capítulo e no capítulo seguinte, apresentamos os resultados a que chegamos na busca da identificação e da caracterização do processo de concepção e materialização da política para a Educação Física, em Camaragibe.

#### **4.1 – A Gênese do Processo**

Como nos referimos anteriormente, historicamente, no Brasil, a disciplina Educação Física vem sendo relegada a um segundo plano, na medida em que a definição de políticas voltadas para o seu ensino têm tomado por base uma filosofia de ação que a compreende como um meio de desenvolver, sobretudo, a

aptidão física dos alunos. Esse modo de concebê-la leva a que seja considerada na escola como uma “disciplina menor” em relação às outras disciplinas que integram o currículo, já que se entende que o “adestramento físico” não necessita de produção/sistematização de conhecimentos.

A partir da década de 1980, como também já tratamos em capítulo anterior, intelectuais desse campo do conhecimento encabeçaram um movimento nacional que tem visado a operar mudanças nessa concepção predominante, de maneira a influir, também, na definição e na implementação de Programas para o seu ensino. Dessa forma, esse movimento pretende que as políticas incorporem a filosofia que concebe a Educação Física como campo de saber, ou seja, também como um campo do conhecimento capaz de contribuir para a construção de uma cidadania emancipatória, conforme apontado pela perspectiva crítico-superadora.

Em certa medida, podemos nos arriscar a dizer que as lutas travadas por esse movimento tiveram influências nos embates que envolveram a elaboração e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>14</sup> – LDB (Lei nº 9394 de 20/12/96). Isto ao considerarmos que, conforme registra o parágrafo 3º do seu artigo 26, foi ampliado o seu ensino, além de ter destaque o vínculo entre ela e a proposta pedagógica escolar, ao se estabelecer que: “*a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos*”.

Desse modo, o novo ordenamento legal criou as bases para a introdução da Educação Física na Educação Infantil, fato inédito na política educacional brasileira, indicando que a legislação incorporou a valorização desse campo do saber no processo de escolarização das crianças pequenas, refletindo, de certo

---

<sup>14</sup> É evidente que não constitui nosso objetivo tratarmos de forma aprofundada desse momento político, cuja análise pode ser competentemente encontrada em Saviani (1997).

modo, os anseios contidos no movimento de organização do campo, presente na sociedade. Entretanto, o modo amplo como as definições foram traçadas deixou brechas que podem ser apropriadas nas mais diversas direções como, por exemplo, através do estabelecimento de uma carga horária limitada, ou mesmo, através da continuidade da predominância de uma orientação tecnicista, dada à própria ausência de uma filosofia de ação para nortear as práticas educativas concernentes.

Por outra parte, no contexto dos instrumentos acionados na década de 1990 para viabilizar a política nacional de educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – podem ser considerados como uma tentativa de sanar a lacuna acima referida. Todavia, os parâmetros para a área em estudo, novamente refletindo o jogo de forças e a luta de tendências, passam a exprimir não apenas uma, mas, um conjunto de orientações pertencentes a várias filosofias. Desse modo, pelas ambigüidades que portam, os PCNs também alimentam um espaço possibilitador da continuidade das orientações tradicionais que regem a prática da Educação Física na escola.

Não obstante, as prescrições da LDB e as orientações presentes nos PCNs constituíram o respaldo legal que justificou a decisão da Secretaria de Educação de Camaragibe de introduzi-la no currículo do ensino fundamental. Essa decisão implicou em negociações no âmbito da Secretaria, cujos resultados concretizaram-se numa destinação de vagas para professores de Educação Física, quando a gestão municipal em análise abriu concurso público para docentes da sua rede de ensino, conforme exemplifica o depoimento abaixo:

*[...] a gestão passada, ela se iniciou sob a égide de uma nova LDB, e lá tinha (sic) a questão da EDUCAÇÃO FÍSICA para todo mundo; e tinha os PCNs; todo movimento que começava, também, que isso não*

*é uma coisa que eu penso só (...). Muita gente começa a pensar na importância do movimento. da EDUCAÇÃO FÍSICA, do conhecimento do corpo, como componente curricular. E foi aí que Camaragibe, dentro desse movimento, sempre querendo ousar, resolveu que se iria fazer um concurso para professores polivalentes. Ela iria experimentar, tanto do ponto de vista do próprio conhecimento, do aprender de como seria esse movimento da EDUCAÇÃO FÍSICA, na rede, com professor habilitado, como, também, das possibilidades financeiras (...). Então foi um concurso que abriu, apenas, 5 vagas para professor de EDUCAÇÃO FÍSICA e professor de Artes (G2).*

A abertura de concurso público para docentes da rede municipal, por sua vez, constituiu uma decisão que buscou colocar em prática as diretrizes estabelecidas para a educação no município, de acordo com o documento final da 1ª COMEC. Com efeito, nessa Conferência definiu-se que seria assegurado “o número suficiente de professores, na rede pública, para atender a todos os níveis de ensino em todos os dias letivos” (CAMARAGIBE, 1997, p. 10), como uma das estratégias para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, nas estratégias voltadas para a valorização do educador, ficou determinado que haveria concurso para professores na rede, sempre que houvesse vacância, com o compromisso de se empossar os aprovados “de acordo com as vagas existentes e a vigência do concurso” (idem, p. 13).

Assim, visando a eliminar o regime cumulativo em cargos vagos, melhorar a qualificação profissional e os níveis de aprendizagem dos alunos, contratar professores para novas turmas e implantar as aulas de Educação Física e de Artes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se o concurso no ano de 1998, através da abertura de 146 vagas. Do total dos aprovados, 125 foram contratados, nesse mesmo ano, e, para que se efetivasse a integração do novo

grupo, houve um processo de capacitação, de modo a familiarizá-los com a política educacional da SECED-Cg<sup>15</sup>.

A partir, portanto, da verificação de uma grande defasagem entre o número de profissionais da educação, na rede, e a real necessidade, a Prefeitura de Camaragibe abriu e realizou o citado concurso, para suprir a falta de professores polivalentes, incluindo, nesse momento, vagas para professor de Arte Educação e de Educação Física. No que tocou especificamente à decisão sobre a abertura de vagas para essas duas áreas, ela foi justificada pela ausência de professores com formação para lecionar tais conteúdos e, portanto, por haver *“ausência total de atividades curriculares que possibilitassem às crianças e adolescentes das escolas municipais a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal”* (CAMARAGIBE, 2000b, p. 01). Ressaltamos que, anteriormente, as disciplinas Educação Física e Arte Educação não faziam parte do currículo do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino.

Segundo os dados levantados, a disciplina de Educação Física, assim como a de Arte Educação, foi incluída na rede municipal como um projeto piloto que envolveu a contratação de 5 (cinco) professores aprovados no referido concurso. Essa contratação permitiu a introdução da Educação Física no currículo de 09 (nove) escolas, abrangendo um contingente de 3.500 (três mil e quinhentos) alunos da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental (CAMARAGIBE, 2000b).

Como, entretanto, essa decisão foi tomada originalmente? Pudemos identificar que a iniciativa pioneira partiu de um dos gestores da Secretaria de Educação, que, por ter realizado um curso que o habilitou para lecionar a

---

<sup>15</sup> De acordo com as informações que levantamos na SECED-Cg, em 2000 houve a prorrogação da validade do concurso por mais dois anos, vez que ainda há carência desse profissional na Rede Municipal de Ensino.

disciplina, estava sensível ao movimento pelas mudanças nesse campo do conhecimento, como, também, estava atento aos novos marcos legais.

De fato, conforme registrado nos depoimentos, a iniciativa partiu da Diretoria de Ensino, que conseguiu convencer a Secretaria de Educação da importância de introduzir a disciplina como componente curricular das séries iniciais do ensino fundamental. Apesar dos limites de recursos, Camaragibe optou, então, por obedecer às prescrições legais, mas, procurando salvaguardar padrões de qualidade quanto a essa decisão, na medida em que resolve implantar a disciplina com a participação de professores com a devida qualificação.

Nesse contexto, observamos que a elaboração da Proposta, alvo do presente estudo, foi, por sua vez, uma decorrência da demanda feita por alguns desses professores que ingressaram na rede municipal por ocasião do concurso público, aludido acima. Com efeito, foram esses docentes que demandaram à Secretaria de Educação de Camaragibe (SECED-Cg) o apoio e a permissão para a sua construção, fato indicativo de uma política que nascia a partir de iniciativas daqueles que iriam colocá-la em ação, o que, de certo modo, sugeria melhores condições para a sua execução. Como registra a literatura sobre o tema, um dos sérios problemas que entravam a execução de programas, repousa no hiato existente entre aqueles que os formulam e os que são encarregados de colocá-los em ação (ARRETCHE, 1998; COHEN e FRANCO, 1994).

Assim, conseguimos perceber que a gênese da Proposta repousa em dois vetores fundamentais. O primeiro diz respeito à ação inovadora da gestão do município que, no quadro de suas definições para a política educacional municipal, ousou no sentido de considerar a Educação Física escolar como um componente curricular. Essa decisão teve desdobramentos através da seleção e

contratação de professores, ainda que o processo, nesse nível, tenha assumido a dimensão de uma experiência piloto: a introdução da disciplina não se deu no conjunto das escolas da rede municipal.

O segundo, pode-se mesmo dizer, foi fruto do acaso. Os docentes que ingressaram na rede constituíram-se como um grupo portador de afinidades que se percebe como um coletivo:

*Desde o momento em que o coletivo de professores... Cinco professores entraram na rede e iniciaram as discussões pedagógicas; colocaram as suas necessidades e suas ansiedades, e que nós, o coletivo, conseguimos através da discussão, através da formação, através da luta, alguns espaços foram conquistados (P1).*

As lideranças do grupo o impulsionam no sentido de ampliar o espaço político-pedagógico aberto para a Educação Física, no momento em que levam aos gestores a idéia de construção da Proposta, quando encontram clima propício para efetivá-la. Nesse quadro, observamos que o grupo, enquanto tal, obteve legitimidade por parte de dirigentes do município, como expressa o trecho seguinte: *“essa foi a decisão, que eu acho que foi uma decisão muito ousada, mas, de muita importância para o movimento que ocorreu, que ocorre, para o tom que estes cinco professores revolucionários fizeram nessa rede” (G2).*

#### QUADRO 09

##### Professores de Educação Física da Rede Municipal de Camaragibe, por Titulação e Faixa Etária

TITULAÇÃO	FAIXA ETÁRIA		TOTAL
	26 a 30 Anos	Acima de 30 anos	
Graduado	02	-	02
Especialista	-	03	03
Total	02	03	05

É importante que qualifiquemos o “acaso” acima referido. Nos quadros de número 09, 10 e 11, apresentamos uma breve caracterização dos cinco professores admitidos pelo município, dos quais quatro foram alvo de entrevista direta na nossa pesquisa. Como mostram os dados, três deles tinham mais de 30 anos e haviam feito curso de Pós-Graduação (quadro 09). Além disso, a maior parte, quando do ano de ingresso na rede municipal, havia concluído o curso de graduação há mais de cinco anos (quadro 10).

#### Quadro 10

##### **Professores de Educação Física da Rede Municipal de Camaragibe, por Tempo de Formado, Quando Ingressaram na Rede e Instituição do Ensino Superior Onde Fizeram a Graduação**

TEMPO DE FORMADO	IES		TOTAL
	UFPE <sup>1</sup>	UPE <sup>2</sup>	
2 a 4 anos	01	01	02
5 a 7 anos	-	01	01
Acima de 7 anos	02	-	02
TOTAL	03	02	05

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pernambuco

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Pernambuco

Esses dados indicam que se tratava de um grupo que se constituía com a presença de sujeitos que já traziam uma vivência de formação e de atuação profissionais. Conforme pudemos resgatar, nessas experiências se incluía a participação ativa no movimento de renovação da Educação Física, particularmente na dimensão que o mesmo assumiu em Pernambuco.

Por um lado, em termos de formulação acadêmica, a abordagem dessa disciplina, numa perspectiva crítico-superadora teve no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco um dos espaços de sua sistematização, tal como se

verifica nos textos reunidos na obra produzida pelo Coletivo de Autores (1992). Nesse contexto, se inscreveram práticas formativas que iriam influenciar professores da disciplina, inclusive nossos entrevistados, como exemplificamos:

*Como eu coloquei para você, a gente vem de estudos com o pessoal da Universidade. Em meados 80, eu trabalhei com um pessoal na UFPE; que veio um pessoal de fora fazer um trabalho aqui, um pessoal alemão. E a gente foi convidada, enquanto profissional que estava mais interessado nas mudanças mais progressistas. Porque a Universidade, nesta época, tinha um grupo que trabalhava a Educação Física de forma muito tradicional, muito técnica; e outro, que tinha outra visão: uma visão progressista, já mais avançada. E a gente estava sempre em contato, na Universidade, participando de cursos. E a gente foi convidada e acabou participando de cursos com este pessoal. E foi daí... Eu já tinha uma prática mais neste estilo e tudo culminou... Era uma coisa que eu acreditava. Eu acreditava num trabalho de levar o aluno mais para pensar, questionando as coisas; saber porque está fazendo (P2).*

Por outro lado, aqui em Pernambuco, o movimento tomou, no final da década de 1980, uma dimensão pioneira que alcançou repercussões de cunho nacional. Além da produção acadêmica concernente expressada, dentre outros modos, na obra produzida pelo Coletivo de Autores (1992), durante a segunda e terceira gestões do governador Miguel Arraes de Alencar, houve a chance de transformar as proposições em prática de política. De fato, esse governo propiciou o espaço para a viabilização de uma Proposta para a Educação Física, formulada e implementada pela Secretaria Estadual de Educação, cujas

diretrizes se assentaram na perspectiva crítico-superadora<sup>16</sup>. Por seu turno, o processo de formulação e implementação dessa Proposta do Governo Estadual também se constitui em campo formativo de nossos entrevistados.

Como mostram os dados do quadro 11, mais da metade dos professores de Camaragibe exerciam também a docência na rede pública estadual e, dentre eles, dois tinham vivenciado, nessa condição, a prática da criação e da implementação da experiência desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação. É nesse sentido que um deles iria afirmar:

*Veja só: eu já conhecia e já tentava implementar essa compreensão de Educação Física, tanto na rede pública como na minha prática profissional em outros locais. Dizer que, com a implementação da proposta [de Camaragibe], houve uma renovação eu estaria mentindo, porque eu já tinha esse conhecimento (P1).*

#### QUADRO 11

##### **Professores de Educação Física da Rede Municipal de Camaragibe que Trabalham em Outras Instituições, por Tipo da Instituição de Vínculo**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE<sup>1</sup></b>
Academia de Ginástica	01
Clube Esportivo	01
Escola da Rede Particular	03
Escola da Rede Pública Estadual	03

<sup>1</sup>Respostas múltiplas

Em síntese, a busca da gênese da Proposta para a Educação Física escolar formulada pelo município de Camaragibe, nos permite afirmar que ela se forjou no bojo do movimento de renovação dessa disciplina. Como procuramos

---

<sup>16</sup> Para maiores detalhes sobre a Proposta Curricular para Educação da rede estadual de Pernambuco consultar: Pernambuco, 1989; Silva, 1996b; Brasileiro, 2000 E Silva, 2000.

demonstrar, de um lado, a gestão que se pretende “democrático-popular”, perseguindo essa perspectiva, abriu o espaço e determinadas condições para que a inovação começasse a se concretizar. De outro, mas interligadamente, a formação e a profissionalização de membros do grupo de professores da disciplina, desenvolvida no âmbito renovador do movimento, tal como instalado em Pernambuco, permitiram o estabelecimento de uma dinâmica que levaria à construção da Proposta em referência, de cujo processo trataremos a seguir.

#### **4.2 – O Processo de Formulação**

Se, ao analisarmos a gênese da proposta, afirmamos que a mesma está contida no movimento de renovação da Educação Física enquanto disciplina escolar é pertinente, também, que busquemos observar o seu processo de formulação e sua vinculação com a gestão política do município que, como já dissemos, se intitula democrático-popular.

Voltando às nossas referências teóricas, é oportuno lembrar que a formulação de uma política pública, ou de um programa de ação tal como a Proposta em análise, resulta de uma definição que está apoiada em algum tipo de definição social da realidade. A definição social da realidade, por seu turno, constitui-se de formas de conhecimento e de interpretação do real, próprios de alguns grupos, que buscam manter ou conquistar a hegemonia de uma esfera de ação (AZEVEDO, 1997). Tal como procuramos demonstrar no item anterior, graças ao tipo de formação e de profissionalização do grupo que ingressou na rede municipal de ensino, iria ser desencadeado, no município, o processo de constituição do sub-setor Educação Física escolar, segundo os parâmetros estabelecidos pelo movimento renovador dessa disciplina, que, assim, começaria norteado pelos pressupostos da concepção crítico-superadora.

A exemplo do que ocorrera com a abertura propiciada pelos segundo e terceiro governos de Miguel Arraes no estado de Pernambuco, o citado movimento encontrava, novamente, a chance de vivenciar seus pressupostos como prática de política pública, desta feita no âmbito de um governo municipal, face à atuação de seus professores e às diretrizes políticas perseguidas pela gestão do município.

Vale salientar que estamos enfocando uma das instâncias que constitui a micro-unidade em que se desdobra o Estado: a máquina político-administrativa, representada pelo poder municipal. Todavia, isso não significa que há desconhecimento da categoria da totalidade. Portanto, levamos em conta que o município em destaque, mesmo conduzido por uma gestão que buscou (e busca) implementar um projeto de governo democrático-popular, não independe do projeto global de sociedade implantado pelo poder central. Entretanto, considerando a própria dinâmica do real é que podemos entender as ações municipais: elas ocorrem no bojo de um movimento contraditório, voltado para a resistência às determinações emanadas do poder central e das formas históricas que a dominação tem assumido entre nós.

É como parte integrante desse todo que podemos entender as diretrizes pelas quais o sub-setor Educação Física escolar vai ter origem no contexto do setor Educação pública de Camaragibe. É nele, também, que podemos situar a perspectiva crítico-superadora como o referencial normativo setorial que vai ser introduzido nesse sub-setor (AZEVEDO, 1997), na qualidade de uma tentativa de contraposição aos referenciais dominantes ou hegemônicos do setor Educação Física, no plano nacional, conforme podemos depreender dos dados, em seguida, apresentados.

O processo de formulação da *Proposta Curricular para a Educação Física escolar* fez parte do processo de elaboração da própria *Proposta Curricular para*

o *Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série*, do município e, portanto, nasceu diretamente integrada à política de educação posta em prática pela nova gestão de Camaragibe. A sistematização das orientações curriculares para o ensino fundamental teve origem nas demandas dos professores, apresentadas à SECED-Cg no ano de 1997, logo no início da gestão. Essas demandas emergiram, por sua vez, do processo de formação continuada dos educadores, quando se desencadeou:

[...] a discussão sobre as bases conceituais para elaboração da proposta curricular da rede. Em 1998, com o apoio de assessores, aprofundou-se a discussão no programa de formação continuada: foram analisadas concepções, conteúdos curriculares e princípios teórico-metodológicos, incorporando sugestões dos professores. Assim, os assessores apresentaram aos professores colaboradores a preliminar da proposta para análise a fim de que se verificasse a fidelidade com as discussões apresentadas nas capacitações. Em 1999, definiu-se o texto final para publicação (CAMARAGIBE, 2000c, p. 01).

As informações levantadas na pesquisa permitem afirmar que a construção da proposta para o ensino fundamental desenvolveu-se de modo coerente com os princípios estabelecidos para a política educacional do município. Tratou-se de um processo que contou com a participação ativa dos 360 (trezentos e sessenta) professores da rede, assessorados por 11 (onze) especialistas das diversas áreas do conhecimento, que foram envolvidos na sua discussão e sistematização. Integrando o próprio processo de formação continuada dos docentes, a sua elaboração contemplou um movimento de (des) construção de conceitos e de princípios teórico-metodológicos e de (re) definição de conteúdos curriculares, permitindo que os seus construtores, ao mesmo tempo em que tinham contado com novas idéias, discutissem com os assessores a sua viabilidade.

O grupo de professores da área da Educação Física, ao ingressar na rede municipal, no ano de 1998, encontrou já implantado o movimento de

reformulação curricular, tendo, então, se integrado a esse contexto. Para tanto, demandou à Secretaria de Educação a contratação de um assessor da área, pertencente ao movimento de renovação da Educação Física, solicitação que foi devidamente atendida.

No que se refere à metodologia para sua formulação, observamos que o processo se desenvolveu no curso de um ano: iniciou-se no mês de março de 1999 e foi concluído no mês de dezembro, através de uma sistemática de discussão de conteúdos, distribuídos por seis módulos, que totalizaram 96 horas de atividades integradas à formação continuada dos professores, tal como se deu com a construção das demais diretrizes curriculares para o ensino fundamental (CAMARAGIBE, 1999b).

Expressando a adoção dos postulados teóricos da abordagem crítico-superadora na metodologia empregada, buscou-se preservar os princípios por ela defendidos: a participação, a criatividade, a ludicidade, a autonomia e a auto-organização. Os conteúdos de cada módulo foram trabalhados e avaliados, coletivamente, permitindo que o grupo se fortalecesse enquanto tal, ao mesmo tempo em que vivenciava uma prática criativa e participativa de construção dos procedimentos a serem adotados em sala de aula.

Os documentos analisados indicam que a formulação da Proposta teve a participação efetiva dos professores de Educação Física da rede. A própria metodologia de elaboração, adotada por sugestão do assessor e aceita pelos professores, implicou que cada um deles elaborasse sínteses dos trabalhos realizados em cada módulo. Essa foi uma das estratégias que procurou garantir a participação efetiva de todos. Um exemplo da percepção dos professores sobre tais procedimentos está expresso no trecho abaixo, que se refere à avaliação do segundo módulo:

*Nós, professores de Educação Física de Camaragibe, nos sentimos*

*privilegiados em sermos precursores deste trabalho no município e, assim, participar da elaboração da proposta curricular para o ensino da Educação Física. Proposta esta que, inicialmente, não terá um caráter pronto e encerrado, fechado a quaisquer outras idéias que surgirem com o avanço das nossas experiências; mas, apenas, apontará um caminho a ser percorrido em direção a uma educação mais coerente e comprometida com a realidade dos nossos alunos. Neste módulo, nós, professores, participamos de uma forma diferente, no momento em que, divididos em grupo, estudamos conteúdos específicos e, para aproveitar o pouco tempo que tínhamos, apresentamos estes conhecimentos estudados uns aos outros. Foi uma experiência bastante enriquecedora, tendo em vista que esta estratégia aprimora e aprofunda nossa prática pedagógica (CAMARAGIBE, 1999d).*

Quanto aos conteúdos trabalhados durante esse processo, eles estão sintetizados no quadro 12. A análise mais minuciosa dos documentos que apresentam a programação de cada módulo nos permitiu constatar que se partiu de um enfoque de questões gerais, privilegiando-se uma análise de conjuntura e as características da Educação Física no contexto atual, focalizando-se o seu processo histórico e as referências teóricas representadas pelas diferentes concepções filosóficas sobre a educação.

Foram discutidas, também, as tendências da Educação Física no Brasil, com base na leitura, orientada, de textos, o que possibilitou aos participantes a re-elaboração do conhecimento acumulado acerca das concepções sobre o ensino dessa disciplina. Nesse contexto, o grupo analisou as três principais proposições teórico-metodológicas para o seu ensino: a desenvolvimentista

(TANI, 1988), a construtivista (FREIRE, 1992) e a crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1994). Para tanto, foi utilizado um procedimento que privilegiou o enfoque das relações de poder nelas implícitas (ou explícitas), das formas de comunicação e linguagem, e do trato dado ao conhecimento. Além do que, abordou-se o novo ordenamento legal para a educação, especificamente no que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas referências à Educação Física escolar.

## QUADRO 12

### Conteúdos Trabalhados no Processo de Formulação da Proposta Curricular para a Educação Física Escolar do Município de Camaragibe

Módulo	CONTEÚDO
<b>1º Módulo</b>	O contexto sócio-econômico político e cultural que legitima uma dada proposta pedagógica Elementos que possibilitam a construção/implementação de uma proposta pedagógica: gestão pedagógica; projeto político-pedagógico. Concepções de Escola, Educação e Currículo em tensão: neoliberalismo na educação. A Educação Física: o que é, para que e para quem, numa sociedade de classes. Eixos Paradigmáticos: Aptidão Física X Cultura
<b>2º Módulo</b>	As concepções filosóficas da Educação A esportivização da Educação Física A Educação Física e o novo ordenamento legal
<b>3º Módulo</b>	A Proposta Educacional do Município de Camaragibe As concepções de Educação Física melhor sistematizadas: limites e possibilidade frente à proposta municipal de educação Conhecimento de que trata a Educação Física Referencial teórico-metodológico: elementos para a pedagogização da educação física
<b>4º Módulo</b>	Principais temas da Educação Física: jogo, ginástica, dança, luta, esportes.
<b>5º Módulo</b>	Sistematização dos princípios gerais para o Programa de Educação Física de Camaragibe A organização do trabalho pedagógico como eixo central da Proposta A previsão dos novos passos
<b>6º Módulo</b>	Organização dos conteúdos por série de ensino. Revisão do texto final.

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Camaragibe

De acordo com os nossos entrevistados, o quarto módulo constituiu um

momento marcante de todo o processo, visto que, com o auxílio dos assessores, o grupo teve a chance de apresentar suas práticas, desenvolvidas em sala de aula, compartilhando-as com os colegas, ao mesmo tempo em que pôde analisá-las e refletir, coletivamente, sobre elas, procurando situá-las nos referenciais teóricos trabalhados no módulo anterior. Assim, foram alargadas as discussões a respeito dos princípios de uma metodologia ampliada (princípios curriculares para o trato com o conhecimento; princípios metodológicos e didático-metodológicos), que havia sido iniciada no módulo anterior.

Finalmente, as discussões, reflexões e estudos, realizados no decorrer dos quatro primeiros módulos, permitiram a culminância, no quinto módulo, de um processo de convencimento dos professores no sentido da escolha da orientação julgada mais adequada para a elaboração da proposta. Firmou-se, então, a opção pela proposição sistematizada crítico-superadora da Educação Física na escola, como a perspectiva que iria orientar a prática pedagógica da disciplina no Município de Camaragibe. E, no sexto módulo, foi redigido o texto final da Proposta.

Podemos afirmar que o processo de formulação da Proposta pôde ser caracterizado como um processo de convencimento de parte dos membros do grupo, composto pelos professores de Educação Física, para a adoção da proposição crítico-superadora no seu trabalho docente. Podemos afirmar também que, para outros membros do mesmo grupo, o processo constitui numa estratégia de sistematização dessa adoção, que iria permitir a entrada, no município do movimento renovador da educação física; estratégia que se consubstanciou na delimitação e organização geral da Proposta Curricular, ao final do sexto módulo.

Nesse sentido, voltamos a destacar o espaço propiciado pela gestão municipal. Ao considerarmos que a luta de idéias caracteriza a dinâmica da

formulação de uma política, e que, para a realização desse embate é preciso a abertura do espaço das decisões, o projeto de governo democrático-popular, perseguido pela gestão municipal, possibilita entendermos porque houve a escolha efetuada, e não outra, porque houve a oportunidade de escolha da concepção crítico-superadora e não de outra.

De um modo geral, a análise dos dados coletados permitiu inferir que a elaboração da proposta curricular caracterizou-se como um momento interessante e inovador, ao levarmos em conta que a sua elaboração foi fruto de uma iniciativa que partiu do próprio grupo e que todo o processo contou com a participação efetiva do conjunto dos professores. Desse modo, o que acabou sendo registrado é percebido como uma construção coletiva, cuja tendência seria a de ser assumida por todos, conforme ilustra o seguinte depoimento:

*“Sabe, Ana, às vezes eu tenho vontade de desistir. Mas o ponto positivo, que eu não falei dele antes, é o fato de nós termos construído a proposta juntos. Aí, eu me sinto responsável por ela, para ela dar certo. É como as crianças quando criam as regras do próprio jogo, é diferente de quando você, como professor, dita as regras. Quando elas fazem, elas respeitam mais, elas querem fazer... É assim que eu me sinto em relação à Proposta” (P2).*

Constituiu, justamente, a busca de informações sobre tal tendência, também uma das preocupações da nossa pesquisa, pois, no nosso entendimento, não basta que essa disciplina esteja contemplada no plano documental para que seja considerada e legitimada como tal.

Nesse sentido, concordamos com Bracht (1992) quando diz que a *“verdadeira Educação Física é aquela que acontece concretamente, aquela que nós construímos no nosso fazer diário”* (p. 35). Portanto, o que está registrado

em uma proposta curricular não é suficiente para legitimar as diretrizes traçadas para uma disciplina. É preciso que a mesma seja concretizada na prática pedagógica diária de professores e alunos e, para isso, é mister uma política educacional que se comprometa em implementá-la e, assim, legitimá-la através de ações concretas que amparem e dinamizem a sua permanência no currículo escolar.

Visando, pois, a uma aproximação dos elementos dessa dimensão da realidade é que, também, procuramos conhecer aspectos da sua implementação, conforme trataremos no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 5 – IMPASSES E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA**

Como informamos anteriormente, constituiu interesse da nossa pesquisa a apreensão do modo como a Proposta em análise vem se concretizando como prática de política na escola. A estratégia que acionamos para nos aproximarmos dessa realidade é representada, principalmente, pela análise de dados levantados através de entrevistas com os principais atores envolvidos no processo: o grupo de professores da disciplina e os gestores da SEDEC-Cg, diretamente vinculados às decisões concernentes.

Conforme já demonstramos, os professores constituíram os atores chave para que a Educação Física Escolar passasse a ser orientada pela abordagem crítico-superadora. Face à identificação desse papel, mostrou-se relevante conhecermos os motivos pelos quais se vincularam a esse campo do saber, bem como a própria concepção que possuíam sobre a Educação Física escolar. Nesse último caso, buscamos apreender não só a concepção dos docentes, como, também, a dos gestores entrevistados, visto que a internalização de elementos constitutivos da orientação teórico-política, adotada, pareceu-nos uma dimensão importante para que as definições tomadas encontrassem o ambiente propício a fim de que se concretizassem na prática docente.

### **5.1 – A Educação Física na Concepção dos Sujeitos Entrevistados**

No que se refere à profissionalização no campo da Educação Física, os docentes entrevistados declararam, por unanimidade, que a opção decorreu de

uma inclinação pessoal pela disciplina, suscitada pelas experiências anteriores à realização do curso de graduação. Com efeito, em todos os depoimentos é esse o motivo alegado, conforme exemplificamos:

*Bem, eu sempre gostei de atividade física. Durante a minha vida escolar, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, eu gostava muito das aulas de Educação Física [...] Em síntese é porque, realmente, durante a minha trajetória escolar eu sempre gostei da Educação Física, das atividades físicas, dos jogos e do esporte (P 1).*

*Porque, assim... durante toda minha vida eu fui atleta. Comecei a praticar esportes logo cedo, experimentei, assim... vários esportes, várias modalidades. E, aí, surgiu esse meu interesse pela saúde, pela aptidão física, por uma melhor qualidade de vida. E, assim, eu busquei, através do esporte, atingir outras coisas, principalmente a educação, não é?... assim, fugindo um pouco do rendimento esportivo, só daquela questão da performance humana, a educação, assim... a gente educa, também, através dos jogos e brincadeiras (P 4).*

Tal motivo, contudo, não significa que a profissionalização na área tenha sido a primeira opção. De fato, entre os entrevistados encontramos aqueles cujo interesse inicial era por outras áreas do campo da saúde. Mas, por contingências diversas, a exemplo dos limites impostos à profissionalização feminina e, por faltas de chances, abraçaram a Educação Física, como pudemos depreender:

*A minha opção pela Educação Física... foi uma coisa que eu sempre gostei, desde a minha infância... o movimento. Então, eu, na escola, desde o primário, eu participava de tudo dentro da escola. Eu fui atleta de vôlei. E quando parti para fazer o curso superior eu queria alguma*

*coisa que não disponibilizasse muito o meu tempo, que a minha opção era mais pela casa [...] Então era uma coisa que eu poderia trabalhar num horário só... Mas, o que eu queria, mesmo, era Medicina. Mas, aí, a Medicina era uma coisa que eu faria se eu não me casasse. Eu já via a Medicina como uma coisa que eu teria que estar disponível a qualquer hora, e a minha opção era ficar com a minha família (P 2).*

*Porque na época que eu fiz vestibular eu já era atleta de natação. E, então – eu fiz na Federal –, eu botei para Fisioterapia. E na FESP eu não ia fazer. Mas, minha tia disse: faça, faça! Insistiu para eu fazer e disse que pagava [...] Aí, eu vi os cursos e vi que não tinha nenhum que chamasse a minha atenção, não tinha Fisioterapia; não tinha nenhum curso que me interessava. Mas, tinha Educação Física; e, como na época eu era atleta envolvida nesse negócio de competição, esportes e tal... E, aí, eu fiz. Mas, com a intenção de entrar e depois mudar, né? E, aí, eu entrei e, no outro ano, tentei vestibular e não passei. Depois, tentei de novo e não passei. E, aí, eu continuei; estava em Educação Física, continuei e, depois, fui estagiando na área, com natação mesmo, e terminei. E, aí, fiquei na Educação Física (P 3).*

É interessante destacar, ainda, que, salvo um dos entrevistados – que antes da profissionalização já atuava como professor primário –, os demais, ao ingressarem no curso de Educação Física, não o fizeram pensando em atuar como docente dessa disciplina nas redes de ensino. Entretanto, a vinculação à Educação Física escolar tem sido uma decorrência das possibilidades de

emprego, sobretudo devido às exigências de concurso para o ingresso de docentes nas redes públicas, estabelecidas pela Constituição de 1988, que, assim, tem contribuído para o fortalecimento desse sub-setor no ensino público, como exemplificamos:

*[...] eu caí na escola mais por necessidade, mesmo; por oportunidade de trabalho. Porque, assim, academia e escola particular eu já trabalhei. Mas, aí, é um negócio que é hoje e não é amanhã. Paga melhor, mas, é muito incerto; muito inseguro. E, aí, mesmo com esse esquema que teve uma “quebra”, entre aspas, dá estabilidade; ainda é um bom negócio. Paga pouco, a gente ganha menos, mas, é bem mais estruturado [...] O emprego público vai nesse sentido (P 4).*

*Durante o curso eu pensava em trabalhar com natação e, depois, quando terminasse, pensava em entrar em outro curso. Não na área da Educação. Eu pensava em outro curso na área de saúde. Mas, aí, apareceu o concurso de Camaragibe. E eu dava aula de natação, e você sabe como é: nesses lugares a gente trabalha, mas, não tem remuneração certa, não recebe férias, 13º... Então, eu fiz o concurso de Camaragibe e passei e comecei a dar aula. Antes, eu só tinha dado aula no estágio obrigatório da FESP. Aí, fiquei trabalhando com natação e, ao mesmo tempo, com a Educação Física escolar, que é a minha primeira experiência profissional depois de formada [...] Não pensava em ir para a escola e acabei caindo na escola (P 3).*

Apesar dessas contingências, na análise dos depoimentos não encontramos dados que revelassem uma insatisfação com o exercício profissional, e, portanto, elementos indicativos de um clima pouco favorável à

implantação das inovações contidas na Proposta. No entanto, para o sucesso dessa implantação não poderíamos deixar de considerar, de uma forma mais direta, as concepções sobre a disciplina, expressas pelos nossos sujeitos.

Nesse sentido, mesmo que a análise das distintas concepções não tenha indicado a existência de uma homogeneidade<sup>17</sup>, mostrou que há elementos comuns, particularmente no que se refere a uma compreensão que se afasta do trato da disciplina, como “aptidão física”, própria de uma abordagem como a “militarista” ou a “competitivista”, privilegiando-se uma compreensão que se aproxima de uma perspectiva crítica. Esse foi um traço comum nos depoimentos dos gestores e dos professores, como ilustram as citações abaixo:

*A Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente do conhecimento, dos conteúdos que foram historicamente construídos pelo homem [...] É a expressão corporal como linguagem. É a partir do momento que a Educação Física está como disciplina na escola, os conteúdos que foram construídos historicamente eles são materializados, que estão sendo materializados na escola; esses conteúdos, eles necessitam de uma estruturação, de uma sistematização onde o esporte, a dança, o jogo, a luta, a ginástica, eles possam ser estruturados, de forma tal que o aluno venha apreender não só sua prática, enquanto atividade, mas, também, toda compreensão teórica que está por trás dela (P 1).*

*Hoje para mim, a gente, como tem um estudo já aprimorado... E Educação Física passa a ser uma disciplina que trata de temas da cultura nossa: de dança, do jogo, do esporte, das mímicas... tudo na*

---

<sup>17</sup> O que, de resto, era o esperado, já que cada concepção é construída a partir das diferentes histórias de vida e de experiências de cada sujeito na sua singularidade.

*questão do ser da Educação Física que é o movimento... em busca desta linguagem corporal que é a expressão do corpo (P2).*

*EDUCAÇÃO FÍSICA é um.. conjunto de atividades e processos que, através de jogos, do esporte, da dança, da luta, a gente consegue educar, consegue formar o cidadão. Ao menos... assim... Eu trabalho com esta visão, entendeu? (P 4).*

*Então, minha concepção é esta: que a Educação Física, ela tem um leque muito grande, que pode trabalhar em educação, em escola, ou, então, se aprofundar mais para ensinar na Faculdade, ensinar na Graduação ou Pós-graduação. Ou, então, se especializar na área de saúde, para trabalhar com pessoas que têm problemas de saúde, do coração [...] para melhorar a qualidade de vida deles; e, na área da estética, para a pessoa malhar, ficar mais em forma; e na área de treinamento, na área de esportes. Que é treinar, depois que ficar bem craque no esporte, treinar para ir competir. Então, abrange isso tudinho: abrange a escola, que a Educação Física na escola não tem objetivo de treinamento nenhum... Abrange a área de saúde, a área de academia (P 3).*

Ao compararmos essas concepções entre si, podemos identificar algumas nuances. Os dois primeiros depoimentos se referem, especificamente, à Educação Física escolar, demonstrando um tipo de percepção da prática pedagógica que engloba tanto o desenvolvimento de atividades físicas como, também, o estudo teórico e histórico da razão de serem dessas atividades. Desse modo, expressam uma concepção bem mais próxima dos postulados presentes no texto final da Proposta Curricular. O terceiro depoimento tende a expressar um privilégio dessas atividades físicas, e o quarto, de modo

mais abrangente, as várias áreas de especialidade da Educação Física. Ambos, no entanto, não explicitaram os parâmetros definidos para o ensino da disciplina na escola, indicando, em certa medida, que as diretrizes da Proposta não constituíram um marco predominante na elaboração de suas percepções.

Aliás, mesmo um, dos dois primeiros que expressaram uma articulação mais direta com essas diretrizes, em outros contextos discursivos, explicitou a presença de elementos que não são os defendidos pela abordagem crítico-superadora. Isso se evidenciou quando os entrevistados opinaram sobre a contribuição da Educação Física para a escolarização básica. A análise das respostas a essa questão nos permitiu apreender que a maioria dos professores ainda vê a disciplina como um apêndice do currículo, destinada a compensar determinadas carências pela ampliação do acervo motor. Desse modo, mesmo que tenham demonstrado possuir uma visão que privilegia a cultura corporal, ainda trazem presente a idéia predominante de que essa cultura se viabiliza pelo desenvolvimento desse acervo motor, que é um dos objetivos da EDUCAÇÃO FÍSICA, mas não o único:

*“Bom, ela tem a sua parte na educação daqueles meninos. Ela não vai fazer tudo que é necessário para que eles tenham educação, mas, também, não é aquela que não é capaz de não fazer nada. Ela tem a sua parte, a sua contribuição, que é de, através dos jogos, através dos esportes que a gente trabalha, da ludicidade, tentar envolver os meninos de uma forma menos violenta; de uma forma que eles respeitem mais o colega, porque, lá na escola que eu trabalho, eles são violentos demais” (P 3).*

*“A EDUCAÇÃO FÍSICA desenvolve mil possibilidades motoras, cognitivas. Eu acho, eu vejo, eu sinto que a Educação Física pode*

*contribuir espiritualmente, também, no momento que faz o aluno refletir sobre o modo como ele trata o colega, o modo como ele está se dirigindo ao professor, o modo como ele vê as coisas no mundo, a natureza, a questão do ambiente, o meio ambiente” (P 2).*

*Eu acho fundamental, porque, assim, através dos jogos populares, um dos temas que a gente utiliza tanto, uma simples atividade, a gente percebe que o nível motor, de desenvolvimento motor, é muito restrito; é muito prejudicado nesses meninos. E, aí, eles são muito novos e têm que ter, mesmo, para... Assim, também, quando você faz algum movimento, por mais simples que ele seja, existem várias conexões ao nível do cérebro, a nível neurológico, para a execução daquele movimento. Então, o desenvolvimento psíquico está ligado ao motor e vice-versa; os dois estão sempre interagindo. E, aí, negligenciar a Educação Física nessa faixa etária, acho que gera um problema grave [...] Assim, no desenvolvimento da escrita, da linguagem; assim, também, do afeto, do respeito ao colega, do espaço dele. Da participação, até, em sala de aula (P 4).*

Por outra parte, apenas um dos professores entrevistados, de modo bastante explícito, demonstrou uma compreensão do papel da disciplina, no currículo da escola básica, dentro do mesmo patamar das demais disciplinas integrantes do currículo. Nesse sentido, sua percepção revelou um entendimento da Educação Física na escola que deve contemplar, ao mesmo tempo, a ampliação do acervo motor do aluno e os conteúdos relativos à sistematização e à pedagogização dos conhecimentos que fazem parte da cultura corporal.

*“Bem, a contribuição da Educação Física, como outra disciplina qualquer, como matemática e português... Ela tem um conhecimento*

*a ser passado, a ser refletido, a ser vivenciado. Esse conhecimento são os elementos da cultura corporal: o jogo, a dança, a luta, a ginástica, e que esses conhecimentos, por si sós, eles têm um leque de ensinamentos a serem passados. Quando você fala do jogo, você fala do jogo não só o jogo pelo jogar, mas, o jogo, ele tem, por trás dele, toda uma compreensão conceitual; compreensão de categorias, de vivências que é muito importante para o acervo cultural da criança. Fora esta questão do acervo cultural, nós, também, temos a questão do enriquecimento motor da criança, na educação básica, que é fundamental, e que o movimento e as práticas corporais vão ampliando e vão qualificando essa construção corporal da criança. Então, na realidade, a Educação Física, na minha concepção, ela, como trabalha com o homem na sua integralidade, ela não só auxilia nos aspectos sociais (sociais no sentido de conhecimentos construídos historicamente), mas, também, na questão da construção corporal (P 1).*

No que diz respeito às concepções dos gestores entrevistados, como não poderia deixar de ser, já que foram os facilitadores das inovações intentadas pelo município, identificamos que a maioria compreende a importância da Educação Física como componente curricular. Entretanto, as concepções, que demonstraram possuir sobre a disciplina, também, tendem a não contemplar o reconhecimento de que ela possui conteúdos e conhecimentos específicos que vão além das atividades físicas no processo do seu ensino, como exemplificamos:

*Veja! Eu entendo a EDUCAÇÃO FÍSICA, assim: ela é uma disciplina que serve para mexer com o alunado. Ela não pensa o aluno de forma fragmentada. Ela pensa no aluno como um todo. Ela vem*

*complementar; é uma área que vem complementar esta necessidade que a gente tem de trabalhar o aluno como um todo, não é? Não trabalhar um pedacinho aqui, e outro ali. E vejo, assim, a importância dela. Acho que a escola tem outra vida quando tem EDUCAÇÃO FÍSICA (G 3).*

Todavia, tal como ocorreu com as concepções dos professores, não conseguimos perceber a presença de uma visão que privilegiasse, exclusivamente, o desenvolvimento da aptidão física, embora a tendência, mesmo quando a disciplina é equiparada a outros conteúdos curriculares, é identificá-la com atividades recreativas, compensatórias, ou de simples educação do corpo. Isso pode ser ilustrado com o seguinte depoimento:

*“A EDUCAÇÃO FÍSICA não pode ser vista de forma isolada, mas, ser trabalhada na perspectiva da sua totalidade; do educando como um todo. Ele não pode só aprender a ler e escrever. Ele tem que trabalhar as outras habilidades, o corpo, enfim, todas as dimensões. E eu acho que, aí, tem um papel fundamental, a área de EDUCAÇÃO FÍSICA. (...) A EDUCAÇÃO FÍSICA ela é importante... Como eu já disse: como a língua portuguesa é importante estudar, a matemática, a EDUCAÇÃO FÍSICA é a importância de trabalhar a dança, o corpo... o homem na sua totalidade. Então a EDUCAÇÃO FÍSICA é mais uma das variáveis que faz parte do desenvolvimento do ser humano. Então, eu não consigo entender que você possa estudar as demais disciplinas e não ter na sua proposta curricular, na sua formação, o trabalho com seu corpo, com as outras dimensões, que são fundamentais na construção da própria cidadania” (G 01).*

Aqui nós podemos ver que ‘totalidade’ é o saber fazer: saber nadar, saber dançar, saber jogar. Mesmo assim, podemos considerar que existe um avanço

no que se refere à concepção de Educação Física, se atentarmos para o fato de que, em suas falas, esses sujeitos não se apresentam como defensores da concepção biologicista ou da aptidão física que, ainda, são hegemônicas no âmbito das políticas para essa área de conhecimento na escola, como nos referimos anteriormente.

Nesse ponto, é oportuno chamarmos a atenção para algumas das características do grupo de gestores entrevistados. Lembramos que a sua composição compreendeu a Chefia da Divisão de Ensino e da Divisão de Desporto Escolar (que também compreende a Educação Física Escolar), a Diretora de Ensino e a própria Secretária de Educação. Todos esses sujeitos se encontravam numa faixa etária acima de 30 anos e, à época das entrevistas tinham mais de 15 anos de conclusão do seu curso superior. Por outro lado, como mostram os dados do quadro 13, a maior parte tem uma formação acadêmica em áreas distantes da Educação Física. Mesmo o gestor, habilitado nessa área, havia concluído o curso na UFPE no ano de 1981, período em que o movimento renovador dessa disciplina ainda não tinha se constituído.

### QUADRO 13

#### Gestores Entrevistados, por Formação Acadêmica e Instituição do Ensino Superior onde Realizaram o Curso De Graduação

FORMAÇÃO ACADÊMICA	IES DE FORMAÇÃO			TOTAL
	UFPE	UNICAP <sup>1</sup>	URCA <sup>2</sup>	
Licenciado em Educação Física	1	0	0	1
Licenciado em Pedagogia e Letras	0	1	0	1
Licenciado em História	1	0	0	1
Licenciado em Letras e em Educação Física a Título Precário*	0	0	1	1
TOTAL	2	1	1	4

<sup>1</sup>Universidade Católica de Pernambuco

<sup>2</sup>Universidade Regional do Cariri (CE)

\* Título obtido na Faculdade de Educação de Petrolina em curso conveniado com a UFPE, com vistas a suprir a necessidade de professores para as 4 últimas séries do Ensino Fundamental da Região.

Assim, de um modo geral, não poderíamos esperar que houvesse uma maior identificação com as diretrizes e a filosofia de ação contidas na Proposta Curricular. Portanto, não podemos deixar de reconhecer o caráter inovador, contido na concepção dos gestores em relação à concepção mais tradicional da Educação Física na escola. Isso pode ser visto, também, quando eles responderam sobre as contribuições da Educação Física para a escolarização básica. Nesse sentido, nas suas respostas há trechos que permitem apreender um posicionamento crítico, com maior grau de clareza, como exemplificamos:

*“A EDUCAÇÃO FÍSICA enquanto disciplina, pensando na escola... Eu acho que a EDUCAÇÃO FÍSICA é fundamental neste sentido. É importantíssimo que ela faça parte do currículo. E escola não pode omitir do seu currículo essa área, que é tão importante para o desenvolvimento do ser humano. (...) ela vai ter essa oportunidade de desenvolver essa capacidade, de se apropriar do conhecimento, que é fundamental para o próprio desenvolvimento do ser humano. (...) Se toda criança tem oportunidade de aprender a nadar, por que não nadar? De praticar esportes, de cantar, de tocar um instrumento, de ler e escrever, de ter contato com as várias formas da linguagem; de se situar historicamente no mundo. E eu acho que é esta concepção de mundo que tem que prevalecer. E a coisa não é só restrita a uma parte, mas, a uma totalidade, em que todo cidadão, todo ser humano deve ter acesso” (G 1).*

Apesar de considerarmos esse avanço, é preciso esclarecer que nem todos estão no mesmo patamar de entendimento, pois, para alguns, a Educação Física na escola de Ensino Fundamental ainda é uma grande festa, momento de alegria, de descontração e de oposição aos momentos ‘chatos’ que caracterizam

o trabalho em sala de aula.

Nesse sentido, compreendemos que o próprio movimento, que vem se forjando no interior da Educação Física escolar, no município, pode contribuir para a ampliação da concepção crítica, como apontam as diretrizes adotadas na Proposta Curricular. Se considerarmos que a realidade é dinâmica, não podemos deixar de levar em conta que o entendimento dos gestores em relação à EDUCAÇÃO FÍSICA escolar, apesar dos seus limites, contribuiu para a implantação das inovações na rede de ensino. Desse modo, essa própria implantação e o caráter que essa disciplina adquiriu pode, também, contribuir, no processo em marcha, para que se ampliem as concepções, tanto dos gestores quanto dos próprios professores.

Ao tomarmos, pois, as concepções analisadas em seu conjunto, podemos afirmar que elas revelam a existência de um movimento contraditório. Por um lado, parece evidente um processo de internalização da Educação Física que começa a superar elementos das concepções mais tradicionais, na medida em que esses estão dando lugar a uma concepção que entende essa disciplina numa perspectiva crítica de educação. Apesar disso, junto a esses elementos permanecem, ainda, elementos do paradigma socialmente dominante, particularmente naqueles aspectos que levam a identificar a disciplina com o desenvolvimento das aptidões físicas. Mesmo assim, essa identificação, diferentemente do que postula o citado paradigma, toma por conteúdo um conjunto de manifestações da própria cultura, como é o caso da dança, dos jogos e brincadeiras populares, além das tradicionais práticas esportivas e de ginástica.

Perante tal contexto, é preciso considerar, também, as implicações decorrentes do caráter inovador do movimento da Educação Física, ao qual se articula a Proposta em análise. Na medida em que é inovador, vem se

constituindo como prática de política, tanto através de uma batalha de idéias como nas tentativas de viabilização de seus postulados. Sendo assim, de uma perspectiva gramsciana, podemos considerar que o movimento ainda não encontrou as condições propícias, capazes de transformar seus postulados num bom senso e num novo senso comum, o que é compreensível pela própria força político-ideológica de que o paradigma dominante é portador, como podemos apreender da análise das concepções dos nossos sujeitos. No entanto, isso não significa dizer que as inovações, mesmo com esses limites, deixaram de se concretizar como prática de política na sala de aula, conforme passaremos a tratar, em seguida.

## **5.2 – A Concretização da Proposta no Espaço Escolar**

Uma das estratégias para nos aproximarmos da realidade representada pela atuação dos professores, em sala de aula, foi perguntar-lhes sobre a influência que o processo de construção da Proposta Curricular exerceu na sua prática pedagógica. Tal como demonstramos em item anterior, além de todos eles terem participado, ativamente, do citado processo, este trabalho desenvolveu-se como uma das modalidades de capacitação e de educação continuada.

A análise dos nossos dados nos permitiu observar que o grupo de professores se divide em dois segmentos: o dos que já conheciam e que afirmaram já adotar em sua prática pedagógica a concepção crítico-superadora e os que não trabalhavam nessa perspectiva. Logicamente, a construção da proposta foi um trabalho que os atingiu de forma diferenciada, como veremos a seguir.

Dois dos professores, cujas concepções revelaram uma maior aproximação da abordagem crítico-superadora, afirmaram que a formulação da

proposta proporcionou-lhes o acesso a momentos de reflexões, de estudos, de renovação dos conhecimentos que já tinham. Assim, ter participado do processo, de certa forma, acabou gerando mudanças na sua atuação em sala de aula, na medida em que houve a ampliação de seus conhecimentos<sup>18</sup>.

*“Pra mim, a mudança, ela surge... De certa forma, eu posso dizer que houve alguma coisa. Porque, no momento em que você estuda determinados contextos... (...) E isto gera mudança. Não é mudança que eu digo... Que eu posso colocar que não houve mudança, talvez, na minha prática, porque ela se encaixa dentro daquilo tudo que a gente vivenciou. Em relação à aprendizagem minha houve mudança, no sentido de ampliar os meus horizontes, sabe? Você não tem tempo de estar com muito... vou ler sobre isso, sobre aquilo... E, de repente, você pára para fazer um estudo daquele...” (P 2).*

*[...] no processo de construção da proposta, onde nós tivemos acesso à capacitação, a reflexões, a vivências, esse momento de capacitação continuada foi importante para que nós viéssemos aprofundar e ampliar nossos conhecimentos com relação à própria cultura corporal. É que, a todo o momento em que você está vivenciando a prática com os alunos, você está colocando em prática um conhecimento que você tem sobre a proposta, que foi acumulado durante a sua vida, como um todo, durante o momento em que você vai e faz opção por ela. Dizer que houve uma mudança total, eu estaria equivocado. Mas, dizer que a todo o momento contribui para que você vá ratificando*

---

<sup>18</sup> Embora já tenhamos feito a vinculação entre a trajetória profissional dos professores e a gênese da Proposta, não é demais lembrar que são, justamente esses dois, os principais impulsionadores da sua construção. Ambos atuam na rede estadual, cuja Proposta foi construída durante o segundo governo de Miguel Arraes em Pernambuco, dentro dos marcos da abordagem crítico-superadora. Por terem vivenciado o processo na rede estadual, passaram por capacitações referentes a esses marcos. Com base nessas experiências, afirmaram que já trabalhavam nessa perspectiva, antes de entrar na rede de Camaragibe. Além do que, um deles possui curso de especialização em Educação Física escolar, formação essa em que, também, tinha tido a chance de trabalhar a abordagem aqui em destaque.

*aquele conhecimento, aquela forma de trabalho, aquela visão de Educação Física, eu posso dizer que ela foi bastante importante (P 1).*

Essas mudanças, no entanto, são apontadas com um grau bem maior de significação pelos outros dois professores, que tiveram, em Camaragibe, a primeira experiência com a Educação Física escolar. Eles declararam que, até antes da Proposta, trabalhavam a sala de aula a partir do que tinham vivenciado no estágio da faculdade, ou nas suas práticas como atleta:

*[...] vejo mudança, porque, antes da proposta, como eu não tinha uma experiência muito grande nessa área aí, então, eu comecei dar aula de acordo com a experiência que eu tinha vivido no estágio da faculdade. Fui lá, procurei pesquisar o que eu tava fazendo naquele tempo do estágio, em cada série, qual, mais ou menos, o assunto, o conteúdo que eu estava dando, tal, para tentar encaixar. Mas, eu estava, assim, perdida; como cego em tiroteio. E, depois que a gente foi estudando a proposta, antes mesmo dela ser completada, eu já tive, mais ou menos, assim, uma idéia de uma direção que estava tomando nas minhas aulas. E, depois que ela terminou, aí, ficou mais fácil, porque eu pude trabalhar cada conteúdo, no período certo, dividir aquele conteúdo com o período que eu estava trabalhando; ter um objetivo em cada unidade; que antes da proposta eu tinha, mas, era muito vago e, agora, eu pude direcionar melhor. Eu pude planejar melhor as aulas” (P 3).*

*“Esqueci mais esta parte do rendimento. Também porque se a gente for querer trabalhar muito em cima de aptidão física, de rendimento, a gente vai quebrar a cara. (...) Assim, eu acho que, a cada dia, a cada mês, a cada ano, eu estou sendo mais humano; respeitando mais,*

*tanto os meus limites e, principalmente, o dos alunos. E, também, assim, a gente pegar o conhecimento que eles têm, que eles trazem de casa, da rua...” (P 4).*

Nesse caso, podemos inferir que a construção da proposta representou uma contribuição significativa para a prática docente desses dois professores, ainda que, em outros dos seus contextos discursivos, tenhamos identificado elementos de uma concepção da Educação Física escolar próprios do paradigma dominante. Seus depoimentos, também, revelam o caráter pedagógico que representou o processo de construção da Proposta. Com efeito, as afirmativas, que enfatizam uma definição mais precisa de objetivos o fato de se ter um caminho para trabalhar com os alunos, o reconhecimento da importância do resgate dos conhecimentos, que eles trazem de casa, apontam para uma postura pedagógica indicativa de que eles estão considerando, também, elementos próprios da perspectiva crítico-superadora nas suas práticas, em sala de aula.

Tal tendência que, mais uma vez, se mostra exemplificativa da dimensão contraditória que tem marcado a implementação da Proposta, foi, também, percebida quando os entrevistados compararam a diferença entre sua atuação na rede municipal de ensino com a que desenvolvem em outros espaços, onde atuam profissionalmente. Nesse sentido, pudemos identificar a existência de uma nítida separação entre os dois tipos de prática profissional, o que pode, também, ser tomado como mais uma revelação das influências que a Proposta produziu nas suas formas de atuação.

*Dentro da academia, aí, é assim... é mais definido. Você já entra na sala de aula com tudo mais estruturado. Bom, eu vim aqui para quê? Aptidão física e saúde. O que é que eu sou? Um professor de ginástica. Hoje, a aula vai ser o quê? Localizada? Estepe? [...] Essas*

*novas modalidades, aí, já é tudo mais fechadinho, sistemático [...]*  
*Qualquer variação que se tenha na ginástica, eles estão dando um nome, estão tachando, estão criando, também, um grande marketing, através disto; e, aí, você só vai poder ensinar aquele tipo, aquela aula, aquela ginástica, se você for credenciado. Ou seja, você paga para fazer aquele curso, como se fosse uma grande novidade, e, até para você fazer este curso, além de você pagar, a sua academia tem que ter não sei quantos alunos. E eu acho isso um absurdo (P 4).*

*Assim, é bom destacar que nós estamos órfãos de uma organização curricular na Secretaria de Educação [do Estado] com relação à Educação Física, porque, com a mudança de gestão, nós ficamos, assim, “sem pai, nem mãe”. Nós estamos nos respaldando pela última proposta, que é da cultura corporal, que já sofreu algumas modificações; mas, que não existe, atualmente, capacitação, nem um momento reflexão com relação a qual o norte da Educação Física, qual o objetivo da Educação Física, na Secretaria de Educação no estado de Pernambuco (P 1).*

*[...] na Academia “tal” tem dois professores de Educação Física e, quando tem uma coisa mais específica, aí, tem a orientação da professora de Educação Física de lá. Eles têm uma proposta, mas, eu não me aprofundei, não. É, mais ou menos, na área de João Batista Freire, sabe? É por aí. Eu conversei, por alto, com a professora, lá, mas, não me aprofundei, não. Mas, é nessa área. É porque lá é escolinha: vai quem quer. Quando os meninos largam da aula, eles vão para a natação, e, inclusive, pagam por fora (P 3).*

As análises, acima apresentadas, nos permitiram uma primeira aproximação do modo como a Proposta vem sendo implementada no espaço escolar, na medida em que os depoimentos dos entrevistados indicaram como ela vem influenciando suas práticas. Visando a conhecer melhor essa realidade, levantamos informações, também, a respeito das dificuldades e/ou facilidades que essa implementação vem encontrando.

No rol das dificuldades, que os entrevistados apontaram em seus depoimentos, pudemos perceber que a implementação da Proposta vem se dando num embate contínuo com a concepção de Educação Física própria do Paradigma dominante, que se faz presente no cotidiano escolar e nos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, mostra-se ilustrativo, nesse sentido, o depoimento de um professor sobre as resistências, que teve de enfrentar, advindas dos seus próprios alunos:

*Os alunos, eles tinham uma idéia de que... E, graças a Deus, isso, aí, está mudando; e, toda vez, a gente vai falando e tem falado,... [...] Mas, eles tinham que entender que ali tinha um professor, e tinha uma diferença: "a gente vai fazer isso, isso e isso". Aí, eles foram entendendo, aos poucos, que quando o professor chegava era aula de Educação Física [...] eu fui conversando com eles. Toda aula eu conversava com eles. Até que não precisou eu falar tanto isso, porque os alunos, que são da terceira série hoje, já viram isso na segunda série; o ano passado. Mesmo que não tenha sido comigo, tenha sido com o outro professor, mas, eles já viram, já escutaram, já viram a diferença. É assim que eles fazem. E, aí, só conversando é que eles foram vendo que, agora, era diferente (P3).*

É nessa mesma direção que podemos entender as referências, nos

depoimentos, sobre as tensões entre os professores da Educação Física e os demais profissionais que atuam nas escolas. Entre esses **se incluem** os professores polivalentes, responsáveis pelas séries iniciais do ensino fundamental. Como sugerem os depoimentos, tais tensões indicam a força do paradigma dominante na estruturação das concepções desses sujeitos sobre a Educação Física, o que se manifesta como um entrave para que a Proposta se materialize no espaço escolar: (OK)

*[...] e, aí, vem a questão do barulho, e, aí, atrapalha a aula do lado. Aí, vem o questionamento de professores, de algumas direções de escola. [...] além de você ter a preocupação com seus alunos, com a quantidade muito grande de alunos, com o seu conteúdo que a Educação Física tem, você tem de dar, em sala de aula. Porque jogar a bola para cima é muito fácil. Aí você tem de abarcar, também, com isso, com seus colegas de trabalho, com a direção. E tem muitos que não compreendem e pensam que a gente está aqui só para... A Educação Física é um segundo recreio para os meninos. Quer dizer: é um conceito; é uma definição muito sacana, não é? realmente, do trabalho que a gente faz, ou do trabalho que a gente tenta. Porque a vitória... Você dizer que consegue realizar tudo o que você programa, eu digo que é mentira. Mas, o fato de tentar já é uma grande vitória. Tentar, tentar. É cansativo? É. Você, às vezes, cansa, mas, você tem que meter a cara (P 4).*

*Os professores, também, ficavam cobrando da gente o que a gente tinha que fazer: “Cadê, cadê a física?” Porque eles viam... as professoras viam a gente fazendo atividades com os meninos, mas, na cabeça delas, a gente tinha que estar fazendo marinho,*

*polichinelo, ficar correndo em volta da quadra. E quando elas começaram a observar a gente dando aula, elas começaram a pensar que aquilo não era Educação Física [...] Com os professores eu não quis nem comentar nada, porque eles tinham uma visão e eu não ia conseguir colocar para eles o que eu aprendi na faculdade e nem era interessante ficar falando essas coisas para eles (P 3).*

Além disso, no contexto desse tipo de dificuldade, destacamos, ainda, a de concretização de um tratamento interdisciplinar dos conteúdos, tal como indicado pela abordagem crítico-superadora. De fato, como é apropriadamente percebido no depoimento que se segue, a dimensão interdisciplinar só se torna viável caso haja um trabalho pedagógico coletivo, o qual não depende, apenas, dos professores da Educação Física.

*Então, a dificuldade que eu vejo, na questão do professor, é que se ele tivesse um interesse (não sei se é interesse) de ver, assim, como é que eu posso utilizar o conteúdo da Educação Física dentro da minha aula de ciências, de matemática... [...] Porque não é fácil o entendimento do interdisciplinar [...] Pensam que é só assim: “vou fazer uma coisa junto com a Educação Física”. E não é. Você tem que ter o entendimento da essência, da atitude, como vai levar os conteúdos [...] Então, talvez, a gente tenha que bolar alguma coisa no sentido de, no final do ano, que é onde geralmente a gente elabora alguma coisa. Resultado: elaboraria tudo isso, faria o levantamento e quando começasse o ano ficaria muito mais fácil. Então, qual é a primeira unidade para a Educação Física? Vai ser dança? Vai ser luta? Então, dentro da luta, o que é que trata? Vai tratar da Capoeira? E o que é que eu posso tratar dentro da história, da geografia, das ciências? [...] Todo mundo se situaria, ninguém ficaria achando que a*

*Educação Física está fazendo por fazer [...] Mas, as coisas vêm de dentro, do próprio núcleo da escola. Não adianta, apenas, as teorias; aí, é necessário compreender o que existe e ter a certeza do que quer fazer e chegar junto, como profissional (P 02).*

É importante chamarmos a atenção para o que nos indicam trechos dos depoimentos, acima apresentados. Neles são recorrentes expressões como: “aí, eu fui conversando com eles. Toda aula eu conversava com eles [...] e, graças a Deus, isso, aí, está mudando”; ou “mas, o fato de tentar já é uma grande vitória [...] Você às vezes cansa, mas, você tem que meter a cara”, ou, ainda: “talvez, a gente tenha que bolar alguma coisa no sentido de...”. Eles sugerem que, perante esse tipo de dificuldades, os professores não estão passivos. Ao contrário, estão procurando soluções para elas, ou já as estão colocando em prática, de modo que a sua atuação seja coerente com a Proposta que construíram. Mas, essa atuação pedagógica tem sido condicionada, também, por outros fatores, entre os quais se situam as suas condições de trabalho, dificuldade que se torna complicada para eles próprios equacionarem.

Nessas condições, pudemos perceber que o principal problema decorre da ausência, nas escolas municipais, de uma infraestrutura, apropriada, para as aulas de Educação Física, o que se mostra como outro entrave na viabilização da Proposta. Alias, a ausência de espaços físicos adequados, juntamente com a falta de material didático, são dificuldades que foram apontadas por todos os gestores e professores entrevistados, como exemplificamos:

*[...] nas escolas não tem quadra, não tem sala de dança, não tem sala de ginástica, não tem esses elementos que são fundamentais para a questão de uma prática, de uma vivência, de uma implementação de um conteúdo que você conhece e que necessita de espaços específicos, necessita de materiais, necessita de um bocado de*

coisas. Então, assim, essa dificuldade estrutural existe. A outra dificuldade é com relação à própria questão material. A questão dos elementos que vão auxiliar em nossas práticas. A questão de bolas, redes, de arco, corda, etc. Nós sabemos que existe um esforço grande da prefeitura para a aquisição deste material, mas, no ano 2000 ele deixou de chegar. A questão do som, de fitas. Então, algumas escolas foram contempladas e outras não, e isso dificulta bastante o nosso trabalho (P 1).

[...] se você quer fazer um trabalho com dança, ginástica, e você quer que o menino rasteje, que o menino role, você não pode. Você vai fazer um trabalho com bolas, a bola cai do outro lado e se perde, porque atrás tem uma ribanceira. E, aí, a gente diz: não jogue alto. E, aí, não dá para fazer um trabalho limitando o movimento do menino [...] Como você vai trabalhar limitando o menino? Como trabalhar assim, se a gente quer ver a espontaneidade do menino? Ver o que eles sabem e que eles podem fazer; e você limita, você não vai ter nunca uma resposta, não é? (P 2).

Dia de chuva, como nós não temos nenhum espaço coberto, vamos trabalhar na sala de aula. Pronto! Aí, vamos fazer o quê, dentro do espaço apertado da sala de aula? (...) Mas, aí, o espaço é pequeno, para ter acidente é rápido. Eu tive um aluno que já fraturou os dois braços, porque a gente estava fazendo um trabalho de estrelinha, parada de mão, aí, a mão dele escorregou e, aí, ele fraturou o braço. E, assim, aparece logo, amigas de trabalho... amigas de trabalho entre aspas: "só podia acontecer. Na aula de Educação Física é uma bagunça". E eu me questiono: bagunça em que nível? E por quê?

*Porque há uma participação muito grande da turma? Isso é bagunça? Eles estão conversando, muitas vezes, gritam, mas, no interesse da aula, no assunto que a gente está vivenciando. Mas, acontece que trabalhar a ginástica com o chão escorregadio, dentro de um ambiente muito fechado... Aí, pronto! (P 4).*

Aqui, as dificuldades não são específicas, apenas, das aulas de Educação Física, pois, quase toda a rede física escolar do município se mostra muito precária. Nesse sentido, é importante lembrar que, a mesma precariedade da rede física escolar de Camaragibe e a ausência de materiais didáticos constituem uma condição encontrada na maior parte das escolas das redes públicas municipais e estaduais do país. Essa situação, como sabemos, é ainda mais grave naquelas localizadas nas regiões mais pobres, como é o caso do Nordeste, o que é visto como um dos fatores que entravam os processos de ensino e aprendizagem, no seu conjunto.

Lembramos que Camaragibe é um município pobre, com uma economia que tem nos serviços e no comércio suas principais atividades. A renda média mensal de 75,9% dos chefes de família, que nele habitam, é de até dois salários mínimos, conforme dados do CONDEPE, referidos anteriormente. Em face desse quadro, a arrecadação municipal é insuficiente para atender às enormes demandas por serviços públicos, levando a que as suas receitas totais sejam extremamente dependentes das transferências das outras esferas governamentais.

Nesse contexto é que vão sendo reveladas as implicações da articulação/desarticulação entre a política educacional, traçada para a gestão do município, e a política nacional de educação, emanada do poder central, que tem buscado implementar um tipo de descentralização/democratização que vem “de

cima”.

A partir da constituição de 1988 e da promulgação da LDB, os municípios passaram a ser responsáveis pela oferta do ensino fundamental, da educação infantil e de jovens e adultos. Na política educacional traçada pelo governo federal, capitaneado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a descentralização/municipalização do ensino fundamental tem sido uma prioridade. Apesar de vários programas e projetos criados pelo poder central, cujos objetivos proclamados são de apoiar, através de financiamento específico, essa prioridade, dentre outros problemas, o montante desses recursos, transferido através dos mesmos, têm sido insuficiente para que o poder local possa assumir a responsabilidade da educação fundamental, dentro dos padrões de qualidade requeridos, tal como exemplifica o caso de Camaragibe<sup>19</sup>.

Além disso, essas ações do governo federal, por se orientarem por uma filosofia de ação que se apóia nos pressupostos neoliberais, limitam as ações do poder municipal, ao lhe deixar pouca margem de autonomia em relação aos critérios e normas que devem ser seguidos para que se tenha acesso aos citados recursos. Isso demonstra que a descentralização é, sobretudo, a delegação de responsabilidades na execução de medidas previamente definidas, como os estudos vêm demonstrando (SANTOS, 2001; AZEVEDO, 2001a e 2001b).

Apesar disso, a gestão de Camaragibe, na busca da concretização de um governo democrático-popular, vem gastando 41% de sua arrecadação com as políticas de saúde e educação (LACERDA, 2000). Mas, essa postura não é suficiente para suprir as carências da rede física escolar e, por conseguinte, para ampliar o ensino da Educação Física para todas as escolas.

*E gente tem uma experiência bem sucedida, que deve ser ampliada.*

---

<sup>19</sup> São exemplos desses programas: o FUNDOESCOLA, financiado pelo Banco Mundial, o FUNDEF, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o Bolsa Escola, dentre outros.

*E tem isso que a Conferência diz: ou faz na escola ou faz num espaço vizinho, próximo à escola. Porque também você não vai pensar que as crianças vão ficar sem EDUCAÇÃO FÍSICA, a vida inteira; ou, então, vamos derrubar todas as escolas para ter EDUCAÇÃO FÍSICA, não é? Sabiamente, os delegados da Conferência deliberam que se faça um espaço próximo da escola, que possibilite isso, mas, infelizmente, dada toda questão financeira, que todos os municípios vivem, nós não avançamos.(G2).*

*A grande dificuldade, mesmo, foi a falta de verba; essa coisa toda que a gente vem atravessando desde 99 e se agravou em 2000. Agravou-se mais. Em 2000, veio a Lei de Responsabilidade Fiscal... aquela coisa toda... e a gente não pôde realizar os Jogos... não é? Teve o corte, mas. não foi só, apenas, em EDUCAÇÃO FÍSICA. Foi em tudo... (G3).*

Vale lembrarmos que a iniciativa que conduziu à introdução dessa disciplina, como componente curricular, deu-se como uma experiência piloto, que foi implantada em nove escolas do município. No ano 2001, quando coletamos nossos dados, a disciplina continuava fazendo parte, apenas, do currículo dessas escolas, tendo sido essa, também, uma das dificuldades que os professores entrevistados apontaram na implementação da Proposta:

*[...] outra dificuldade, que eu gostaria de colocar, é que a Educação Física, no município de Camaragibe, ela não contempla todas as escolas. E isso é um elemento que tem que ser resolvido e tem que ser visto de uma maneira bastante séria. Porque você não pode implementar uma proposta curricular em apenas 5 ou 6 escolas; tem que ser uma proposta curricular para toda a rede. E, sendo assim,*

*esse é um elemento forte, é um problema sério que aconteceu em 2000/2001 e que eu, ainda, não percebi encaminhamentos para que pudesse reverter essa situação. Então, esse é um elemento bastante significativo e que dificulta bastante a implementação dessa proposta: a falta da Educação Física como componente curricular em todas as escolas do município de Camaragibe (P 1).*

Essas, como outras dificuldades, citadas por professores e gestores, tendem a esbarrar numa questão mais ampla, que envolve a própria prioridade que a educação tem assumido no contexto maior do projeto de sociedade em implementação.

No entanto, como esperamos ter deixado evidente, no âmbito do poder municipal criou-se o espaço político-pedagógico que propiciou, no movimento interno de descentralização das decisões governamentais, a entrada, no município, do movimento renovador da Educação Física, que abraça a perspectiva de uma educação voltada para a construção de uma cidadania emancipatória. Na prática da política, representada pela implementação da Proposta analisada, mesmo com muitos limites, também se abriram as condições objetivas para a chegada das inovações na escola, trazidas por professores comprometidos com os seus postulados. Apresentadas nossas análises, resta-nos uma reflexão sobre as possibilidades de superação dos limites identificados, o que faremos nas nossas considerações finais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste momento, optamos por não apresentar conclusões, pois, coerente com o caminho metodológico que procuramos percorrer, entendemos que toda construção do conhecimento é um processo dinâmico e provisório, sujeito às mutações da realidade, muito embora não desconheçamos as continuidades de que essas próprias mudanças do real são portadoras.

Tendo em vista os resultados que destacamos ao longo do nosso trabalho, sobretudo os contidos nos três últimos capítulos, aqui buscaremos, à luz dos mesmos, fazer uma reflexão sobre as contradições, os impasses e as perspectivas de generalização da inovação analisada.

Na realização da pesquisa, consideramos que o programa de ação, representado pela Proposta Curricular para a Educação Física, não existia por si próprio, mas, como parte da política educacional de um município. Essa, por sua vez, tinha uma ligação com a política de educação nacional que fazia e faz parte, do projeto de sociedade que o grupo no poder está buscando implementar.

Considerar essas múltiplas dimensões em que estava envolvido o objeto, face à nossa opção metodológica que levou em conta a categoria da totalidade, implicou em desvelar o referido projeto de sociedade e, portanto, a filosofia de ação a ele subjacente. Nesse percurso, pontuamos aspectos das mudanças na ordem capitalista mundial, dos pressupostos neoliberais que têm servido para justificá-las e, nesse contexto, dos pressupostos específicos para a educação.

Desse modo, nos foi possível demonstrar a articulação do projeto de

sociedade, predominante em nossa realidade, com as determinações emanadas do espaço capitalista internacional e como elas têm se refletido na reforma da educação brasileira. Assim, também nos foi possível destacar as implicações da reforma do aparelho administrativo do Estado para a política educacional, de maneira a situar o papel do poder local, naquilo que se refere aos processos de descentralização e da municipalização do ensino, no quadro da nova lógica que passou a orientar as decisões sobre as políticas sociais.

A partir desse quadro, tratamos dos rumos e das possibilidades que os processos de descentralização podem assumir, de acordo com as orientações teórico-políticas pelas quais estejam sendo norteados, como o caminho que nos permitiu demonstrar as singularidades da gestão municipal de Camaragibe.

Essa demonstração se deu através do tratamento do projeto local de governo, onde, ao apontarmos o modo como vêm sendo definidas as políticas públicas, ficaram evidenciadas as diferenças em relação ao projeto de sociedade, próprio do poder central. A forma pela qual o poder local vem procurando ampliar a arena das decisões, cuja marca principal são os canais abertos e acionados para a efetiva participação popular, as metas e diretrizes estabelecidas, que têm privilegiado as políticas sociais, explicitam a presença de processos locais de descentralização, orientados pela lógica democrático-participativa, em consonância com a proposição perseguida por um governo democrático-popular. Nesse contexto é que foram implementadas as definições para a educação municipal.

O respaldo fornecido por uma incursão nas abordagens, através das quais, historicamente, vem sendo tratada a Educação Física escolar no Brasil, e sobre seus marcos legais, de um lado, nos permitiu sublinhar as características do movimento renovador dessa disciplina. Faz-se necessário lembrar que as políticas para a Educação Física, reflexo do que acontece em nossa sociedade,

vêm sendo construídas no bojo de relações sociais que reforçam as desigualdades, característica da sociedade brasileira. Historicamente, como procuramos mostrar, os caminhos trilhados pela Educação Física brasileira não se fizeram num quadro de uma educação emancipatória, e, sim, sobre o que é determinado economicamente, assim como acontece com a educação em geral.

De outro lado, permitiu, também, apresentar a Proposta, alvo de nosso estudo, quando mostramos a sua orientação teórico-metodológica, expressa na adoção dos postulados da abordagem crítico-superadora, o que revelou sua estreita vinculação com o citado movimento. O surgimento de uma proposta com tais características, tal como ficou demonstrado, foi possível face às próprias definições traçadas e implementadas para a política municipal de educação. Nesse contexto, a gestão local propiciou o espaço para que fossem adotadas as referências teóricas que se contrapunham àqueles do paradigma dominante no ensino da Educação Física.

Mas, há um outro elemento importante, que permitiu a formulação da Proposta nessa direção, as ligações dos professores da rede com o movimento renovador dessa disciplina que, assim, conseguiram que o mesmo desse mais um passo no sentido de tentar transformar uma proposta teórica, numa rede municipal, em prática de política pública, graças às características, já mencionadas, do poder local, as quais se fizeram presentes no processo de formulação da Proposta, conforme ficou demonstrado.

Frente às referências, que elaboramos, a respeito da legislação e, também, às formuladas anteriormente a respeito da constituição da Educação Física na educação brasileira, observamos a necessidade de que sejam ampliados os debates em torno dela e de sua posição dentro da legislação, para se definir, com clareza, as concepções, os objetivos, os métodos, que venham a nortear o ensino da disciplina em tela. A nossa pesquisa mostrou que esse

debate não ficou fora da elaboração da política educacional de Camaragibe, nem foi feito de forma caótica, a exemplo do que ocorreu na elaboração dos PCNs – Educação Física. O caminho percorrido na elaboração da Proposta, onde se analisou e se deixou claros os seus fundamentos teóricos, evitou que a mesma recaísse num pluralismo filosófico e teórico-metodológico que poderia vir a inviabilizá-la.

Diferente de outros trabalhos, essa não é uma Proposta feita por consultores, alheios à realidade do município e das próprias escolas. O seu caráter inovador, também repousa no fato de a sua elaboração ter contado com a participação efetiva dos professores, que, assim, assumiram o duplo papel de formuladores e implementadores. Tais características dão a esse programa de ação uma possibilidade maior do mesmo se concretizar na sala de aula, pela consideração da cultura local e das necessidades dos alunos.

Apesar desses aspectos positivos, é no processo da sua implementação que ficam claros as dificuldades e os limites para a concretização da Proposta em sala de aula. De um lado, a concepção tradicional de Educação Física mostra a sua força, ao permear o espaço escolar, evidenciando os problemas advindos da articulação/desarticulação entre as orientações do poder central e do local. Esses entraves, também percebidos na própria implementação da política municipal de educação, estavam presentes no ensino da Educação Física. As dificuldades do município em arcar com os custos de uma estrutura física adequada nas escolas, de ampliar o quadro de professores, de adquirir o material didático necessário, também são exemplos de um processo de descentralização da educação, que vem se realizando a partir do poder central, sem que haja a garantia do financiamento necessário para o cumprimento das responsabilidades transferidas. Mesmo assim, as inovações apresentadas pela Proposta teimam em se disseminar pelo espaço escolar, exprimindo uma

resistência do local ao central, em consonância com a própria resistência do governo municipal.

Resta-nos pensar que possibilidades concretas estão colocadas para a continuidade e expansão da experiência analisada. Um dos limites encontrados diz respeito ao caráter piloto do programa de ação, que ainda não tinha encontrado as condições para se expandir por todas as escolas da rede do município. Mas, dadas essas condições, que garantias a realidade aponta no sentido de sua generalização?

Em primeiro lugar, nos parece que a formação profissional dos professores da disciplina é uma condição imprescindível para que seja disseminada uma perspectiva emancipatória da Educação Física, na batalha das idéias com o paradigma dominante. Essa formação deve compreender tanto a fase inicial, como um processo de educação continuada, para os quais ganha importância o próprio papel do movimento renovador, na medida em que a adoção de uma prática pedagógica, inovadora e comprometida com uma educação emancipatória, requer momentos de reflexão e de estudos, para além das esporádicas capacitações, tal como hoje ocorre. Se a condição de projeto piloto, abrangendo poucas escolas da rede, é um grande limite na concretização desse programa de ação, a partir do momento em que as condições objetivas possibilitem a expansão do mesmo faz-se necessário que sejam definidas estratégias consistentes e coerentes com a Proposta, de maneira que os novos professores venham, também, a abraçar e assumir a perspectiva teórica em questão.

Em segundo lugar, não se pode deixar de mencionar as mudanças nas próprias condições do trabalho docente. Compreendemos, assim como Machado (1997), que a melhoria da qualidade do ensino está, indiscutivelmente, relacionada às condições de trabalho do professor, onde se incluem a questão

salarial, a estrutura das escolas, o material adequado, a formação continuada, entre outros. Um programa de ação, embasado por uma concepção crítica e emancipatória, exige um profundo envolvimento dos professores implementadores desse programa. Em face dessa compreensão, é necessário que o professor atue

como um trabalhador orgânico da educação e do ensino: organizador, divulgador, incentivador, pesquisador - engajado na dinâmica sócio-cultural da comunidade escolar - que se utiliza, como mais experiente, da atividade prática, 'o trabalho social', como única mediação entre o homem e o conhecimento, para promover a autoconsciência crítica dos seus alunos (TAFFAREL, 2000, p. XXVI).

É esse professor que colocará em prática uma metodologia, conforme a que está se tentando implementar em Camaragibe, que busca:

- Afirmar os temas da cultura corporal, no currículo escolar, como conhecimento inalienável de todo cidadão, independente de condições físicas, raça, cor, sexo, idade ou condição social.
- Selecionar o conhecimento, considerando as modalidades que encerram um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais da realidade atual, empregando os critérios de atual e útil<sup>20</sup> na perspectiva das classes sociais.
- Resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, de outro, constituir formas efetivas de resistência.
- Privilegiar a unidade metodológica, como possibilidade de compreensão da cultura corporal numa perspectiva interdisciplinar.
- Buscar instrumentos de avaliação no próprio objetivo de construção das práticas corporais.

---

<sup>20</sup> Grifos do autor.

- Relacionar as possibilidades das práticas corporais às possibilidades reais, dadas pelas ações nas áreas da saúde, cultura, bem-estar social, habitação, planejamento e outros (TAFFAREL, 2000).

Uma atuação dessa natureza exige mudanças que não podem ser vistas como deslocadas das lutas mais gerais dos trabalhadores em educação, pela instauração de uma outra política nacional de educação, luta essa que faz parte das batalhas por uma mudança no projeto de sociedade, hoje, hegemônico.

Em terceiro lugar, apesar dos seus limites, não podemos deixar de reconhecer que a resistência do poder local a esse projeto hegemônico é um fato, tal como exemplifica o resgate do processo que conduziu à elaboração da Proposta aqui em enfoque. A divulgação dessa experiência e a possibilidade de implantá-la em outros espaços, que o poder local possa abrir, não deixa de se constituírem em mais um passo na luta política pela mudança da ordem maior.

Assim, ao termos analisado essa experiência, trazendo à tona o seu caráter de resistência, seus limites, e essas reflexões, esperamos estar prestando uma contribuição e trazendo subsídios que possam se somar à luta maior por uma Educação Física consistente e coerente com o contexto de construção de uma educação e de uma sociedade livres e igualitárias.

**ANEXOS**

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS  
(ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA)**

**ENTREVISTA 1 - GESTORES**

**PARTE I - Caracterização dos Entrevistados (gestores)**

1. Faixa Etária:

20 a 25 anos      26 a 30 anos      acima de 30 anos

2. Formação Profissional:

2.1. Área/Curso:

2.2. Local de Formação:

2.3. Ano de Conclusão do curso:

3. Atuação Profissional:

3.1. Como optou pela educação como campo de trabalho e de saber?

3.2. Qual sua concepção de Educação Física?

3.3. Esta concepção você adquiriu como?

3.4. Além de trabalhar em Camaragibe, possui (possui) outros empregos?(local e instituição).

3.5. É no campo da Educação? Qual a orientação para Educação Física neles?

**PARTE II - Como surgiu a proposta (gestores)**

1. Em sua opinião, qual a contribuição da Educação Física para a escolarização básica?

2. Poderia me dizer, por que é que o município resolveu introduzir a Educação Física no currículo?

3. Existiram dificuldades no andamento da disciplina em 2000/2001? Em caso afirmativo, quais as estratégias que o município usou para superá-las?

4. Existem iniciativas/ações por parte do município para redirecionar/superar dificuldades no ano vigente e nos próximos?

## ENTREVISTA 2 – PROFESSORES

### PARTE I - Caracterização dos Entrevistados (PROFESSORES)

1. Faixa Etária:

20 a 25 anos      26 a 30 anos      acima de 30 anos

2. Formação Profissional:

2.1. Área/Curso:

2.2. Local de Formação:

2.3. Ano de Conclusão do curso:

3. Atuação Profissional:

3.1. Como optou pela EDUCAÇÃO FÍSICA como campo de trabalho e de saber?

3.2. Qual sua concepção de EDUCAÇÃO FÍSICA?

3.3. Essa concepção você adquiriu como?

3.4. Além de trabalhar em Camaragibe, possuiu (possui) outros empregos?(local e instituição).

3.5. É no campo da EDUCAÇÃO FÍSICA? Qual a orientação para EDUCAÇÃO FÍSICA neles?

### PARTE II - Como surgiu a proposta (professores)

1. Em sua opinião, qual a contribuição da EDUCAÇÃO FÍSICA para a escolarização básica?

2. Você considera que houve mudança na sua prática pedagógica a partir da construção da proposta curricular para EDUCAÇÃO FÍSICA?

2.1. Em caso afirmativo, descreva quais.

2.2. Em caso negativo, poderia me dizer por quê?

3. Existiram dificuldades no andamento da disciplina em 2000/2001? Em caso afirmativo, quais as estratégias que você utilizou para superá-las?

4. Existiram iniciativas por parte do município para superar essas dificuldades?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRINQ. **Prefeito Amigo da Criança**. São Paulo: Fundação Abrinq, 2000.

([www.fudabrinq.org.br](http://www.fudabrinq.org.br)).

ALVES, Maria do Socorro Valois. **Financiamento da Educação**: o FUNDEF e a valorização do magistério nas municipalidades. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (Projeto de Dissertação).

ANDERSON, P. “Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARRETCHE, Marta. “Tendências no Estudo sobre Avaliação de Políticas”. In: RICO, E. M. (Org.) **Avaliação de Políticas Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. “Exclusão Social e Políticas Educativas. Implicações da Adoção do Estilo Gerencial de Gestão por Programas Federais Destinados à Educação Municipal”. III Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais**. Recife: Universidade

Federal de Pernambuco, 2001a.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **Políticas de Descentralização da Educação, Municipalização do Ensino Fundamental e Desigualdades Educacionais.**

Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001b (texto inédito).

AZEVEDO, J. M. L. de. FERREIRA, R. A. e OUTROS. **A Gestão da educação e a qualidade do ensino no contexto da reforma do Estado.** Recife:

Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998 (Projeto de Pesquisa).

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Poder Local: Impactos da Reforma do Estado na Educação Municipal.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000 (Projeto de Pesquisa).

BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O Conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (dissertação de mestrado).

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1996.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física e a nova Lei de Diretrizes e Bases: subsídios para discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. São Paulo, v. 10, n.1, set. 1988, p.10-18.

CARVALHO, Marta M. Chagas. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxo e perspectivas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 (Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COHEN, Ernesto e FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COHN, Amélia. "Os Governos Municipais e as Políticas Sociais". In: SOARES, J. A. e CACCIA-BRAVA, S. (Orgs.). **Os Desafios da Gestão Municipal Democrática**. São Paulo: Cortez/Pólis, 1998.

DANIEL, Celso. Participação Popular. **Revista Teoria e Debate**. nº 2, março,

1988.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e Análise das Principais Abordagens da Educação Física Escolar. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, nº 20(1), Setembro, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e Análise das Principais Abordagens da Educação Física Escolar: Parte II. XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais**. Caxambu/MG, 2001

DICKERT, J. A Educação Física no Brasil. In: ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. Recife: Recife Gráfica, 1987.

DOWBOR, Ladislav. “Da Globalização ao Poder Local: a nova hierarquia dos espaços”. In: M. FREITAS (Org.). **A Reinvenção do Futuro**. São Paulo: Cortez , 1996.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Política Educaional e Inclusão Social: impacto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil nos municípios de Pernambuco. III Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: Universitária da UFPE, 1998.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Construindo a Educação na Cidade de Camaragibe**. Camaragibe (PE): Secretaria de Educação, 1999.

FISCHER, Tânia. “Gestão Contemporânea, Cidades Estratégicas: aprendendo com fragmentos e re-configurações do local”. In: FISCHER, Tânia (Org.). **Gestão Contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro:

FGV, 1996.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo, SP: Scipione, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-105.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. IN: GENTILI, P. e SILVA, T. T. **Escola S. A.** Brasília, DF: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. Adeus à Escola Pública: a ordem do mercado neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In GENTILI, Pablo (Org.).

**Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 228-251.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LACERDA, Ângela. Cidade Pobre Dá Exemplo de Apoio à Criança. **Jornal o Estado de São Paulo**. Caderno Cidade, Edição do dia 03 de julho de 2000, São Paulo, SP.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. In: **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**.. Nº 74, Agosto, 1990. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990. p. 5-10.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo: EPU, 1986.

LUCENA, Ricardo. **Quando a Lei é a Regra**: um estudo da legislação da Educação Física escolar brasileira. Vitória: CEFD-UFES, 1994.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANOEL, Edson de Jesus. Desenvolvimento Motor: implicações para a educação física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**. v. 8(1), jan/jun, 1994. São Paulo, 1994. p. 82-97

MARE. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, 1995.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física Cuida do Corpo e Mente**. Campinas: Papirus, 1987.

MONLEVADE, João. **O FUNDEF e seus Pecados Capitais**. Ceilândia, DF: Idéia, 1998.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. 19<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Inalda Maria dos. **A Política de Descentralização do Financiamento do Ensino Fundamental e sua Repercussão nas Unidades Escolares**: um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001.

(Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997b (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

\_\_\_\_\_. **A Nova Lei da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. **Políticas Públicas de Esporte e Lazer**: resistência e dominação no Governo de Pernambuco, entre 1995 e 1998. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Projeto Educacional da Nova Direita e Retórica da Qualidade Total. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. **Escola S. A.** Brasília, DF: CNTE, 1996a.

SILVA, Valéria Sales S. **A Prática Pedagógica na Educação Física na Perspectiva da Cultura Corporal**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1996b (Dissertação de Mestrado).

SOARES, Carmem Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE (Org.). **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 75 - 86.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi N.; ESCOBAR, Michele Ortega. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física e Esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Eustáquia Salvadora e Outros. Parecer sobre Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE (Org.). **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 63-74.

SOUZA Jr., Marcílio. **O Saber e o Fazer Pedagógicos**: a Educação Física enquanto componente curricular...?... isso é história!. Recife: EDUPE, 1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: **Revista Movimento**. UFRGS. Ano VII, nº 13, 2000/2. p. XV a XXXV.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas e Educação Física e Esportes no Brasil: reformas ou ruptura? In: **Pensar a Prática**. Goiânia. V. 2, nº 1, jun 1998/Jun 1999. Ed. UFG, 1999.

\_\_\_\_\_. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. IN: GUEDES (Org.). **Educação Física**: uma abordagem multidisciplinar. João Pessoa, PB: Idéias, 1997.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE (Org.). **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 25-62.

TANI, Go et alli. **Educação Física Escolar**: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, Marco Antonio. "Ampliando a Participação na Gestão". In: **Dicas – Governo e Sociedade**, nº 174, São Paulo: Instituto Pólis, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro & SOUSA, Eustáquia Salvadora. O Ensino da Educação Física em Face da Nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte- CBCE (Org.). **Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 121-141.

## **DOCUMENTOS ANALISADOS**

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. **Mensagem do Presidente da República na Abertura da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 51ª**. Brasília: Presidência da República, 2001.

CAMARAGIBE. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª Séries**. Camaragibe/PE, 2000a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Folheto de Divulgação da 2ª COMEC**. Camaragibe/PE, s/d.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **2ª Conferência Municipal de Educação. Deliberações**.

Camaragibe: Prefeitura Municipal, 1999a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para a Área de Educação Física**, 1999b.

(Plano de Trabalho)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Construção do Programa de Educação Física. 2º Módulo**,

1999c (documento de trabalho de circulação restrita).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Construção da Proposta Pedagógica para a Educação Física.

Avaliação do 2º Módulo, 1999d (documento de trabalho de circulação restrita).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **1ª Conferência Municipal de Educação.** Deliberações.

Camaragibe: Prefeitura Municipal, 1997.

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. **Experiência de Gestão Municipal:**

Implantação de Aulas de Educação Física com Professores Habilitados.

Camaragibe/PE, 2000b.

CAMARAGIBE. Prefeitura Municipal. Experiência de Gestão Municipal:

**Proposta Curricular - Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série** Camaragibe/PE –

2000c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **I Fórum da Cidade.** Camaragibe/PE, s/d.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao Debate do**

**Currículo em Educação Física:** uma proposta para a escola pública. Recife:

Secretaria de Educação de Pernambuco, 1989.