

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DENISE DE SOUZA DESTRO

A POLÍTICA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG: HIBRIDISMO ENTRE O
CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO E O
CONTEXTO DA PRÁTICA.

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth Fernandes de Macedo

RIO DE JANEIRO
Agosto de 2004

DISSERTAÇÃO: A POLÍTICA CURRICULAR EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG: HIBRIDISMO
ENTRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO E O
CONTEXTO DA PRÁTICA.

APROVADA EM: 30/08/2004

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Fernandes de Macedo

Prof^ª. Dr^ª. Ana Canen

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Rangel Tura

“Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe demais o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada” sempre adiada. [...] Essa lacuna não pode ser preenchida. É impossível ‘voltar para casa’ de novo.”

Stuart Hall

RESUMO

As discussões contemporâneas em relação ao campo do currículo têm se orientado na perspectiva de construções de propostas curriculares locais que dê visibilidade à participação da comunidade docente em seus diferentes momentos e aos processos culturais e experiências dos alunos como meio de se construir identidades múltiplas, favorecendo o empoderamento em contraposição às políticas curriculares globais que ainda se apresentam aos espaços escolares caracterizadas como verticalizadas, centradas no Estado, homogeneizantes e prescritivas. De acordo com essa perspectiva, analiso a política curricular da Educação Física do município de Juiz de Fora – MG, cujo texto político é denominado Programa Municipal de Educação Física – diretrizes curriculares (PROMEF), que se configura como uma política curricular local e diferenciada pelo fato de ter oportunizado a construção coletiva entre os responsáveis pelo Departamento de Educação Física escolar e os professores dessa disciplina que atuavam cotidianamente nas escolas contando, inclusive, com uma busca das manifestações culturais e de lazer das comunidades trabalhadas, para subsidiar os conteúdos que foram sistematizados como conhecimento pedagógico da Educação Física municipal. Esse estudo teve, assim, o objetivo de analisar a política curricular da Educação Física escolar desse município, destacando o contexto de produção desse texto político e verificar se os objetivos de tal proposta se viabilizam no contexto da prática e se essa proposta curricular se configura como incentivadora de construções identitárias múltiplas e ao empoderamento. Para dar encaminhamento aos objetivos, foram realizadas 28 entrevistas semi-estruturadas com os participantes do processo de construção da proposta e sua relação com o contexto da prática e análise do documento escrito PROMEF. De acordo com os dados coletados, essa diretriz avança em termos de políticas curriculares por ter oportunizado aos professores participarem de todo o seu processo de construção, mas não propicia o empoderamento e a construção de identidades múltiplas por pautar, sobretudo, numa orientação didático-metodológica que reforça o conhecimento historicamente elaborado, destacando a cultura discente apenas na perspectiva da superação e não como um caminho na busca do diálogo cultural crítico.

ABSTRACT

Modern discussions about curriculum have been orientated at the perspective of the forming of local curriculum proposals which give visibility to the participation of teachers community in their different moments and to cultural processes and students experiences as a way to form multiple identities promoting the empowerment in contrast with global curriculum politics that are still present at some schools classified as verticalized, centred at the State and prescriptive. Through this perspective I analyze the curriculum politics of Physical Education at the city of Juiz de Fora – MG whose text is called Municipal Program of Physical Education (PROMEF). This program is a local and different curriculum politics because it promoted a collective construction among those responsible for Physical Education Department and the teachers of this subject that worked daily at schools searching for cultural and leisure manifestation at their communities to support the contents that has been systematized as pedagogical knowledge of municipal Physical Education. So this study had the aim of analyzing the curriculum politics of Physical Education at Juiz de Fora pointing at the context of production of this political text and check if the purposes of such proposal are possible inside the context of the practice and if this curriculum proposal stimulates multiple identity constructions and empowerment. It were made 28 semi-structured interviews with participants of this process and their relation to the context of the practice and PROMEF analysis. According to the data this directive advances in terms of curriculum politics because it has led the teachers to join in their construction process, but it doesn't allow empowerment neither the construction of multiple identities. It all happens because this directive is based on a methodological didactic orientation which enhances the historically elaborated knowledge, emphasizing the culture of students only through an overcoming perspective and not as a way to search for a critical cultural dialogue.

Agradecimentos

Inicialmente quero agradecer aos órgãos responsáveis pela minha manutenção nesse mestrado, oferecendo-me bolsas de estudo muito úteis, proporcionando o afastamento de minha prática pedagógica com o intuito de dedicar-me exclusivamente aos estudos: a FAPERJ que, mesmo sendo uma entidade do Estado do Rio de Janeiro, concedeu uma bolsa para uma pesquisa desenvolvida no Estado de Minas Gerais e ao CNPq, por continuar auxiliando-me nos últimos meses de meu estudo.

O que falar agora sobre minha orientadora? Dela nada falarei porque tê-la como minha orientadora é um mero detalhe! Minhas palavras são endereçadas a Elizabeth Macedo, que se mostrou sempre paciente com as minhas idéias e opiniões e com meu lento amadurecimento nas questões curriculares. Beth, obrigada por ter acreditado em mim e acima de tudo, ter contribuído de forma significativa para os meus avanços no campo do currículo. Sentirei saudades!

Ao pessoal da GEB (Gerência de Educação Básica – Juiz de Fora, MG) por me atender sempre que precisava, e aos profissionais responsáveis pela coordenação do PROMEF - professores Lídia, Maria Cecília e Luizir – que se dispuseram a me conceder entrevistas muito úteis e importantes para as minhas análises.

Aos professores de Educação Física da rede pública municipal de Juiz de Fora, que se desprenderam de tempo e paciência para responder as minhas insistentes perguntas, muitas delas realizadas durante suas aulas. Essas entrevistas puderam oferecer ao meu estudo o outro lado da moeda, isto é, as falas daqueles que estão inseridos nos espaços escolares, cotidianamente.

Risos, tristezas, vergonhas, desesperos e conhecimentos... Tudo dividido nos almoços no 11º andar com os colegas Antônio, Cláudia, Eduardo, Márcia, Maria Helena, Mário, Tereza e Vera. CONSEGUIMOS!!!

Às colegas do grupo de pesquisa Cassandra, Cláudia, Débora, Fabiana, Ozerina, Raquel, Renata, Rita, Rosana, Sheila, Sônia e Vânia. Turma animada!

Não poderia faltar um agradecimento especial a minha grande amiga Ozerina, que além de se comportar, às vezes, como minha co-orientadora, mostrou-se amiga nos momentos difíceis, confiante nos momentos que requeria segredos, incentivadora nos momentos em que o desânimo tomava conta de minha produção teórica e companhia nos momentos mais inusitados que vivemos juntas na cidade maravilhosa!!! Sinto muitas saudades.

Obrigada especial à professora Maria de Lourdes Rangel Tura que sempre respeitou as minhas inseguranças e foi a primeira professora do curso a estimular meus primeiros passos.

À Janaína pela força em todos os momentos, amiga e grande incentivadora de meu progresso profissional.

Aos meus familiares e, em especial, à minha filha Paloma que, forçosamente, “entenderam” a minha ausência e respeitaram a minha reclusão diante do computador.

É muito difícil sair de casa e inserir-se em um outro lugar que é estranho... Difícil também se adaptar a esse novo espaço, espaço que a gente sempre tem a sensação de não nos pertencer... E o pior de tudo é quando a gente começa a se sentir em casa, tem que voltar à rotina “esquecida”. Tudo bem! A vida é assim e é, por isso, que levo comigo as boas lembranças que guardei na memória de todo o mestrado.

SUMÁRIO

	Página
Caracterizando a pesquisa	01
Capítulo 1) Cultura, identidade e pedagogia: A seleção de conhecimentos nos currículos escolares	12
1.1) O papel da cultura como construtora de identidades e as relações com o conhecimento curricular	
1.2) A seleção cultural nos currículos e a pedagogia crítica: Que conhecimento?	
1.3) A articulação entre a cultura e a Educação Física escolar	
Capítulo 2) Política Curricular: O processo de construção de propostas curriculares entendidas como culturais	31
2.1) O que vem sendo definido como Política Curricular? Primeiras considerações	
2.2) As contribuições de Gimeno Sacristán: os diferentes momentos do currículo prescrito até a sua inscrição nos espaços escolares	
2.2.1) O Currículo Prescrito e suas funções	
2.2.2) O currículo apresentado aos professores	
2.2.3) O Currículo moldado pelos professores	
2.2.4) O Currículo em ação	
2.2.5) O Currículo avaliado	
2.3) A política curricular como texto e como discurso: ampliando os entendimentos	
2.4) A política curricular no Brasil: como vêm sendo prescritos os documentos oficiais para as redes de ensino?	
2.5) O caso específico da Educação Física em Juiz de Fora	

Capítulo 3) A constituição da política curricular para a Educação Física no município de Juiz de Fora -MG	52
3.1) Da Construção: os caminhos percorridos	
3.1.1) Os caminhos trilhados e suas implicações com o processo	
Capítulo 4) O Currículo Escrito da Educação Física: Analisando o texto político	75
4.1) Particularidades: o escrito e o falado - interpretações diferenciadas	
4.2) A Pedagogia do Programa: o saber objetivo, o conhecimento do aluno e as articulações possíveis	
4.3) Os <i>Princípios Pedagógicos</i> em questão: os aspectos a serem considerados	
	120
Capítulo 5) Da implementação: o currículo praticado, reinventado ou esquecido?	
As diferentes forma de utilização do PROMEF	
5.1) Do lançamento à entrega aos seus usuários: a política de implementação	
5.2) Recebendo o PROMEF: E agora? Modificações efetivas ou não na prática pedagógica?	
5.3) 4 Anos Depois: O PROMEF dá conta da realidade? Sugestões e expectativas de seus agentes	
Considerações Finais	152
Referências Bibliográficas	158
Anexos	164

Caracterizando a pesquisa: Objetivos, justificativa e pressupostos metodológicos

Autores nacionais (BARRETO, 1998; MOREIRA & MACEDO, 2000; GERALDI, 2000; dentre outros) vêm discutindo a questão do fracasso escolar entendendo-a como uma situação que é influenciada pelas políticas educacionais globais que insistem em prescrever currículos homogeneizantes, centralizados no Estado e verticalizados, apontando, inclusive que os avanços teóricos são significativos, mas que não possuem uma repercussão ao nível da prática que possa modificar tal situação. Nesse sentido, advogam em favor de construções curriculares que sejam realizadas com a participação da comunidade docente e que dêem uma atenção especial aos conhecimentos que são trazidos pelos alunos ao ingressarem nas escolas, pois assim, estaria proporcionando aos mesmos, a compreensão de que são responsáveis e construtores por suas aprendizagens.

Porém, as políticas curriculares que se apresentam nos espaços escolares são, geralmente, construídas por especialistas de diferentes áreas e de distintas Secretarias, não contando com a participação efetiva dos docentes que estão inseridos no contexto da prática pedagógica, na escolha e decisão dos conhecimentos que irá compor seus respectivos currículos, evidenciando assim, a quem pertence o poder decisório daquilo que será validado como conhecimento a ser trabalhado nas escolas. Para APPLE (2002, p. 42), essa decisão está implicada numa política cultural e de poder, pois *à decisão de se definir o conhecimento de alguns grupos como digno de ser transmitido às gerações futuras, enquanto a história e a cultura de outros grupos mal vêm a luz do dia, revela algo extremamente importante acerca de quem detém o poder na sociedade*. Com isso, muitas das propostas curriculares que chegam às escolas não serão utilizadas pelos professores justamente por estes não se sentirem co-autores das mesmas e por questionarem a inclusão de alguns conteúdos desvinculados das realidades que se trabalham.

Na perspectiva de distanciamento entre os documentos curriculares oriundos de políticas oficiais ou não e a prática pedagógica, pode-se partir para a compreensão que esses dois momentos tornam-se distintos um do outro, constituindo-se assim, um currículo escrito e um currículo praticado, de forma independente. Essa

independência ganha força quando é entendida pelo viés de sua construção que, geralmente, ao se prescrever as diretrizes curriculares, estas são elaboradas por um grupo restrito de profissionais não abrindo espaço para a participação daqueles que irão colocá-las em prática. Nesse sentido, aquilo que será efetivado na prática poderá possuir uma certa autonomia e distanciamento daquilo que fora prescrito a priori.

GOODSON (1995, p. 22) entende o currículo escolar como constituído por esses dois momentos distintos e necessário distinguir entre o *currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula*, já que, o currículo adquire significado diferente quando o entendemos por esses dois prismas. Para o autor, o currículo escrito caracteriza-se como aqueles documentos/guias que chegam às escolas e servem de direcionamento ao planejamento do professor enquanto o currículo como atividade em sala de aula configura-se como aquilo que realmente o professor trabalha cotidianamente.

Apesar de entender a existência dessa separação entre o escrito e o praticado, o autor menciona que esses dois momentos tornam-se híbridos pelo fato de o professor trabalhar com os alunos em salas de aula, com conhecimentos e conteúdos adaptados dos documentos oficiais, uma vez que lidam com condições únicas e com uma gama variada de indivíduos de diferentes pertencimentos culturais. Nesse sentido, os professores fazem diferentes leituras e usos dos documentos oficiais, podendo inclusive “ignorá-los” de acordo com as situações que se apresentam a eles. Em consequência desse entendimento, GOODSON (ibidem) adverte que não se deve dicotomizar o currículo como escrito e praticado, pois ambos estão em constantes interações, em processos que se constituem como híbridos.

No intuito de se produzir textos curriculares para utilização dos professores nas diferentes redes de ensino no país, dando um caráter de unicidade em relação ao conhecimento escolar nacional, no final da década de 90, o Governo Federal através do Ministério da Educação e do Desporto apresentou à comunidade escolar os PCN que tinham como um dos objetivos gerais auxiliar no trabalho dos professores em prol de uma educação de qualidade, permitindo ao aluno *enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade* (BRASIL, 1997, p.05). Construiu-se, assim, um documento de circulação nacional, originado de discussões entre

especialistas das diferentes áreas do ensino, que preconizava adaptações do mesmo às diferenças sócio-culturais de cada região, entendendo-as como necessárias devido à diversidade cultural do país.

Apesar da constituição dos PCN como uma diretriz curricular nacional e uma proposta que daria uma unicidade aos conhecimentos para as diferentes séries/ciclos do ensino fundamental e médio, não foram todos os estados e municípios que implementaram tal política educacional. BARRETO (1998) salienta que, alguns municípios que possuíam Secretarias próprias iniciaram, também, a partir da década de 90 a produção de seus próprios guias curriculares levando em consideração a diversidade de suas realidades e oportunizando, inclusive, a participação do seu quadro de magistério nas discussões como, por exemplo, a Multieducação (Rio de Janeiro), Escola Candanga (Brasília), a Escola Sarã (Cuiabá), a Escola Cidadã (Porto Alegre), a Escola Plural (Belo Horizonte), dentre outras, em detrimento do caráter homogeneizador da proposta nacional lançada pelo Governo Federal.

Além da necessidade de se construir diretrizes curriculares mais específicas de acordo com as realidades que se possuía, em contraposição a homogeneização dos saberes escolares trazidos pelo PCN, havia ainda, a preocupação de articular o documento escrito com aquilo que se praticava efetivamente no cotidiano escolar, ou seja, que os autores dessas propostas fossem aqueles que de forma direta iriam colocá-las em prática, na tentativa de amenizar o distanciamento existente entre o currículo escrito e o praticado.

No caso específico da Educação Física escolar, pode-se perceber que o PCN tornou-se uma grande diretriz curricular em nível nacional, sistematizada também por um grupo de especialistas na área não qualificando assim, seu processo de construção como democrático e participativo, levando aos professores, prescrições “mastigadas” (CAPARROZ, 2003, p. 312). Da mesma forma que acontece em outras áreas do conhecimento escolar, os professores de Educação Física fazem diferentes usos dessa diretriz nacional, podendo inclusive não entender os seus direcionamentos didático-metodológicos por não terem participado de sua elaboração e articulá-los às suas realidades específicas.

Especificamente, a prática pedagógica dos professores de Educação Física do município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais, em consonância com o quadro educacional geral, foi pautada também em diretrizes curriculares oriundas

tanto de Secretarias Federais, no caso o PCN, quanto de outras provenientes da Secretaria Estadual e de algumas propostas pedagógicas fornecidas pela própria Secretaria Municipal de Educação⁶. Em todos esses documentos, a participação docente ficou à parte das discussões e da própria feitura do texto, bem condizentes com a época, o que veio culminar com críticas do corpo docente em relação a sua utilização nos espaços escolares.

Incomodados pelas diretrizes curriculares que lhes eram endereçadas, sobretudo por serem desvinculadas das realidades que se trabalhava, os professores de Educação Física da rede municipal de Juiz de Fora, iniciaram discussões a respeito da necessidade de se construir uma proposta que desse visibilidade às suas expectativas pedagógicas e realidades específicas. Nesse sentido, durante todo o ano de 1999, foram elaboradas diferentes estratégias para se construir uma proposta curricular que atendessem aos anseios da categoria, incentivando à participação docente nas escolhas e decisões daquilo que seria considerado como conhecimento pedagógico para a Educação Física da rede. Em maio de 2000, lança-se o texto político denominado Programa Municipal de Educação Física – diretrizes curriculares (PROMEF), diferenciando-se de outras políticas curriculares fornecidas para a área, pois além de contar com a participação docente nas diferentes etapas de sua elaboração, fundamentou-se nas manifestações culturais e de lazer das comunidades atendidas pela rede com o intuito de se estabelecer conteúdos relevantes socialmente para as camadas populares.

O antigo Departamento de Esportes, hoje GEL (Gerência de Esporte e Lazer) através da Divisão de Educação Física Escolar viabilizou, então, alguns encontros entre os profissionais da rede com o objetivo de se estipular discussões pertinentes ao campo da Educação Física escolar e aos problemas específicos relacionados à rede pública municipal de Juiz de Fora, como também sistematizar conteúdos, objetivos e princípios metodológicos para a prática pedagógica dessa disciplina nas escolas municipais.

⁶ Maiores informações a respeito das políticas curriculares utilizadas pelos professores de educação física do município de Juiz de Fora ver em DESTRO, D. S. (2003 a) **Política curricular em Educação Física no município de Juiz de Fora: Hibridismo entre o contexto da prática e contexto do texto político**. In: Simpósio Mineiro da História da Educação Física (UFJF), CD-ROM.

Embora o processo de construção dessa política curricular seja diferenciado das muitas que chegam às escolas, principalmente pelo incentivo da participação docente da rede em todas as etapas e à centralidade da cultura do aluno para compor os seus conteúdos, isso não significa, necessariamente, que a proposta foi e esteja sendo implementada por todos os professores de Educação Física da rede pública municipal, pois qualquer que seja o currículo, diferentes leituras e usos podem ser feitos por aqueles que estão inseridos nos espaços escolares. Nesse sentido, mesmo contando com a participação dos professores na construção do documento e, dando centralidade à cultura do aluno no seu contexto de produção do texto político, pergunto-me: como essa política curricular se redefine no contexto da prática?

Delimitação do estudo e justificativa

As experiências tanto de Juiz de Fora, assim com as de outras regiões do país, traz à tona a preocupação de se estar produzindo políticas curriculares pautadas na participação docente em suas elaborações, como também, que se partam da experiência do aluno como um princípio pedagógico indispensável para se efetivar um ensino crítico, com vistas à formação de identidades múltiplas, favorecendo o empoderamento. A centralidade da cultura torna-se, assim, elemento essencial na construção de políticas curriculares, visando dar um novo alento às práticas pedagógicas no tocante ao fracasso escolar. Nesse sentido, torna-se necessária a construção de documentos curriculares locais que abordem as peculiaridades das comunidades atendidas pelas escolas, com o intuito de concretização do conhecimento.

O estudo aqui pretendido buscou o entendimento a respeito da política curricular em Educação Física do município de Juiz de Fora – MG, priorizando o *contexto de produção do texto político*, que contou com a participação docente em diferentes etapas de sua elaboração, e o *contexto da prática* proferidos por BOWE & BALL (1992), caracterizando assim, o estudo de políticas curriculares.

No sentido de visualizar o contexto de produção do texto político, além de outros pontos mais gerais abordados, centralizei a análise do documento escrito denominado **Programa Municipal de Educação Física (PROMEF)**, no que

concerne a cultura e o saber objetivo que se apresentam como aqueles que merecem destaque no trato com o conhecimento dessa disciplina, caracterizando também que tipo de pedagogia está alicerçada o documento e se esta, favorece ou não a construção de identidades múltiplas e o empoderamento. Outro ponto relevante nesse tópico foi à questão da participação docente nos diferentes momentos estipulados, pois como visto, essa cultura do participar de construções curriculares ainda é muito elementar. Por isso, entender como se procedeu a participação dos professores e seus entendimentos quanto da constituição de uma proposta curricular em que puderam efetivamente ser seus agentes, tornou-se um ponto importante.

Já nas discussões referentes ao contexto da prática, utilizei entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores efetivos da rede que participaram dos diferentes momentos da construção do documento com o intuito de verificar se, ao proporcionar a participação docente na construção daquilo que poderiam empregar posteriormente, sua utilização seria realmente garantida. A finalidade desse procedimento se deu em função de se verificar se os objetivos do texto político foram atingidos na prática, inferindo a discussão a respeito de sua utilização ainda hoje nos espaços escolares após 4 anos de seu lançamento.

Articulando os contextos tanto de Produção do Texto Político quanto o da Prática, tentei desenvolver o raciocínio apontado por BOWE & BALL (ibidem), interagindo dessa forma, os documentos escritos e as ações praticadas no interior das escolas no tocante às aulas de Educação Física caracterizando, assim, o estudo de políticas curriculares e esses dois momentos como híbridos.

A opção por estudar a política curricular de Educação Física de Juiz de Fora- MG remeteu-se, assim, ao entendimento de que essa política pautou-se, sobretudo, como um processo diferenciador das demais diretrizes curriculares até então construídas e enviadas às comunidades escolares. A centralidade da cultura discente teve um lugar de destaque nessa proposta curricular na medida em que se buscou conhecer suas vivências e práticas esportivas e de lazer com a finalidade de se estipular conteúdos relevantes socialmente, possuindo, também, um caráter democrático e participativo quando se proporcionou aos professores da rede se expressarem, discutirem e construírem efetivamente um documento que emergisse das realidades concretas que trabalhavam.

Objetivos

Ao analisar a política curricular municipal de Educação Física do município de Juiz de Fora – MG (PROMEF), busquei entender como se concretizou o processo de construção desse texto político, que abriu espaço para a negociação de saberes escolares através de discussões entre os próprios agentes da prática escolar, ou seja, os professores, salientando a importância da articulação entre o contexto de produção do texto político e o contexto da prática.

Do mesmo modo, procurei perceber como a política curricular em questão viabiliza seus objetivos no contexto da prática, verificando como está se efetivando sua implementação nas escolas da rede pública municipal de ensino haja vista o processo diferenciador de sua construção, e se a centralidade cultural dos alunos resgatada durante o processo de elaboração da proposta foi suficiente para redimensionar a prática em torno de uma educação crítica com vistas à construção de identidades múltiplas e ao empoderamento.

Pressupostos metodológicos

A pesquisa aqui pretendida se insere na abordagem qualitativa, caracterizada por BOGDAN & BIKLEN (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.13) como *a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, [ênfatizando] mais o processo do que o produto e se [preocupando] em retratar a perspectiva dos participantes*. Nesse sentido, a fala dos coordenadores envolvidos na coordenação, elaboração e sistematização do PROMEF e a dos professores participantes das discussões foi imprescindível na medida em que se pode confrontar diferentes posicionamentos e entendimentos a respeito das mesmas questões.

Como a abordagem qualitativa se preocupa mais com o processo do que com o produto, realizei entrevistas não-diretivas, semi-estruturadas com 03 pessoas responsáveis diretos pela construção da proposta e com 25 professores efetivos da rede municipal, entre homens e mulheres, que participaram da confecção de tal programa e que continuam atuando nas escolas municipais, para que eu pudesse visualizar, assim, a articulação entre os diferentes momentos pertencentes ao contexto de produção do texto político e da prática, caracterizando o estudo de política curricular proposta por BOWE & BALL (op. cit.). Esses 25 professores entrevistados e suas falas bem como as dos coordenadores, foram identificadas no decorrer das análises através das letras P e C, respectivamente, com o intuito de preservar suas identidades pessoais e enumeradas aleatoriamente, não obedecendo assim à lista exposta no anexo 1. Infelizmente, não realizei uma entrevista com a até então responsável pela Divisão de Educação Física escolar, a época, por se encontrar afastada da rede por motivos médicos, o que, certamente, acrescentaria, significativamente, às considerações a respeito dessa política curricular.

A importância das entrevistas se deu em função da ampliação dos entendimentos para além dos documentos escritos como também da riqueza de informações que esse instrumento de pesquisa possibilita ao pesquisador, o que para THIOLENT (1982, p.80) caracteriza-se como *parte dos estudos exploratórios para preparar o questionário-padrão ou é concebida como meio de aprofundamento qualitativo da investigação* e que

O indivíduo é considerado como portador de cultura (ou sub-cultura) que a entrevista não-diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive as de conteúdo afetivo. Nelas são procurados sintomas dos modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos considerados. Os modelos culturais são progressivamente evidenciados a partir da revelação de uso de estereótipos e da influência dos grupos aos quais os indivíduos pertencem ou se referem em função da sua socialização. (ibidem, p. 85)

RUMMEL (1977, p.92) também nos adverte que *uma entrevista oferece oportunidades para observar indivíduos e grupos em ação e para aprender a respeito de fatos, opiniões, crenças, que podem variar de acordo com as pessoas*

específicas, em circunstâncias particulares. Nesse sentido, colher informações dos diferentes atores sociais envolvidos na construção do PROMEF tornou-se relevante na medida em que os diferentes pontos de vistas, histórias e práticas foram ouvidos. Esse procedimento propiciou perceber que posicionamentos distintos geram expectativas também distintas no que concerne ao mesmo tema e que a dinâmica de entendimento e de lógicas tornam-se ricas quando deparados e confrontados.

A relação e a escolha dos professores que participaram de todo o processo foi obtida através, primeiramente, de uma lista que é trazida pelo próprio documento escrito e, posteriormente, através de um artigo publicado no livro Síntese do projeto da Secretaria Municipal de Educação⁷ - Caminho Novo – , que além de trazer os respectivos nomes dos participantes, relaciona-os com a quantidade de encontros em que estiveram presentes. Nesse sentido, tentei estipular a lista de entrevistados de acordo com a quantidade de encontros em que participaram, indo desde aqueles professores que estiveram presentes em apenas 2 encontros até aqueles que foram em todas as reuniões, perfazendo um total de 8.

De posse dessas listas, busquei na antiga Secretaria Municipal de Educação, hoje GEB (Gerência de Educação Básica) a relação dos professores efetivados de Educação Física da rede e suas respectivas escolas. A escolha por professores somente efetivados se deu em função de articular, realmente, os profissionais participantes do processo e que continuam, ainda hoje, na prática pedagógica da rede. Os contratados foram excluídos justamente pelo fato de seus contratos não serem renovados anual e automaticamente, o que poderia comprometer as análises referentes ao processo de construção e a implementação da política em questão visto que, o objetivo central desse estudo é compreender a utilização ou não de um documento curricular produzido pelos próprios professores e suas relações com a construção de identidades múltiplas e o empoderamento.

O contato com os docentes se deu, inicialmente, via telefone, através de suas escolas, para que pudessem ser esclarecidos os objetivos da dissertação e a marcação de um horário para que a entrevista fosse concedida. Todos os encontros foram marcados na própria escola e muitas das entrevistas foram concedidas no mesmo

⁷ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura de Juiz de Fora. (2000) **A escola que a gente quer: construindo o caminho novo. O ensinar e o aprender na Escola do Caminho Novo (Síntese Final)**. Juiz de Fora, mimeo

momento das aulas. Esse aspecto não chegou a acarretar maiores problemas à entrevista, mas, por outro lado, dificultou, de certa forma, o envolvimento do professores, pois os mesmos eram constantemente interrompidos pelos alunos, embora não comprometessem os resultados da pesquisa.

Para subsidiar as discussões a respeito do contexto de Produção do Texto Político, o Programa Municipal de Educação Física (PROMEF) foi analisado a partir dos parâmetros de CAULLEY (*apud* LÜDKE & ANDRÉ *op. cit.*, p. 38) que parte do pressuposto de que *a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse*. Segundo, ainda LÜDKE & ANDRÉ (*ibidem*, p. 39)

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p. 39)

Procurei, então, analisar o documento escrito tanto por meio de pontos específicos no próprio texto político em questão como também através das falas dos seus coordenadores, o que propiciou aprofundar algumas questões que foram sintetizadas no documento escrito. As falas dos professores envolvidos nas discussões também foram levadas em consideração no momento em que as entrevistas foram dimensionadas para aspectos específicos em relação aos princípios didático-metodológicos que norteiam a prática pedagógica do documento em si.

Analisar o texto político PROMEF como a concretização de diferentes discussões da área, bem como a fala dos diferentes atores envolvidos no processo de construção dessa política curricular e a sua implementação nos espaços escolares, subsidia a análise de políticas curriculares apontadas por BOWE & BALL (*op. cit.*), podendo estipular o entendimento no tocante a práticas curriculares oriundas de discussões locais e participativas.

Estrutura da Dissertação

Este estudo se organiza da seguinte forma. No capítulo 1, são trazidas as considerações acerca da cultura como categoria imprescindível nas discussões curriculares no momento em que subsidia escolhas de conhecimentos que irão compor os currículos em geral como também a sua inserção nas discussões referentes à construção de identidades individuais e coletivas com vistas ao empoderamento. No capítulo 2, são abordadas as discussões em relação às políticas curriculares entendidas como políticas culturais na medida em que são realizadas escolhas de conhecimentos e conteúdos que constituirão os saberes escolares ao mesmo tempo em que são abordados diferentes contextos em que se realiza a própria política, produzindo diferentes respostas de acordo com o contexto específico. O capítulo 3 se inicia com discussões a respeito do texto político PROMEF, salientando o processo de construção dessa política curricular que contou com a participação docente na sua elaboração e da centralidade da cultura dos alunos para sistematizar os conteúdos relevantes socialmente. Em seguida, no capítulo 4, analiso a constituição do próprio texto político PROMEF, atentando para os princípios pedagógicos orientadores de tal proposta. São feitas também considerações a respeito de como essa diretriz se comporta como favorecedora de identidades múltiplas com vistas ao empoderamento. No capítulo 5, é abordado especificamente o contexto da prática, ou seja, como os professores estão utilizando essa proposta curricular em suas práticas pedagógicas. Por fim, faço algumas considerações finais, trazendo pontos pertinentes quanto aos contextos de produção do texto político e o da prática.

Espero que esse estudo possa propiciar discussões referentes à construção de políticas curriculares com vistas não somente à participação docente nos seus diferentes momentos como também, que as propostas curriculares sejam utilizadas pelos professores de diferentes instâncias estejam atentas às considerações acerca da cultura, da construção de identidades múltiplas e transitórias e ao empoderamento como meios possíveis de superação do fracasso escolar.

CAPÍTULO 1

Cultura, identidade e pedagogia:

A seleção de conhecimentos nos currículos escolares

Vários são os problemas que estão presentes no ensino público, nas sociedades contemporâneas, envolvendo uma série de suposições quanto ao fracasso escolar. Salas de aulas lotadas, alunos de diferentes padrões sócio-econômico-culturais, uma infra-estrutura ambiental e material precária, má formação docente, dentre outros aspectos, servem de hipóteses para sustentar essas discussões.

Pesquisadores nacionais (BARRETO, 2000; MOREIRA & MACEDO, 2000; CORINTA, 2000 apud OLIVEIRA & DESTRO [2003b]) têm se debruçado na tentativa de responder às indagações pertinentes quanto ao fracasso escolar na rede pública de ensino relacionando tal problema às políticas educacionais, considerando que as propostas curriculares que chegam às escolas continuam sendo prescritivas, verticalizadas, centralizadas no Estado e homogeneizadoras, reforçando assim, essa situação.

Em trabalho anterior, em co-autoria com OLIVEIRA (OLIVEIRA E DESTRO, 2003a), concordei com essa contextualização, explicitando a necessidade de se partir da experiência do aluno como princípio pedagógico crucial na elaboração de propostas curriculares, na perspectiva de uma pedagogia crítica. Defendi, dessa maneira, que o fracasso escolar poderia estar sendo minimizado ao oportunizar os alunos um diálogo entre as diferentes culturas que convivem nos espaços escolares. Esse procedimento pressupõe o que GIROUX & SIMON (1999, p. 213) entendem como Empoderamento, necessitando-se *estabelecer condições de aprendizagem que permitam aos alunos se localizarem na história e interrogarem a adequação dessa localização como uma questão ao mesmo tempo pedagógica e política.*

Nesse sentido, uma discussão curricular orientada pelo viés cultural torna-se imprescindível visto que, é através da seleção de determinados conhecimentos legitimados e validados por uma determinada cultura que se faz hegemônica, que se estabelece os conteúdos e saberes necessários a todos os que estão inseridos nos ambientes escolares, independentemente de seus pertencimentos culturais, sociais, de gênero, de classe, de etnia, de religião, de opção sexual.

Partindo, então, desse posicionamento, entendo que o currículo adquire uma relevância significativa, uma vez que além de assumir o objetivo de estar orientando os conteúdos, a metodologia e a avaliação, ele passa a ser concebido como um artefato cultural, o que para SILVA (1999), MOREIRA & SILVA (2002), MACEDO (2004) caracteriza-se como resultado de seleção cultural onde as relações de poder se fazem presentes, pois nas palavras de COSTA (2001, p. 38) configura-se como *um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural*.

Não obstante, entender como se procedem essas escolhas culturais que vão compor os conhecimentos escolares e como se estipula a relação destes com as realidades vividas pelos alunos, torna-se missão importantíssima se se quer propor alternativas curriculares com vistas ao empoderamento.

No caso específico da Educação Física escolar, entendo que essa disciplina torna-se relevante no momento em que veicula seus conteúdos à cultura da criança e do adolescente, ou seja, em brincadeiras, jogos, danças, esportes, lutas que são realizadas pelos alunos além dos muros das escolas. Nesse sentido, suas ações pedagógicas cotidianas revelam-se como importantes artefatos de aprendizagem sócio-cultural uma vez que, ao se aproximar daquilo que faz parte do mundo dos alunos, favorece a discussão e o entendimento de diferentes vivências e experiências podendo, inclusive, despertar para os mecanismos de empoderamento e da construção de identidades múltiplas e transitórias.

Este capítulo tem como objetivo discutir as implicações políticas e pedagógicas da cultura na formação da identidade dos alunos, favorecendo ou não o empoderamento, e a sua relação com a seleção de conteúdos que é vinculada aos processos curriculares, orientados por pedagogias distintas com visões de educação e conhecimento diferenciados, tanto na área da Educação em geral, como também na Educação Física escolar.

2.1) O papel da cultura como construtora de identidades e as relações com o conhecimento curricular

Quando se coloca o currículo como temática de estudo, vários pontos podem e devem ser considerados. No caso deste estudo, compete entendê-lo como um artefato cultural que está diretamente implicado em relações de poder desiguais, as quais

selecionam e legitimam o conhecimento pedagógico necessário àqueles que freqüentam os espaços escolares.

Não estarei aqui entendendo cultura como um determinado conhecimento, cabendo à escola a função de transmiti-lo àqueles que estão inseridos nesse espaço, ou seja, a escola como difusora dessa cultura. As considerações aqui seguidas assumem a definição de cultura como um mecanismo de controle do comportamento e de formação de identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, é a partir das considerações de GEERTZ (1989, p. 56) que passo a entender cultura como *conjunto de mecanismos de controle [...] para governar o comportamento* e que há uma relação íntima entre a cultura e o ser humano, no momento em que ambos se criam e recriam cotidianamente. Para esse autor, nascemos com infinitas possibilidades de vivência, mas a cultura nos modela de acordo com nossa inserção em uma dada sociedade com estilos e tradições de vida diferenciadas.

Ampliando assim esse entendimento, de que possuímos múltiplas possibilidades de vivências, podemos também entender que há a possibilidade de assumirmos diferentes identidades individuais e coletivas de acordo com as diferentes situações que nos encontramos. Para GEERTZ (ibidem, pp. 62-63),

Nossas idéias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos e, não obstante, manufaturados.

Reside aí o impacto da cultura na formação do Homem porque sendo artefato cultural, criador e modificador de cultura, o Homem é pensado nas relações com os seus semelhantes. Através da convivência com os demais integrantes da sociedade, homens, mulheres, crianças, jovens, idosos, portadores de deficiência, brancos e não-brancos constroem coletivamente suas formas de vida, seus hábitos, suas maneiras de atuar nesse complexo universo social, estabelecendo uma ligação entre suas crenças e valores, determinando de certa forma, a priori, uma “cultura comum”. Nesse contexto, as pessoas passam a ser moldadas e reguladas dentro desses parâmetros de comportamento aceitáveis pelos preceitos dessa sociedade “construída coletivamente”, que vão, de certo modo, propiciando a efetivação de identidades culturais.

Da mesma forma que a cultura modela e governa nossos comportamentos coletivamente, não podemos ignorar que a mesma também se insere no individual de

cada um de nós. A constituição subjetiva do ser humano é influenciada dinamicamente pelas questões culturais, construindo também, inegavelmente, nossa identidade pessoal.

As identidades culturais, portanto, não são inatas e nem muito menos biológicas, são mais frutos dos condicionantes sociais e das relações que se estabelecem entre os indivíduos de uma sociedade do que de qualquer outra coisa. Elas são construídas no decorrer de nossa existência, na interação com o Outro, que difere de nós em diferentes instâncias, remodelando-nos incessantemente.

As discussões sobre cultura e identidade tornam-se, assim, complexas e importantes no entendimento de como essa questão está vinculada às formas culturais hegemônicas da sociedade a qual pertencemos e como se dá o diálogo entre as formas de identidades particulares, contrariando a lógica homogeneizadora de uma suposta cultura nacional compartilhada e aceita por todos.

HALL (2003a) nos esclarece que as concepções acerca da identidade são complexas e que houve momentos em que ela foi atrelada aos condicionantes históricos. O autor faz um resgate dos entendimentos a respeito da identidade desde a compreensão do sujeito no Iluminismo, que estava fortemente baseado numa concepção de sujeito unificado, centrado, contínuo e idêntico ao longo de sua existência, ou seja, portador de uma identidade fixa, passando pelas considerações sociológicas que viam o sujeito formado na interação com o “Outro”, sendo a cultura a mediadora de tal relacionamento. A identidade, nesse momento, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público (ibidem, p. 11). Aborda, ainda, a questão das transformações estruturais e institucionais que a sociedade atravessa, sendo a globalização um agente importante nessa redefinição social, apresentando-nos um sujeito de possibilidades identitárias fragmentadas, isto é, identidades culturais provisórias, em constantes modificações e, principalmente, problemáticas. Resumindo, HALL (ibidem, pp. 12-13) menciona que

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se

multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertantes e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Essa transitoriedade identitária pressupõe que, se estamos constantemente sendo influenciados e influenciando diferentes pessoas no nosso convívio social, não há como, nos espaços escolares, seguirmos uma determinada cultura como a melhor, silenciando e ocultando outras, pois nesses lugares encontramos sujeitos de diferentes pertencimentos econômicos, sociais, culturais, étnicos que, obrigatoriamente, trocam suas experiências cotidianas e, por isso, suas culturas devem ser levadas em consideração no que concerne às políticas curriculares se se quer oportunizar o empoderamento e minimizar o fracasso escolar.

As modificações sociais e políticas que ocorrem cotidianamente fazem emergir uma variedade de situações as quais devem ser levadas em conta, pois cada ser humano vai responder de diferentes formas às essas demandas. Questões como a sexualidade, o feminismo, a religião, a etnia, classes sociais são categorias que não podem mais ficar a margem das discussões educacionais, necessitando que haja o diálogo desses contingentes com a cultura hegemônica presente na educação, pois de acordo com SANTOS (2000, p. 48) *apesar da hegemonia de determinadas idéias em certas épocas, vozes discordantes se levantam, procurando espaços em que possam se legitimar*. E se a escola se tornar um local de diálogo produtivo e crítico em relação a essas diferentes categorias, os alunos estarão se situando enquanto sujeitos históricos e desenvolvendo identidades múltiplas e não estereotipadas.

Esses diferentes mapas culturais que se apresentam na contemporaneidade explicitam modificações na vida dos sujeitos e essas modificações vão influenciar as identidades individuais e coletivas na medida em que se apresenta uma variedade de transformações sociais, econômicas e culturais, fazendo com que haja adaptações a tais situações, constantemente. As formas de estar no mundo, os objetivos práticos dos seres humanos e as lutas cotidianas encontram-se enveredadas por caminhos bem distintos daqueles vividos por nossos antepassados.

Atualmente, há uma revolução significativa nas estruturas sociais, econômicas e culturais predispondo os meios de comunicação de massa, a informática, a expansão do mercado econômico e os ajustes sociais que estes promovem à construção de uma nova maneira de estar e atuar nesse mundo. O mundo se globalizou e suas fronteiras geográficas tornaram-se transponíveis a qualquer momento, não sendo necessário

cruzá-las “oficialmente”, através de viagens terrestres, marítimas ou aéreas. Outros mecanismos foram inventados e sofisticados no intuito de prover essa globalização mundial. De acordo com ORTIZ (2000, pp. 62-63) o computador, fax, satélites possibilitam a comunicação à distância, favorecendo o desenvolvimento das cadeias televisivas planetárias e das firmas globais. [...] O planeta é uma rede informacional cujas partes encontram-se interligadas.

*O mundo não pode mais ser pensado como um todo dividido em partes sendo estas desconectas de um processo de globalização. Tanto o nível econômico quanto o cultural expandiram-se a tal ponto que o mundo passa a ser pensado como uma aldeia global cuja territorialidade é desfeita, sendo que no processo de globalização econômica e mundialização cultural (ORTIZ, *ibidem*) suas fronteiras se desterritorializam, para posteriormente, se reterritorializar. Com isso, nas sociedades modernas as relações sociais são deslocadas dos contextos territoriais de interação e se reestruturam por meio de extensões indefinidas de tempo-espço. Os homens se desterritorializam, favorecendo uma organização racional de suas vidas (*ibidem*, p. 45).*

*CANCLINI (2000, p. 309) observa que há tensões entre essa desterritorialização e reterritorialização e que esse conflito produz a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, [que] certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas são produzidas. Nesse reordenamento mundial, com fronteiras geográficas e econômicas ínfimas, proporciona-se também um novo direcionamento das relações sociais e culturais, simultaneamente, reorganizando e redefinindo as identidades individuais e coletivas, podendo ser pensadas como um processo de aculturação (ORTIZ, *op. cit.*, p. 74) que é entendida como o contato de grupos provenientes de dois [ou mais] universos diferentes, e como resultado, mudanças nos padrões culturais de um ou de outro grupo ou como culturas híbridas.*

A respeito, JAMESON (2001, p. 46) comenta que esse novo conteúdo cultural emergente pode pressupor que essa relação se constitua como tranqüila e que as sociedades convivem num imenso pluralismo cultural sem maiores problemas, mas que na verdade,

Além dessa celebração da diferença cultural, e em geral intimamente relacionada com ela, está a celebração do aparecimento, na esfera pública, das vozes de uma imensa gama de grupos, raças, gêneros, etnias, constituindo uma quebra das estruturas que condenavam segmentos inteiros da população ao silêncio e à subalternidade [...].

Nesse sentido, a educação na contemporaneidade necessita estar atrelada aos condicionantes dessa aculturação, uma vez que estaria oportunizando os diferentes alunos, desterritorializar e a reterritorializar suas culturas, com base num diálogo crítico, fomentando assim, a construção de identidades provisórias, porém não estereotipadas, podendo-se, inclusive, serem agentes de uma cultura hibridizada com negação do silêncio e da subalternidade de um pertencimento cultural ao outro.

Com base nesse entendimento, não se pode mais pensar numa hegemonia cultural dita global, no momento em que se tem o ‘surgimento’ de outras culturas locais, que foram subjugadas historicamente e que estão interligadas a essa cultura dominante. Nesse sentido, ORTIZ (op cit, p. 81) nos esclarece que o local não está necessariamente em contradição com o global, pelo contrário, encontram-se interligado e que essa cultura mundializada não pressupõe o fim de outras culturas locais. Essas culturas coabitam entre si, alimentando-se umas das outras. Não há uma interferência a nível global que faça desaparecer totalmente as particularidades locais. Há um hibridismo entre esse global e o local. OLIVEIRA & DESTRO (op. cit, pp. 05-06) consideram, apoiadas nas considerações de SAID, que

Não podemos fazer uma oposição binária da relação entre local e global porque as fronteiras geográficas são um tipo de conhecimento imaginativo; a definição dessas fronteiras e oposições entre local e global é fruto de uma geografia imaginativa. Cada vez que se pronuncia que o local é instituído pelo global, aumenta-se a fenda que separa os dois e restringe o espaço do local definindo sua anatomia.

Reforçando essa idéia, HALL (2003b, pp. 46-47) esclarece que hoje em dia, o “meramente” local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro e, ainda, que

A cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial (como, por exemplo, a cozinha étnica). É, portanto, mais provável que produza ‘simultaneamente’ novas identificações (Hall, ibid.) ‘globais’ e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea. (HALL, 1997, p. 19)

As considerações entre global e local como sendo híbridos, redimensionam as discussões sobre o currículo uma vez que, na sua grande maioria, as escolas possuem suas diretrizes curriculares baseadas nas políticas educacionais globais, que insistem

em homogeneizar espaços/tempos e alunos. O local é um espaço que pode e deve se destacar no sentido de dar vozes aos atores sociais que foram excluídos historicamente.

No ambiente escolar, aos alunos são endereçadas as preocupações em relação à escolarização e, pensando nos processos de contra-hegemonia que podem ser travados nesses espaços é que se pode visualizar a construção de práticas pedagógicas críticas alicerçadas na experiência do aluno como princípio pedagógico, para que se dê o empoderamento em prol de uma efetivação identitária em constante transformação. Nesse sentido, concordo com SANTOS (2000, p. 57) ao afirmar que desta forma, as experiências dos alunos, seus conhecimentos práticos, sua inserção cultural, são aspectos fundamentais a serem considerados pelas práticas pedagógicas.

HALL (2003b, p. 67) nos esclarece que a

Identidade é uma escolha de posição do grupo ao qual desejam ser associados. As escolhas identitárias são mais políticas que antropológicas, mais associativas, menos designadas lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada. (apud Modood et al, 1997).

Então, é através de uma escolarização crítica e da possibilidade de diálogo entre as diferentes culturas nas salas de aula que esses alunos poderão, constantemente, construir suas identidades, costurando, nas palavras de HALL (ibidem), posicionamentos e identificações específicas, porém abalizadas num discurso crítico elaborado conjuntamente e que, de certa forma, não perde os elos com seus locais de origem, pois todos nós nos localizamos em vocabulários culturais e sem eles não conseguimos produzir enunciações enquanto sujeitos culturais (ibidem, p. 83) e que a identidade, portanto, é radicalmente insuficiente em termos de seus “outros” (ibidem, p. 85). Em suma, HALL (idem, p. 26) frisa que

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identidades ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

O cotidiano escolar transforma-se, assim, em uma rede de significações e emaranhados por abranger processos diversos e substanciais envolvendo uma série de

situações localizadas no espaço/tempo bem como um grande número de pessoas, com identidades constantemente em construção e que vivem e se descobrem no dia-a-dia, criando e recriando cotidianamente suas ações e vidas. E é por isso que não podemos mais fechar os olhos para a grande diversidade cultural que se encontra nas escolas, cujo direcionamento continua voltado à tentativa de homogeneização dos alunos em prol de uma dada cultura, sem oportunizá-los a expressarem-se e a dialogarem com os seus outros, na busca de identidades individuais e coletivas menos estereotipadas. E é aqui que reside a questão política do pedagógico.

Então, sendo a cultura uma força extraordinária na constituição subjetiva dos indivíduos, na construção de identidades particulares, há de se considerar que grande parte dos alunos do ensino público é de camadas populares, com origens étnicas distintas e, sobretudo, de condições econômicas e culturais diferenciadas, que vivenciam nas escolas, conteúdos muitas das vezes, desvinculados de suas realidades sociais e culturais, participam de processos homogeneizadores de ensino/aprendizagem como também, de momentos avaliativos entendidos como referencial de análise de desenvolvimento dos avanços atingidos pelos mesmos. São formadas, assim, identidades vinculadas a um determinado pertencimento cultural de grupos específicos, o que vem a impedir que se construa identidades conectadas a realidades sociais e culturais de grupos negligenciados reforçando, a cultura dominante que está alheia aos novos mapas culturais que são apresentados na contemporaneidade.

Contudo, compartilhando do mesmo espaço social, os alunos trocam experiências, pontos de vistas, explicitam seus entendimentos em relação a vários assuntos e, é nessa dinâmica que se constrói as identidades individuais, alicerçando dessa maneira, a idéia de que as mesmas são parte de interações constantes e que, é nesse contexto, que os alunos constroem suas categorias de significado em relação a si e as coisas.

Assim sendo, como as identidades culturais são construídas socialmente e o empoderamento sendo a capacidade de se situar num determinado contexto histórico, interrogando os condicionantes dessa localização, é a partir de uma educação crítica pautada na experiência do aluno como princípio pedagógico e num currículo que dê visibilidade aos processos de diálogo dos diferentes pertencimentos culturais, que as identidades culturais terão um espaço de negociação, caminhando para um avanço cada

vez menos estereotipado e cada vez mais dinâmico e não simplesmente incorporando-se uma identidade específica ‘eleita’ a priori.

Um currículo que abranja as especificidades locais, juntamente com as experiências dos alunos como um princípio pedagógico e que dê visibilidade ao empoderamento dos mesmos, não necessita assim, ser entendido apenas como uma ‘simples’ listagem de conteúdos e de certa orientação metodológica. Precisa ser percebido como um espaço de lutas, contradições e negociações, envolvido pelas/nas relações de poder, onde, em função desse poder, há determinado grupo que seleciona e legitima os conhecimentos necessários à educação dos alunos e que vai, necessariamente, enfatizar a ‘sua’ cultura, sem abrir espaços para o diálogo entre os diferentes pertencimentos culturais que estão inseridos nas escolas, não oportunizando assim, os diferentes como atores sociais em busca de suas falas como principais e, quando muito, somente como coadjuvantes ou figurantes.

2.2) A seleção cultural nos currículos e a pedagogia crítica: que conhecimento?

A partir do entendimento de que a cultura molda os comportamentos humanos e é responsável pela formação de identidades coletivas e individuais, a relação desta com o currículo torna-se cada vez mais estreita, por ser este, o local onde se concretiza não só a seleção de conhecimentos para o processo de ensino/aprendizagem como também, ele se constitui como um artefato social e um campo de contestação cultural.

MACEDO (1997) explicita que *tomar o currículo como artefato social significa entendê-lo como instrumento capaz de permitir acesso aos antecedentes que tornaram possíveis determinadas tradições, costumes e relações de poder que orientam a constituição de uma dada instituição social* ao mesmo tempo em que concebê-lo como prática cultural pressupõe compreendê-lo como *espaço de poder onde identidades são negociadas* (MACEDO 2004, p. 98).

Mas quais são os critérios de seleção de conteúdos e conhecimentos que serão incorporados aos currículos escolares é uma pergunta pertinente no momento em que estão em jogo a priorização de uma determinada cultura que se faz hegemônica e o silenciamento de outras muitas, pautadas numa determinada pedagogia, num processo que abrange a construção de identidades nem sempre negociáveis. Necessário, então, desvelar esse processo, entendendo que essa seleção não é ingênua e possui

conseqüências inevitáveis, uma vez que o conhecimento escolhido tem sua legitimidade a partir de princípios e orientações de uma dada camada da sociedade, que se constitui como uma classe dominante e hegemônica. Nesse sentido, SILVA (2001, p. 15) observa que

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

SILVA (ibidem, p. 16) afirma também que a questão da seleção de conhecimentos que vai compor o currículo, além de envolver relações de poder, proporciona aos indivíduos uma determinada identidade, favorecendo assim, a construção de subjetividades e que, *privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder e ainda, destaca[r] entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.*

A cultura que é tratada nos currículos ‘oficiais’, bem como os conteúdos curriculares que são estipulados nos e pelos currículos, tem uma relação muito íntima com um determinado conhecimento, que fora historicamente construído e legitimado por agentes dominantes brancos, ocidentais, heterossexuais, cristãos e masculinos porque são eles quem detém o poder de escolha do que é melhor e o que se deve ensinar aos alunos e, conseqüentemente, são dentro desses parâmetros que serão desenhados o tipo de identidade a ser adquirida e/ou reforçadas nos espaços escolares. Não obstante, as escolhas de conhecimentos e conteúdos curriculares envolvem uma determinada cultura que se faz hegemônica e seus entendimentos em relação às relações sociais, sem abrir brechas para os seus diferentes, pois essa cultura é entendida como a melhor e torna-se realmente necessária adquiri-la.

Essa intencionalidade ao se fazer escolhas de conteúdos nos currículos, correspondente ao conceito de Cultura apontado por GEERTZ (op. cit) quando menciona o controle do comportamento, pois ao determinar que uma cultura específica venha compor o universo educacional como àquela necessária, estimula-se manter essa cultura hegemônica no poder fazendo com que os indivíduos pertencentes a mundos culturais distintos sejam educados dentro dessa perspectiva.

De acordo com esse entendimento, SANTOS & NUNES (2003, p. 27) citam que

A idéia de cultura, em um dos seus usos mais comuns, está associada a um dos campos do saber institucionalizados no Ocidente, as humanidades. Definida como repositório do que de melhor foi pensada e produzida pela humanidade, a cultura, neste sentido é baseada em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural ou a especificidade histórica dos objetos que classificam. O cânone é a expressão por excelência desta concepção de cultura, estabelecendo os critérios de seleção e as listas de objetos especialmente valorizados como patrimônio cultural universal, em áreas como a literatura, as artes, a música, a filosofia, a religião ou as ciências.

Nesse sentido, a experiência do aluno como princípio educativo não encontra suas bases de acordo com a idéia de empoderamento, pois se for relevante considerar o conhecimento historicamente construído pela humanidade como padronização educacional, o conhecimento do aluno é tido como supérfluo, ou na melhor das hipóteses, inferior que deve ser superado por esse conhecimento tido e entendido como melhor para, dessa forma, continuar o trabalho de regulação comportamental.

No campo educacional, várias foram as tendências da educação (Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Tecnicista, Progressista etc.) que influenciaram os diferentes momentos históricos que se viveu. Pedagogias com ênfases diferenciadas foram incorporadas ao discurso educacional e sempre alicerçadas por críticas fortes nas pedagogias subjacentes.

O partir da experiência do aluno teve forte direcionamento na Pedagogia da Escola Nova e foi, de certo modo, abraçado por outras pedagogias assumindo roupagens diferenciadas. OLIVEIRA E DESTRO (2003a, p. 01) esclarecem que

Defender o *partir da experiência do aluno* significava aprovar a inclusão dos saberes elaborados a partir da experiência vivida das camadas populares, identificadas como classe oprimida, nos currículos escolares. Enquanto, por outro lado, defender o *conhecimento historicamente elaborado pela humanidade* significava ser favorável ao conhecimento sistematizado e contextualizado como universalmente válido e, portanto, como o único legítimo de ser incluído nos currículos escolares com vistas à instrumentação de cidadãos na perspectiva de transformação social.

Autores como SAVIANI (1995) e LIBÂNEO (1994) salientam as tendências educacionais que subsidiaram o pensamento pedagógico brasileiro, fazendo considerações sobre um determinado tipo de trabalho a ser desenvolvido nos espaços escolares. Tanto LIBÂNEO (ibidem) quanto SAVIANI (op cit) descaracterizam a experiência do aluno como princípio pedagógico importante no tocante às práticas que se desenvolvem cotidianamente nas escolas, pois segundo eles, a experiência do aluno é tida como ponto de partida a ser superado por um conhecimento universal, construído historicamente e a necessidade de se conhecer tal conhecimento ‘espontâneo’ discente se justifica na medida em que se criam estratégias de superação de tais entendimentos tidos como confusos, alienantes. Tais considerações tornam-se marcantes no momento em que é abordada a pedagogia da Escola Nova que teve nesse princípio educativo o entendimento da *educação pela ação* (LIBÂNEO op. cit, p. 62) onde se considerava o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Para subsidiar as críticas à experiência do aluno como princípio pedagógico, SAVIANI (op. cit, p. 21) entende que o Escolanovismo *trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender-a-aprender* e que, conseqüentemente, houve com essa pedagogia um *afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, [acabando] por rebaixar o nível do ensino às camadas populares* (ibidem, p. 22) haja vista a função da escola como transmissora desses conhecimentos elaborados. A partir dessas preposições, advoga em função da Pedagogia Histórico-Crítica onde reforça, dentre outras características, a compreensão dessa função da escola como transmissora do conhecimento elaborado construído pela humanidade sendo a experiência do aluno, o início da tarefa para se promover à superação do conhecimento discente.

Outros autores como DUARTE (2001, p. 10) mostram-se contrário também à idéia da experiência do aluno como princípio pedagógico uma vez que ela é tida *como resultado da alienante cultura de massas*, e conforme SAVIANI (op. cit, pp. 65-66) uma pedagogia que esteja articulada com os interesses das camadas populares precisa enfatizar os conteúdos a serem trabalhados na escola sendo estes,

Fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do

ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

As experiências discentes nessa concepção tornam-se afastadas em relação às questões referentes ao empoderamento uma vez que ao subjugar aquilo que os alunos sabem e vivenciam diariamente além dos muros escolares os impedem de se compreender como agentes históricos e ativos na construção de seus saberes. A pedagogia Histórico-Crítica, então, não corresponde às necessidades de constatação do empoderamento, pois parte do pressuposto de que as vivências e experiências dos alunos são conhecimentos que necessitam ser superados com vista a um conhecimento legitimado historicamente com o intuito de poder assegurá-los o direito na lutas sociais.

Não é permitido assim, o diálogo entre os diferentes pertencentes culturais que estão interagindo cotidianamente nos espaços escolares, favorecendo, dessa maneira, a construção de uma dada identidade coletiva e subjetiva, mantendo-se entendimentos estereotipadas de acordo com a cultura que se propaga.

Nesse jogo, encontra-se a seleção de conteúdos que será priorizada nos espaços escolares e, é claro, que alguns conhecimentos serão ocultados dessa lista, principalmente àqueles oriundos da realidade discente, sendo eles de diferentes pertencimentos culturais. Nesse sentido, a seleção dos conteúdos que irá compor os currículos escolares não será ingênua, envolvendo relações de poder, pois esse determinado grupo detém as ferramentas culturais para fazer tais escolhas e isso, de certa forma, vai caracterizar o currículo. Como diz CHERRYHOLMES (1993, p. 145),

Aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender refere-se a comunicações e ações explícitas que são legitimadas e aprovadas. Aquilo que os estudantes *não* têm oportunidade de aprender refere-se àquelas coisas que estão fora do currículo. Esta definição refere-se à substância daquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender e às regras e procedimentos pelos quais aquelas oportunidades são proporcionadas.

Ainda salienta que quando se tem a oportunidade de aprender algo, a atenção dos alunos é transferida para um determinado objeto, distanciando-se de outros conhecimentos. Com isso, reforça-se determinada visão de mundo, reforçando também e na mesma proporção, uma determinada identidade que não condiz com a diversidade cultural que se encontra em salas de aula. Seleciona-se determinados conhecimentos e, em contrapartida, exclui-se outros, também tão importantes, principalmente no que concerne à construção de identidades. Nesse sentido, os discursos pertencentes às questões de gênero, sexualidade, raciais, étnicos e religiosos são suprimidos dos conhecimentos trabalhados nas escolas, uma vez que os conhecimentos que se oportunizam aos alunos são aqueles oriundos de uma concepção branca, machista, heterossexual, cristão e ocidental.

CHERRYHOLMES (ibidem, p. 146) adverte, ainda, que *os estudantes aprendem tanto a partir das oportunidades excluídas quanto a partir daquelas que são fornecidas. Mas eles aprendem diferentes coisas dependendo da ausência ou presença de um determinado objeto* e afirma que *aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender é socialmente produzido e historicamente situado* (ibidem, p. 155). Isso pressupõe que o que os alunos não terão oportunidade de aprender tornar-se-ão aprendidos dentro da perspectiva da cultura dominante que se faz presente nos ambientes escolares e não diretamente a partir das próprias vozes das culturas subjugadas e silenciadas.

O currículo torna-se assim, um artefato cultural de grande relevância uma vez que estão em jogo, diferentes posicionamentos entre aquilo que se deve oportunizar aos estudantes aprender e aquilo que será ocultado ou silenciado. Nessa perspectiva, as identidades que serão construídas na caminhada escolar vão depender daquilo que se terá como conhecimento válido. Se no currículo encontrarmos somente uma determinada leitura de mundo, uma determinada cultura que, na maioria dos casos é uma cultura ocidental, branca, eurocêntrica, machista, heterossexual, conseqüentemente, a identidade a ser construída ou reforçada será aquela que estará em consonância com esses preceitos. Mas, se o currículo estiver aberto ao diálogo proveitoso entre as manifestações culturais diferentes que são encontradas no interior das escolas, possivelmente ele estará contribuindo para a efetivação de identidades não estereotipadas e em processo de reconstrução contínua. Utilizar, assim, a experiência do

aluno como princípio pedagógico torna-se peça fundamental se se quer respaldar o trabalho educativo com vistas ao empoderamento.

Nesse sentido, uma pedagogia que dê visibilidade aos processos de empoderamento, levando-se em conta a experiência dos alunos como princípio pedagógico importante, a favor da construção de identidades não estereotipadas, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas existentes no âmbito escolar, inclusive com essa cultura hegemônica, estrutura-se numa perspectiva pedagógica crítica, que tem suas bases nos estudos de GIROUX & SIMON (1999; 2002). Esses autores defendem que *uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem* (GIROUX & SIMON, 2002, p. 106) e que

A pedagogia crítica sempre busca incorporar a experiência do aluno ao conteúdo curricular “oficial”. Embora essa articulação possa fortalecer o poder do estudante e ao mesmo tempo constituir uma forma de crítica às relações que silenciam, ocorre que a experiência do aluno também não é uma forma não problemática de conhecimento.

Nesse sentido, valorizar a experiência do aluno como princípio pedagógico orientado numa pedagogia crítica, equivale a compreendê-la não como algo a ser superado e sim, como os alunos constroem suas categorias de significado. Por isso, [...] *é importante reconhecer que o terreno cultural da vida cotidiana não é apenas um local de luta e acomodação, mas um lugar em que a produção da subjetividade pode ser encarada como um processo pedagógico cujos princípios de estruturação são profundamente políticos* (GIROUX & SIMON, 1999, p. 220).

GIROUX & SIMON (2002, p. 106) esclarecem também que ao se trabalhar na perspectiva da Pedagogia Crítica,

Professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública.

O currículo, então, não pode ser visto como uma simples listagem de conteúdos que devem ser ministrados aos alunos, pois encontramos atrelados a ele, questões de valores, de idéias, concepções e preconceitos que extrapolam a unicidade de um determinado pensamento abrindo margem para os muitos saberes que se encontram no âmbito escolar. Nesse sentido, SANTOS (op. cit, p. 46) salienta que,

Hoje, ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar, não apenas, nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais. Docentes e especialistas envolvidos com questões curriculares se vêm defrontados, tanto por novos saberes trazidos por diferentes áreas, como também por um corpo de conhecimentos provenientes das mais diversificadas manifestações da chamada cultura erudita, popular e de massa. Da mesma maneira, diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia-a-dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.

Então, um currículo sem a preocupação de desvelar as escolhas culturais que são feitas e por não propiciar um diálogo entre os diferentes atores que estão, constantemente, em relações de troca culturais e sociais nas escolas, torna-se somente um artefato de reprodução cultural, não possuindo a finalidade do empoderamento das classes populares, contando, sobremaneira, da experiência cultural dos alunos somente como ponto de partida para a superação de um conhecimento que não possui validade na sociedade em que se vive.

Nesse sentido, valorizar as experiências discentes é fator fundamental quando se deseja alentar o fracasso escolar, com vista ao empoderamento, pois cada um desses atores está em situações distintas no trato com o conhecimento.

Na busca de superação do fracasso escolar, é imprescindível que se estabeleça um espaço de troca de experiências entre os discentes e docentes, possibilitando-os falar, ouvir e discutir de acordo com as suas inserções culturais, econômicas e sociais, com vistas não só ao empoderamento como também na construção de identidades culturais não estereotipadas e que revelem suas subjetividades. Os novos traçados culturais que emergem da sociedade em transformação, necessitam de espaço para se

pronunciarem o que trará oportunidade aos alunos construírem conhecimentos que, há muito, foram silenciados e ocultados nos currículos escolares.

2.3) A articulação entre a cultura e a Educação Física escolar

De acordo com as diferentes concepções e tendências pedagógicas que foram relatadas por diferentes autores da área da Educação Física (GUIRALDELLI, 1991; CASTELANI FILHO 1988), dentre outros, pode-se perceber que a cultura, de uma forma ou de outra sempre esteve alicerçando a prática pedagógica dessa disciplina, independentemente, das diferentes formas de utilização que se estabeleceram bem como os diferentes entendimentos em relação ao seu conceito.

A cultura veiculada nas tendências Higienista e Militarista foi aquela que direcionava a prática de atividades físicas ao desenvolvimento da saúde, com a intenção de se construir uma sociedade livre de doenças e com indivíduos fortes e aptos para a defesa do país. Nessa perspectiva, nota-se claramente a utilização da cultura na acepção descrita por GEERTZ (op. cit) uma vez que o objetivo era de regular o comportamento da população, moldando-os, sobremaneira, aos preceitos dominantes da época.

Esses entendimentos acabaram por ser tornar reincidentes, porém com outras roupagens, em tendências posteriores como é o caso da Educação Física Pedagógica que tinha como finalidade, por exemplo, continuar a controlar a vida das pessoas no uso de suas horas livres, no sentido de racionalizá-las e na Educação Física Competitivista que objetivava *o culto ao atleta-herói; aquele que a despeito de todas as dificuldades chegou ao podium* (GUIRALDELLI JR., op. cit, p. 20), massificando assim, a prática do desporto nas escolas com vistas ao descobrimento de novos talentos esportivos.

Tentando estabelecer uma relação entre as diferentes concepções abordadas em função da cultura e a Educação Física, DAOLIO (2004) fez um estudo de algumas obras de repercussão nacional a respeito dos entendimentos sobre a cultura e sua utilização nas respectivas obras que orientaram a prática pedagógica dos professores da área em momentos distintos. O autor elucida que, independentemente das obras analisadas, a cultura aparece ora implícita ora mais explícita e que seus entendimentos possuem interpretações diferenciadas. A cultura é percebida tanto veiculada a abordagens biológicas, desenvolvimentistas (GO TANI et al., 1988) quanto em abordagens construtivistas (FREIRE, 1980), sócio-históricas (COLETIVO DE AUTORES, 1992),

fenomenológicas (KUNZ, 1991; 1994), antropológicas (BRACHT, 1992; 1999), simbólicas (BETTI, 1991, 1994; 1999).

DAOLIO (ibidem) salienta que a categoria cultura passa a ser incorporada nas discussões teóricas da área a partir da década de 80, tornando-se assim, um referencial positivo para o campo da Educação Física, uma vez que, inicialmente, seu discurso esteve alicerçado às ciências natural. Atenta, ainda, que *o uso do conceito de “cultura” pode trazer certas armadilhas (ibidem, p. 57)*, mas que é essa uma categoria imprescindível *para se pensar a educação física (ibidem, p. 57)*. Nesse sentido, destaca as considerações de GEERTZ (op. cit), que entende que *a cultura deixa de ser uma entidade abstrata ou, como diz o próprio autor, uma entidade superorgânica, para ser algo concreto, dinâmico, mutante, processual, vivo (DAOLIO, op, cit, p. 58)*.

Com isso, DAOLIO (ibidem, pp. 71-72) aponta para a necessidade de se compreender a cultura a partir da ótica antropológica, pois *estaria enterrando de vez na educação física qualquer ranço cientificista, desde aquele mais óbvio e tradicional que defendia uma atuação objetiva sobre um corpo físico até aquele mais sutil que propunha uma visão mecanicista da relação entre o ser humano e a sociedade*.

De acordo com sua análise, o autor propõe uma *educação física da desordem (ibidem, p. 72)* que,

Pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva (ibidem, p. 73).

Da mesma forma que DAOLIO (ibidem) defende a inserção da categoria cultura para se pensar a Educação Física escolar, acredito que é a partir do diálogo entre os diferentes alunos que se encontram nas escolas que devemos incorporar às práticas pedagógicas dessa disciplina a visualização, a discussão e, principalmente, a negociação de formas culturais distintas, que cotidianamente, interagem e se hibridizam nos espaços escolares como meio de se propiciar a construção de identidades múltiplas e transitórias e do empoderamento, pois como salienta CACHORRO (2003, p. 232), *estar na escola exige participar da cultura com o outro, em um campo de batalha onde ocorrem lutas pela imposição de significados culturais a outros. Estes outros que negam, questionam, negociam em cada instante da interação social*. Este autor ainda salienta que *os sujeitos têm necessidade de contar o que se passa com eles, mesclam suas histórias de vida pessoal com o trabalho educativo (ibidem, p. 236)*.

A Educação Física escolar tem muito a ganhar com a inserção das discussões culturais na perspectiva da construção de identidades e do empoderamento justamente por trabalhar com aquilo que os alunos fazem fora das escolas: suas brincadeiras, jogos e manifestações de movimento. A partir dessa perspectiva, a experiência do aluno passa a ser concebida como prioritária, não no entendimento da superação desse possível senso comum, e sim, como conteúdo imprescindível para uma hibridação cultural ou aculturação.

Capítulo 2

Política Curricular:

O processo de construção de propostas curriculares entendidas como culturais

Como visto no capítulo anterior, as considerações acerca da cultura tornam-se importantes no momento em que ela se consolida como formadora de identidades particulares e coletivas, exercendo influência sobremaneira no currículo escolar, através da seleção de conhecimentos e conteúdos que irão compor os direcionamentos didático-pedagógicos dos professores. Verificou-se que as escolhas que são feitas em relação aos conhecimentos e conteúdos que vão incorporar o currículo escolar ativam-se de acordo com os ideários políticos e pedagógicos de uma dada cultura envolvendo relações de poder distintos o que pressupõe o entendimento do currículo como uma arena cultural, onde não somente se reproduz cultura, mas também se produz, cria e recria a mesma.

Essas escolhas de conhecimentos e conteúdos que são realizadas para os currículos não são ingênuas e associam-se aos valores, ideais e crenças de uma cultura branca, ocidental, heterossexual, cristão, capitalista, machista, subjugando e silenciando as outras manifestações e pertencimentos culturais que se fazem contrários a esses preceitos.

Para que se realize uma educação que possibilite o diálogo crítico e a construção de identidades individuais e coletivas não estereotipadas, em processos constantes de reterritorializações, advoga-se em função de um currículo pautado na experiência do aluno como princípio pedagógico importante em favor do empoderamento, centrando suas ações com base nos diferentes discursos que se apresentam nos espaços escolares com vistas à superação do fracasso escolar e de uma educação efetiva e substantiva para esses contingentes sociais.

Dessa forma, necessita-se ampliar os entendimentos a respeito do currículo, concebendo-o como uma política cultural na medida em que abrange essas escolhas culturais que estão emersas em relações de poder, o que para MACEDO (2004, p. 97) *torna-se um processo conflituoso entre atores sociais que incorporam práticas diversas.*

Assim como COSTA (op. cit, p. 38), entendo escola e currículo *como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidade* e que *quem tem força nessa política impõe ao*

mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular. E é embasado nesses pressupostos que se pode entender as políticas curriculares como políticas culturais uma vez que o currículo é produto de seleção cultural e essa seleção predispõe um território conflituoso, formador de embates culturais.

Este capítulo tem como finalidade discutir a política curricular entendida como uma política cultural, onde diferentes agentes sociais participam de sua construção, compreendendo-a através de diferentes dimensões alicerçadas em contextos de produção do texto político e do contexto da prática.

Para tais discussões, apoiarei nas considerações de SACRISTÁN (2000), BALL (1997; 1998; 2001), BOWE & BALL (1992), BOWE, BALL & GOLD (1992), OLIVEIRA e DESTRO (2003b) e LOPES (2003) que discutem questões referentes à política curricular apontando alguns direcionamentos no tocante à construção de práticas alternativas curriculares.

Esse texto estruturar-se-á da seguinte maneira: inicialmente aproximo-me da conceituação de política curricular proposta por SACRISTÁN (op cit) e sua influência nos momentos posteriores a ela, indo desde a concepção do currículo prescrito até ao currículo avaliado.

Posteriormente, somando-se às idéias de SACRISTÁN (ibidem), exponho os trabalhos de BALL (1997; 1998; 2001), BOWE & BALL (1992), BOWE, BALL & GOLD (1992), quanto à definição de política curricular orientadora deste estudo, apresentando ainda, algumas considerações a respeito de suas pesquisas realizadas em Londres, que discutem pontos bastante interessantes e proveitosos para esta pesquisa.

Num terceiro momento, trago algumas considerações concernentes à constituição de propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, principalmente no âmbito das prefeituras municipais. E, para finalizar, discuto algumas diretrizes curriculares utilizadas pelos professores de Educação Física da rede pública municipal de Juiz de Fora das décadas de 80 e 90.

2.1 O que vem sendo definido como Política Curricular? Primeiras considerações

Inicialmente, necessário se faz ampliar o entendimento do que vem sendo constituído como campo político que, conseqüentemente trazem em seu bojo, as relações de poder inseridas em tal processo e o entendimento de que esse campo se configura como um campo cultural por excelência.

De acordo com ALVAREZ et al (*apud* SANTOS & NUNES, 2003, p. 39), há uma necessidade de redefinição da política como política cultural (*cultural politics*), uma vez que esse processo é *acionado quando conjuntos de atores sociais formados por e incorporando, diferentes significados e práticas culturais entram em conflito entre si*.

Nesse sentido, ao se estabelecer prescrições curriculares que orientarão a prática pedagógica dos professores, a cultura assume valor indelével no momento em que subsidiará as relações entre os diferentes agentes sociais que entram em contato uns com os outros, mantidas nas e pelas relações de poder, onde, conseqüentemente, entram em choque uma vez que necessitam de afirmação para se concretizar como legítima. Essa relação cultural torna-se, assim, problemática no momento em que há o predomínio de uma determinada cultura legitimada e identificada como hegemônica em detrimento de outras manifestações e pertencimentos culturais que também circulam, produzem e consolidam significados nos espaços escolares.

Com isso, as práticas e os significados que são compreendidos como minoritários, emergentes, alternativos, marginais, dentre outros adjetivos, são concebidos dentro de uma lógica dominante que mantém relações hierárquicas de poder, suprimindo umas, ocultando outras e, por esse motivo, tal processo deve ser considerado como processo político, porque é realizado através de escolhas. SANTOS & NUNES (op. cit, p. 39) salientam que *neste sentido, os processos culturais são constitutivos das dinâmicas que, “implícita ou explicitamente”, procuram redefinir formas de poder social. Desta forma, o processo contribui para a transformação das culturas políticas e das definições daquilo que, em um dado contexto, conta como “político”*.

LOPES (op. cit, p. 05) afirma que

Toda política curricular é assim uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda a política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo.

A política curricular então assume uma conotação de destaque porque vai se concretizar em processos de escolhas culturais, onde diferentes agentes sociais vão intervir em diferentes contextos. A inter-relação desses contextos e de seus entendimentos respectivamente é que vai caracterizar o processo curricular uma vez que o currículo que chega às escolas como um texto político escrito e oficial, é compreendido como a personificação desse processo, o que não é verdade, pois ele é parte de um conjunto muito mais amplo do que se pensa.

Um exemplo característico desse entendimento é encontrado nas considerações de SACRISTÁN (op cit) que entende o currículo prescrito como um instrumento da política curricular e que se configura de acordo com um processo exterior a ela, pois vai efetivamente se realizar no contexto da prática dos profissionais que o utilizarão. Com isso, o autor divide o processo curricular em níveis diferentes – currículo prescrito; currículo apresentado aos professores; currículo moldado pelos professores; currículo em ação e currículo avaliado – onde cada uma dessas etapas vai influenciar sobremaneira o processo.

Apesar de SACRISTÁN (ibidem) dividir o processo curricular nesses níveis e entender o currículo como instrumento da política curricular, o autor traz considerações interessantes para serem analisadas em cada contexto específico. Conceitua a política curricular como

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (ibidem, p. 109).

A relação de poder que se estabelece entre os diferentes agentes do contexto que se realiza a política curricular para o autor, é evidente e ao entender que a política curricular se situa a priori dos currículos prescritos, compreende que a política curricular assume os determinantes e condicionamentos que vão alicerçar as escolhas de conteúdos, endereçadas aos professores. A partir desses entendimentos, o autor percebe que o currículo é efetivado na prática e aponta para a necessidade de estudá-lo e analisá-lo de fato, onde ele se concretiza, ou seja, nos espaços escolares e nas ações cotidianas dos professores.

Ao possuir a concepção que o currículo se expressa numa prática e ganha significado dentro dessa mesma prática, SACRISTÁN (ibidem, p. 109) salienta que *a política curricular é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores* o que pressupõe que as decisões e condicionamento dos conteúdos e da prática pedagógica se realizam através de decisões políticas e administrativas, planejando *um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo* (ibidem, p. 109). Dentro dessa perspectiva, o autor entende que a política curricular atua diretamente no currículo e indiretamente nos outros níveis em que este é submetido.

2.2) As contribuições de Gimeno Sacristán

Apesar de SACRISTÁN (ibidem) entender a política curricular como aqueles determinantes políticos e administrativos que resultam num currículo prescrito, numa visão diferenciada de BOWE & BALL (op. cit), o autor considera alguns pontos relevantes que serão úteis no estudo em questão. Aponta, dessa maneira, algumas funções das prescrições curriculares, no sentido de explicitar algumas coordenadas para a análise da política curricular.

2.2.1) O Currículo Prescrito e suas funções:

Inicialmente, SACRISTÁN (op. cit) advoga em função de uma *cultura comum*, através de prescrição de mínimos curriculares que assume uma importância substancial no momento em que pressupõe uma aprendizagem comum a todos os alunos, independentemente das camadas sócio-econômicas a que estiverem inseridos, favorecendo assim, uma igualdade de oportunidades para os alunos. Essa cultura comum é estipulada como algo necessário que se deve obter através dos meios educacionais e, nesse sentido, o autor defende a aprendizagem de uma determinada cultura que, de certa maneira, foi construída historicamente e que de posse desse conhecimento institucionalizado, os alunos das camadas de menor prestígio econômico e social, teriam condições de se sobressair nas diferentes oportunidades que a vida lhes proporcionar.

Essas considerações se aproximam daquelas expostas no capítulo anterior em relação à seleção cultural que é realizada nos currículos escolares uma vez que há a

necessidade de aprendizagem de uma cultura hegemônica com vistas a instrumentalização do discente. Com isso, as outras culturas que são encontradas no convívio escolar ficam submetidas àquela que é legitimada pela classe dominante sendo silenciadas em função de um dado conhecimento. Com vistas ao empoderamento, essa cultura comum perderia seu espaço de destaque cedendo lugar às diferentes vozes que participam do processo de escolarização, o que não se encontra facilmente nos guias escolares oficiais, quando no muito, algumas manifestações culturais podem ser encontradas nos livros didáticos e, de certa forma, reforçando estereótipos e preconceitos. Um exemplo desse tipo de direcionamento é encontrado em OLIVEIRA & DESTRO (2003a), onde concluem que as imagens de corpo veiculadas nos livros didáticos de Ciências reforçam estereótipos dificultando o empoderamento.

Um outro aspecto que é destacado por SACRISTÁN (op cit) é o entendimento de que o currículo prescrito também se configura como organizador do saber dentro da escolaridade obrigatória podendo definir as formas de ordenamento em séries ou ciclos e o que deve ser ensinado, estabelecendo dessa maneira, uma lógica na progressão discente. SACRISTÁN (ibidem, p. 113) esclarece que

Intervém-se determinando parcelas culturais, ponderando umas mais que outras, ao optar por determinados aspectos dentro das mesmas, quando se dão orientações metodológicas, ao agrupar ou separar saberes, ao decidir em que momento um conhecimento é pertinente dentro do processo de escolaridade – a promoção de alunos –, ao ordenar o tempo de sua aprendizagem – por curso, por ciclos –, dizendo o que é currículo obrigatório e o que é currículo optativo, intervindo na oferta que se pode escolher, atribuindo tipos de saberes a ramos especializados paralelos dentro do sistema escolar, regulando os meios e o material didático, incidindo indiretamente com a dotação de materiais que se consideram necessários ou não nas escolas, ordenando o espaço escolar – teatro de desenvolvimento do currículo – o mobiliário, o funcionamento das escolas, estabelecendo diligências intermediárias para o desenvolvimento curricular, regulando a avaliação, etc.

Em consonância com o primeiro aspecto abordado pelo autor, esse aspecto diz respeito à ordenação do conhecimento no tocante ao saber que o aluno terá oportunidade de aprender e à submissão de outros selecionados de acordo com as

diferentes séries ou ciclos que os alunos se encontrarem. Predispõe um currículo obrigatório e um outro optativo onde os professores poderão fazer as suas escolhas em função de sua formação profissional e das condições materiais e físicas das escolas que trabalham, mas deixando clara a necessidade de se trabalhar uma cultura hegemônica na forma de um currículo obrigatório.

Apesar de discutir a questão da publicação de mínimos curriculares, o autor demonstra o ponto de vista de que não necessariamente essa orientação cultural vai, diretamente, influenciar na prática educativa, por mais intervencionista que seja. Embora a prescrição de um currículo tenha essa intenção de modificação da prática educativa, ele aponta a utilização desse artefato como regulador dessa prática de ensino, porém, admite que ele não intervém de maneira eficaz, pois os professores estarão moldando-o constantemente ou, simplesmente, não o utilizando, o que já foi mencionado anteriormente.

Um outro ponto que SACRISTÁN (ibidem) apresenta como função do currículo prescrito é a questão do controle da qualidade do ensino através de prescrições curriculares com uma determinada cultura comum, pressupondo o controle educacional através tanto de inspeções às escolas quanto de avaliações a nível nacional.

2.2.2) O currículo apresentado aos professores

Prescrito o currículo, alguns pontos são trazidos à discussão por SACRISTÁN (ibidem) onde deixa claro que por mais que as intenções políticas sejam ‘positivas’, com o intuito de melhorar as ações pedagógicas, nem sempre os documentos curriculares são considerados pelo corpo docente, pois entende que os professores possuem certa autonomia ao desenvolver suas aulas. Assinala que os profissionais são formados de acordo com determinadas tradições culturais e pedagógicas e que a consequência de tais direcionamentos, vai intervir de forma direta na prática pedagógica dos mesmos. Entretanto entende que os professores não partem apenas de seus conhecimentos ao planejar suas ações cotidianas, necessitando de “*pré-elaborações*” que “*pré-planejam*” sua atuação (SACRISTÁN ibidem, p. 148).

É o professor quem vai escolher o que deve ser ensinado aos seus alunos, possuindo assim, uma certa autonomia em relação às prescrições curriculares, autonomia essa vinculada aos diferentes posicionamentos decorrentes de sua formação acadêmica e tradições culturais também distintas, que necessitam de valorização e que essas diferenciações vão, de certa maneira, auxiliá-los em suas ações cotidianas no trato com o conhecimento. As condições físicas e materiais que também acontecem na prática pedagógica nem sempre são condizentes com as possibilidades que são trazidas pelos currículos. Nesse sentido, SACRISTÁN (ibidem, p. 149) salienta que

As condições nas quais se realiza o trabalho dos professores não são em geral as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional. O número de alunos a ser atendido, as facetas diferentes que o professor deve preencher, a atenção aos alunos, a correção de trabalhos, a burocracia que origina sua própria atividade, etc. são atividades que se somam à estrita tarefa de ensinar e de planejar o ensino. De fato, não se pondera com a importância necessária a fase de programação prévia do que se vai realizar durante o período de tempo escolar.

Os professores, assim, partem de princípios teórico-metodológicos adquiridos em suas formações acadêmicas como também, de suas vivências práticas, no dia-a-dia com seus alunos e na experiência acumulada pelos anos de trabalho pedagógico. Dessa forma, o professor não é um mero reprodutor de currículos que chegam às escolas; nem muito menos, opositor. Eles sim, através de suas experiências, tanto acadêmicas quanto àquelas adquiridas no cotidiano escolar, moldam os currículos tornando-os mais aplicáveis em suas realidades. Por isso, SACRISTÁN (ibidem) aponta a importância do professor na concretização dos currículos, pois ele se torna um agente ativo de todo o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de uma política de aperfeiçoamento profissional.

2.2.3) O Currículo moldado pelos professores

O currículo passa a ser moldado pelos professores, na mesma proporção que é moldado por eles. Com isso, o professor não tem somente a responsabilidade de traduzir os currículos que chegam às escolas como também se tornam peças fundamentais no tocante à decisão do que melhor e mais substancialmente poderá ser trabalhado com os alunos. O professor, nesse sentido, torna-se um mediador importante no desenvolvimento de currículos pré-estabelecidos, pois ele não decide suas ações no vazio, mas sim, nas realidades onde intervém, nos contextos em que se insere. Por mais

intervencionista que se queira ser com currículos, é o professor quem vai decidir o que fazer, como fazer, no intuito de proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos e decidir situações complexas que para ele se apresentar. Os professores sendo autônomos podem intervir na prática educativa tanto aplicando os currículos prescritos, quanto os moldando. Mas há também a possibilidade de existir aqueles que não os utilizam, constituindo-se assim, um grupo de resistência, com posicionamentos políticos distintos.

Apesar de ressaltar a importância dos professores na implementação de currículos prescritos como autônomos em relação às decisões que serão tomadas cotidianamente, SACRISTÁN (ibidem) ainda assinala que essa autonomia que alicerça a prática pedagógica tem limitações que se inserem nos contextos teóricos e materiais a que estão submetidos nas escolas. Para o autor (ibidem, p. 170)

O âmbito das decisões do professor é limitado [...] por duas razões fundamentais: 1) Porque as fontes de seu conhecimento e a retórica profissional explícita do professor estão decisivamente influenciadas pela cultura dominante, não se podendo esperar deles críticas e respostas muito provocativas. 2) Porque as condições materiais de seu trabalho são mais decisivas na hora de determinar o que faz do que sua própria retórica profissional. Normalmente, o professor não costuma ter em suas mãos a possibilidade de mudar tais condições e, nessa mesma medida, não é ele autonomamente quem pode decidir de forma total o que é e será sua prática profissional.

Enfim, SACRISTÁN (ibidem, p. 172) salienta que as *concepções de professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processo ou habilidades propostas pelo currículo, percepção de necessidade dos alunos, de suas condições de trabalho, etc., sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo*. E lembra que a profissão docente é indeterminada e aberta cuja funcionalidade não é muito precisa, pois o professor se defronta com situações inusitadas, conflitivas e incertas e, por isso, não há como prever como correta uma determinada prática pedagógica.

Embora os professores estejam cotidianamente, inseridos em situações únicas e que devem ser resolvidas de acordo com as suas experiências, o currículo prescrito choca-se com um outro ponto que, de certa forma, vai influenciar sobremaneira a sua utilização pelos docentes. Essa influência é notada nos argumentos teóricos que abalizam e condicionam os pressupostos metodológicos e avaliativos dos mesmos. Normalmente, ao se propor um novo direcionamento curricular, parte-se da idéia de que

os anteriores a ele encontram-se defasados teoricamente e, portanto, devem ser descartados. Porém, SACRISTÁN (ibidem) reconhece que o conhecimento não determina e nem condiciona rigorosamente a prática educativa uma vez que não existe um saber único que assegure esse controle. Para o autor (ibidem, p. 173)

Os paradigmas aproveitáveis e as contribuições concretas das quais se abre mão são, em muitos dos casos, contraditórios entre si. A imprecisão do objeto, de seus fins, as formas variadas de chegar a resultados parecidos fazem do ensino uma atividade de resultados imprecisos e nem sempre previsíveis. Realidade que se choca com a racionalidade técnica que pretensamente quer desenhar as práticas pedagógicas apoiadas num conhecimento instrumental firme e seguro.

Com isso, temos que os diferentes professores que estão inseridos nas práticas pedagógicas, além de contarem com currículos prescritos, com as suas experiências docentes e com os pressupostos teórico-metodológicos que os formaram, vai possuir também uma influencia direta de diversos condicionantes externos à sua prática. Quando o professor escolhe os conteúdos para trabalhar com os alunos, dando maior ênfase em alguns em detrimentos a outros, ele está condicionado por influências externas, *mas também reflete, ao mesmo tempo, sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes para com o ensino de certas áreas ou partes das mesmas* (SACRISTÁN ibidem, p. 174).

De posse do entendimento de que o professor é um agente ativo na implementação das propostas curriculares, moldando-as em função de vários determinantes, o autor aborda, ainda, o assunto na perspectiva do currículo em ação.

2.2.4) O Currículo em ação

Esse momento se caracteriza como o potencializador dos direcionamentos que os currículos prescritos trazem em sua constituição teórica, ou seja, é nesse momento que pode ser inserido ou não nas práticas pedagógicas, levando-se em conta todos os condicionantes que vão atuar nas ações cotidianas dos professores. Nesse sentido, SACRISTÁN (ibidem, p. 201) aborda o currículo em ação como sendo *a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida*. A partir dessa compreensão o autor afirma que a prática que se estabelece nos espaços escolares é bastante complexa

e nela se expressam múltiplos determinantes, valores, idéias e usos pedagógicos e que os professores devem se atentar para essa complexidade que envolve o cotidiano escolar, pois fica difícil prever os acontecimentos escolares. No muito, os professores podem antecipadamente prefigurar o campo onde vão atuar, as tarefas a utilizar e a suas ações em curso. Dessa forma, o autor chama a atenção para as situações ambientais que se realizam a prática pedagógica, pois os professores vão guiar situações complexas de aprendizagem.

2.2.5) O Currículo avaliado

Essa se constitui como a última etapa que se apresenta no processo curricular e é representada através do resultado da aprendizagem discente. Com isso, o currículo prescrito torna-se mais valorizado haja a vista a necessidade de passar por critérios avaliativos. Para SACRISTÁN (ibidem, p. 311) a avaliação *atua como uma pressão modeladora da prática curricular* e a sua função mais importante corresponde a *servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo seqüencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes* (ibidem, p. 312), ficando a cargo dos professores esse controle.

De uma maneira em geral, SACRISTÁN (ibidem) contribui para os entendimentos a respeito da política curricular e de sua influência em etapas posteriores a ela. No entanto, não concebe a política curricular como um processo que envolve todas essas etapas e que toma forma a partir das inter-relações que se estabelecem nessas mesmas etapas. O autor entende a política curricular como uma macro-política que influencia todas as demais etapas que se sucedem a ela, onde cada um desses momentos pode ser compreendido como micro-políticas que vai modificar essa mesma política. Suas considerações são importantes porque expõe as influências de cada um dos níveis que se seguem após o currículo prescrito, fornecendo pareceres a respeito da forma como este se localiza nos espaços escolares.

Entender a política curricular articulando processo e produto é imprescindível na medida em que se tem a concepção de que ela se situa como uma parte da política educativa e é resultado da relação dos diferentes contextos imbricados em relações de poder diferenciadas.

2.3) A política curricular como texto e como discurso: ampliando os entendimentos

Uma outra definição bastante relevante em relação às políticas curriculares e que será de extrema importância para a caracterização do processo refere-se às considerações de BALL (1997) em que salienta que um problema muito comum às análises que são realizadas nas políticas educacionais e curriculares é a falta de clareza em relação à definição de política. Para esse autor, a política se caracteriza de duas maneiras distintas, porém uma está implícita na outra e vice-versa e a política curricular deve ser compreendida como texto e como discurso e, principalmente como processos e produtos, o que de certa forma, contraria a definição de SACRISTÁN (op cit), como algo que existe a priori do currículo e de sua implementação e influencia as demais etapas.

Para BALL (op. cit), a política curricular é um processo de inter-relação entre contextos diferentes sendo o texto escrito uma parte da política e a sua implementação nos espaços escolares uma outra parte. Para o autor, nessa interação entre os contextos há modificações substantivas em cada nível, porém entende que todo essa dinâmica se constitui como a política curricular e não como resultado da mesma.

Ao caracterizar a política curricular como texto, BALL (ibidem) entende que a mesma está sempre em processo de ‘tornar a ser’, de ‘ter sido’, ‘nunca ter sido’ e ‘não exatamente aquilo’, isso porque para qualquer texto que se produza, existe uma infinidade de leitores que irão produzir leituras diferenciadas do mesmo documento. Essa questão é discutida também por SACRISTÁN (op cit) quando expõe que, nas escolas, os professores que entram em contato com as propostas curriculares ‘oficiais’ fazem diferentes leituras desse documento de acordo tanto com a formação acadêmica e profissional que tiveram quanto das condições físicas e materiais que encontram, diariamente, em suas aulas. Isso é visualizado na parte em que o autor discute o currículo moldado pelos professores e o currículo em ação.

BALL (op cit) caracteriza os currículos enquanto textos políticos e que estes não possuem diretrizes muito claras, completas ou com um significado fechado, pois são produtos de contradições, de concordâncias e de influências em diferentes momentos de seu processo de construção e que as interpretações que serão realizadas também sofrerão diferentes leituras também em função do local onde se inserem seus

leitores, como por exemplo, direção escolar, professores, Secretarias, Ministérios. Por esse motivo é que os autores das políticas curriculares esforçam-se para controlar os significados de seus textos e não conseguem.

Alguns textos curriculares, entendidos como textos políticos, que chegam às escolas, podem ser utilizados de diferentes maneiras como, por exemplo, alguns podem ser ‘totalmente’ ignorados pelos professores; outros podem sofrer modificações e serem aplicados no cotidiano das aulas, como também podem existir aqueles professores que não entendem o significado dos textos políticos apesar de poderem contar com alguns mediadores das políticas, na figura dos implementadores.

Tanto BALL (ibidem) quanto SACRISTÁN (op cit) entendem que as políticas curriculares configuram-se como intervenções textuais na prática pedagógica, apresentando problemas e desafios que serão resolvidos pelos próprios professores que estão inseridos nos espaços escolares, pois esses documentos não dizem o que fazer, especificamente, e sim definem um leque de possibilidades de ação e é no contexto da prática que os professores farão suas escolhas de acordo com as realidades em que estão inseridos. Segundo SACRISTÁN (ibidem, p, 117),

Por mais intervencionismo que a administração queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam ser, normalmente os professores não podem encontrar nas disposições oficiais um guia preciso para sua ação. As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração de materiais, se se ajustarem a elas, ou para realizar o controle do sistema, mas mais dificilmente costumem ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de uma forma direta.

O currículo prescrito para SACRISTÁN (ibidem) ou o texto político para BALL (op cit) assume, dessa forma, a importância de ser o documento que chega às escolas e endereçados aos professores que poderão utilizá-lo de diferentes maneiras, adaptando-o às suas realidades práticas como também aos seus princípios políticos pedagógicos adquiridos no processo de formação acadêmica.

Um outro entendimento que igualmente se reporta à política curricular alardeado por BALL (ibidem) é a questão do texto político como discurso. O autor comenta que existem diferentes coleções de políticas que, num dado momento, produzem determinadas realidades. Formam-se assim, diferentes autoridades em relação àquilo que se quer discursar, como, onde e quando fazê-lo. Nesse sentido, as políticas

curriculares que chegam às escolas assumem o discurso que se deve seguir e/ou que se segue. Constrói-se, portanto, a realidade que se pretende atuar, porém os professores inseridos nos contextos escolares, fazem como já dito, diferentes interpretações dos textos e desses discursos, podendo inclusive, se transformarem em resistências dentro das escolas, através da não implementação desses documentos curriculares ou de uma implementação do documento modificado pelos profissionais haja vista a diversidade de entendimentos discordantes e contraditórios que não podem ser totalmente excluídos na execução dessas políticas.

BALL (ibidem) ainda entende que a política como discurso acaba tendo a função de redistribuir uma determinada concepção não importando as contradições encontradas nos espaços escolares, pois somente algumas vozes acabam sendo ouvidas como significativas ou dotadas de autoridade. O resultado de tal empreendimento, geralmente, se dá em função de uma produção curricular desvinculada das realidades trabalhadas pelos professores e, principalmente, sem a participação dos mesmos no processo da política curricular, apesar destes não serem vistos como meros executores e reprodutores dos guias.

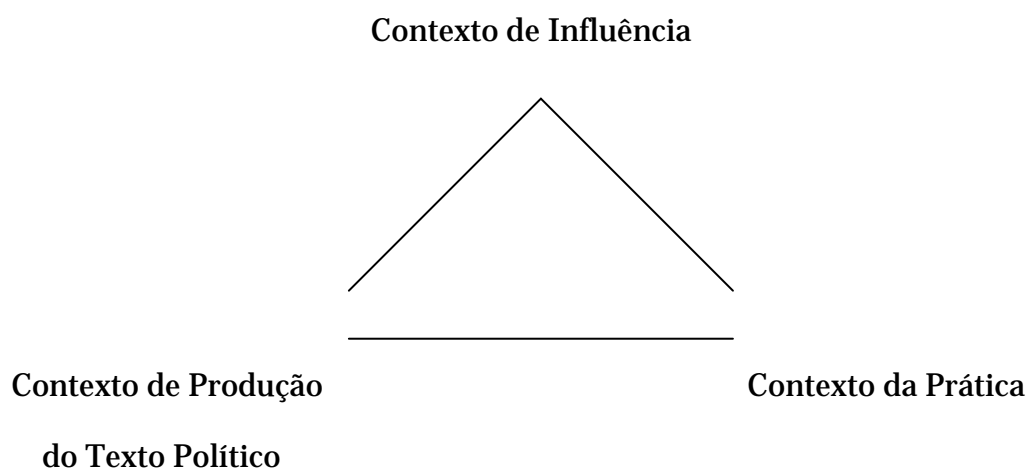
BOWE & BALL (op. cit) defendem que, ao se fazer uma análise do texto político, essa ação seja criticamente informada por uma análise política e social que revele o processo de produção do texto e que os recursos que são apresentados pelos textos são recontextualizados nos conflitos para a mudança ou a manutenção da escolarização. Os autores afirmam que há a necessidade de compreensão do processo de construção dos textos políticos e como se consolida sua implementação, atentando para os diferentes contextos que se apresentam e as relações entre eles e, ainda, entender como os textos mudam os contextos. A partir dessa concepção, esses autores caracterizam o processo político com três contextos primários que irão possuir funções diferenciadas sendo representados por um triângulo, onde cada extremidade desse desenho simula um contexto e que a leitura seja realizada no sentido anti-horário, de cima para baixo.

No ápice do triângulo encontra-se o **Contexto de Influência** que se caracteriza como o local onde as políticas públicas e os discursos se iniciam com os diferentes interesses de luta por influenciar a definição e os propósitos da educação.

No lado esquerdo desse triângulo encontra-se o **Contexto de Produção do Texto Político** que é a articulação do texto em uma linguagem de bem público, com

interesses e ideologias explícitas ou implícitas. Esse contexto representa a política curricular e toma a forma de textos oficiais, documentos políticos, guias. Segundo BOWE & BALL (ibidem) a política não é acabada com a legislação, pois ela requer os textos escritos em função de um tempo em particular que são produzidos, envolvendo intertextualidade. Nesse sentido, os textos políticos que são produzidos em um determinado momento são resultado de conflitos e compromissos dos seus autores.

Já no lado direito do triângulo, os autores identificam o **Contexto da Prática** que é constituído por possibilidades e limites materiais dos espaços escolares e dos professores que farão diferentes utilizações do texto político. É o local onde a política se insere e para onde ela é endereçada. Através desses textos políticos, diferentes leituras são realizadas e as ações cotidianas dos profissionais serão sempre associadas às suas possibilidades reais de atuação. Vejamos o esquema da política curricular apontado por BOWE & BALL (ibidem):



BOWE & BALL (ibidem) salientam que o poder não está fixado em nenhum desses três contextos específicos e sim que ele é resultado de todo o processo e que as resistências que podem ser encontradas nos espaços escolares transformam-se em resultado de interpretações contestadas pelos professores. Afirmam também que a política curricular é complexa e por isso torna-se difícil prever seus efeitos e que ao se realizar interpretações de documentos oficiais juntamente com iniciativas locais ou alternativas, novas possibilidades de leitura e ação são construídas e, assim, podem promover diferentes aplicações na prática pedagógica.

Conforme BALL (1997) qualquer teoria de política de educação não deve estar centrada no controle do Estado, pois a política é um conjunto de tecnologias e práticas que se realizam ou não em espaços locais, sendo ao mesmo tempo, texto e ação, palavras e obras, aquilo que é realizado como também aquilo que se tenta fazer.

BOWE, BALL & GOLD (op. cit) ao realizarem um estudo a respeito do Currículo Nacional na Inglaterra em quatro escolas secundárias de Londres concluíram que os textos políticos que são apresentados aos professores não são fechados e que seus significados estão sujeitos a interpretações distintas de acordo com o contexto em que for lido e que de acordo com as experiências e prioridades dos professores, às vezes, as modificações ao nível de prática, após a chegada do Currículo Nacional, são mínimas, pois não há uma acomodação passiva nem muito menos, uma adaptação por parte dos profissionais quanto à progressão identificada nos textos.

Esses autores salientam que um problema bastante característico em relação a propostas curriculares reside no fato de se partir de condições ideais para que tal currículo possa se inserir na prática pedagógica e que a questão referente aos professores é apenas uma das muitas que se apresentam no contexto de mudança e que são permanentemente ignoradas. Alguns acreditam que o Currículo Nacional induz algumas atividades que, na verdade, não são compatíveis com as condições físicas e materiais de suas escolas e que muitas das vezes, algumas ações que são recomendadas também já são realizadas por eles.

De acordo com essas análises, os autores concluem que o Currículo Nacional permanece sujeito e objeto de lutas em torno de um significado e que ele não está sendo implementado de maneira passiva nas escolas, mas está sofrendo modificações, não somente sendo reproduzido como também produzido.

Nesse sentido, os textos políticos que chegam às escolas precisam dialogar efetivamente com o contexto da prática, ou seja, necessário se faz considerar os saberes construídos e trabalhados que se apresentam na prática pedagógica dos professores, pois segundo LOPES (op. cit, p. 12) torna-se *importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares que desconsidera os saberes docentes gestados na prática cotidiana de suas aulas, e que esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, que as definições oficiais precisam dialogar.*

2.4) A política curricular no Brasil: como vêm sendo prescritos os documentos oficiais para as redes de ensino?

De acordo com BARRETO (op. cit), os documentos oficiais que têm se apresentado aos diferentes espaços escolares de redes distintas têm servido de referência para a prática pedagógica dos professores inseridos nesses espaços e que embora essas orientações sejam oficiais, suas utilizações não são consideradas obrigatórias haja vista a autonomia das escolas quanto à sua adoção e sua implementação. Em função desse entendimento, a autora esclarece que *os municípios que possuem escolas próprias, podem oferecer orientações curriculares específicas às suas redes de ensino e que os mais desenvolvidos e com recursos humanos mais qualificados têm também aprimorado a capacidade de sistematizar suas orientações sobre o currículo* (BARRETO ibidem, p. 06). Salienta ainda que os textos curriculares “*criam verdades*” *ao oficializarem saberes e legitimarem posturas* (ibidem, p. 07).

Em seu estudo, a autora faz uma discussão a respeito das tendências recentes referentes ao currículo e comenta que, as reformas curriculares que ocorreram nos anos 80 possuíam um caráter marcado pelas discussões quanto à relevância social dos conteúdos veiculados pela escola, pois essa se caracterizaria como elemento capaz de contribuir para a transformação da sociedade e para o exercício da cidadania. O espaço escolar, então, era considerado como *o local privilegiado de transmissão, aos segmentos majoritários, de um tipo de saber valorizado socialmente, ao qual estes não teriam acesso de outra maneira* (ibidem, p. 09). Esse tipo de direcionamento marcou substantivamente os currículos escolares, encontrando terreno fértil entre as orientações oficiais do currículo. Nesse sentido, a experiência cultural do aluno era considerada como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades escolares e não como provedoras dos conteúdos a serem trabalhados.

Esses direcionamentos continuam em voga, pois como comenta BARRETO (ibidem, p. 11), *apesar de formuladas nos anos 80, a maioria das propostas dos estados continua em vigência, mediante reedições parcialmente alteradas, a despeito das mudanças na gestão das redes de ensino* e, ainda, que a categoria classe social era a única que tinha espaço para algumas discussões.

A participação do corpo docente no tocante a construção de propostas curriculares só começou a acontecer a partir dos anos 90, em poucas experiências

municipais como também a consideração de outras categorias de análise como gênero, raça, etnia, sexualidade, começam a ter destaque nesse mesmo período.

Em âmbito local, BARRETO (ibidem) salienta que algumas Prefeituras iniciam algumas discussões a partir da década de 90 e produzem textos políticos para as suas realidades como, por exemplo, as cidades do Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Cuiabá, Brasília e que, as inovações curriculares estipuladas por esses municípios tem em comum *o fato de transferirem o lócus de sistematização curricular dos órgãos centrais das redes de ensino para o âmbito da escola* (ibidem, p. 34) contando com a participação de professores, alunos e comunidade. Para a autora (ibidem, p. 34)

Pretende-se que essa construção coletiva permita trabalhar de maneira mais adequada as diferenças da clientela e incorporar com maior efetividade os saberes dos docentes, oferecendo a estes oportunidades de exercício de sua autonomia. Nessa concepção descentralizada de gestão, os professores deixam de ser meros executores de prescrições antes elaboradas por técnicos dos órgãos centrais, as quais não lhes asseguravam de fato um envolvimento maior no processo de seleção dos conteúdos e desenvolvimento do currículo. Ela permite que os docentes se apropriem deste, fazendo com que atenda às necessidades de trabalho e estudo de seu grupo ainda que permaneçam dúvidas sobre se o processo de reelaboração curricular apenas por essa via chega a ser mais consistente e proveitoso para a aprendizagem do conjunto dos alunos.

A autora, além de destacar a importância da participação dos professores na elaboração de propostas curriculares, entende também a necessidade de um contínuo processo de discussão curricular bem como investimentos no tocante ao aperfeiçoamento profissional.

As políticas curriculares necessitam, assim, ultrapassar os direcionamentos políticos e administrativos e ser entendidas como processos e produtos. Nesse sentido,

os textos políticos que são produzidos em diferentes instâncias, assumem o caráter não somente de prescrever e ordenar a prática pedagógica como também servir de base para um diálogo proveitoso em torno de conteúdos que abranja os diferentes pertencimentos culturais que se encontram nos espaços escolares. A partir desse pressuposto, a participação docente torna-se imprescindível no tocante à construção do texto político no momento em que passam a ser compreendidos como agentes ativos do currículo uma vez que fazem certos hibridismos entre aquilo que se está escrito com aquilo que se pratica efetivamente.

Em função dessa necessidade, entendo que os currículos embasados em experiências locais possam abrir espaço para o diálogo entre os diferentes pertencimentos culturais e se constituir em alternativas curriculares com vistas ao empoderamento.

2.5) O caso específico da Educação Física em Juiz de Fora

A Educação Física, como qualquer outra disciplina escolar, encontra-se apoiada metodológica e didaticamente em diretrizes curriculares oriundas de Secretarias tanto a nível Federal, Estadual e Municipal.

De uma maneira em geral, as proposta curriculares dessa disciplina que chegam às escolas não contam com a efetiva participação dos professores que atuam cotidianamente nas redes públicas e privadas e sim, de construções realizadas junto a especialistas da área sendo utilizadas de diferentes maneiras pelos professores por não estarem em consonância com os problemas enfrentados diariamente. Segundo TEDESCHI (2000, p. 26),

As propostas pedagógicas até então produzidas pela área são ainda iniciais, não constituem uma produção sistematizada que possa contribuir para a superação dos problemas e constatações reveladas pelos críticos da área.

Nesse sentido, a autora ressalta a necessidade de construção de propostas curriculares junto aos professores com o objetivo de aproximar aquilo que se pratica nos espaços escolares, seus problemas e incertezas com um planejamento concatenado a nuances que se apresentam salientando, ainda, que as discussões devem ocorrer dentro

das escolas com o intuito de produzir texto políticos mais locais abrangendo as especificidades das escolas. A autora entende que,

Cada escola possui uma realidade específica que determina as características do projeto educacional. É preciso que se respeite a autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino para que as soluções sejam encontradas (TEDESCHI, *ibidem*, p. 162).

No caso específico da rede pública municipal de Juiz de Fora – MG, a Educação Física contou com planejamentos fornecidos pelo próprio Departamento de Esporte, como também de documentos construídos pela Secretaria do Estado e com o PCN nas décadas de 80 e 90.

De acordo com um estudo das diretrizes curriculares de Educação Física realizada no ano de 2003, resgatei esses documentos e fiz uma apreciação que continha como categoria central de análise a cultura³. Os dados desse estudo revelam que as propostas curriculares da década de oitenta não tinham a preocupação, especificamente, com a cultura como ponto a subsidiar o planejamento pedagógico dos professores. Os direcionamentos vinculavam-se na perspectiva da Educação Física Desenvolvimentista onde o objetivo era desenvolver as potencialidades corporais.

Na década de 90, as propostas já iniciavam algumas considerações a respeito de se atentar para aquilo que o aluno já sabia ao entrar para as escolas, estimulando-se, além do desenvolvimento corporal, a realização de atividades que estivessem atreladas às vivências dos alunos fora dos espaços escolares.

No final da década de 90, os professores de Educação Física da rede passaram a contar com um caderno distribuído pela Secretaria Estadual de Educação com um direcionamento atrelado às considerações da Cultura Corporal⁸, na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora⁹. Apesar desse documento avançar significativamente em relação aos demais utilizados, os professores da rede exigiam um documento curricular

³ Trabalho apresentado no Simpósio Mineiro de Educação Física na UFJF. Maiores detalhes ver: DESTRO, D. S. (2003 a) **Política curricular em Educação Física no município de Juiz de Fora: Híbridismo entre o contexto da prática e contexto do texto político**. In: Simpósio Mineiro da História da Educação Física (UFJF), CD-ROM.

⁸ Paradigma apresentado pelo COLETIVO DE AUTORES (1992), nos anos 90 e que, perdura ainda hoje nos entendimentos da Educação Física. Maiores explicações serão apresentadas nos capítulos subjacentes.

⁹ Pedagogia apontada também pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit) para a Educação Física escolar, embasada nas considerações da Pedagogia Histórico-Crítica.

que fosse representativo de suas realidades concretas. Essa exigência culminou com a construção do PROMEF que é objeto de estudo dessa pesquisa.

Embora houvesse tido a inserção da categoria cultura em alguns pontos nessas propostas analisadas, pude perceber que o entendimento perpassava pela idéia de que aquilo que os alunos traziam ao entrar para a escola estava veiculada ao senso comum e que, necessariamente, deveria ser trabalhado com o intuito de ascender a um novo conhecimento e não como categoria imprescindível para a formação de identidades múltiplas e favorecedoras do empoderamento.

Capítulo 3

A constituição da política curricular para a Educação Física no município de Juiz de Fora -MG

De acordo com as considerações sobre a política curricular desenvolvidas no capítulo anterior e, especificamente, a respeito das diferentes propostas utilizadas pelos profissionais da Educação Física do município de Juiz de Fora – MG, durante as décadas de 80 e 90, inicio neste momento a análise da política curricular denominada **Programa Municipal de Educação Física – diretrizes curriculares (PROMEF)** (2000), entendendo-a como texto e como discurso.

Como texto, essa diretriz se constitui como uma diretriz em processo constante de “tornar a ser”, “ser”, e “nunca ter sido” uma proposta didático-metodológica para a prática pedagógica dos professores da rede, exatamente pela infinidade de leituras que se fazem a partir do texto original e de sua efetiva aplicação no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que pode ser utilizada de diferentes maneiras pelos profissionais da Educação Física, sendo adaptadas ao universo pedagógico de cada realidade que se apresenta.

Enquanto discurso, o PROMEF caracteriza-se como um diagnosticador da rede pública municipal de Juiz de Fora, contribuindo para o entendimento de que a forma explicitada de se tratar o conhecimento da Educação Física escolar no documento se configura como uma constante na rede construindo-se, dessa maneira, a realidade pedagógica dessa disciplina. Estipula-se, assim, um determinado direcionamento metodológico, pautado em uma determinada Pedagogia e, por conseqüência, num determinado paradigma a ser seguido por toda a rede.

De acordo com BOWE & BALL (op. cit), ao se analisar uma política curricular, deve-se fazê-la priorizando o processo de construção do texto político como também atentar para a sua implementação nos espaços escolares. Nesse sentido, inicio neste capítulo analisando a construção do referido texto político, atentando para os diferentes momentos que o compuseram, atentando para as diferentes concepções que são expressas pelos diferentes participantes do processo. No capítulo 4, faço a análise do texto político PROMEF, discutindo alguns pontos pertinentes da própria proposta, principalmente no que concerne à questão cultural abordada por essa diretriz e como esta está articulada com as questões do empoderamento e da construção de identidades

múltiplas. Já no capítulo 5, discuto a forma como vem se estipulando a implementação desse texto político na prática pedagógica dos professores que participaram das discussões referentes à construção do documento nos diferentes espaços escolares.

Este capítulo tem como finalidade, analisar o processo de construção curricular atentando para pontos relevantes considerando tanto no texto político PROMEF, quanto nas entrevistas realizadas com os profissionais de Educação Física da rede municipal e dos coordenadores de tal documento.

Em relação ao PROMEF, o seu processo de construção contou com alguns pontos relevantes que deram direcionamento aos trabalhos propostos e que merecem destaque. Inicialmente, por ter sido um Programa realizado com a participação dos professores da rede, trago algumas discussões pertinentes quanto a essa participação, que foram apontadas pelos entrevistados, sendo entendida de forma diferenciada pelos mesmos.

Num segundo momento, descrevo e analiso alguns encaminhamentos que foram realizados junto à comunidade e aos alunos, com objetivos direcionados à constituição de conteúdos socialmente relevantes e a seqüenciação dos mesmos em relação às diferentes faixas etárias dos alunos.

E, finalmente, num terceiro momento, destaco os pontos positivos e negativos apontados pelos entrevistados no tocante à construção do Programa, fazendo assim, uma síntese de todo o processo.

3.1) Da construção: os caminhos percorridos

Situando o Programa Municipal de Educação Física da cidade de Juiz de Fora – MG como uma política curricular deve-se deixar claros os motivos pelos quais ela se consolida enquanto tal. Em linhas gerais, refere-se ao seu entendimento de que não só está em jogo o texto político abrangendo seu processo de construção, aqui explicitado, tornando-se um diferenciador em relação aos muitos guias e programas curriculares que são encontrados nas redes de ensino do país, como também a relação desse momento com o contexto da prática.

Em todo o processo de construção desse texto político, que se desenvolveu durante o ano de 1999, primeiramente, de uma maneira maior ou menor, esse documento contou com a participação dos professores da rede municipal que

trabalhavam desde a Educação Infantil até a 8ª série do ensino fundamental, faixa essa atendida pela Prefeitura. Num segundo momento, considerou-se como ponto pertinente à participação das comunidades atendidas, através de respostas a questionários com o intuito de se conhecer a cultura de movimento e de lazer das mesmas, possibilitando assim, estabelecer os conteúdos relevantes socialmente que a Educação Física escolar deveria trabalhar. E, finalmente, fez-se algumas atividades práticas com os alunos das escolas com o objetivo de avaliar alguns pontos importantes que estariam subsidiando, metodologicamente, esses conteúdos abordados nos diferentes ciclos ou séries.

3.1.1) Os caminhos trilhados e suas implicações com o processo

A necessidade de se efetivar uma prática pedagógica coerente, objetiva e metodologicamente orientada, faz com que, geralmente, professores de todas as disciplinas escolares, ao início do ano, elaborem seus programas de ensino estando ou não concordantes com os guias ou Programas federais, estaduais ou municipais. Isso não é diferente em relação à Educação Física escolar, pois essa disciplina possui conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo que devem ser estruturados para melhor conduzir as ações no cotidiano das aulas. Conhecimentos esses, que vão possuir uma carga de importância relativa, de acordo com pressupostos teórico-metodológicos, filosóficos e políticos de seus professores, favorecendo assim, uma diversidade de programas de ensino com direcionamentos didático-metodológicos distintos.

No intuito de prover uma linguagem comum entre os professores de Educação Física do município de Juiz de Fora, objetivou-se a construção de um Programa municipal para a disciplina em questão, onde a participação dos professores fosse imprescindível para a sua utilização no cotidiano escolar.

. A participação em jogo: o que dizem os agentes do processo?

Com base em minha experiência profissional como professora de Educação Física da rede pública municipal de Juiz de Fora, até o ano de 2002, havia na Secretaria Municipal de Educação do município de Juiz de Fora – MG, um Departamento de Esportes, hoje a atual GEL (Gerência de Esporte e Lazer), que era subdividido em Divisão de Educação Física escolar, tendo como responsabilidade responder aos interesses da Educação Física escolar da rede e de seus professores, contratação de

peçoal, reuniões com o corpo docente dentre outras funções e uma Divisão de Esporte e Lazer, que estava mais voltada para as questões referentes às atividades esportivas e de lazer que a Prefeitura estaria oferecendo às comunidades durante todo o ano. Esse Departamento de Esportes possuiu uma trajetória de 25 anos de Prefeitura, sendo a única organização efetiva da rede municipal enquanto Departamento de uma determinada categoria professoral.¹⁰

Uma das intervenções que eram feitas por esse Departamento junto aos professores de Educação Física da rede eram reuniões mensais, de caráter obrigatório, que se realizavam a cada primeira segunda-feira do mês. O professor que faltasse a tal encontro seria descontado em folha de pagamento caso não tivesse uma justificativa contundente. O corpo docente, apesar de participar das mesmas, não simpatizava com aqueles momentos haja vista o caráter informativo que as reuniões possuíam, reivindicando, constantemente, pautas mais específicas em relação aos problemas da Educação Física escolar em Juiz de Fora.

Nesse sentido, os profissionais de Educação Física, apoiados pelo Sindicato dos Professores, intervieram nessa questão, conseguindo que as reuniões passassem de uma obrigatoriedade para um comparecimento voluntário, sem que isso trouxesse prejuízos financeiros e administrativos a eles a partir do ano de 1999.

A importância de se estar colocando essa questão reside no fato de ter sido nesses encontros que se desencadearam todas as discussões a respeito do Programa Municipal de Educação Física (PROMEF) e que com a perda dessa obrigatoriedade, muitos professores não participaram das reuniões. Isso, por um lado, acarretou prejuízos no entendimento de algumas pessoas entrevistadas no que tange à participação de um número significativo de professores da rede, mas ao mesmo tempo, para um outro grupo de professores isso só veio a contribuir, pois, para eles, só participaram daquelas reuniões as pessoas que realmente estavam engajadas no projeto de construção de um Programa Municipal para a Educação Física municipal.

E naquela época, tínhamos as reuniões obrigatórias. Quando começamos a discutir o Programa é que passou a não ser obrigatórias. Sei que houve uma diminuição drástica e, o que a gente achava, que

¹⁰ Para saber mais a respeito da consolidação da Educação Física em Juiz de Fora e da história desse Departamento de Esportes, ver DESTRO, D. S. et al. *A Educação Física nas Escolas municipais de Juiz de Fora: um percurso de 25 anos*. (2003) In: **Educação Física: narrativas e memórias em Juiz de Fora**. Juiz de Fora, Ed. UFJF, pp. 199-212.

defendíamos a não obrigatoriedade, porque achávamos que as pessoas teriam interesse, não era verdade. Reuniões com 4, 5 ou 6 pessoas. Muita gente não ia por vários motivos. A questão da obrigatoriedade foi muito controversa porque ajudou de um lado mas por outro... (C2)

Primeiro ponto é que quando começou a trabalhar dessa forma, a obrigatoriedade das reuniões tinha acabado. Acho que isso foi um ponto positivo que quem foi lá realmente queria estar né, pelo menos a gente entende assim, já que não era obrigatório. Então assim, em termos de participação, eu acho que foi bem melhor aproveitado do que quando elas eram obrigatórias. (P3)

Tentou-se fazer com que as pessoas né, fossem participar movidas pelo o interesse, não pela obrigação de tá ali computando presença. [...] A facilidade que existiu na ocasião foi isso, da gente tá discutindo num grupo menor né, porque as reuniões antes eram aquelas reuniões com cento e tantos professores dentro do auditório do CESPORTE, aquilo lá eram uma coisa de louco. Praticamente inviável tentar discutir alguma coisa naquela situação. (P4)

Vê-se por um lado que houve uma grande conquista política em relação a essa não obrigatoriedade nas reuniões do Departamento, ao mesmo tempo, que se reduziu o número de participantes das mesmas, não contando efetivamente com a colaboração de todos da rede, havendo uma certa perda para a Educação Física escolar municipal no momento em que esse espaço seria um espaço de troca de experiências e de construção de um Programa que contemplasse as realidades que se trabalhavam, algo que era reivindicado pelos docentes do município nas reuniões anteriores ao projeto do Departamento.

Porém, apesar desse número reduzido de participantes, as discussões continuaram e o objetivo central da construção de um Programa municipal de Educação Física apontado pelas coordenadoras e pelo chefe do Departamento de Esportes era que esse documento se tornasse um ponto de referência para os professores da rede e que desse visibilidade aos diferentes tipos de trabalhos que se realizavam nas escolas por seus profissionais. O Programa estaria mais de acordo como sendo um ponto inicial, um ponto de partida do que, simplesmente, um documento pronto e acabado que deveria ser seguido por todos, impreterivelmente, e que pudesse estar abalizando discussões a respeito da prática pedagógica dos professores da rede pública municipal de Juiz de Fora. Esse entendimento foi explicitado pelos coordenadores do Programa, em suas entrevistas.

Acho que era ter uma linguagem comum. Tanto que na introdução nós não a chamamos de proposta e sim uma orientação que pode mudar. A gente queria começar, que tivéssemos um ponto de partida. Não é uma receita que todo o município vai fazer exatamente dessa forma, mas que tivéssemos a possibilidade de dialogar a partir daquele documento, que todos poderiam ter acesso. (C2)

Esse programa tava na cabeça de quem tava fazendo que isso era uma coisa inicial. Então não era uma coisa definitiva e como não deve ser nenhum, mas que desse alguns pontos que você pudesse tá trabalhando de uma forma mais coletiva, ou tá refletindo mais sobre determinados assuntos que antes eram passados sem reflexão nenhuma e construindo formas de trabalhar esse conhecimento. (C3)

Entendo que um dos pontos de extrema importância foi à questão da participação dos professores na construção da proposta, pois esse procedimento tornou-se bastante peculiar em relação a muitos Programas e Guias curriculares que chegam às escolas, já que, geralmente, os mentores e gestores de tais documentos, são pessoas que estão de “fora” das realidades escolares ou contam com um número reduzido de professores atuantes em salas de aulas, o que se caracteriza como uma crítica forte no meio educacional, pois tais políticas tornam-se prescritivas e verticalizadas. Como exemplo, podemos citar os PCN como uma política curricular construída com a participação de especialistas nas diferentes áreas de ensino, não contando com a participação dos professores que atuam nas diferentes séries/ciclos, chegando às escolas de forma pronta e acaba, podendo-se ser utilizado ou não pelos professores. A respeito CAPARROZ (op. cit, p. 310) relata que os PCN,

Foram construídos por especialistas em educação e especialistas das diferentes áreas/disciplinas escolares contratados pelo Ministério da Educação (MEC). Um processo centralizado que não participaram os professores que atuam nas escolas, tampouco os diversos segmentos da sociedade civil que estão implicados com o campo educacional, tais como as associações científicas, os sindicatos, associações de alunos, associações de pais, entre outros.

Para viabilizar, então, os trabalhos e a participação dos professores de Educação Física, o Departamento de Esportes disponibilizou duas professoras que já trabalhavam na rede e que eram recém chegadas com o curso de Mestrado, para estarem elaborando e coordenando o Programa. Assim, as professoras responsáveis por tal tarefa, fizeram o

convite a todos os professores da rede para participarem das reuniões esclarecendo que as mesmas estariam seguindo um outro direcionamento em relação às anteriores. Estipulariam-se temas e textos para serem discutidos em grupo sendo que as idéias seriam sintetizadas em relatórios ao término de cada encontro e que, ao final do ano, pudessem estar apresentando um documento representativo da rede. Para facilitar e estimular a participação de todos, haja vista a perda da obrigatoriedade nas reuniões, as mesmas foram divididas em 2 dias distintos com 3 horários alternativos, na parte da manhã e da tarde. Os encontros foram divididos em um número de 8 e distribuídos ao longo do ano de 1999.

De acordo com uma das coordenadoras, a participação dos professores era extremamente importante porque propiciaria a utilização do PROMEF pelos mesmos, pois estariam impressas neste documento, algo que partiria de suas próprias experiências e próximo às suas realidades.

Nossa idéia era que a participação dos professores fosse algo imprescindível na medida em que eles estariam construindo algo que utilizariam em aulas. Não queríamos um Programa muito distante porque era isso que a gente criticava. Queríamos fazer uma coisa diferente daquilo que criticávamos, mas não foi fácil. (C2)

FRIGOTTO (2000, p. 7) afirma que *a participação dos diferentes segmentos (professores, funcionários, alunos e pais) não emerge espontaneamente, mas é solicitado por um grupo que acredita nesse caminho como a melhor forma de envolvimento da escola para legitimar uma concepção de escola democrática.* KRAMER (1999) também destaca a importância de se estar oportunizando não só os professores na elaboração de propostas curriculares como também de toda a comunidade com o intuito de se fazer um Programa próximo às realidades trabalhadas. Para a autora (ibidem, p. 171),

Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral -, levando em conta suas necessidades, suas especificidades, sua realidade.

Esse entendimento da importância da participação dos professores na construção de um documento que por eles seria utilizado posteriormente, só vem a contribuir no momento em que não se caracteriza o papel do profissional somente como um mero executor de propostas curriculares e sim, como peça fundamental na política curricular, uma vez que é o professor que vai estar lidando com diferentes problemas no cotidiano escolar, podendo trabalhar com essas orientações curriculares ao mesmo tempo em que faz adaptações de acordo com suas realidades. A respeito, SACRISTÁN (op. cit, p. 174) afirma que,

Embora se reveja para o professor o puro papel de executor do currículo, ou o de mero transmissor das mensagens que contém, ou inclusive reconhecendo o valor de alguém que o desenvolva com certo grau de contribuição pessoal, a figura do docente é básica, daí que hoje se proponha a inovação de programa curriculares ligadas à participação dos professores nos mesmos, mais do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implementação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino.

Apesar dos esforços do Departamento de Esportes e das coordenadoras do PROMEF facilitarem os dias e horários para as reuniões, alguns professores da rede que foram entrevistados alegaram que não se sentiram muito motivados a estarem participando das discussões, mesmo porque não havia mais a obrigatoriedade de participação nesses encontros, como exposto anteriormente. Ao mesmo tempo em que encontramos professores que foram em todas as reuniões, outros foram em pouquíssimos encontros o que pode ser comprovado com a publicação de um texto numa revista da Secretaria Municipal de Educação, onde foram expostos os nomes dos participantes das discussões, destacando os dias que estavam presentes às reuniões¹¹.

Esses dados tornam-se importantes na medida em que abrem possibilidades de discussão em relação à participação. No campo do currículo, não é muito comum encontrarmos participações efetivas de professores na feitura de tais documentos, visto que esses profissionais, historicamente, estiveram à margem desse processo sendo apenas considerados os executores dos mesmos, o que vai proporcionar uma certa

¹¹ O caderno em questão intitula-se *A ESCOLA QUE A GENTE QUER: construindo o caminho novo. O ensinar e o aprender na Escola do Caminho Novo, Síntese final (2000)* sendo distribuído pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora aos professores, contendo os resumos dos trabalhos que foram desenvolvidos por cada área disciplinar. A Educação Física apresenta além do resumo, a lista dos professores participantes da elaboração do Programa bem como as respectivas reuniões que estiveram presentes.

distância entre o que se tem nos documentos escritos e a prática cotidiana dos professores. CANDAU (1999, p. 31) afirma que *na hora da verdade, em geral, há uma acentuada distância entre as propostas de reforma e o dia-a-dia das escolas, especialmente das escolas públicas, e os problemas que os professores enfrentam em seu cotidiano. E, que na maioria dos países, os docentes não têm sido os protagonistas fortes desse processo.* (ibidem, p. 38).

Desse modo, essa cultura da participação bem como as motivações para tal empreendimento vão depender de posicionamentos político-pedagógicos dos docentes e do próprio convencimento da importância de construção conjunta de Programas ou Guias curriculares. MOREIRA (2001, p. 30) propõe que se *desenvolvam investigações da prática curricular, com os que nela atuam, de modo a subsidiar a formulação de políticas de currículo, favorecer a renovação da prática e promover o avanço da teoria.*

Quando indagados sobre os motivos que os levaram a estar participando daqueles momentos de discussão, muitos professores relataram diferentes concepções a respeito da participação. A que teve maior citação entre os entrevistados foi à questão da obrigatoriedade de se estar presentes nas reuniões e que, logo após a decretação do ponto facultativo, muitos deixaram de estar participando.

Acabou aquela questão da obrigatoriedade das reuniões, a gente não era mais obrigado a participar da reunião por causa das 20 horas, então eu não voltei mais a participar desse projeto aí. (P23)

Eu participava ali, porque na verdade, era obrigatório. Aqueles momentos de reunião, aqueles momentos eram obrigatórios e até o convencimento de outras pessoas de serem, de nós estarmos fazendo um Programa pro município. (P9)

Ah, eu fui porque eu era obrigada né. De vez em quando a gente tinha que ir assinar lá. (P7)

Houve, também, um professor que afirmou que o seu envolvimento com o processo se deu em função da rotina que já era estabelecida pelo Departamento de Esporte em relação às reuniões mensais e que foram incorporados a sua responsabilidade devido aos seus 10 anos na rede. Entretanto, ao mesmo tempo em que afirma ter participado de todas as reuniões, ele ressalta que não se envolveu nas discussões de forma plena.

O hábito da responsabilidade. Porque a nossa reunião era obrigatória e eu peguei o hábito de ir nessa reunião e [...] a minha participação, vou dizer assim, foi total em termos de frequência. Fui em todas as reuniões. [...] Porém, a minha participação, dentro do programa, não foi total porque havia pessoas que colaboraram mais do que eu, no sentido de dar opinião, de trabalho em grupo, essas coisas todas. (P20)

Outros entrevistados, no entanto, colocaram a questão da participação como um momento rico de troca de experiências e que achavam ser imprescindível estar naquelas reuniões porque se estaria construindo um documento que fosse o norteador de suas práticas.

Foi uma coisa dos professores que estavam querendo fazer esse programa, pra tá mais ou menos, seguindo, todo mundo seguindo mais ou menos uma mesma linha [...] O que motivou o pessoal, a discussão que nos motivou a tá fazendo essa proposta, a princípio foi essa. Da gente tá crescendo enquanto profissional e tá procurando fazer uma coisa mais ou menos parecida. Não é igual. (P1)

Um dos motivos que, eu acho que a gente, nós professores de Educação Física da rede, deveríamos ter uma mesma linha de pensamento, porque os alunos estão sempre trocando de escola e pra ter uma continuidade de trabalho. (P13)

Acho que o momento mesmo de tá produzindo um documento né, um Programa redundante, de tá produzindo alguma coisa que fosse nos respaldar dentro da escola, que a gente pudesse a partir do Programa alcançar outras coisas. (P19)

Eu imaginei que participando do Programa da Educação Física, a gente pudesse ter um norte melhor e falar uma linguagem mais apropriada, mais única, né. (P21)

Um outro ponto que merece destaque em relação ao entendimento sobre a participação foi à questão de como esta se deu efetivamente nos encontros. Uma entrevistada colocou essa questão em xeque-mate, questionando a forma que os professores participaram de todo o processo.

Não é a minha participação, foi a participação de todos que participaram, né. [...] Teve uma série de, nós tínhamos tarefas pra fazer nas escolas. Então a gente fez determinados levantamentos na escola, de atividades sobre a comunidade, então assim, a gente fez uma parte de coleta de dados. A parte efetiva mesmo de participação que a gente teve foi à questão de coleta de dados. Eles pediram que a gente fosse pra nossa escola, a gente coletou informações da comunidade, fizemos pesquisa com os alunos, quais as atividades que eram desenvolvidas, em tal lugar assim, assim. Então a gente colheu dados. (P5)

Todos esses exemplos extraídos das entrevistas com os professores servem para marcar a problemática da questão da participação porque, independentemente da forma que se participa ou que se entenda por ela, seja na “apenas” coleta de dados apontada pela professora quanto na efetiva escrita do Programa, há a necessidade de estarmos considerando esse espaço importante sob o ponto de vista de políticas curriculares, dito anteriormente.

Os estudos sobre questões curriculares (KRAMER, op. cit; OLIVEIRA & DESTRO 2003b; BALL & BOWE, op. cit; FRIGOTTO op. cit), em geral, apontam para a necessidade do professorado fazer parte da construção dos programas escolares, pois estes estariam participando da elaboração de algo que estaria de acordo com as suas realidades e que seria utilizado por eles, posteriormente, e não simplesmente aceito ou esquecido com o tempo. Nesse sentido, as diretrizes curriculares que são construídas de cima pra baixo podem ou não sofrer retaliações por parte dos professores por estes não concordarem com os pressupostos político-pedagógicos incorporados nos documentos, configurando-se assim, em resistências locais e, que, uma das maneiras de minimizar essa circunstância seria oportunizá-los a participarem do processo de construção curricular. Isso, no entanto, não necessariamente propicia a utilização de tais programas pela classe docente. ARROYO (1999 : 134) afirma que

Para a intervenção do alto ser mais “democrática”, criam-se canais para que os professores dêem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de *sua* escola e de *sua* turma. Uma solução insuficiente, por mais democrática que pareça. Não se muda por intervenção, nem sequer construindo “participativamente” intervenções ou modelos para que os professores os adaptem a sua realidade.

Mesmo assim, diante de tantas peculiaridades em relação à participação dos professores na construção da proposta, entendo que esse momento foi importante no que concerne à construção de políticas curriculares porque se criou e se conquistou um espaço específico para debates a respeito da Educação Física do município de Juiz de Fora e seus eventuais problemas nas escolas. Reivindicações estas, que eram exigidas pelos docentes e que, com a reforma administrativa que veio a extinguir o Departamento de Esportes, esse espaço de troca de experiências e debates se perdeu. As extinções do Departamento e das reuniões mensais foram alardeadas pelos professores como um ponto negativo no momento em que se extinguiu um espaço que proporcionava aos profissionais da Educação Física um local rico de troca de experiências e um momento que poderia estar sendo utilizado para se rediscutir o PROMEF, propondo novos encaminhamentos para tal programa.

Uma coisa que eu sinto muito também é do Departamento de Esportes ter acabado né. Nossas reuniões, apesar de ter um caráter obrigatório, e isso pra nós, dentro da Prefeitura, foi uma perda muito grande (P18)

Eu achei ótimo, assim aquele momento, mas depois morreu porque mudou a Gerência, acabaram as reuniões; aquela troca que a gente tinha. (P14)

Bem ou mal tinha aquele momento das reuniões pra trocar as nossas experiências, as nossas coisas boas e as aflições também. E aí, as experiências, você trocava informações. Agora a gente não passa mais, tá cada um isolado num canto, e dentro da escola a gente fica muito isolado. (P5)

Acabou o nosso contato, nós tínhamos uma reunião mensal, que eram interessantes que as pessoas iam lá recebiam umas orientações administrativas, também se comunicavam, trocavam experiências, e não tem mais nada. (P22)

De acordo, ainda, com o PROMEF e as declarações colhidas via entrevistas, superado a questão dos dias e horários alternativos das reuniões, houve um trabalho de estar propondo temáticas para serem discutidas entre os professores bem como algumas atividades práticas que seriam necessárias desenvolver no interior das escolas com os alunos e aplicação de questionário na comunidade em que os professores trabalhavam. Dentro desse contexto, o PROMEF traz a organização das temáticas que foram abordadas nos 8 encontros realizados durante o ano preocupando-se em discutir a relevância do conhecimento da Educação Física no presente momento, a fundamentação da proposta de ensino-aprendizagem nas considerações de Vigotski¹², os critérios de organização dos conteúdos em relação às diferentes séries/ciclos e a questão da avaliação.

. Os procedimentos adotados: as atividades práticas e as fundamentações teóricas

Para subsidiar as discussões teóricas do Programa Municipal de Educação Física, as coordenadoras do projeto convidaram alguns professores da Universidade Federal de Juiz de Fora que estivessem ligados às discussões sobre a Educação e Educação Física escolar para ministrarem algumas palestras. O objetivo era que se fizesse a ponte entre a prática vivenciada pelos professores com aquilo que estava sendo produzido pela literatura acadêmica. No dizer de uma das coordenadoras, *lembro-me que a fala da Luciana foi um marco, no dia em que ela foi. Foi muito boa a fala dela. Trabalhávamos as questões teóricas com esses professores com respaldo do cotidiano dos professores da rede (C2)*. A professora em questão é da área da Psicologia e tinha a tarefa de falar a respeito da fundamentação teórica de Vigotski.

De acordo com o PROMEF (op. cit), as considerações de Vigotski estariam abalizando a estrutura do Programa de acordo com a organização do conhecimento na forma de ciclo, pois

A adequação em relação ao desenvolvimento dos alunos acontece à medida que há a necessidade de estruturar o conhecimento em

¹² Todas as menções a este autor referidas nesse estudo, serão escritas com a letra i: Vigotski. Essa opção se deu em função das considerações DUARTE, Newton. (2001) **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

parâmetros que vão além do que os alunos já conhecem e conseguem realizar de forma autônoma. Porém, o conhecimento a ser ensinado não deve estar muito distante das possibilidades de compreensão dos alunos, senão eles não conseguirão apreendê-los. (ibidem, p. 30)

Dessa forma, *a adoção de ciclos permite, uma maior flexibilidade no processo pedagógico, favorecendo o trabalho com os diferentes ritmos de aprendizagem e com a atribuição de significados aos objetos de conhecimento na situação escolar.*(PROMEF, ibidem, p. 30).

A partir desse entendimento, pediu-se aos professores que aplicassem nos alunos das diferentes séries/ciclos, algumas atividades práticas, envolvendo três jogos que foram o futebol, a queimada e o pique-bandeira, *com intenção de subsidiar a organização do conhecimento nos diferentes ciclos* (PROMEF ibidem, p. 12). No documento são explicitados os pontos que deveriam ser observados como *a escolha dos grupos; as regras utilizadas; o nível das habilidades; a relação meninos e meninas; as estratégias de ação; os valores envolvidos e a organização espaço-tempo* (ibidem, p. 12).

Para uma das elaboradoras do Programa, esse procedimento era necessário com vistas a estar relacionando os conteúdos para a área da Educação Física de acordo com as diferentes séries/ciclos.

O que se poderia tá definindo, o que diferenciaria o ensino fundamental de 1ª a 4ª, de 5ª a 8ª. Então com isso, nós elegemos alguns jogos o futebol, a queimada e o pique bandeira pra poder tá trabalhando algumas características que pudessem ser definidoras nesse sentido; que pudessem estar dando alguma dica pra gente. Era mais definição do que que muda nessa estrutura da aprendizagem. A noção da observação seria mais ou menos essa. O jogo era o mesmo, então o que modificaria? (C3)

Além da aplicação de atividades práticas nos alunos com o intuito de objetivar os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes séries/ciclos e das discussões teóricas que aconteciam durante os encontros, pediu-se, também, aos professores para aplicarem um questionário nas comunidades em que eles trabalhavam com a intenção de se conhecer a cultura de movimento, de lazer e esportiva das mesmas para, posteriormente, relacioná-los aos conteúdos que fossem socialmente relevantes para o ensino da Educação Física na escola.

Percebo também a importância desse passo porque propiciou aos professores terem um contato maior com as comunidades com que trabalhavam no sentido de se

fazer um programa que viesse ao encontro das demandas sociais e culturais da rede pública municipal de Juiz de Fora, o que foi colocado como ponto essencial para a estruturação de uma proposta curricular para a área. VAGO (2003, p. 216) chama a atenção para a necessidade do conhecimento que existe além dos muros da escola no sentido de se construir uma materialidade das práticas escolares de acordo com outras práticas sociais existentes:

Nesse movimento, partir da materialidade das práticas escolares de educação física para então escrever práticas, como propõe Roger Chartier, parece-me um dos modos de pensar o movimento de constituição da educação física como área do conhecimento escolar. Mas não só na própria escola se deve procurar pela materialidade das práticas da educação física. Se a sua história escolar no Brasil já ultrapassa 150 anos, é o caso também de dar atenção à instigante questão que Dominique Júlia nos propõe: “o que resta da escola *depois* da escola?” Direcionando para o específico, então: o que resta de educação física *depois* da educação física? Debater as repercussões sociais da educação física, a possível projeção de suas práticas em outras práticas sociais é também uma necessidade.

Essa ida à comunidade propiciou conhecer não só a cultura de movimento das mesmas como também, possibilitou aproximar o que está além dos muros escolares ao universo educacional. E essa é hoje, uma das máximas em educação, considerar o que o aluno sabe para tornar os conteúdos mais próximos de suas realidades com o intuito de se estabelecer uma “educação de qualidade”. Conforme uma das coordenadoras *a intenção maior de ir à comunidade era exatamente isso, pra ver como a comunidade reage né, e como a gente pode tá fazendo isso mesmo, trabalhando com a nossa realidade, a partir da nossa realidade. Não de suposições ideais* (C3). Algo que, realmente, é muito questionado em Educação. A outra coordenadora, a respeito, também elucida que

O que a gente pensou na comunidade era buscar nela o conhecimento, o que eles vivenciavam. Foi um campo que a gente considerava rico e importante reconhecer como eram as práticas corporais e lúdicas da comunidade. Esse foi o ponto de partida. Vamos reconhecer o que a gente tem para a gente propor alguma coisa. (C2)

De posse desse conhecimento, a riqueza cultural das comunidades trabalhadas, fez-se uma relação de todas as atividades e a quantidade de vezes que elas foram citadas pela comunidade, anexando-as ao final do Programa. Como o objetivo desse momento

era de estabelecer os conteúdos relevantes socialmente para o trabalho com a Educação Física escolar, agrupou-se os mesmos em cinco conteúdos específicos: Jogo, Ginástica, Esporte, Dança e a Capoeira.

Com base nesses procedimentos práticos e teóricos, as reuniões foram acontecendo tendo como suporte teórico, palestras de professores convidados, textos de diferentes autores e a “escolha” daquele direcionamento que mais fosse representativo dos debates. Porém, nesse momento, apesar de o espaço ser considerado bem democrático pelos professores entrevistados, nota-se que a proposta possui um direcionamento didático-pedagógico estruturado de acordo com a concepção Crítico-Superadora¹³ e no paradigma da “Cultura Corporal”¹⁴, o que de certa forma, acabou tornando-se um ponto questionador da proposta por priorizar somente um referencial teórico, visto que há na rede municipal uma diversidade de trabalhos pautados em diferentes teorias, o que para muitos professores, não se traduz à realidade da rede. A fala de uma das responsáveis pela proposta é marcante, pois ao mencionar a questão dos direcionamentos políticos e pedagógicos da proposta, nos faz deduzir que apesar das diferentes concepções e pontos de vista que abalizavam as discussões, optou-se por uma em que elas, as coordenadoras, de certa forma, acreditavam, bem como a literatura da área trazia como referência.

Então, a gente tava, tinha ciência disso, em todo o momento, em todas as reuniões, a gente colocava isso e, apresentávamos várias propostas. Lógico que, sempre dava uma ênfase maior na que a gente tava acreditando. (C3)

Vejo que é interessante destacar que essa escolha de posicionamento teórico foi notada por um grupo de professores nas entrevistas e caracterizada como uma escolha não ingênua e discordante com alguns dos que participaram das discussões haja vista a grande diversidade de pressupostos teórico-metodológicos dos mesmos que se afirmavam ora Desenvolvimentistas, ora Psicomotricistas e ora Competitivistas¹⁵, ou, algumas das vezes, situando-se como resultado de uma miscelânea de todas essas tendências, inclusive aquela apontada pelo Programa.

¹³ Alicerçada nas considerações da Pedagogia Histórico-Crítica, essa pedagogia foi desenvolvida pelo COLETIVO DE AUTORES (1992, p. 63) onde defendem que nessa perspectiva, a metodologia e a seleção de conteúdos devem ser coerentes *com o objetivo de promover a leitura da realidade* pelos alunos, buscando *responder a determinados interesses de classe* (ibidem, p. 25).

¹⁴ A Cultura Corporal é entendida como paradigma da Educação Física, abrangendo os conhecimentos que constituem os conteúdos dessa disciplina, caracterizados como Jogo, Esporte, Lutas, Ginástica, Acrobacias, mímicas, dentre outros e que foram historicamente construídos pelas Humanidades.

¹⁵ Estas são algumas das tendências da Educação Física no Brasil e são bastante peculiares a partir do momento em que muitos dos professores entrevistados foram formados nas décadas de 70 e 80, assumindo seus discursos. Na melhor das hipóteses, acompanhando o crescimento teórico da área sem desmerecer aquelas em que foram formados.

A gente tinha as reuniões mensais né, e assim, na verdade, eu achei que fosse sair mesmo, alguma coisa nossa, dos professores. E não foi porque aquele Programa que tá ali, quem pega ele assim e lê, é toda aquela questão da cultura corporal. Então não tem muita assim, eu não identifiquei questão dos grupos ali, você tá entendendo? [...] A minha base é desenvolvimentista e eu agradeço muito essa base [...] Eu nasci na Educação Desenvolvimentista, né. Então o meu começo, uma boa parte assim, uma metade dessa trajetória toda era mesmo em cima da Desenvolvimentista. Aí teve aquela época da Psicomotricidade, a gente vai acompanhando e tal. Mas, de uns 6 a 7 anos pra cá, eu conheci a tal da Cultura Corporal, né, me envolvi com ela, abracei em parte a causa né, porque a questão política dela é muito forte. (P5)

A minha proposta de Educação Física, de desenvolver com o aluno, eu sou meio da área tecnicista, um pouco até pela própria formação acadêmica que eu tive. Eu me formei em 80. (P22)

FRIGOTTO (op. cit, p. 04) ao analisar a proposta curricular de Porto Alegre nos coloca essa questão da seguinte maneira: *a produção de um texto é feita a partir de escolhas que afirmam sempre que se quer publicizar. Dessa forma as contradições e os tropeços costumam ser deixados de lado em prol da positividade do objeto que se pretende construir ou demonstrar.* Reforçando essa idéia, temos as considerações de MOREIRA & SILVA (op. cit, p. 29) que nos esclarecem *que por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações de poder.*

Essa escolha de um determinado direcionamento teórico acabou tornando-se, a meu ver, um ponto negativo em relação ao PROMEF no tocante à sua utilização pelos docentes, pois alguns professores alegaram não utilizá-lo justamente por priorizar apenas uma teoria da área da Educação Física, sendo que há na rede municipal de Juiz de Fora, muitos professores que atuam em linhas teóricas diferentes da do Programa. FRIGOTTO (op. cit., p. 04) afirma que *o discurso escrito não apenas registra uma realidade ou experiência, mas também as cria como parte dessa realidade. Por outro lado à medida que se assume um discurso se assume*

também uma concepção de realidade nele expressa. E pelas entrevistas feitas com os professores, à realidade é diversa e trabalhar só numa tendência é inviável.

Eu acredito na cultura corporal, como eu falei antes, como um caminho bom pra ser seguido, entendeu? Uma vertente, um caminho legal. Não que ele [o professor] não possa seguir outras áreas, outras tendências, em determinadas turmas também. Uma turma que sabe mais e que gosta mais, O que que você vai fazer com o menino? Sem especializar de repente? Se ele tem bagagem... (P19)

Mas eu acho assim que não tem como você ser só uma, seguir exatamente uma linha. Eu acho que não tem como, isso não existe. Então, eu acho que a gente às vezes passa pela Desenvolvimentista, sem excluir a Crítico-Superadora. Eu acho que você associa, você às vezes trabalha com o desenvolvimento de habilidade, não limitando só a habilidade, né. Não dá pra você negar isso aí no trabalho na formação do aluno, porque eu acho que se você não trabalha você nega o próprio conhecimento da Educação Física. Então é mais ou menos por aí.(P3)

Eu acho que tem que haver uma interação, uma mistura, com todas as metodologias, eu gosto muito da questão do ensino aberto, também, sabe. Eu acho que tem que ser uma miscelânea porque sozinho eu acho que ninguém dá conta não. (P5)

Entendo que essa dificuldade em lidar com uma certa fidelidade teórica é resultante de diferentes formações que os professores receberam quando estavam cursando a faculdade e que há um certo entendimento de que os currículos novos devem apresentar-se com roupagens diferentes dos anteriores, apontando para a relevância de seus direcionamentos e que, os anteriores a eles, estão decrépitos e ultrapassados. KRAMER (op. cit, p. 170) a respeito da negação que se faz das propostas anteriores que abalizavam o trabalho pedagógico dos professores e de seus direcionamentos teóricos, em prol de algo novo, afirma que assim, *a lógica de atualização, que nega a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno. [...] abdica-se da história, portanto. Acontece que, mesmo esse novo, que*

parece tão seguro, trai a expectativa que carrega, por ser esvaziado do conteúdo que dele se esperava.

Sobre essa questão, LOPES (op. cit, p. 03) também afirma que *as práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado.*

Já SACRISTÁN (op. cit) traz a questão da formação acadêmica e da experiência dos professores como base para a sua atuação prática. Nesse sentido, os professores estarão colocando seus pressupostos teórico-metodológicos em ação de acordo com as suas histórias de vida. Para o autor (ibidem, p. 178) *o professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautas de avaliação, etc.*

A partir do entendimento de que os diferentes professores possuem diferentes percepções acerca da educação e direcionam sua prática para objetivos, às vezes, divergente no tocante às teorias, não se pode prever, com certeza, que os docentes utilizarão o PROMEF. Como vimos nas três entrevistas transcritas anteriormente, os professores questionam a utilização da Pedagogia Crítico-superadora, pautada no paradigma da Cultura Corporal como o único direcionamento possível de uma rede de ensino que possui diferentes tipos de trabalhos pedagógicos.

Em consonância com essas indagações, MOREIRA (2001, p. 25) afirma que,

Subjacente a essa postura encontra-se o ponto de vista de que nenhuma teoria é inquestionável, nenhuma teoria dá conta de toda a realidade social, principalmente consideradas as agudas mudanças políticas, econômicas, culturais e geográficas da atualidade, o que sinaliza para a necessidade de rever, renovar, ampliar e flexibilizar os argumentos.

A partir dessas considerações, acredito que o Programa Municipal de Educação Física, apesar de se ter oportunizado os professores de estarem participando de seu processo de construção, através de discussões sobre temas específicos da área, incentivando-os a estarem expondo suas experiências educativas e fazendo com que os mesmos se aproximassem das comunidades com que trabalhavam, na verdade, ele foi elaborado dentro de uma perspectiva teórica que se consolida na área da Educação

Física a cada dia, que é a perspectiva da Cultura Corporal, já abordada. Os diferentes direcionamentos teóricos apontados pelos professores como balizadores de suas práticas, não foram colocados em evidência nesse texto político, o que faz com que uma boa parte dos profissionais rejeite tal Programa em suas práticas pedagógicas. Assim, o PROMEF apesar dos procedimentos diferenciados quanto a sua construção serem interessantes, na concretização do mesmo, o documento não abrange a diversidade da rede.

Além do direcionamento teórico do Programa pautar-se ‘somente’ na perspectiva da Cultura Corporal, necessito, ainda, expor algumas questões desconexas no trato com os dados coletados através da aplicação dos questionários nas comunidades.

Como dito anteriormente, o PROMEF possui o direcionamento político-pedagógico com base nas considerações da Cultura Corporal e na Pedagogia Crítico-Superadora, pressupostos esses, embasados no livro Metodologia do Ensino da Educação Física de 1992, do COLETIVO DE AUTORES (op. cit). Esse livro traz esquematizados os mesmos conteúdos para ser desenvolvidos junto aos alunos do Programa, com exceção da Capoeira, onde são apontadas as Lutas. Se a ida à comunidade tinha como objetivo estabelecer os conteúdos pedagógicos da Educação Física para aproximá-los das realidades que os professores trabalhavam, vejo que essa busca não se consolidou coerentemente, haja vista a sua inserção num quadro conteudista já existente nessa obra. Nos próprios objetivos desses conteúdos, bem como nas diferentes séries/ciclos, podemos encontrar a repetição dos mesmos e, não há uma exploração esmiuçada desses dados coletados na caracterização dos objetivos. No muito, temos de acordo com o PROMEF (op. cit) alguns exemplos de objetivos

“Conhecer e ter contato com jogos e brincadeira que fazem parte do cotidiano das crianças” (p. 38); “utilizar objetos alternativos para a construção de objetos para brincar” (p. 39); “identificar e comparar as sensações cinestésicas/afetivas provocadas pelas atividades” (p. 44); “relacionar-se de modo cooperativo e solidário com o grupo” (p. 46); “respeitar as regras construídas coletivamente” (p. 51); “explorar diferentes estilos de Dança e sua história” (p. 56).

Acredito que esses exemplos de objetivos apontados pelo Programa tornam-se mais gerais, não precisando, necessariamente, de ir à comunidade para apontá-los a

priori uma vez que, muitos deles, já faziam/fazem parte dos objetivos ‘ensinados’ nos cursos de formação de professores, envolvendo desde questões mais técnicas da área da Educação Física como situações que apontem o desenvolvimento de atitudes e valores nos educandos.

Indagados sobre a aproximação desses dados coletados e a construção de um Programa mais próximo da realidade que se trabalhava, boa parte dos professores acredita que esse procedimento foi positivo, apesar desses dados não terem sido tão explorados no PROMEF. Enquanto outros não se alertaram para tal fato, acreditando, impreterivelmente, no processo.

Ter esse histórico é importante demais da conta. [...] Eu acho importantíssimo. Fundamental pra te falar a verdade porque ele vai me dar uma resposta de acordo com o que ele vive, de acordo com as experiências que ele tem. Então, de uma certa forma, é um resgate da própria criança. [...] Não ficou claro. Então pegou, resgatou isso e trouxe pra jogar dentro da cultura corporal do Programa. Então o que você tá dizendo eu acho que é meio assim, carregou isso, encaixou e enquadrou dentro do esquema da Cultura Corporal e vamos trabalhar isso. Em falar em resgate eu tenho uma certa reserva a respeito da reprodução. (P9)

Eu acho que contribuiu sim. Eu não posso negar não. Acho que de certa forma, mesmo que não explicitamente, a gente acabou conhecendo as comunidades que a gente trabalha. [...]. A gente saiu, buscou, procurou, e não fizemos nada em cima daquilo. [...] Ou seja, nós estamos sempre na mesma coisa. E esse resgate que a gente correu atrás, a gente não trabalha com ele. (P8)

Ele avança sim, na medida em que ele fez um levantamento, apresenta as atividades que as comunidades fazem e que implicitamente parece que sugerem que as pessoas podem trabalhar com aquelas atividades. Mas até aí, ficou só nisso. Se tivesse tido um desdobramento sobre esse levantamento que eles fizeram na comunidade, acho que teria contribuído muito mais. (P4)

. Dificuldades e facilidades do processo: a construção coletiva em xeque

O que me chamou mais a atenção ao conversar com os professores da rede, a respeito da construção do Programa, foi à questão dos textos e temas para discussão nas reuniões. Ao serem indagados sobre quais seriam esses temas e ou livros e textos que foram utilizados, a grande maioria declarou que não se lembrava do que tinham lido alegando que isso se dava em função tempo, pois já haviam se passado 4 anos. Porém,

aqueles que se lembravam de alguma coisa, mencionaram a leitura de um determinado texto do Vigotski, sem, no entanto, explicitá-lo, e do COLETIVO DE AUTORES (op cit), com o livro Metodologia do Ensino da Educação Física. Acredito que a lembrança do Vigotski deu-se por causa de uma suposta “novidade” para a área, na questão da articulação dos pressupostos da teoria desse autor com a Educação Física escolar e a do COLETIVO DE AUTORES (ibidem) por ser uma obra que, de certa forma, investiu em uma nova concepção no trato com o conhecimento da Educação Física escolar, reorientando a prática pedagógica da área e, também, por ser o direcionamento teórico que foi estabelecido como prioritário, segundo explicação anteriormente feita.

De uma maneira em geral, esse processo de construção da proposta, cada momento realizado foi bem aceito pelos professores da rede. Pelas entrevistas, pude notar que os mesmos acharam que foi um momento importante pra Educação Física municipal e que, as pessoas que estavam à frente das discussões, eram pessoas capacitadas e bem intencionadas, embora não concordassem com tudo o que era dito e discutido nas reuniões, principalmente as questões de cunho teórico. Indagados sobre as dificuldades e facilidades encontradas durante todo o processo de construção do PROMEF, muitos professores colocaram a questão tempo como fator prejudicial, ora defendendo que o período de discussões foi curto, podendo ter sido mais bem utilizado, ora afirmando que o processo se deu de forma muito lenta, podendo ter sido feitas intervenções em um menor espaço de tempo. Alguns professores concordaram que a dificuldade maior era em relação aos profissionais que não estavam em consonância com as discussões teóricas recentes da área da Educação Física.

Talvez esse teria sido o grande problema, primeiro da gente ter um amplo conhecimento teórico não só da Educação Física, mas da Educação, da Sociologia, da Política pra depois assim você tentar fazer uma relação disso com a Educação Física e com o seu programa. Eu acho que isso foi um grande problema desse programa. O grande nó, a grande questão. Acho que não faltou vontade da coordenação não. Faltou... problema era de quem tava participando mesmo. Faltou ter mais conhecimento, né? (P17)

Tinha dificuldades sim. Leitura. Os profissionais sem leitura, basicamente nenhuma. Muitos profissionais, muitos. Então assim, os estudiosos da Educação Física eram poucos. Como eu acredito que hoje também aumentou, mas ainda é pouco o número de profissionais entendeu? (P9)

Outros professores destacaram como ponto positivo do processo, a importância do processo como um momento de reciclagem, podendo-se, dessa forma, entrar em contato com as ‘modificações’ teóricas da área.

E junto com os textos, houve uma oportunidade de, pelo menos pra mim foi proveitoso, porque eu me reciclei e me baseei nessas teorias, pra poder reavaliar meu trabalho, refazer meu planejamento, porque eu mudei algumas coisas no meu planejamento. (P2)

O que que acontece: a gente fica muito tempo dentro de escola, eu chego aqui 7 horas da manhã e saio 8 horas da noite; a gente perde um pouco do que tá acontecendo lá fora. A gente lê, lê muita internet, procura coisa, mais acaba ficando desatualizado. Acho que o grande problema é esse. (P23)

Já para os responsáveis pelos trabalhos, as dificuldades giravam em torno da participação dos profissionais e dos embates que ocorreram durante o processo.

Um deles era reunir as pessoas. Depois, de você ter uma disciplina de debates, de encaminhamento que possibilitasse um ambiente de reflexão. Porque no afã da discussão as pessoas dentro das suas convicções, isso por um lado e até boas vibrações, criou-se embates, embates que são saudáveis. (C1)

Aliás, essa foi à questão mais difícil para gente porque seria muito mais fácil nós duas nos reunirmos e elaborar e escrever o Programa. Mas a gente queria que tivesse a participação dos professores e nesse momento as reuniões não eram mais obrigatórias. Então a gente fazia o convite. As primeiras reuniões foram mais aceitas e as demais, houve uma redução significativa dos participantes. (C2)

Foram embates diários. Não foi uma construção light! (C3)

Mesmo assim, com todos os problemas e dificuldades, com ações coerentes ou não, o Programa Municipal de Educação Física foi elaborado e construído com a participação dos professores da rede pública municipal de Juiz de Fora, que estão diariamente envolvidos nos espaços escolares, seja na coleta de dados, seja nas discussões teóricas e com o conhecimento da riqueza cultural das comunidades. O PROMEF não retrata a realidade dos profissionais de Educação Física uma vez que

possui direcionamento teórico específico que, de acordo com as entrevistas, não se aproveitou das diferentes concepções existentes na rede. Com isso, construiu-se discursivamente, também, uma determinada realidade para a prática profissional de Educação Física do município de Juiz de Fora, que de certa forma, não condiz com a totalidade da rede. FRIGOTTO (op. cit, p. 13) esclarece que,

Um discurso, mesmo que se constitua das melhores intenções, no sentido de democratizar ações, não deixa de ser excludente, isto é, de criar uma dêixis discursiva baseada no 'nós' e 'eles'. Naqueles que construíram através de processos, em princípio, democráticos uma nova proposta para a escola e 'eles' que não quiseram ou não souberam aproveitar esse espaço de criação conjunta. De um modo geral são 'eles', resistentes à incorporação dessa narrativa, o grupo que obstaculiza o sucesso das novas mudanças.

O processo de construção de um texto político é, apenas, uma parte da política curricular. Além de outros pontos que merecem destaque no que tange às concepções teóricas e aos encaminhamentos do Programa, necessário se faz também, atentar para a análise do próprio documento que foi apresentado aos professores da rede e a questão da implementação da proposta na perspectiva de seus agentes, o que será discutido na seqüência.

Capítulo 4

O currículo escrito da Educação Física: Analisando o texto político

Parto para a análise do texto político – PROMEF –, atentando para questões específicas do campo da Educação Física escolar que são abordadas e que interferem diretamente nos procedimentos didático-metodológicos da disciplina estabelecendo sempre, na medida do possível, relações com os depoimentos feitos com os professores da rede e dos responsáveis pela organização, sistematização e elaboração do documento.

De posse dos dados coletados junto à comunidade e aos alunos das escolas públicas municipais de Juiz de Fora e das discussões teóricas realizadas com os profissionais da Educação Física da mesma, construiu-se um documento intitulado **Programa Municipal de Educação Física (PROMEF) – diretrizes curriculares**, que fora apresentado à comunidade escolar e entregue aos professores da rede no mês de maio do ano de 2000. No início do documento, encontra-se a relação dos professores da rede que contribuíram nas diferentes etapas do processo de construção da proposta, totalizando 114 docentes participantes entre efetivos e contratados à época.

O PROMEF, enquanto documento escrito, sintetiza os momentos que compuseram a feitura do Programa, trazendo as discussões teóricas que foram desenvolvidas durante os encontros e que são pertinentes à área da Educação Física escolar através dos Princípios Pedagógicos, estruturando, também, os conteúdos da disciplina com seus respectivos objetivos e uma ficha de avaliação com alguns pontos norteadores para tal prática com o intuito de serem trabalhados nos diferentes ciclos/séries do ensino fundamental no município de Juiz de Fora – MG.

Este capítulo estruturar-se-á da seguinte maneira: inicialmente, analiso alguns pontos mais gerais que me chamaram a atenção na escrita desse texto político estipulando um diálogo entre a teoria que subsidia essa pesquisa, as questões pedagógicas referentes ao campo da Educação Física escolar e as falas dos entrevistados, contrárias ou não com o documento e a teoria.

Em um segundo momento, faço uma análise das considerações teóricas do Programa referentes à pedagogia que o PROMEF utiliza como orientadora da prática

pedagógica ressaltando suas implicações no tocante ao paradigma apontado por ele e as suas relações com a questão do empoderamento, ou seja, se o PROMEF se constitui como uma diretriz curricular que promove o diálogo entre os diferentes que compõe o universo escolar.

Para finalizar, analiso as questões que são encontradas como Princípios Pedagógicos no Programa que vão direcionar o trabalho dos professores na utilização desse documento em suas aulas.

Para analisar este texto político, em alguns momentos, sigo a estrutura que se apresenta no documento e, em outras não. O objetivo aqui não é dissecar cada parte do documento e sim aquelas partes que, no meu entender, tornam-se importantes para o campo da Educação Física escolar e que, de uma maneira ou de outra, vai alicerçar a utilização ou não do Programa pelos professores da rede.

4.1) Particularidades do escrito e do falado: interpretações diferenciadas

O Programa Municipal de Educação Física do município de Juiz de Fora – MG foi lançado em maio de 2000 e, até os dias atuais tem sido, ou deveria ser, utilizado como proposta pedagógica para o ensino da Educação Física escolar do referido município, no ensino público.

Como foi dito anteriormente, sua elaboração e construção contou com a participação dos professores da rede e com uma busca nas comunidades da cultura de movimento e corporal das mesmas, com o intuito de se fazer uma diretriz curricular que desse visibilidade à uma educação de qualidade e que realmente viesse ao encontro das experiências dos alunos, tornando-se assim, o ensino dessa disciplina escolar mais significativo para os mesmos.

Pode-se dizer que o Documento aqui analisado possui um corpo teórico articulado com as atuais demandas educacionais vigentes, apoiando-se em pressupostos metodológicos e avaliativos que, num primeiro momento, foram e ainda o são, bastante significantes para o campo da Educação Física escolar.

. O PREFÁCIO

Logo após a exposição dos nomes dos professores que participaram das diferentes etapas do processo de construção do documento, o PROMEF é estruturado com um **PREFÁCIO** elaborado pela então Secretária de Educação da época, que explicita seu contentamento com os profissionais de Educação Física da rede municipal por terem elaborado tal diretriz curricular, no sentido de se buscar uma educação de qualidade tão proferida pelos meios educacionais contemporâneos. Saliencia a importância desse documento por ter valorizado a cultura do aluno e sua realidade social *como ponto de referência para se chegar ao ideal da escola que queremos, uma escola democrática, pluralista, voltada para a humanização cada vez maior do homem (...)* (PROMEF, *ibidem*, p. 07).

No decorrer do texto, o discurso da Secretária de Educação é proferido de forma que se estabeleça o entendimento de que esse texto político é resultado de discussões que ocorreram nas diferentes áreas disciplinares, abalizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação enquanto um projeto maior, intitulado “*Escola do Caminho Novo*”. Esse projeto tinha como objetivo estabelecer grupos de estudos em cada disciplina escolar a fim de fomentar discussões nas escolas em busca da melhoria na qualidade de ensino, estipulando linhas norteadoras para o trabalho realizado nas escolas. Segundo o documento de síntese do projeto ‘*Escola do Caminho Novo*’ distribuído aos professores da rede, o objetivo do mesmo era *definir a proposta curricular da rede municipal de ensino, num processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica e as novas concepções de educação*. (SME/PJF 2000, p. 02).

Nota-se nesse argumento uma contradição encontrada entre o discurso escrito da Secretária de Educação e as falas das professoras responsáveis pela elaboração, organização e sistematização do PROMEF. De acordo com as entrevistadas, a atitude de se construir uma proposta curricular para a Educação Física escolar estava desvinculada desse projeto e era uma discussão independente da Secretaria de Educação, apoiando-se nas necessidades do corpo docente que exigia um programa de acordo com as suas realidades concretas, haja vista a utilização de programas ultrapassados, datados das décadas de 70 e 80, e no muito, de um programa da rede estadual na década de 90.¹⁶ Assim, as discussões surgiram da necessidade de tornar a prática pedagógica dos profissionais de Educação Física de Juiz de Fora mais efetiva, no sentido de

¹⁶ Análises desses documentos e suas descrições podem ser encontradas em DESTRO, D. S. (2003 a) **Política curricular em Educação Física no município de Juiz de Fora: Hibridismo entre o contexto da prática e contexto do texto político**. In: Simpósio Mineiro da História da Educação Física (UFJF), CD-ROM.

correlacioná-la com a realidade educacional que se trabalhava, construindo uma proposta que desse visibilidade aos processos culturais dos alunos e que se constituísse em uma linguagem comum entre os professores da rede. Oportunamente, o PROMEF foi encampado ao Projeto “*Escola do Caminho Novo*”, posteriormente no fechamento do documento.

A contradição é bastante nítida nos dizeres das coordenadoras do Programa, insistindo na afirmação que essa proposta curricular era de responsabilidade do quadro de professores da rede pública municipal e que a Secretaria de Educação, oportunamente, absorveu o trabalho ficando com os méritos do mesmo.

Mas a nossa era independente. Essa associação foi depois. (...) Foi uma associação posterior, meio que forçada. Não partiu do Caminho Novo, apesar de ter sido colocado no texto (C 2).

As discussões não surgiram do Projeto maior, não. A gente montou essa idéia que era necessidade do grupo e logo no meio do ano, entrou a Secretaria falando que seria encampado ao Projeto Maior, O Projeto Caminho Novo. Na verdade ele foi encampado depois (C 3).

De acordo com o gerente da GEL (Gerência de Esporte e Lazer) essa associação ao projeto da Secretaria de Educação se deu de forma muito tranqüila e bastante positiva, deixando transparecer em sua fala que, realmente, o documento curricular havia sido agregado a esse projeto posteriormente, pois os objetivos de ambos eram bem convergentes.

Foi de uma maneira muito tranqüila, muito bem recebido na época, da até então Secretária de Educação. **Ela viu isso com muito bons olhos e o estímulo da Secretaria era de se produzir trabalhos mesmos, de tá refletindo a realidade**¹⁷. Então nós não tivemos a menor dificuldade (C 1).

É interessante também destacar que, através da entrevista a mim concedida, uma das coordenadoras apontou a questão relativa às verbas específicas para a confecção do PROMEF, declarando, num primeiro momento, que elas não tinham verbas exclusivas para tal empreendimento e uma estrutura material para dar subsídios ao programa e

¹⁷ Grifos meus. Essa fala comprova que o PROMEF foi incorporado ao Projeto da Secretaria, posteriormente, pois a mesma já estava estimulando os encontros por área na busca de construções curriculares por disciplina.

como, posteriormente, foi absorvido pelo Projeto específico da Secretaria de Educação como um todo, existiu a disponibilidade material e financeira para a concretização do programa, o que pode ser constatado com a seguinte fala:

O computador só chegou no final do 2º semestre, acho que lá pra Setembro. A gente montava esses negócios pegando emprestado o computador de um, o computador de outro. Então, todas essas questões eram complicadas. [...] Esse caderninho que saiu nem sairia se não tivesse sido encampado a esse Projeto.(C 3)

Todavia, segundo o gerente da GEL, existia no organograma financeiro da Secretaria, o dinheiro específico para a publicação do Programa.

Com relação à parte de confecção do material, o orçamento compõe uma determinada verba que te possibilita estar contratando o serviço de gráfica. Isso aí sempre tem. O orçamento da Secretaria, ele tem previsão pra isso. Não tivemos o menor problema (C 1).

O documento escrito em si, não traz essas discussões referentes aos aspectos financeiros e materiais de sua confecção sendo esses dados revelados através das entrevistas feitas com os responsáveis pela organização dos trabalhos, caracterizando dessa forma, interpretações diferenciadas quanto ao mesmo assunto pelas pessoas diretamente ligadas ao movimento de feitura do PROMEF.

. A APRESENTAÇÃO

Posteriormente ao Prefácio da Secretária de Educação, encontra-se no documento uma parte denominada **APRESENTAÇÃO** que é feita pelo então diretor do Departamento de Esportes (hoje gerente da GEL – Gerência de Esporte e Lazer) que,

inicialmente, descreve, em linhas gerais, como foi realizada a feitura do Programa o que já foi analisado anteriormente.

É explicitado o entendimento do gerente da GEL que um dos papéis que a Educação Física escolar assume é a de formadora de cidadãos conscientes através da prática de atividades físico-desportivas, considerando a necessidade da reflexão e da tomada de decisão, *exercitando práticas emancipadoras tão necessárias na promoção do cidadão*. (PROMEF *ibidem*, p. 09) Nesse sentido, aponta para a necessidade de formação plena do aluno, direcionando os pressupostos educacionais à formação crítica dos discentes e de sua cidadania, com uma *Educação Física escolar contemporânea voltada para a formação de indivíduos capazes de analisar, interpretar e interferir na realidade vigente* (*ibidem*, p. 09).

Em sua escrita, percebe-se a ênfase na questão da saúde, vista como um bem “educável” e que nas aulas da disciplina Educação Física desenvolve-se saúde no sentido biológico. Toma, também, dentro da discussão sobre saúde, a responsabilidade do aluno, a partir dessas aulas, adquirir hábitos mais saudáveis de vida. Não menciona, porém, o caráter social, político e econômico da saúde e da necessidade de sua discussão crítica, uma vez que a melhoria das condições de vida da população, perpassa pela questão do emprego e pelas condições “mínimas” de sobrevivência, sendo essas, obrigações do Estado e não se dá, somente, pela prática de atividades físicas orientadas por seus profissionais.

Esse entendimento, de certa forma, permeou, e ainda permeia, o pensamento de muitos profissionais da área, pois esse foi um paradigma muito forte que, historicamente, está enraizado às diferentes concepções que marcaram o campo da Educação Física. A esse respeito, GHIRALDELLI JÚNIOR (op. cit, p. 17) nos esclarece que

Existe pelo menos um ponto comum entre as várias concepções de Educação Física: a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual. Com maior ou menor ênfase, as concepções de Educação Física, de um modo geral, não deixam de resgatar versões que, em última instância, estariam presas no lema “mente sã em corpo sã”.

Indagado, através da entrevista, a respeito de quais seriam os objetivos da Educação Física escolar no município de Juiz de Fora, o gerente consolida sua perspectiva em relação à questão da saúde exposta no documento ao responder que o

objetivo seria que *nós tivéssemos a preocupação não só de proporcionar ao aluno espaço pra ele se desenvolver fisicamente, mas também um espaço de reflexão sobre a importância e quais as reações do organismo diante do estímulo da atividade física.* (C 1).

O entendimento que se propõe em relação à saúde na Apresentação, não condiz com as considerações da mesma durante todo o PROMEF, pois quando o documento faz alguma referência a respeito dessa temática, o faz numa outra perspectiva. A discussão teórica sobre a Saúde está inserida dentro de uma parte específica do documento denominada *Princípios Pedagógicos* e ela é entendida como uma questão social e como direito coletivo arraigado às modificações nas condições de vida e de trabalho da população, propondo compreendê-la como *questão vital de atribuição individual e coletiva que ultrapassa os aspectos biofisiológicos, atingindo um nível de abrangência e de historicidade na sua expressão* (PROMEF, ibidem, p. 24).

Com esse entendimento, o discurso que o PROMEF assume, amplia a concepção de saúde a partir da perspectiva da coletividade, não se restringindo aos cuidados individuais de cada ser humano, o que de certa forma vem se opor ao que foi explicitado na apresentação do documento. Quando há menção da saúde nos objetivos dos conteúdos do programa, a saúde é tratada de forma que se estabeleça o entendimento de que há modificações biológicas e corporais em resposta à prática de atividades físicas sistematizadas quando se objetiva o desenvolvimento de certas habilidades e não como uma questão a ser trabalhada pelos professores de forma a desenvolver tais habilidades nos espaços escolares.

Mais especificamente, a saúde é visualizada somente no conteúdo da Ginástica e para exemplificar, alguns dos objetivos mencionados nesse conteúdo corresponde a *identificar as atividades ginásticas/corporais na comunidade e sua relação com a saúde, percebendo as modificações provocadas durante e como consequência das formas ginásticas* (p. 45); *identificar e compreender as diferenças e semelhanças das qualidades físicas envolvidas nas diferentes formas ginásticas* (p. 45); *refletir criticamente sobre os modelos de corpo veiculados pelas formas ginásticas ao longo da história da Educação Física* (p. 45).

Através desses exemplos, entendo que a questão da saúde esteja vinculada à Educação Física não somente numa visão estritamente biológica e num fazer prático para adquiri-la. Entendo e concordo que a saúde deva fazer parte das aulas de Educação Física como elemento pedagógico de entendimento das modificações fisiológicas que

ocorrem com a prática sistematizada de atividades físicas regulares e não de desenvolvimento estritamente fisiológico em aulas de Educação Física escolar.

A contradição encontrada no PROMEF no tocante a temática da Saúde além de ser bem visualizada no corpo teórico do programa, foi apontada na entrevista por uma das coordenadoras do documento, onde expressa que as idéias que se encontram expostas na apresentação do Programa não tem muita relação com os princípios que delimitam a questão da saúde na proposta, havendo um embate que ocasionou a inserção da mesma nas considerações teóricas do documento.

É foi quase um embate lá dentro porque a direção que nos convidou era de uma linha totalmente diferenciada da nossa e que começou a sentir falta e depois, começou a brigar e apresentou uma parte da saúde. Nós tivemos que colocar no Programa e como colocamos, nós colocamos fazendo uma crítica a essa situação, e quando você pega o programa, você lê a apresentação, ela é uma, que não tem a ver com o Programa. (C 3)

O gerente da GEL, responsável pela Apresentação, expõe de maneira sistemática “a sua” visão de Educação Física e de Saúde, mediante sua formação acadêmica bem como suas pós-graduações nas áreas da Medicina Desportiva, Medicina Holística e na área da Educação, tem especialização em Avaliação¹⁸, o que influencia, sobremaneira, suas colocações em relação a essa temática.

A contraposição a esse discurso é encontrada no próprio documento PROMEF (ibidem, p. 25), onde é explicitado que

Frequentar aulas de Educação Física não garante que os alunos se tornem mais saudáveis, mas podem se tornar mais informados e críticos sobre as mistificações sociais e culturais desta relação, como, por exemplo, conhecer as alterações que acontecem na realização de caminhadas, corridas e outras atividades corporais.

A inserção de uma concepção que, de uma maneira ou de outra, foi incorporada pelas coordenadoras do Programa, mesmo estando desvinculado de seus entendimentos em relação à Educação Física escolar, nos mostra que o processo de construção curricular é complicado, necessitando de articulações e discussões, onde nem sempre o que uma parcela de profissionais acredita é o que será aceito pelos demais professores passivamente. A necessidade de discussão, bem como o poder da argumentação torna-se imprescindível a todo processo de construção coletiva, e nas políticas curriculares isso

¹⁸ Informações obtidas via entrevista quando perguntado pelo seu processo de formação e pós-graduação.

se dá de forma mais complexa no momento em que estão em jogo, posicionamentos políticos e pedagógicos diferenciados, envolvendo relações de poder. MOREIRA & SILVA (op. cit, pp. 28-29) esclarecem *que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros*. Nesse sentido, a equipe responsável diretamente pela construção do programa, foi pressionada a incorporar ao discurso do PROMEF às questões da saúde de acordo com os pressupostos dos indivíduos do Departamento, porém o faz na forma de crítica, colocando, posteriormente, o entendimento da saúde enquanto um bem coletivo e político, “distorcendo um pouco” a função e os objetivos atribuídos na apresentação.

Interessante destacar aqui, que aconteceu uma situação semelhante a essa no processo de construção da proposta analisada anteriormente. No uso do poder hierarquizado, as coordenadoras do projeto fizeram valer de seus pressupostos teórico-metodológicos e da visão de um grupo de professores para concluir que na rede pública municipal, os profissionais de Educação Física trabalham na perspectiva pedagógica crítico-superadora, com o paradigma da cultura corporal. Como foi visto no item da construção do PROMEF, muitos profissionais da rede não se sentem representados pelo programa devido a essa exclusividade teórica que se apresenta no documento como também, na diversidade de práticas pedagógicas que possui a rede municipal. Nesse sentido, as relações de poder estipuladas hierarquicamente assinalam as decisões do que é preciso em determinadas circunstâncias e quem detém esse poder pode deliberar como irão ser utilizadas essas definições.

Da mesma forma que as coordenadoras colocaram a questão da saúde de forma crítica, entendendo-a como algo a ser conquistado e de obrigação do Estado, os professores que atuam no cotidiano das salas de aula, vão posicionar-se em relação ao PROMEF também de forma diferenciada podendo ou não utilizar o programa em suas práticas pedagógicas. Nota-se assim, que apesar dos professores não possuírem, no momento da escrita, o poder de decisão do que é relevante estar sendo considerado como diretriz pedagógica para a rede, a sua prática os possibilitará decidir pela adesão ou não ao documento, mas esse item será analisado posteriormente, na parte da implementação do PROMEF.

. INCENTIVANDO NOVAS PRÁTICAS

Essa parte específica do PROMEF relaciona-se à descrição de todas as etapas constituintes do processo de construção do documento, justificando os motivos que subsidiaram a sua feitura. De acordo com o PROMEF (ibidem, p. 11),

A tentativa de buscar saídas que amenizassem não só as angústias pessoais de se ter aulas mais significativas e de melhor qualidade, mas também a ausência de uma linguagem comum entre os professores e a comunidade escolar da rede municipal, foi o ponto de partida para a reformulação do Programa de Educação Física do município de Juiz de Fora.

A partir dessa justificativa, estipulou-se todos os momentos que seriam priorizados no processo de construção do documento, mencionando as discussões teóricas e as ações práticas que foram realizadas junto à comunidade escolar já explicitadas e analisadas no item da construção do programa.

Em consonância com o título desse item, temos ao final deste texto uma menção ao programa como um incentivador de novas práticas com vistas a novas relações sociais, *na busca de relações mais humanitárias e na conquista de uma vida melhor para todos*. (PROMEF ibidem, p. 12).

Percebo que esse direcionamento, de se incentivar novas práticas, se reporta à necessidade de superação de uma prática pedagógica da Educação Física escolar, pautada, prioritariamente, em atividades essencialmente práticas cujo objetivo era o desenvolvimento de habilidades corporais, a exacerbação da competição e a exclusão dos menos hábeis das aulas dessa disciplina. Estimula-se, então, a reflexão de temas implícitos e explícitos que perpassam os conteúdos da Educação Física ajustando-os, sobremaneira, ao paradigma da cultura corporal, através de atividades que valorizem a coletividade em detrimento da individualidade, da ludicidade, e do fazer reflexivo. Os próprios objetivos referentes a cada um dos conteúdos propõem práticas que privilegiam as decisões coletivas e a participação de todos, explicitando a necessidade de os alunos refletirem criticamente sobre diferentes temáticas, resgatando a história dos conteúdos em questão, vivenciando-os e entendendo-os num contexto sócio-cultural.

O que torna interessante destacar é que de acordo com o gerente da GEL, o PROMEF se constitui como *um diagnóstico da rede e isso deu um caminho ao professor, um caminho embasado cientificamente fundamentado em teses e na experiência dos próprios professores* (C 1). Pois bem, se o documento é um diagnóstico

da rede, parte-se do pressuposto de que a grande maioria ou todos os professores da rede se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos apontados pelo documento e trabalham dentro dessa perspectiva. Então como ele pode ser um incentivador de novas práticas se o PROMEF é considerado como um retrato de uma determinada realidade?

Dentro desse contexto, acredito que os coordenadores do PROMEF tinham a ciência de que nem todos da rede pública municipal seguiam os direcionamentos didático-metodológicos apontados pelo documento e, nesse sentido, essa proposta curricular poderia incentivá-los a dar um novo direcionamento às suas práticas.

É explicitada, também nesse tópico, que a sua utilização, além de estabelecer diferentes formas de trabalho pedagógico nas escolas pelos professores de Educação Física da rede municipal, possa ser entendido como *ponto de partida para uma reflexão constante em torno do conhecimento da escola* (PROMEF, op. cit, p. 12). Com isso, espera-se que haja discussões contínuas por aqueles que estão inseridos nos espaços escolares com o intuito de cada vez mais, haver reflexões a respeito da dessa disciplina e de sua prática pedagógica.

. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Esse item traz algumas considerações a respeito da escola e do currículo escolar e, inicialmente, cogita-se que a função da escola seja a de *mediação da cultura acumulada pela humanidade, embora também agregue funções supletivas (nas áreas de higiene, saúde, religião, etc.)* (PROMEF, ibidem, p. 15).

Durante o texto, o documento curricular expõe que, desde a Colônia, a escola foi privilégio das camadas sociais dominantes e que a população que compunha os extratos sociais mais baixos na hierarquia social esteve alijada do acesso ao conhecimento, apesar de necessitarem deste, sendo conhecimentos considerados como *uma forma de entender a realidade e seu funcionamento, a partir de múltiplos elementos que a explicam. É, portanto, um instrumento de vivência e sobrevivência* (PROMEF, ibidem, p. 15).

O documento advoga em prol de uma educação de qualidade *cuja função seja a apropriação ativa dos conhecimentos, ou seja, da informação, da metodologia e sua utilização na inventividade* (ibidem, p. 15), e que essa apropriação manifesta-se como uma elevação cultural, pois será superado o senso comum em função de um conhecimento mais elaborado.

A partir dessas considerações, define-se currículo como *percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola, cuja função é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social através de uma determinada lógica* (ibidem, p. 15). Nesse sentido, o PROMEF (ibidem, p. 15) defende um currículo comprometido com os interesses das camadas populares onde haja a incorporação da reflexão pautada na *constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória*. De acordo com essa perspectiva, o documento advoga em função da pedagogia crítico-superadora e no paradigma da Cultura Corporal, sendo este

Uma dimensão da realidade e não sua totalidade e que a apreensão crítica da expressão corporal enquanto linguagem, é um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que precisa ser tratado na escola [...]. Jogar, dançar, compreender o esporte e a ginástica, não são apenas mecanismos de fuga e alienação são também formas de apropriação do mundo (ibidem, p. 16).

Nesse item, o PROMEF traz ainda uma breve discussão sobre a necessidade da Educação Física escolar também no ensino noturno que, geralmente, atende a jovens e adultos trabalhadores e que são dispensados dessa disciplina, considerando-a como *facultativa nos cursos noturnos o que, de certa forma, desqualifica este conhecimento no universo escolar* (ibidem, p. 16), relacionando tal entendimento às prioridades do mundo do trabalho e à formação profissional que desconsidera outras esferas cotidianas do ser humano como, por exemplo, o lazer. Estimula-se, assim, uma reflexão sobre a necessidade de se estar oferecendo a Educação Física aos alunos do noturno, possibilitando esse conhecimento a todos, sem nenhum tipo de discriminação.

Indagado sobre essa questão, o gerente da GEL afirmou que

Nós temos plena convicção de que não se contemplar o aluno do noturno com a Educação Física é um equívoco. [...] oferecemos a oportunidade de eles estarem participando de núcleos. Nesses núcleos, você tem ginástica, você tem Dança, você tem prática de esportes, futebol de salão, voleibol. Mas isso é pouco. O que a gente quer é realmente estar garantindo o direito à Educação Física também aos alunos do noturno. Agora isso é uma articulação que tem que ser, eu entendo, do Conselho Federal de Educação Física, junto ao Ministério da Educação, pra mudar a LDB. [...] Então, com relação ao noturno, eu acho que a gente vai ter que tá dialogando, tá conversando junto às autoridades, tem que mudar a LDB. E o termo obrigatório, ele é um pouco grosso. Nós temos que defender a necessidade. É necessário. É direito. (C1)

A questão do ensino noturno torna-se interessante evidenciá-la uma vez que os alunos que freqüentam as escolas nesse turno, nem sempre possuem horários específicos para a prática sistemática de alguma atividade física ou de lazer especificamente. Em consonância com a fala do gerente da GEL, na Prefeitura de Juiz de Fora, o ensino noturno é atendido com alguns projetos de prática de atividades físico-desportivas como escolinhas de esportes e projeto de Dança Educação desenvolvidos na própria escola ou em determinados núcleos, não sendo restritos somente aos alunos do turno da noite, sendo que os alunos do diurno e a comunidade em geral também podem participar, com exceção dos CAICs que são escolas onde se desenvolvem diversas atividades para as comunidades locais, não se restringindo apenas ao ensino de pré à 8ª série. No entanto, os alunos do noturno que são, em grande maioria, trabalhadores ficam excluídos dessas atividades, porque no diurno trabalham e à noite estudam. Dessa maneira, torna-se interessante viabilizar aulas de Educação Física para esse grupo uma vez que, estaria assegurado o direito à prática de alguma atividade física, desportiva e de lazer a todos os alunos da rede pública municipal independentemente do turno que eles freqüentam.

É um outro ponto que merece destaque é a questão que foi levantada pelo professor vinculando a modificação na LDB, junto ao Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação Física como fomentadores dessa reestruturação. Não acredito que isso seja possível de forma imediata o que poderia ser negociado no próprio âmbito da Prefeitura, junto aos professores e Sindicato, numa exposição da importância de se estar oferecendo a essa parcela estudantil a Educação Física escolar, podendo ser realizada localmente, partindo das reais necessidades para tal empreendimento.

5.2) A Pedagogia do Programa: o saber objetivo, o conhecimento do aluno e as articulações possíveis.

O PROMEF, em um determinado momento, faz uma síntese da história da Educação Física brasileira, trazendo as concepções que a mesma adquiriu desde o final do século XIX e início do século XX até os dias atuais. São trazidas ao conhecimento do leitor, de uma forma bem generalizada, as tendências que influenciaram a Educação Física, explicitando o paradigma da saúde e da aptidão física, numa visão estritamente biologicista, que perdura ainda hoje, no meio acadêmico. Aponta-se também que a

partir da década de oitenta houve avanços teóricos no campo da Educação Física escolar, assinalando sua compreensão nos espaços escolares como prática social.

Apesar do documento não trazer explicitamente alguns momentos porque a Educação Física atravessou, no sentido de articulá-la em torno de uma prática pedagógica diferenciada, torna-se interessante aqui, ressaltar duas discussões teóricas que marcaram sobremaneira seus entendimentos no final do século XX.

No início da década de 90, os debates em torno da Educação Física escolar intensificaram-se, o que propiciou a publicação de duas obras que repercutiram nos pressupostos teórico-metodológicos da área. Uma delas foi o livro de GHIRALDELLI JÚNIOR (op. cit) que associa essa disciplina às considerações da pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Além de sistematizar as tendências que influenciaram a Educação Física nessa obra, o autor explicita a necessidade de uma “*nova Educação Física*” (ibidem, p. 48) e que o ponto de partida para tal empreendimento seja a reflexão sobre a realidade brasileira, que se estrutura numa divisão de classes e que o movimento humano *deve ser compreendido e estudado como intimamente ligado ao movimento social* (ibidem, p. 54). Com isso, uma das funções do professor da área seria *cuidar para que a cultura erudita possa ser usufruída pelas pessoas que buscam seus serviços* (ibidem, p. 56), proporcionando aos indivíduos tomarem a consciência de que eles são sujeitos históricos pertencentes a classes com interesses divergentes e antagônicos.

Nessa obra, nota-se uma forte influência dos pressupostos defendidos por LIBÂNEO (1994), onde a função da escola se cumpre na medida em que assegura *a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas de sociais* (ibidem, p. 70).

LIBÂNEO (ibidem) considera os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas escolares de suma importância no momento em que eles habilitam os indivíduos das classes minoritárias formarem *uma consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-os a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios* (ibidem, p. 71). O autor (ibidem, p. 137) entende também que a dimensão crítico-social dos conteúdos

Implica vincular os conteúdos de ensino a exigências teóricas e práticas de formação dos alunos, em função das atividades da vida prática. A assimilação ou apropriação de conhecimento e habilidades adquire importância e sentido se proporciona o domínio ativo e prático de modos de atuação crítica e criativa na vida, profissão, no exercício da cidadania. Por essa razão, somente se dá a assimilação crítica dos

conteúdos quando se faz a ligação destes com as experiências reais e concretas vividas pelos alunos na sua prática social.

Uma outra obra que influencia ainda hoje a Educação Física escolar foi publicada em 1992 com o título de *Metodologia do Ensino da Educação Física*, produzido por um grupo de professores da área que ficou conhecido como COLETIVO DE AUTORES (op. cit) que, também, se baseiam nas considerações da sociedade brasileira dividida em classes, trazendo o entendimento da prática pedagógica escolar da disciplina em questão vinculada a um novo paradigma para a área: a cultura corporal, pautada na pedagogia crítico-superadora. Essa pedagogia, segundo ALVES (2003, p. 06) representa a *repercussão da pedagogia histórico-crítica no campo da Educação Física [...] constituindo-se uma importante contribuição para essa área do conhecimento no Brasil* e que, de acordo com essa perspectiva, o objetivo dessa disciplina é *o de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida pela humanidade* (ibidem, p. 06).

Os pressupostos teóricos vinculados pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit) orientam-se em alguns momentos pelos preceitos de LIBÂNEO (op. cit), mas, principalmente, nos entendimentos de SAVIANI (1995, p. 66), dentro da Pedagogia Histórico-Crítica mencionada, entendendo que os conteúdos são fundamentais *porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas* e que

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominantes, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (ibidem, p. 66).

Conforme o COLETIVO DE AUTORES (op. cit, p. 31) a importância dada aos conteúdos é explicitada também no sentido destes estarem *vinculados à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos dos alunos, particularmente a sua condição de classe social*. O objetivo dessa obra se refere à intenção de *oferecer aos professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social* (ibidem, p. 49). Nesse sentido, ALVES (op. cit, p. 06)

salienta que *existe um posicionamento claro posicionado de classe em favor dos trabalhadores, compreendidos como privados em consequência das relações sociais desiguais, do acesso ao conhecimento elaborado e de cujo o qual a Educação Física faz parte, não se atentando, portanto, para as outras categorias culturais que emergem, cotidianamente, nos espaços escolares.*

Esses entendimentos são explicitados no decorrer do PROMEF, sendo várias vezes citadas as considerações teóricas e metodológicas do COLETIVO DE AUTORES (op. cit), constituindo-se dessa forma, a base teórica do documento. Como dito anteriormente, o paradigma referendado por esse referencial e assumido por essa proposta curricular é o da Cultura Corporal, sendo que

Para este paradigma, o objeto da Educação Física escolar passa a ser a linguagem corporal, expressa através das manifestações corporais construídas historicamente pelo homem ao longo dos tempos. [...] Os conteúdos, nesta abordagem, não podem ser pensados e nem explicitados isoladamente, mas vinculados à realidade social (PROMEF, op cit, p. 14).

A partir desse paradigma, o PROMEF (ibidem, p. 14) aponta para a necessidade de que haja *um resgate da cultura nos seus vários âmbitos – popular, de massa, erudita – além da consideração do conhecimento próprio da Educação Física como produção histórica e com o desvelamento dos valores que norteiam sua prática.* De acordo com essa explicitação, pode-se verificar que há “duas vertentes culturais” que compõem o conhecimento que deve ser trabalhado nos espaços escolares. De um lado, a cultura nos seus diferentes aspectos e de outro, o conhecimento específico da área da Educação Física escolar.

Em concordância com o que foi exposto no item referente à construção desse texto político, houve um momento que os professores foram à comunidade com o intuito de conhecer a riqueza de movimento e cultural da mesma para, assim, *possibilitar uma escolha de conteúdos relevantes socialmente.* (PROMEF ibidem, p. 12). Entendo que essa atitude torna-se coerente com o que está se propondo no documento curricular em questão, ou seja, que os conteúdos ora abordados nas aulas de Educação Física sejam associados às experiências dos educandos para se ter aulas mais significativas. No entanto, de acordo com as perspectivas teóricas encontradas no documento em questão, amparadas pelas pedagogias Crítico-Social dos Conteúdos e pela Histórico-Crítica, a experiência do aluno é importante nos determinantes da

aprendizagem como ponto de partida para que esse conhecimento seja superado com vista à apreensão de um outro conhecimento tido como universal e não como uma cultura importante que necessita ser trazida para o âmbito escolar com a finalidade de proporcionar o diálogo rico entre os diferentes que pertencem a grupos sociais distintos com vistas ao empoderamento.

Diferentes autores (DAYRELL (1996), OLIVEIRA & DESTRO (2003a), SANTOS (op. cit), dentre outros) alertam para a necessidade de se levar em consideração às experiências dos educandos como princípio pedagógico relevante para uma educação mais efetiva e substantiva e não como meio de superação desse conhecimento. Conforme OLIVEIRA (2003, p. 168) *a prática pedagógica relevante nesses tempos e espaços escolares seria aquela capaz de compartilhar a experiência do aluno, que é sempre compartilhada, que é sempre manifestada na forma de diálogo entre o ser e a consciência social*. Nesse sentido, o diálogo entre as diferentes culturas que estão em constantes interações nos espaços escolares favorece que haja o compartilhamento de seus diferentes pertencimentos culturais, com o intuito de haver uma hibridização cultural, como também, o empoderamento.

No entanto, a pedagogia que alicerça os pressupostos teóricos do PROMEF é contrária a essa visão, reforçando a necessidade de superação do conhecimento discente com vistas a instrumentalização para a luta de classes. De acordo com o PROMEF (op. cit, p.15) *apropriar-se de um conhecimento é uma forma de elevação cultural, pois o conhecimento elaborado, que integra dentro de si (por superação dinâmica) o conhecimento espontâneo, é um novo patamar de entendimento para o seu portador*.

Como o objetivo da ida às comunidades trabalhadas era de selecionar os conteúdos relevantes socialmente para o ensino da Educação Física escolar, isso se deu na medida em que se obteve a constatação do que as comunidades e os alunos faziam e gostavam fora dos muros das escolas. Contudo, a utilização desses dados coletados não, necessariamente, propiciou uma organização de conteúdos diferente daquela trazida pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit).

Para o COLETIVO DE AUTORES (ibidem) os conhecimentos se organizam em função dos ciclos de escolarização e através de cinco grandes conteúdos que são apresentados ao leitor da seguinte maneira: JOGO, ESPORTE (futebol, atletismo, voleibol, basquetebol), CAPOEIRA, GINÁSTICA e DANÇA e são encontrados esses mesmos conteúdos no PROMEF. Dessa forma, pode-se entendê-los como aqueles que compõem, digamos assim, uma certa tradição do campo da Educação Física, uma vez

que além de serem sistematizados por esse grupo de professores a priori, eles encontram-se nas grades curriculares dos cursos de formação de professores de todo o país. No caso específico da Universidade Federal de Juiz de Fora, que fornece boa parte dos profissionais que vão compor o quadro de magistério da rede¹⁹, o conteúdo Capoeira não fez parte de sua grade curricular como também, ainda não é trabalhado de forma pedagógica e sistematicamente, sendo o Judô a luta que se tem como disciplina do curso. Isso pode vir a dificultar o trabalho pedagógico da Capoeira nas aulas, uma vez que os professores não a tiveram como disciplina na formação acadêmica.

Entendo que o PROMEF, ao trazer esses mesmos conteúdos não se torna uma diretriz curricular diferenciada nesse ponto, pois há, no documento, a repetição dos mesmos conteúdos já conhecidos pelos professores e, nesse sentido, a busca da riqueza de movimento e cultural das comunidades configura-se de duas maneira distintas: por mais que se busque nas diferentes comunidades a cultura de movimento das mesmas ela vai se encaixar dentro desses cinco conteúdos, não tendo como diferenciar, reforçando-se assim o conhecimento tradicional já existente no campo da Educação Física escolar; ou então, não se explorou devidamente os dados coletados, tentando esquematizá-los de forma diferenciada. Nesse sentido, torna-se relevante questionar se essa busca específica na comunidade era realmente necessária, uma vez que se permaneceu no que já existia em termos de conteúdos para a área, não apresentando algo que diferenciasse do já conhecido pelos professores.

De acordo com uma das responsáveis pelo PROMEF a respeito dessa relação com os conteúdos do COLETIVO DE AUTORES (op cit), esse direcionamento se deu em função de haver na área da Educação Física escolar um consenso em relação a esses conteúdos.

Nós pegamos aqueles conteúdos propostos pelo Coletivo de Autores. A Capoeira ficou específico porque foi interesse das comunidades. Além do Coletivo, por exemplo, o Jocimar também colocava esses conteúdos. Então a gente percebeu, naquele momento, um certo consenso em relação a esses temas como conteúdos da Educação Física. Outras pessoas também já falavam dos conteúdos construídos historicamente que são os Jogos, a Dança, a Ginástica, Lutas etc. Então a gente pensou: Deve ser por aí! (C2)

Apesar dos conteúdos do PROMEF serem basicamente os mesmos trazidos pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit), de certa forma, naquele momento foi importante

¹⁹ Dados levantados via entrevista a respeito da formação acadêmica dos professores da rede.

ter realizado esse diagnóstico cultural de movimento das comunidades, pois se direcionarmos o foco de análise para a perspectiva que é apontada pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e/ou pela Pedagogia Histórico-Crítica alicerçadoras do COLETIVO DE AUTORES (ibidem), havia essa necessidade de se fazer um levantamento da cultura discente para poder estruturar o ensino a partir do que eles sabem com a finalidade de se criar estratégias de aprendizagem com vistas à superação desse mesmo conhecimento em função do saber objetivo que a escola trabalha, tornando-se esse procedimento assim, coerente com os objetivos dessas perspectivas pedagógicas.

Essa compreensão evidencia o caráter comprometedor desse texto político – PROMEF – no tocante à construção de identidades múltiplas e do empoderamento, pois ao se pretender superar o conhecimento discente, entendido como senso comum, em função do saber objetivo escolar, as ações pedagógicas ocultam e silenciam os diferentes pertencimentos culturais que estão inseridos nos espaços escolares, não oportunizando o hibridismo cultural tão necessário à contemporaneidade.

De acordo com essa sistematização dos conteúdos pelo PROMEF, indaguei aos professores se estes dão conta da realidade escolar que se tem ou se teriam outros que poderiam ser incorporados ou retirados do programa. Boa parte dos professores da rede mostrou-se concordante com esses conteúdos, explicitando que a partir desses 5 (JOGO, GINÁSTICA, ESPORTE, DANÇA, CAPOEIRA), pode-se trabalhar diferentes atividades com os alunos. Segundo eles,

Eu acho que eles são bastante amplos, né, esses cinco tópicos. [...]

você trabalha mil coisas ali dentro. [...] Acho que eles são bem amplos

e isso dá pra você ir aprofundando. (P17)

Eu acho que tá assim, bem amplo. Por exemplo, quando você fala em jogo, diferenciando a concepção entre esporte e jogo, quando eu trabalho jogo com os alunos, a quantidade, a variedade de jogos que eu passo pra eles e eles retornam dentro da prática deles, não é brincadeira. É uma coisa assim, muito grande. Então eu não consegui ainda, eu posso vir a descobrir isso mais pra frente sabe, que tá faltando um ou outro item desse, algum outro conteúdo (P16).

Igual aos Jogos, nos jogos entra recreação. Eu acho que foram dados esses nomes para a gente seguir uma referência, mas é muito livre e muito abrangente. Dentro de cada tema, você pode trabalhar várias coisas (P14).

Embora concordando com os 5 conteúdos apresentados pelo documento, alguns professores mostraram-se nitidamente desconfortáveis com dois conteúdos específicos – a Capoeira e a Dança – alegando que no processo de formação profissional não tiveram um determinado direcionamento que pudesse viabilizar o ensino de tais conteúdos nas escolas.

Eles são fundamentais, mas existe um bloqueio. [...] Já tentei várias vezes, tentar começar a entender a Capoeira. Não adianta ficar pulando lá que eu vou falar besteira pros alunos, eles não vão compreender a história da Capoeira... Aí, é uma limitação profissional. A gente não teve isso. Tem o Judô e não tem a Capoeira. A Dança também, não foi a Dança que eu sonhava em ter. Não é a Dança propriamente. Não é o gesto técnico, aquele passo... O que que adianta isso, né? Eu primeiro tenho que entender o Hip Hop, o funck, eu tenho que entender o samba... São essas coisas que eu tenho que entender e que eu não entendo! (P17)

Um professor pra ministrar alguma aula de Luta, ele tem que tá preparado pra isso, né? Tem que saber a parte teórica, a parte prática. E nós, professores, pelo menos eu no meu caso, eu não domino e nem a Faculdade me proporcionou isso. Então eu não me vejo hábil pra tá trabalhando com Luta na escola. (P23)

Dança, eu tenho limitações, minhas mesmo, entendeu, pessoais. E eu já acredito que todos os professores tenham. É lógico que a gente tem habilidade maior em determinadas coisas. A Dança que eu trabalho, eu trabalho com a 1ª a 4ª, a gente trabalha com músicas folclóricas, de crianças, a gente trabalha. É nesse sentido. Vai fazendo as cantigas, vai fazendo as brincadeiras. (P18)

Eu, por exemplo, não dou Capoeira, porque eu não sei Capoeira. Eu teria que entrar numa aula de Capoeira pra aprender porque na minha faculdade eu não tive Capoeira. Eu não tenho a mínima noção. (P13)

Eu acho que Capoeira, Luta, alguns tipos de atividades que foram colocadas, eu acho que na prática, eu pelo menos sinto essa dificuldade de estar aplicando isso na prática porque na Faculdade eu não tive essa vivência. Eu acho que tá é sendo um pouco de modismo agora. (P12)

Eu só não acho aquela parte da Capoeira, porque é uma parte mais específica. Às vezes, os meninos mesmo trazem alguma coisa eu não tenho muita, eu não fiz curso sobre isso, então tenho um pouco de dificuldade né, dar algumas atividades daquele plano né. (P6)

Em relação à Luta especificamente, constatei que, além do déficit de formação profissional já chamado a atenção por SACRIATÁN (op. cit) em relação às dificuldades de implementação de certos conhecimentos na prática pedagógica, houve uma preocupação significativa, em algumas falas dos professores, em relação à questão da violência. Alguns deles sentem-se receosos em trabalhar com esse conteúdo por estarem

vinculados a comunidades que possuem alto índice de violência, podendo despertar ainda mais para essa situação.

Agora o que eu não concordo são com as Lutas. Porque tanta violência já e assim, as pessoas têm que estar preparadas. [...] Tem que saber a parte teórica, a parte prática. [...] Agora a parte prática é que acaba levando à violência. Se você não estiver bem estruturado, um professor que saiba, que domine muito o assunto, você vai entrar com um objetivo e sair com um monte de lutador aí, que nem tem as academias e saem na rua pra brigar, arrumar confusão. Ainda mais numa comunidade que é muito pobre, onde tem muita violência. Então eu tenho medo porque a partir do momento que começou a incentivar esse tipo de Luta, gerar um pouco de violência pra dentro da escola.

(P23)

Luta, por exemplo, eu acho que poderia retirar. Eu tô falando da minha comunidade que é muito agressiva. Então se você joga uma luta, eu acho que isso parte, não falando que a luta é, aí eles vão se perder nessa coisa da Educação Física estar educando entendeu? Eles vão partir para a agressão. Tô falando da minha comunidade. (P8)

Olha, esse ano eu tive uma experiência com a Capoeira que eu não tinha tido ainda. Eu presenciei um preconceito imenso na Capoeira. No aspecto pejorativo mesmo, tipo assim, vai aproveitar pra brigar. [...] E quando a gente chegou na prática, no dia seguinte tinha mãe aqui conversando, pedindo pro filho não fazer a prática porque não sei quem tava de olho nele e ia usar a Capoeira pra acertar ele. (P5)

Mas, ao mesmo tempo em que houve professores que se manifestaram contrários à Capoeira e à Dança, principalmente por questões de formação profissional e por causa da violência exposto anteriormente, houve aqueles que aceitaram esses conteúdos mesmo frente às dificuldades pessoais, concordando com a necessidade de se inteirar desses conhecimentos e aplicá-los em salas de aulas. Segundo eles,

A Dança também eu não tinha noção, aí eu comecei a aprender com os alunos e eu me desafiei e me propus a fazer esse trabalho e estou aprendendo com eles. E a cada ano eu tô melhorando. [...] Eu não tive isso na faculdade. Eu tive aquela aula de Dança antiga na faculdade que não dava nada pra gente... Então eu acho que eu tô conseguindo passar alguma coisa de Dança pros alunos a trancos e barrancos. (P13)

Porque às vezes o professor não conhece determinado conteúdo, por exemplo, das Lutas, mas às vezes ele vê a necessidade, por alguma razão qualquer de trabalhar esse conteúdo e ele vai ter que correr atrás pra poder aprender isso. Então vamos dizer assim, é a disponibilidade corporal dele aprender essa habilidade e também de tá correndo atrás de um conhecimento que às vezes ele não teve na formação dele. (P4)

Eu acho que eles podem estar, que eu acho interessante, muito interessante, mas talvez é o caso da gente qualificar o professor né, nessas questões da Dança e da Capoeira. (P15)

É óbvio que os condicionantes de formação acadêmica encontram-se bastante presentes na prática pedagógica dos professores e se adaptar aos novos desafios que se apresentam no cotidiano escolar é tarefa difícil, principalmente quando não se tem um amparo significativo dos órgãos responsáveis. Para SACRISTÁN (op. cit, p. 148) esses novos conhecimentos,

Não são saberes que podem tornar-se operativos em todos os professores em pouco tempo a partir da formação que têm. As exigências da educação escolarizada crescem mais depressa do que a melhora da qualidade dos professores. Nem a formação inicial do professorado se adapta com facilidade e rapidez às mudanças necessárias. Ao professor se exige cada vez mais, mas os sistemas para sua formação e atuação se mantêm muito mais estáveis, embora o aumento do nível acadêmico de sua formação seja uma tendência crescente.

De uma maneira em geral, os professores entrevistados entendem a importância dos conteúdos trazidos pelo PROMEF e a sua utilização nas aulas apesar de apontarem principalmente o déficit na formação acadêmica de certos conteúdos e a questão da violência como problematizadores de se trabalhar com as Lutas. De qualquer forma, os 5 conteúdos apontados pelo Programa são bastante amplos e a partir deles, pode-se estruturar aulas bem variadas e com objetivos distintos.

Em relação a outras práticas que poderiam estar sendo incorporadas aos conteúdos da Educação Física, uma das professoras entrevistadas propôs a questão da inclusão de esportes radicais nas aulas de Educação Física, mas percebeu, ao longo da entrevista, que os mesmos acabavam tornando-se parte do conteúdo maior denominado Ginástica como, por exemplo, atividades como skate, Rapel e Escalada que se associam ao Equilíbrio, ao Puxar, ao Dependurar-se, Coordenação Motora Final e Ampla, dentre outros e que estes conteúdos são desprivilegiados por causa das condições físicas e ambientais das escolas.

Acredito que os 5 grandes conteúdos que o PROMEF traz são bastante amplos e que, mesmo frente às dificuldades de formação profissional, problemas na comunidade e os aspectos materiais e físicos das escolas, pode-se, a partir destes conteúdos, explorar uma grande diversidade de atividades. Um exemplo emblemático é a questão dos Esportes que é muito vinculado nas turmas de 5ª a 8ª séries, porém, especificamente, pode-se notar que os professores geralmente não diversificam suas aulas, mantendo-se

nos ensinamentos dos esportes tradicionais como futebol, basquete, vôlei, handebol e queimada. Em pouquíssimos depoimentos foram citados outros como peteca, tênis, futevôlei, ginástica rítmica e desportiva, tênis de mesa, e inclusive o atletismo, dentre outros, que priorizam outras habilidades corporais.

O PROMEF (ibidem, p. 14) cita, ainda, em relação aos conteúdos, que eles *não podem ser pensados e nem explicados isoladamente, mas vinculados à realidade social* e que há a necessidade de constatação, interpretação, compreensão e explicação dessa realidade que se apresenta complexa e contraditória. Esse entendimento pressupõe a base da Pedagogia Crítico-Superadora referendada pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit). Aqui se tem um ponto que merece algumas considerações no tocante a essa leitura da realidade proposta pelo documento.

O documento traz em suas discussões que a realidade é complexa e contraditória. Pois bem, como propiciar aos alunos que se constate, que se interprete, que se compreenda e se explique uma determinada realidade se para cada indivíduo, a realidade vai se apresentar de forma diferenciada? Que leitura então, poderemos ter dessa realidade? Haverá uma única leitura ou existirão outras? Uma leitura vinculada a determinados direcionamentos ou haverá um espaço para se debater e dialogar as diferentes visões que se estabelecerem?

A realidade, que é complexa e contraditória, é vista de diferentes ângulos e de acordo com a posição social e cultural a que pertence o indivíduo. Como trabalhar com a noção de leitura da realidade se esta é fruto da construção discursiva de cada ser humano pertencente a grupos distintos. Atribuímos à realidade o significado que “queremos” de acordo com as nossas estruturas mentais e intelectuais, de acordo com a nossa situação enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais.

Propiciar uma leitura da realidade a nível escolar torna-se de certa forma, problemática, uma vez que diferentes pontos de vistas coabitam no universo educacional, pertencente a mundos sócio-culturais distintos, a não ser que se coloque esse mesmo ponto de vista em discussão através do diálogo, oferecendo aos alunos uma ampliação de seus entendimentos, compartilhando suas expectativas em relação a essa mesma realidade e favorecendo o empoderamento, pois cada aluno poderá posicionar-se de acordo com as suas inserções culturais e sociais. O que não se deve fazer é impor uma das possíveis realidades que podem ser enxergadas e analisadas por ângulos diferenciados. A respeito, COSTA (2002, p. 141) considera que

Quando indivíduos, grupos, tradições descrevem ou explicam algo em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Assim, quem tem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como estão constituídos, como funcionam, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”.

O PROMEF, então, pautado nas considerações de uma Pedagogia Crítico-Superadora que evidencia a necessidade de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade, pretende que se faça uma leitura dessa realidade complexa e contraditória, através da categoria classe social e, principalmente, através dos entendimentos da cultura dominante, no momento em que se faz necessário aos indivíduos das classes dominadas apropriarem-se dos conhecimentos legitimados por essa classe hegemônica com vistas à transformação social, ou seja, é essa cultura dominante e são os conhecimentos veiculados por esse extrato social que todos devem compartilhar e, posteriormente, assumir como seus.

Assim, os ‘diferentes’ que se apresentam nos espaços escolares sofrerão a força de uma determinada leitura que se estabelece prioritariamente na visão daqueles que detém o poder de legitimar o que e como deve ser lida essa realidade, não possuindo um espaço para que haja uma troca proveitosa entre os seus diferentes “saberes”, como culturas híbridas.

Nesse sentido, propiciar várias leituras da realidade que se constitui complexa e contraditória, torna-se necessário se se colocar em pé de igualdade as condições dos diferentes participantes a exporem suas convicções e suas distintas leituras, favorecendo dessa maneira o empoderamento e a construção de identidades múltiplas.

Entretanto, de acordo com as orientações teóricas do PROMEF, influenciadas notoriamente pela Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se perceber que essa leitura não se dá de forma a estipular um diálogo com vistas ao empoderamento, pois essa pedagogia, como visto anteriormente, salienta a superação do conhecimento do discente por um saber objetivo que é conferido à escola a tarefa de transmitir. De acordo com esse entendimento, se não há espaço para um diálogo entre os conhecimentos de forma a estabelecer uma suposta hibridização cultural e sim uma apreensão de um dado

conhecimento legitimado pelas camadas dominantes, quiçá proporcionar que se faça diferentes leituras dessa realidade que se constitui complexa e contraditória.

A visão da realidade que se propõe no PROMEF é aquela que se estabelece em relação aos conflitos de classe e é somente a partir dessa categoria que será constituída a forma de constatação, interpretação, compreensão e explicação dessa realidade. Os outros mapas culturais que se instituem nas sociedades contemporâneas, dentro dessa perspectiva, não encontram lugar para o diálogo. Dessa forma, os discursos dos homossexuais, dos negros, dos idosos, das mulheres, dos índios, dos pertencentes étnicos diversos, dos religiosos, dos portadores de alguma deficiência podem até ser levados em consideração no momento em que se reforça a necessidade da apreensão do saber objetivo escolar que se assume como cristão, ocidental, eurocêntrico, heterossexual e machista. No entanto, seus discursos não são assumidos e incentivados no tocante à construção de identidades múltiplas e nem muito menos com vistas ao empoderamento.

5.3) Os *Princípios Pedagógicos* em questão: os aspectos a serem considerados

Estruturado de acordo com os pressupostos teóricos desenvolvidos pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit) numa pedagogia Crítico-Superadora, o PROMEF apresenta alguns princípios pedagógicos que, de certa forma, orientam a prática pedagógica de seus profissionais, os quais foram estruturados a partir das discussões realizadas com os professores da rede na construção do documento. Esses princípios estão divididos em 6 pontos distintos que são: a Cultura Plural e o Conhecimento Escolar; Gênero: um elogio à diferença; Saúde: uma questão Social; Inclusão: o desafio da diversidade; Educação para o Lazer: espaço de criação e mudança; Ciclos: outra forma de organizar o conhecimento. Não analisarei o ponto referente à Saúde, pois o mesmo já foi discutido juntamente com as considerações na apresentação do documento como também a questão da avaliação, pois esse não é o objetivo desse estudo.

Em cada tópico específico são apresentadas algumas considerações que proporcionam o entendimento de como essas questões abalizam a prática cotidiana dos profissionais da rede e que os mesmos devem se atentar para elas, com vista a uma educação de qualidade para todos.

. A Cultura Plural e o Conhecimento Escolar

A Cultura é entendida no PROMEF (ibidem, p. 19) como *a maneira pela qual os homens e mulheres se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística* e é associada também a *herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso*. Nesse sentido, o documento faz distinção entre as culturas, visualizando-a em uma cultura erudita brasileira, que estaria de acordo com o sistema educacional e uma cultura popular. Entre essas duas divisões culturais, o PROMEF aponta também a existência de uma cultura extra-universitária e uma indústria cultural. Diante dessa variedade cultural esse documento curricular afirma que *não se pode falar em cultura no singular, mas em culturas brasileiras, tamanha a diversidade de questões que envolvem a vida do povo brasileiro* (ibidem, p. 19), afirmando que essa diferença se dá em função de diferenças sociais e que não se pode negá-las no campo educacional pois se estaria menosprezando a divisão social que existe em nosso país.

O termo cultura plural então, toma a significação dessa diferenciação cultural que compõem o universo social brasileiro e associa essa diversidade com a seleção cultural que se estabelece nos limites da escola, reforçando a idéia de que há nessa seleção diferentes interesses que vão expressar as relações de poder existente na sociedade. Dessa forma, o documento curricular em questão advoga em favor do diálogo entre essas diferentes culturas com o conhecimento escolar, conhecimento esse que não deve ser tomado como um saber maior, único a ser seguido, porém não se deve rejeitá-lo totalmente como também não se deve diminuir a cultura popular. Nesse sentido, o PROMEF (ibidem, p. 19) salienta que *aceitar a pluralidade cultural é, antes de tudo, aceitar o diferente, o dissonante, o divergente* e que há de se estabelecer um diálogo saudável entre as diferentes culturas. Esse diálogo tem importância *na medida em que nos entendemos como construtores de conhecimento e não como simples repassadores* (ibidem, p. 19).

É interessante notar que esse posicionamento, em uma leitura superficial, poderia pressupor contraposição à pedagogia que o Programa assume, a pedagogia crítico-superadora. Porém, numa leitura mais atenta, percebe-se que essa pedagogia advoga em função de um diálogo sim, entre o saber que as humanidades construíram historicamente e os demais saberes sendo que a consequência imediata de tal “troca” seria a apreensão desse primeiro conhecimento com vistas à superação dos demais. Nessa perspectiva, o aluno vai da análise sincrética para a sintética a partir do momento em que entra em contato com o saber objetivo oferecido pelo conhecimento escolar.

Contudo, ao mesmo tempo em que, aceitar a pluralidade cultural de acordo com as considerações tecidas por este documento requer entendê-la dentro do ponto de vista dessa pedagogia crítico-superadora que compreende que tomar conhecimento da cultura do outro se constitui em um passo importante no momento em que se espera ações educacionais com vistas à superação desse saber por um outro que é legitimado pelo âmbito educacional. Esses ‘outros saberes’ que se apresentam nos espaços escolares são tidos como os outros que afirmam a existência do saber que é preciso se apropriar. Esses outros que sempre existiram, mas que, agora, reclamam com mais evidência para serem ouvidos e continuam às margens do sistema educacional, sendo anulados e silenciados pela cultura dominante. Segundo SKLIAR (2002, p. 204) é o outro que *volta a ser assim, somente, um outro (politicamente) redutível, subdesenvolvido, domesticado, minoritário, nativo, dependente, etc.* Nesse sentido o autor aponta para o desenvolvimento de uma *pedagogia do outro como hóspede* (ibidem, p. 213), uma pedagogia que

Tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo ‘colorido’, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (ibidem, p. 213).

Como foi visto em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, o saber objetivo trabalhado nos espaços escolares é entendido como um conhecimento maior e necessário se faz apreendê-lo porque foi construído historicamente pela humanidade e o conhecimento do aluno, a sua cultura, é utilizada como ponto de partida para efetivar o pensamento sintético.

Esse conhecimento que o aluno já possui, independentemente de ele ser negro, mulher, homossexual, de outras religiões e de outros pertencimentos étnicos é entendido como senso comum, precisando ser superado no intuito de promover a apreensão desse conhecimento universal para poder intervir na sociedade em que se vive de forma crítica e participativa em função de sua posição de classe social, exclusivamente. De posse desse conhecimento, o aluno estará instrumentalizado a lutar pelos seus interesses de classe. Nesse sentido, ARANHA (1992, p. 30) alerta que *sob a égide da “luta de classes”, as culturas, as sociedades, os saberes, são diluídos e homogeneizados, e, ainda, que*

Dessa delimitação decorrem outros equívocos, como defender a transformação social, restringindo-se a análise à divisão de classes sem considerar a luta de classes. Dessa forma, os educadores traduzem tal transformação “ora como recuperação de antigas condições de trabalho, ora como melhoria das condições de vida do trabalhador, o que significa, na prática, perpetuar a sociedade de classes” (ibidem, p. 44).

Essa pedagogia apresentada pelo PROMEF baseia-se, prioritariamente, nos interesses e conflitos de classe e não se preocupa com a cultura enquanto formadora de identidades e capacitadora do empoderamento por mais que se vislumbre o diálogo entre as culturas existentes nas salas de aulas, diálogo esse, muitas vezes unilateral.

SILVA (op. cit, p. 63) esclarece que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, *a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam*. E, ainda, *que há, na teorização de Saviani, uma evidente ligação entre conhecimento e poder. Essa ligação limita-se, entretanto, a enfatizar o papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das camadas subordinadas* (ibidem, p. 63).

GADOTTI (2003, p. 95) traz suas contribuições a esse entendimento sobre a pedagogia Histórico-Crítica ao mencionar que

Saviani identifica a ‘educação revolucionária’ como aquela que opera a passagem do senso comum à consciência filosófica. Tal educação, segundo ele, é a mais ‘adequada aos interesses populares’. Só que a ‘mentalidade popular’ que expressa os interesses populares é ‘fragmentada, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista’. A educação realizará seu ‘papel revolucionário’ na medida em que **‘elevar o nível cultural das massas’**²⁰ (passagem da ‘classe em si’ para ‘classe para si’). Para a classe dominada tornar-se dominante, as massas precisam de uma concepção ‘unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada’.

Com base nesses entendimentos, evidencia-se o forte caráter que é concebido à escola e à Educação como capacitadoras para a classe dominada adquirir um conhecimento que se legitima como relevante à medida que instrumentalizará aos populares, as ferramentas necessárias para participarem criticamente nas lutas sociais e

²⁰ Grifos meus. Veja que o conhecimento dos alunos é colocado numa escala hierarquizada onde é entendido como de menor importância em relação aos saberes que a escola difunde.

transformar a sociedade em que vivem. Com isso, o discurso da construção de identidades múltiplas e do empoderamento ficam restritas uma vez que através dessa pedagogia até se permite que os outros possam se expressar de acordo com os seus pertencimentos culturais, mas que ao final desse diálogo, haverá uma determinada cultura que priorizará uma identidade distinta.

ARANHA (op. cit, p. 30) entende que *considerar a socialização do 'saber escolar' como única função da escola é, certamente desprezar a totalidade e a complexidade da função educadora, bem como a existência de outras formas de saber, as diferenças culturais etc e, ainda que*

A consideração quanto à complexidade e transformação que caracterizam as sociedades contemporâneas, nos seus modos de viver e de pensar, supõe uma vinculação bem maior entre os movimentos econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos que vêm escapando a modelos explicativos unívocos e totalizadores. A voz da pluralidade, do díspar, do dísono, das parcialidades e dos fragmentos ecoa fortemente, reclamando atenção para o móvel, o dinâmico, o provisório. A própria história é a negação das grandes verdades históricas (ibidem, pp. 49-50).

Como não há lugar de destaque para as diferentes vozes que necessitam ser ouvidas nos espaços escolares, as experiências que os alunos possuem não terão nessa pedagogia e no texto político PROMEF uma orientação com vistas ao empoderamento e à construção de identidades múltiplas por mais que se vislumbre uma cultura plural, pois essa será sempre norteada pelos preceitos de uma dada cultura hegemônica.

Para que o empoderamento e a construção de identidades múltiplas sejam objetivos da educação, é necessário que se atente para o conhecimento discente, ou seja, a sua experiência e seus conhecimentos no momento em que se favoreça um espaço para que se estabeleça diálogo entre as diferentes perspectivas. Nesse sentido, o princípio pedagógico partir da experiência do aluno é extrapolado uma vez que não se parte do que os alunos sabem para que seja superado e sim, que os conhecimentos que eles

possuem sejam à base do diálogo que se efetuará no cotidiano das aulas, buscando sempre a hibridização cultural, sem preconceitos e sem rotulações.

Vários autores (LIBÂNEO (op. cit); SAVIANI (op. cit); GHIRALDELLI JR (op. cit); GODOY (1993) dentre outros), mostram-se contrários a essa perspectiva por entendê-la como um meio de se reduzir o nível da educação dos alunos uma vez que o conhecimento tido como universal e necessário ser apreendido nas escolas não seria trabalhado de forma plena e segura nas escolas, impedindo as massas de se apropriarem de algo que os instrumentalizará para a transformação social.

DUARTE (op. cit, p. 10) explicita que a experiência discente é tida *como resultado da alienante cultura de massas* e com isso, aponta para a necessidade de se

Lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (ibidem, p. 10).

Como visto, a experiência do aluno não é considerada como meio indispensável no âmbito educacional na busca de se promover o diálogo entre as culturas, mesmo porque, a cultura que é importante ter acesso e necessária para a transformação social é aquela oriunda de uma classe dominante que detém o poder de selecionar e classificar os conhecimentos que serão estruturados via currículo escolar.

A pedagogia Histórico-Crítica advoga também em função da transmissão e assimilação do conhecimento, como se fosse possível aos alunos, absorver todos os

conteúdos na mesma proporção. Digo isso porque, quando se transmite algo, passa-se de forma passiva. Na construção do conhecimento, o pensar e o refletir devem fazer parte de todo o arcabouço educacional e não simplesmente, a absorção desses conhecimentos, mesmo porque se isso fosse verdadeiro, todos nós saberíamos tudo o que nos foi ensinado no período de formação de forma plena.

A respeito, FREIRE (1997, p. 52) considera que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*, ressaltando inclusive que

Não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, e seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece à importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola.²¹ O respeito devido à dignidade do educando não me permite pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (ibidem, pp. 70-71).

Como visto, a cultura plural que é discutida no documento perpassa pelos entendimentos da Pedagogia Crítico-superadora, pois compreende que há a necessidade de haver o diálogo entre as culturas com o conhecimento escolar, conhecimento este que foi selecionado e escolhido por um grupo de pessoas que possuem o poder de julgar qual o conhecimento será tido como necessário para apreensão dos demais e que, ainda hoje, é alicerçado por pedagogias que insistem em ver somente um lado da moeda.

Ter a cultura plural como um princípio pedagógico poderia transformar-se em um excelente meio de propiciar aos educandos a construção de identidades múltiplas, em processos constantes de modificação, no momento em que estariam sendo colocadas em jogo, as diferentes concepções de mundo, ou melhor, as diferentes leituras das realidades de acordo com os pertencimentos culturais dos alunos.

Alguns professores entrevistados concordaram que os alunos trazem para dentro da escola e, principalmente, para as aulas de Educação Física, sua cultura, porém isso

²¹ Grifos meus.

não se dá de forma muito tranqüila, pois há um choque entre aquilo que os estudantes vivenciam fora dos muros escolares com o conhecimento que é trabalhado pedagogicamente. Nesse sentido, entendo que essa situação se dá em função: de não haver uma relação mais íntima entre esses saberes; da insistência de um único saber que deve ser trabalhado pedagogicamente nas escolas; e de ser trabalhado na Educação Física escolar a questão corporal, ou seja, nossos conteúdos estão sempre esbarrando naquilo que, de certa forma, os alunos fazem em seus momentos de lazer. Com isso, esses conhecimentos ao serem transportados para dentro das escolas como conhecimento pedagógico a ser trabalhado, estimulando-se algumas modificações no fazer prático e teórico destes, chocam-se com as práticas que são executadas pelos estudantes, pois na “rua”, são eles quem decide o que fazer, como fazer e quando fazer, possuindo dessa maneira uma autonomia que, às vezes, é tolhida em aulas. Em relação ao choque cultural que se estipula, de acordo com alguns professores,

Bom, ele vem, é aquela velha história, ele passa 4 horas na escola e 20 fora da escola. Então dessas 20, ele traz muito mais coisa do que as 4 que ele tá aqui né. Então são 20 horas que ele tá em casa, na rua, que ele tá na comunidade dele, que ele tá com a cultura dele. Então são 20 horas a mais do que nós. Agora existe um choque muito grande mesmo. Eu acho que existe uma diferença, é aquela coisa mesmo. A gente tem que se refazer, jogar metade fora, juntar com metade do que tem, e você fazer aquela misturinha básica e depois você salpicar né. Então, realmente existe uma diferença muito grande. [...] Então assim, existe um choque muito grande. (P8)

Tem muito choque. Eles não aceitam todo o tipo de esporte, eles gostam de você dá uma pincelada e acabar com O que eles gostam. Eles falam de futebol o tempo inteiro, a vida deles é o futebol, o final de semana é futebol com o pai, é o futebol com o tio, é o futebol com o irmão. A realidade deles é essa. Então não adianta falar com eles de natação, por exemplo. Eu cheguei a gravar os esportes em época de Olimpíadas, essas coisas pra mostrar e eles ficam, prestam atenção, mas na hora de fazer... Eu acho que é um choque muito grande. (P24)

Um grande choque né. O que que eles tem hoje em dia? Tem uma... Não uma cultura, mas eles têm uma massificação de informação assim, eles jogam aquilo e eles têm que jogar aquilo. E como você passa uma coisa, um conhecimento que é antigo, contrapondo a um conhecimento que é imposto? Aí entra o choque. Muitas vezes as aulas de Educação Física é isso. Você não consegue dar aula porque você quer inovar e não consegue porque a massificação de um determinado conhecimento foi imposta violentamente, pela televisão, pelos programas de esportes. E como é que você contrapõe a isso? Aí gera uma tensão muito grande na escola, né. Ou você vai se adequar

aquilo, ou você vai entrar por esse conhecimento que tá sendo imposto, aí você volta depois pro que você quer. Só pra poder ser bem aceito pela turma, né. Aí são estratégias, você pode entrar por isso ou não. Você usar, se apropriar desse conhecimento imposto só pra aproximar da turma, depois dentro do seu conhecimento, o conhecimento que teria historicamente ser construído. (P17)

Tem uns que têm muita resistência, de fazer uma aula teórica porque eles já acham que conversar não é Educação Física. A aula tem que sair pra eles, tem que ir pro pátio. Então eles têm essa resistência dessa prática porque eles acham que a Educação Física é só essa parte prática, não tem que ter teoria, não tem que ter conversa. Os alunos gostam de fazer do jeito que eles já sabem fazer os jogos. Eles não gostam muito de modificar os jogos não. Se você muda algum jogo, eles acham estranho e preferem fazer do jeito tradicional mesmo. Mas acabam aceitando com muita resistência. (P6)

Olha, pela minha prática eu vejo o seguinte: a gente tem que levar em consideração a relevância social e cultural dos alunos. E nisso tá o interesse deles. Então, muitas das vezes a gente julga que o conteúdo talvez até seja importante do aluno conhecer. Mas e se aí, se não tem envolvimento, não tem interesse por parte dele? Na nossa área a gente tá muito sujeito a isso.[...] Eu acho que o conflito existe por ser na Educação Física e demais disciplinas não existe. As pessoas às vezes, questionam a nossa prática pedagógica né, às vezes por razões justificadas ou não, né, mas eu acho que existe sim, que existe esse conflito sim. (P4)

Entretanto, houve professores que acreditam na possibilidade de haver um choque entre aquilo que os alunos sabem e aquilo que eles aprendem nos espaços escolares, mas entendem que há uma necessidade de adaptação das aulas às realidades vividas por eles.

Agora eu sinto assim, não tem muito choque desde o momento em que você está apta a ouvir e a fazer a troca. Eu não vejo problema nenhum desde que a gente faça com que o aluno aceite também O que que você traz e você aceite o que eles trazem porque senão você fica detentora do saber e também não vou deixar que eles façam tudo, porque aí não é uma aula. Então eu acho que essa troca ela tem que ser feita. Então a gente tem que tá atento e ter essa sensibilidade de perceber isso pra que haja troca. (P25)

Eu acho que, na verdade, acaba a gente que tendo que aproximar do conhecimento que ele traz. Eu acho que a tendência agora é essa. Mesmo que entre em choque, o professor que tá tendo que colocar o aluno em contato com o conteúdo mais não também entrando em choque com a cultura dele porque também isso não funciona. Até pra

você colocar conteúdos novos, você tem que primeiro cativar o aluno porque a gente tá passando por uma fase é, acho que até a cultura por ser diferente mesmo, a gente ter essa cultura ser um pouco diferente, às vezes, você entra em choque. Então você tem que cativar o aluno pra depois você colocar os conteúdos, vamos dizer assim, que não estejam tanto de acordo com aquilo que ele sabe, que ele conhece. (P12)

Eu acho que tem três coisas: Dá problema; é negociada e depende do aluno. Depende de como o aluno vive. [...] Acho que pra uns tem choque, pra outros é tudo normal, pro outro, ele tem uma certa resistência, mas acaba se adaptando. Eu acho que varia quem é o aluno, como ele tá. (P26)

No entanto, encontrei ainda, professores que entendem não haver choque cultural entre os alunos e o conhecimento escolar, pois acreditam que a Educação Física torna-se uma aliada a partir do momento que se trabalha com o universo cultural do aluno, que é a brincadeira, os jogos, os esportes.

Sinceramente, eu acho que eles convivem numa boa. Eu não sei que nível de Cultura que você tá falando, eu não tô identificando nenhum choque. (P5)

Não, não tem não sabe por quê? Porque a gente trabalha muito com a realidade, com a necessidade do aluno. Então, eles recebem assim de forma muito simples. Não bate de frente não. Pelo menos no meu trabalho com eles, não. (P10)

Eu acho que a gente não pode impor né! No primeiro contato aquilo que você entende que seja o principal. É isso que eu te falei, eu penso né que a gente tem que partir né, da cultura deles, embora seja mal vista né, você colocar lá a Dança da Motinha né, mas é você falar a língua deles né. Não me interessa que aquilo não seja né, o que a gente gostaria que fosse. O que me interessa é que eu trago pro meu lado esse aluno que interessou em fazer isso. Eu não sinto esse choque não. (P7)

A gente querer trabalhar fora dessa realidade, é difícil e com certeza, o conteúdo que eles trazem é até muito mais importante. À gente, cabe a nós, direcionar esses conhecimentos que eles trazem de fora. Eu penso nesse sentido. Se a gente tiver capacidade pra isso, né. (P18)

Eu acredito que não tem muito choque não. O que eles conhecem é bem parecido com o que a gente trabalha. (P23)

Como visto, a questão cultural é bastante polêmica e, hoje em dia, ela está muito próxima dos professores que atuam cotidianamente nos espaços escolares do que se pensa. A necessidade de se levar em consideração os aspectos culturais distintos dos diferentes alunos que freqüentam as escolas tem que ser prioritário no momento em que se pretende uma educação voltada à construção de identidades múltiplas e não estereotipadas, com o intuito de prover aos alunos o empoderamento. Com isso, os mesmos sentir-se-ão responsáveis por suas histórias individuais e coletivas e como agentes construtores de seus saberes.

Analisando especificamente os conteúdos dos PROMEF e seus objetivos, percebe-se a intenção de se resgatar algumas questões culturais e estas serem trabalhadas nas aulas pelos professores. Objetiva-se, por exemplo, de acordo com conteúdos expostos, conhecer e vivenciar as atividades que compõem a cultura da própria comunidade; resgate histórico dos mesmos; modificações nas regras das atividades que as possuem; reconhecer que tanto homens e mulheres podem e devem participar de todas as atividades conjuntamente, reconhecendo-se inclusive, as questões raciais, apesar de este tópico não ser trabalhado teoricamente pelo documento.

A partir desses entendimentos, o PROMEF enquanto diretriz curricular não atende aos princípios vinculados por uma Pedagogia Crítica com vistas ao empoderamento, pois os objetivos dos conteúdos e sua diretriz didático-metodológica estão organizados a partir da ótica da Pedagogia Crítico-Superadora e no Paradigma da Cultura Corporal que, a priori, são considerações que podem até seduzir, mas que na realidade não favorece o diálogo rico em função de uma construção contínua de identidades culturais não estereotipadas.

. Gênero: um elogio à diferença

Em relação específica com as questões de gênero, o PROMEF traz algumas discussões pautadas, sobretudo, nos discursos femininos. Procura-se, através da prática de atividades físicas, desportivas, artísticas e de lazer, trabalhar com conceitos estereotipados em relação a atividades estritamente femininas e masculinas, incentivando o diálogo entre esses dois “mundos distintos” com o intuito de amenizar os preconceitos existentes. Tenta-se, assim, combater os entendimentos em relação ao

gênero oriundos das discussões pertencentes ao biológico, particularizando assim, uma cultura feminina e uma cultura masculina, reforçando a necessidade de entendê-los numa esfera social e historicamente construída.

Nesse item, há a menção de construção de identidades, onde fica exposto que a identidade masculina e a identidade feminina são construídas socialmente e que os professores de Educação Física devam ficar atentos a essa particularidade com o objetivo de entender as diferenças que existem entre meninos e meninas em suas aulas.

O PROMEF esclarece que a Educação Física vem ao longo dos tempos, selecionando conteúdos e objetivos distintos em relação ao sexo dos alunos como também, dividindo as aulas de acordo com essas categorias. De acordo com o PROMEF (op. cit, p. 22),

A Educação Física historicamente vem entendendo a questão do gênero pela via da sexualidade, baseando-se nas diferenças sexuais e nas capacidades reprodutivas para determinar divisão de turmas, seleção de conteúdos (como por exemplo, o futebol para meninos e dança para meninas), condutas metodológicas, contribuindo dessa forma para a afirmação de papéis sociais determinantes para homens e mulheres.

Nesse sentido, o documento curricular em questão propõe que as aulas de Educação Física nas escolas sejam orientadas por práticas comuns entre os alunos, ou seja, que as aulas sejam realizadas de forma mista, preconizando que essa vivência mútua de conhecimentos possa criar novas formas de vivência, de entendimento e de comportamentos em relação à questão sexista. De acordo com o PROMEF (ibidem, p. 23) é necessário

Construir/elaborar possibilidades de ação/reflexão de vivências conjuntas que estabeleçam também novas formas de relações/comportamentos entre os sexos. O que seria traduzido em ações mais cooperativas entre meninos e meninas, com incentivo à participação de todos com suas possibilidades e diferenças, compreendendo o movimento e as habilidades humanas como um meio de conhecer e de se relacionar com outras pessoas e o mundo.

A respeito dessa questão, apesar da maioria das aulas serem mistas, alguns professores declararam que a relação entre meninos e meninas torna-se um pouco problemática por causa da sociedade em que vivem, mas que está havendo mudanças significativas nesse assunto, porém o PROMEF não traz discussões mais aprofundadas que pudessem estar instrumentalizando-os a trabalhar com essa questão embora vejam nesse tópico uma importância fundamental a ser tratada nas aulas. Vejamos suas falas:

A sociedade ela é excludente, ela estereotipa determinado sexo, dependendo das suas atitudes, do comportamento, se não tá muito de acordo que se espera do sexo feminino e masculino. E eles têm uma dificuldade de até mesmo aceitar, por exemplo, a Dança. (P3)

O Gênero é mais complicado, pela nossa sociedade machista, não é? Aí, é um problema de ter todos participando; defendendo as mulheres, tentando entender com os meninos porque elas têm que participar. Por que elas podem jogar futebol? Por que eles querem tirar e elas querem jogar? O Gênero é uma coisa muito legal de ser discutida. (P17)

Todas as minhas turmas são mistas. Eu trabalho tudo misto. Então, qualquer atividade que a gente vai fazer, a questão do Gênero pimba. Ela sempre aparece e a gente sempre conversa. É uma questão que tá sempre sendo levantada e eu tô começando a ver melhora. (P5)

A gente vê ali no documento que falta uma discussão um pouco mais apurada, né. [...] Que nem dentro da discussão de gênero, de inclusão, ficou uma coisa meio que tendenciosa, parcial, uma discussão parcial da coisa. Falta vê sabe, os desdobramentos, o outro lado da moeda sobre essas questões. (P4)

Em relação aos objetivos e conteúdos especificamente, preconiza-se que todos os alunos devam participar dos mesmos conhecimentos, sem que haja discriminações sendo explicitado como, por exemplo: *Reconhecer que meninos e meninas, homens e mulheres, podem participar de diferentes jogos e brincadeiras* (p. 39); *Reconhecer que meninos e meninas, homens e mulheres, podem participar de atividades ginásticas* (p. 45); *Reconhecer que meninos e meninas, homens e mulheres, podem participar da Dança* (p. 56).

Especificamente, no conteúdo ESPORTE, não se faz menção nenhuma aos diferentes tipos de esportes ou modalidades que são praticadas somente por homens e somente por mulheres nem muito menos àqueles esportes que possuem “melhores resultados” quando praticados por negros ou por brancos, como também não cita os esportes praticados por portadores de deficiências, independentemente no envolvimento de caráter biológico ou cultural desses encaminhamentos.

No conteúdo CAPOEIRA, o PROMEF tece alguns objetivos referentes à necessidade de conhecimento da história da Capoeira e da identificação cultural e política da luta negra, apesar de não trazer um tópico específico quanto às questões raciais e étnicas nos *Princípios Pedagógicos*.

Já em quatro conteúdos – JOGO, GINÁSTICA, DANÇA e CAPOEIRA –, menciona-se o mesmo objetivo: *Reconhecer e respeitar as diversidades de raça, gênero e habilidades* (PROMEF, ibidem, p. 39; 45; 56; 62).

Apesar de avançar nas considerações a respeito da relação entre homens e mulheres, apontando para a necessidade de debater essa construção social, o documento não traz discussão e nem sequer menciona a questão específica da sexualidade. Os discursos homossexuais estão fora de uma leitura mais crítica, sobressaindo-se o discurso heterossexual. As questões do gênero não podem mais ficar restritas aos discursos somente de homens e mulheres. Há de se incorporar às necessidades e às perspectivas dos homossexuais que, a cada dia, tornam-se mais expressivos em nossa sociedade.

. Inclusão: O desafio da diversidade

Esse tópico merece destaque, pois foi levantado pelos professores em suas entrevistas ser este o fator de maior dificuldade de se trabalhar nos espaços escolares. Muitos alegaram que não possuem uma formação profissional que dê amparo aos “diferentes” que estão surgindo nas escolas. O interessante é que o entendimento desses professores, algumas vezes, extrapola a questão do portador de deficiências físicas e/ou mentais, somando-se a esses, todos os alunos da escola que possuem diferentes habilidades e diferenças nas estruturas corporais, como por exemplo, os obesos, os magros, os altos e os baixos, dentre outros. Isso demonstra que a Educação Física sempre trabalhou com uma diversidade de pessoas e que as aulas eram discriminatórias

em momentos anteriores, muito relacionadas ao paradigma de aptidão física e de uma prática pedagógica voltada para a performance e rendimento, típicos da Educação Física Competitivista. Hoje, ao se oportunizar a todos os alunos inseridos nas escolas, todos os conteúdos de forma igualitária, os professores esbarram-se em situações que antes não eram retratadas, pois havia desde cedo a exclusão dos menos hábeis enquanto os portadores de alguma deficiência física ou mental freqüentavam escolas especiais.

De acordo com os professores, essa questão é uma das mais difíceis que se apresentam a eles,

A Inclusão é um problema que a gente tá vivendo. Porque teoricamente, a GEB, vamos dizer assim, usar o termo certo, não é que obriga, mas ela tem uma política de que temos que aceitar e que a escola tem que se virar. Só que ela não dá um amparo que nós precisaríamos o ano inteiro. Ela não dá isso pra você. (P25)

Acho que precisar ser umas coisas mais bem trabalhadas. A gente tem que ficar mais preparada tipo para a Inclusão, pra isso tudo. (P26)

A inclusão eu acho muito importante porque já tá chegando aqui, alunos portadores de Síndrome de Down. Então eu acho que a gente tem que ter mais apoio porque, às vezes, não pode dar uma atenção mais individualizada a um e deixar os outros né. (P6)

A única coisa que eu tenho uma crítica, uma colocação é o tal da inclusão. As propagandas da Rede Globo que mostram a inclusão de meninos de rua e de trombadinhas sendo “empurrados” para as escolas, eu discordo disso justamente porque hoje, a cada dia, a escola tá assumindo cada vez mais responsabilidades e a gente tá sendo obrigado a trabalhar com alunos que a gente não tem formação e nem competência para tá lidando com isso. (P18)

Eu acho que mais especificamente na Inclusão eu acho que são encontrados alguns problemas, porque a gente fala em Inclusão, mas na prática, a própria escola não tá incluindo o aluno, e na Educação Física eu acho que, às vezes, fica mais complicado de trabalhar. (P12)

Eu achei que foi a questão da inclusão. Eu tinha muito medo. Mas aí surgiu uma criança com deficiência visual, agora hoje eu trabalho com uma menina que é paraplégica, e aí você vai fazendo. Ela tá ali na sua aula, você tem que fazer alguma coisa. Então assim, a questão que a gente vê, nessa questão da inclusão, não é você tá vendo a limitação desse menino, é vendo a possibilidade que ele tem de tá fazendo alguma coisa. (P1)

Eu acho que cada turma tem a sua particularidade. É uma turma que tem um gordinho, tem um que é mais crítico. Então, eu acho que varia muito de turma pra turma. Acho que a gente tenta, dentro daquelas discussões, fazer isso na aula também. As discussões da importância de cada um, que cada um é especial em alguma coisa. As discussões aparecem de acordo com a necessidade. (P19)

Tento evitar ao máximo essas diferenças que existe com o gordinho, que existe com o deficiente porque aqui na escola tem muito deficiente. Tem menino altista, cadeira de rodas, tem de tudo aqui. E assim, eles conseguem viver bem com os deficientes e se isso não acontece, a gente tenta passar... A gente tenta pra conversar. (P11)

Quando eu vejo alguém discriminando ou falando alguma coisa, de uma forma pejorativa do outro, eu tô sempre tentando corrigir. Chamando num canto e falando que não pode. Aqui tem muito homossexualismo, então essa coisa incomoda muito, mas que já tem melhorado, sabe. Tento sempre incluir, eles estão sempre querendo tirar o homossexual dos jogos, da Educação Física e eu tô sempre tentando colocar o gordinho. Então tá começando a ficar melhor. É um trabalho difícil porque se um tem jeito, eles começam a falar, de chamar de gay, de mulherzinha... Aí você sempre tem que tá conversando e ao mesmo tempo você não pode conversar na frente da pessoa porque eu acho que tem que chamar mesmo e falar a quem tá xingando ou falando alguma coisa. O negro... O negro também. Tem essa discriminação com o negro. É muito difícil. Mas assim, a aula é muito rápida, um dia você fala com um e com outro, sabe... (P13)

Essa última fala deixa bem claro o entendimento da professora que incluir não se restringe apenas ao portador de deficiências e sim, a todos aqueles que sofrem discriminações na sociedade e, por sua vez, nas escolas. Foi a única declaração que abordou a questão do homossexualismo e do racismo especificamente. De qualquer forma, fica subtendido que a identidade do negro e dos homossexuais é muito discriminada no interior das escolas sendo, ainda esse, o retrato da sociedade que se vive. Ao mesmo tempo em que a professora em questão entende e adverte quanto a essa problemática, nota-se em sua fala que ela não traz para o interior da aula a discussão que seria pertinente. Chama-se a atenção daquele que é considerado o “errado” e não se coloca em discussão a fala desses outros que pertencem a uma cultura “diferente” e “exótica”, cuja escola continua a reprimir e a silenciar.

Segundo o PROMEF, a questão da inclusão também ultrapassa a situação dos portadores de deficiência, porém estes são os que mais sofrem no acesso ao conhecimento sistematizado pela escola. Para o PROMEF (ibidem, p. 26), se

pretendemos mudar o quadro atual, é importante uma proposta pedagógica em que prevaleça a visão sócio-antropológica da educação, na qual se substitui a visão de aluno deficiente e incompleto, pela visão da diferença.

O Documento em questão deixa clara a necessidade de atendimento a todos da escola, entendendo os alunos como seres diferentes entre si e que possuem habilidades e vivências diferenciadas. E a Educação Física tem um papel de destaque, pois *poderá se encontrar em posição privilegiada se ao questionar a performance na escola abrir maiores espaços para diferentes habilidades e conhecimento* (PROMEF, *ibidem*, p. 27).

De qualquer forma, o PROMEF não traz em seu corpo teórico, discussões mais aprofundadas sobre esses temas percebendo-se, claramente, a intenção de se estimular o trabalho com turmas mistas, agregando os ‘diferentes’. No entanto, a questão da construção de identidades que esse tipo de situação poderia proporcionar aos alunos não é trazida à tona dos debates, perdendo-se dessa maneira, um excelente espaço de construção, negociação e aceitação de identidades transitórias e múltiplas.

. CICLOS: outra forma de organizar o conhecimento

No PROMEF (*ibidem*, p. 30), a forma de organização do saber discente se dá em função de ciclos de escolarização, pois acreditam que a aprendizagem,

Não acontece por etapas, mas a partir de referências dessa realidade que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação dos dados da realidade, até a interpretação, compreensão e explicação da mesma.

Para sistematizar esses ciclos, as coordenadoras do PROMEF (*ibidem*, p. 30) basearam-se nas considerações de Vigotski, onde o desenvolvimento dos alunos acontece quando se estrutura o conhecimento *em parâmetros que vão além do que os alunos já conhecem e conseguem realizar de forma autônoma*. O ciclo, nesse sentido, vai permitir uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem facilitando adequá-lo aos diferentes ritmos dos alunos.

Segundo DUARTE (op. cit.),

A zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas o faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente do professor. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha,

mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e foi incorporado ao nível de desenvolvimento atual.²²

A partir dos dados coletados junto à comunidade, o Programa Municipal de Educação Física foi estruturado com os conteúdos a serem trabalhados nos ciclos – JOGO; GINÁSTICA; ESPORTE; DANÇA; CAPOEIRA – e das observações feitas em atividades práticas, nos três grandes jogos – Futebol, Queimada e Pique-Bandeira – sistematizou-se aquilo que seria pertinente desenvolver em cada ciclo específico, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos. Essa estratégia está de acordo com o COLETIVO DE AUTORES (op. cit, p. 31) ao salientar que um dos princípios curriculares que deve ser levado em consideração é o da *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.*

Em relação ao uso que se fez da teorização de Vigotski, essa aproximação é bastante coerente, pois a Pedagogia Crítico-Superadora, que é a repercussão da pedagogia Histórico-Crítica, inspirada no materialismo histórico, na Educação Física, pressupõem-se o uso desse autor para subsidiar as discussões pertinentes aos processos de ensino-aprendizagem. Para DUARTE (op. cit, p. 31), *um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto, histórico-social do homem.*

Na estruturação dos ciclos, o PROMEF baseia-se nos pressupostos metodológicos do COLETIVO DE AUTORES (op. cit) onde divide o processo de ensino-aprendizagem em três ciclos para que se otimize a aprendizagem e a leitura da realidade: o primeiro ciclo é o da **Organização da identidade dos dados da realidade (Pré-escola à 2ª série)**; o segundo é o da **Iniciação à sistematização do conhecimento (da 3ª à 5ª série)** e o terceiro é o da **ampliação da sistematização do conhecimento (da 6ª à 8ª série)**.

Percebe-se, a partir dessa estruturação, que os cinco conteúdos estipulados pelo PROMEF devem ser trabalhados em todos os ciclos, ou seja, do Pré à 8ª série e o que

²² Essa citação encontra-se no Prefácio à 2ª edição do livro de Duarte, N. (2001) **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas : Autores Associados, parte essa que não está paginada.

realmente modifica são os objetivos específicos para cada ciclo. Um exemplo dessa alteração seria no conteúdo JOGO que é esquematizado da seguinte forma: no primeiro ciclo, pretende-se que o aluno conheça *a história de alguns jogos e brincadeiras* (PROMEF, op. cit, p. 38). No segundo ciclo, espera-se que o aluno conheça *a origem e a história de diferentes jogos, brinquedos e brincadeira, sistematizando-as* (ibidem, p. 38). Já no terceiro ciclo, que o aluno compreenda a necessidade de *preservação da memória através dos jogos e brincadeiras e suas possibilidades de releitura e recriação* (ibidem, p. 38).

Em todos os outros conteúdos, são visíveis as modificações pertinentes a cada ciclo o que proporciona aumentar o grau de exigência tanto no fazer prático de cada atividade como também no nível de entendimento e criticidade dos alunos.

É interessante destacar que nem toda a rede pública municipal trabalha na perspectiva do ciclo, sendo que muitas escolas funcionam com séries, o que não torna esse direcionamento um empecilho, pois a prática de atividades nas aulas de Educação Física necessita de uma determinada aprendizagem para prosseguir em outras e os professores estão acostumados a trabalhar com níveis de desenvolvimento e aprendizado diferenciados.

O entendimento que se estipula em função do ciclo, no meu entender, é aquele que se adapta às reais possibilidades e diversidade dos alunos, pois se dá o tempo necessário para que cada um construa seu conhecimento e proporciona que as diferenças sejam expostas, tendo-se dessa maneira, um espaço favorável para que se propicie um diálogo corporal importante entre os outros que se encontram nos espaços escolares.

Em relação aos conteúdos que serão trabalhados em cada ciclo, discordo que todos devam fazer parte da aprendizagem dos alunos. Um bom exemplo seria o caso do ESPORTE, pois para esse conteúdo, se formos levar em consideração seus objetivos em função de ele ser institucional, trabalharíamos na perspectiva da prática sistematizada, com regras e com a questão da técnica e tática. E isso, para crianças que freqüentam o primeiro ciclo, por exemplo, seria problemático uma vez que eles não possuem ainda, capacidades corporais específicas para a sua prática. Dessa maneira, o JOGO é um artifício melhor a ser usado, pois nos permite modificar, criar, recriar, adaptar as diferentes situações e espaços de acordo com as capacidades dos alunos.

Nesse mesmo conteúdo – ESPORTE – são trazidas algumas considerações em relação a sua utilização pelos professores onde se percebe a intenção de que, seja realizada no âmbito das aulas, modificações significativas com o intuito de possibilitar a prática e a vivência deste nos ciclos. Segundo o PROMEF (ibidem, p. 50), um dos objetivos do Esporte estaria relacionado a *construir coletivamente regras que podem ser utilizadas nas formas básicas dos jogos esportivos; compreender que as regras podem ser construídas e modificadas; experimentar o jogo em diferentes delimitações espaciais.*

Acredito que essa atitude compromete, em parte, o trabalho com o ESPORTE, seja ele qual for, no momento em que ao se propor modificações nas estruturas dos mesmos, passamos a trabalhar com o conteúdo JOGO e não mais com o ESPORTE propriamente dito. Indagados sobre o que se trabalha e com que séries, os professores mostraram-se bastante atentos às possibilidades de seus alunos, inclusive questionando a questão esportiva para as séries/ciclos iniciais. Vejamos suas falas:

De 1ª à 3ª série, eu não gosto de trabalhar o futebol. Eu não coloco esporte nenhum, tá! O máximo que a gente faz é uma rodinha de vôlei, alguma coisa assim. A partir da 4ª série, eu começo a trabalhar com o futebol e com outro qualquer outro tipo de esporte, porque eles têm mais condição. [...] Eu não concordo com todos os conteúdos para todas as séries não! Por haver ciclos que eles colocam, por exemplo, de se trabalhar a Capoeira, de trabalhar o Futebol desde a 1ª série. Eu acho que, na minha visão, a criança, por exemplo, na 1ª série e na 2ª, a criança é muito egocêntrica, ainda não consegue se enturmar, trabalhar muito. Então, no início, eu trabalho com muita atividade orientada em filas, atividades de saltar arcos, de correr, de quicar bola, vai um por um, depois a gente vai se envolver. Mais no final, a gente vai trabalhar mais com a oferta de material, saber ter mais participação. (P18)

Eu trabalho de pré à 8ª, com eu já te falei. Então, quanto menor a idade, mais baixa a faixa etária, mais ludicidade e mais voltada recreativamente falando, mais voltada a parte de recreação, ludicidade e recreação. Com aspectos motores, mais lúdicos, não tão exigentes. Isso vai até a 2ª série, mesclando isso. A partir da 3ª série, já entra um trabalho motor mais elaborado, visando a parte de jogos, com mais ênfase, e jogos pré-desportivos até a 4ª série. E de 5ª a 8ª, de forma gradativa, entrando com o esporte, propriamente dito, com o esporte mais elaborado, não deixando de discutir algum tipo de regra própria para que ele se torne esse esporte. Começando um jogo, até o esporte, propriamente dito. (P21)

Então eu acho assim, de 5ª a 8ª, que ele tem que entender o Esporte, que pode ser coletivo e individual. E de 1ª a 4ª, saber entender que ele aprendeu a saltar, pular, rodar, existe isso, existe diversas maneira de

saltar, de quicar a bola, de arremessar. Existem diversas maneiras. Não é só aquela do futebol, não é só aquela da queimada. (P8)

A parte do ciclo, não trabalhamos com o ciclo lá, até porque os conteúdos são os mesmos. Tirando essa questão do Esporte, de você não trabalhar especificamente o Esporte né, como ele é estabelecido, faz alguma adaptação até a 4ª série. Em relação aos outros conteúdos você trabalha os mesmos de 1ª a 8ª e Ensino Médio. Então é assim, você vai exigir análises cada vez mais complexas, profundas, habilidade pensando na parte motora, vai tá sendo modificada. Então assim, você vai tendo uma complexidade seja na parte da compreensão, da reflexão, de vivência, mas os conteúdos eu não vejo assim tão... Há possibilidade disso, do aluno não desenvolver uma habilidade numa série e depois isso manifestar depois. (P3)

. Educação para o Lazer: espaço de criação e mudança

As considerações sobre o Lazer fundamentam-se no pressuposto de que ele é *um fenômeno cultural, com diversos significados em diferentes tempos históricos e variadas culturas* (PROMEF, op. cit, p. 28) e como cultura, pode-se praticá-lo no tempo de não trabalho da forma que melhor convier a seus praticantes. Nesse sentido, o Lazer assume grande importância educativa devido

A fatores como a possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade de vida, por meio do enriquecimento cultural proporcionado pelas vivências lúdicas, críticas e criativas. Também como uma possibilidade concreta de acesso aos bens culturais da humanidade, para fruir e usufruir deles plenamente, vivida particular ou socialmente e, enfim, a possibilidade de resgatar valores como a liberdade, espontaneidade e recriação através da vivência lúdica (ibidem, p. 28).

O PROMEF advoga em prol de uma pedagogia para o Lazer onde se incentiva praticá-lo de forma prazerosa, com o objetivo de transformar a realidade social, elevando o senso comum. Para esse documento curricular (ibidem, p. 29), *a educação para o Lazer é também a compreensão que ele é um direito e todos* e que não se deve fazê-lo somente aos fins semanas, podendo suas potencialidades ser utilizadas para o desenvolvimento pessoal e social.

A questão pedagógica do Lazer nas aulas de Educação Física torna-se importante no momento em que

Não significa um descompromisso do professor com o conhecimento ou com a organização/seqüenciação dos mesmos no decorrer das séries/ciclos. Significa, sim, trabalhar com os conhecimentos próprios

da cultura corporal (jogo, dança, esporte, lutas e ginástica), privilegiando o seu aspecto lúdico, numa perspectiva inclusiva (PROMEF, *ibidem*, p. 29).

O PROMEF, dentro dessa perspectiva, advoga em função do lúdico em detrimento aos resultados oriundos de performances; incentiva a iniciação dos conteúdos culturais do lazer com o intuito de possibilitar sua utilização durante toda a vida, atentando para a criticidade em relação às suas relações com o consumo e o conhecimento. Esse pensamento foi compartilhado por alguns professores entrevistados:

Eu acho que primeiro a Educação Física é uma forma de lazer pras crianças, porque eu acho que eles não têm esse espaço, essa coisa. Então, primeiro eu vejo pra eles, essa questão de lazer. (P1)

Acho que é muito importante ele saber que existe o lazer e que ele pode usar todos os esportes que ele aprende como lazer para ele. Que é o que vai ficar! Mais do que a medalha. Muito mais. (P11)

O lazer eu acho que a gente faz muito aqui. A gente vinha pra cá no sábado e no domingo e ficava o dia inteiro aqui. O lazer eu acho que eu consigo trabalhar legal. Eu acho que dentro do contexto, eles estão dentro do contexto. (P26)

Apesar do entendimento de que o lúdico e o Lazer devam fazer parte das aulas de Educação Física, há a preocupação de que não se misture os dois nos momentos de aulas propriamente dito. De acordo com uma das professoras entrevistadas, os alunos acabam por entender que a aula de Educação Física é o momento onde eles podem fazer o que querem, não respeitando a disciplina como uma outra qualquer da grade curricular. Segundo ela,

A questão do Lazer, tá presente, mas eu procuro assim, separar e diferenciar bem pra eles a questão do que que é o Lazer e a questão mesmo da própria Educação Física. Porque a gente tem esse problema de aula extracurricular, então eles já acham que vão pro clube, então assim, determinados comportamentos, de chegar sem camisa, vem de chinelo, “ah não eu jogo futebol descalço. Mas aqui você não vai jogar!” Então tem essas diferençzinhas, nesse sentido. (P5)

No entanto, a perspectiva que é trazida pelo PROMEF, no tocante à questão do Lazer, é que a forma lúdica de se trabalhar com os conteúdos seja sempre priorizada em detrimento das atividades que exijam performance e rendimento e, ainda, que seja realizada uma educação que alicerce a autonomia dos alunos em relação a práticas de

atividades físicas, desportivas e do próprio Lazer, nos momentos em que estejam fora dos muros escolares, principalmente, quando na vida adulta.

. Em Síntese

O PROMEF enquanto texto político sugere alguns princípios pedagógicos para o trabalho nas aulas de Educação Física com o intuito de alicerçar uma prática diferenciada daquelas que permeiam ainda hoje, os espaços escolares.

Estimula-se que haja, ao se trabalhar com os conteúdos próprios da Educação Física – JOGO, GINÁSTICA, ESPORTE, DANÇA e CAPOEIRA –, um diálogo entre os saberes dos alunos com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, no sentido de superá-los.

Preconiza-se, também, que os discursos em relação a questões sexistas sejam extrapolados daqueles oriundos da biologia, passando a ser entendidos como construções históricas e sociais e que a prática cotidiana dos professores seja orientada na perspectiva da ludicidade, respeitando sempre o nível de desenvolvimento dos alunos.

Apesar de avançar em relação a práticas anteriores, alicerçadas em direcionamentos históricos específicos, o PROMEF, em função da perspectiva teórica a que se baseia, não atenta para questões pertinentes que se apresentam na contemporaneidade. Seus princípios pedagógicos não priorizam a construção de identidades múltiplas como também não favorecem o empoderamento, haja vista o seu direcionamento pautado em pontos que continuam reforçando o discurso e a cultura dominante, silenciando e ocultando a cultura e os pertencimentos étnicos distintos dos que freqüentam os espaços escolares.

Capítulo 5

Da implementação:

O currículo praticado, reinventado ou esquecido?

- As diferentes forma de utilização do PROMEF –

Nas seções anteriores, analisei e discuti a processo de produção do texto político e o próprio texto político pincelando algumas considerações a respeito do contexto da prática, através das falas dos professores participantes de todo o processo. Especificamente nesse capítulo, analiso as formas como a diretriz curricular PROMEF se insere no contexto da prática cotidiana dos professores da rede pública municipal de Juiz de Fora e se essa política curricular viabiliza seus objetivos na prática pedagógica de seus profissionais.

Em todo o momento, haverá a intenção de fazer a ponte de ligação entre o documento escrito que chegou às escolas e construído, de certa forma, com a participação dos professores e sua implementação, verificando possíveis sugestões em relação ao documento em si consideradas pelos docentes. O objetivo é que se estabeleça a relação entre o contexto da produção do texto político e o contexto da prática, segundo BOWE & BALL (op cit), caracterizando-se assim, o estudo de políticas curriculares entendidas como um processo cíclico onde estão presentes e se inter-relacionando três contextos – o de influência, o de produção do texto político e o contexto da prática. Nessa perspectiva, LOPES (op cit, p. 04) afirma que *toda política curricular é constituída e constitui proposta e práticas curriculares, não sendo possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações.*

Apesar de SACRISTÁN (op cit) entender que o currículo prescrito é um instrumento da política curricular e que esse texto político se estabelece na prática dos professores que vão utilizá-los ou não, suas considerações serão de extrema importância, pois esse autor analisa os diferentes momentos em que o texto político penetra no interior das escolas, apontando que ao ser apresentado aos professores, estes fazem leituras diferenciadas do documento, modificando-os para, posteriormente, colocá-los em prática. Nesse sentido, esse desenho teórico será de grande valia para as

possíveis análises que serão realizadas nesse momento, pois auxiliará a discussão das diferentes utilizações do PROMEF pelos professores da rede.

Esta seção estruturar-se-á da seguinte forma: primeiramente analiso a apresentação do documento aos professores e a política de implementação estabelecida pela então Secretaria de Educação e Departamento de Esportes.

Num segundo momento, analiso como está sendo realizada a utilização desse texto político pelos professores. A intenção é verificar se realmente o PROMEF proporciona modificações ou não na prática pedagógica dos professores da rede, ou seja, se o documento em questão está sendo praticado, reinventado ou esquecido pelos seus agentes de produção.

E, por último, trago considerações e interpretações dos profissionais da Educação Física em relação ao PROMEF, atentando para as diferentes leituras que se estabeleceram e possíveis sugestões que podem acarretar reestruturações no próprio documento.

5.1) Do lançamento à entrega aos seus usuários: a política de implementação

Após todos os momentos de encontros para a discussão e elaboração do PROMEF que se estenderam durante o ano de 1999, no dia 05 de maio de 2000, houve o lançamento do Programa Municipal de Educação Física com um coquetel nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, contando com a participação de funcionários da Prefeitura, professores da disciplina e a “cúpula” do governo, estando presentes a Secretária de Educação, os profissionais do antigo Departamento de Esportes e o Prefeito da cidade. Após as solenidades de lançamento, cada professor recebeu um exemplar do documento para utilização própria e um segundo número para que fosse levado à escola e anexado junto à sua biblioteca.

Quando perguntado sobre os professores que entraram na rede após o lançamento do Programa, o gerente da GEL afirmou que, através da Divisão de Educação Física Escolar, era feita a distribuição do Documento aos professores novatos, mas com os constantes pedidos de outras instituições, os números de documentos foram-se extinguindo e hoje a rede não possui mais o Programa para entregar aos professores que constantemente se integram à rede. De acordo com ele, o PROMEF se esgotou não somente pela distribuição aos professores da rede pública de Juiz de Fora,

tanto efetivos quanto contratados, mas também devido à grande procura de outros municípios e Estados com pedidos de distribuição.

Eu só me arrependo de não termos feito mais exemplares. [...] A própria impressão do livreto, foram 1000 exemplares e já se esgotaram. [...] Nós achávamos que 1000 atenderiam. Raciocinamos assim: somos aproximadamente, na época, 180 professores e não deu nem pro começo. O pessoal do Estado começou a pedir; pessoal de outras cidades quando conheceram. A coisa foi se multiplicando. [...] Uma coisa interessante, foi pra fora do Brasil! Foi pra Bolívia, foi pra alguns países da África, Alemanha. No Brasil mesmo circulou porque quando a gente chegava, às vezes com esse projeto, com esse Programa, eu não tenho conhecimento se existe coisa similar, então as pessoas no país pediam alguns exemplares. (C1)

Como o PROMEF se caracteriza como uma política curricular diferenciada das muitas que chegam às escolas, principalmente no tocante à sua construção, contando com a participação dos professores da rede, esse documento desperta o interesse de outras instituições e de outros professores em conhecê-lo, pois como salienta TEDESCHI (op cit, p. 8-9),

Inúmeras pesquisas realizadas pelos pesquisadores da área da educação física revelam a debilidade existente em relação à construção de projetos político-pedagógicos gestados pelos próprios atores, responsáveis diretos pelos desdobramentos efetuados no contexto institucional, no caso específico aqui abordado, os professores.

Hoje em dia, como os exemplares se esgotaram devido a grande procura, os professores novatos que se integram à rede não recebem o PROMEF e isso, de certa forma vem prejudicar a implementação do mesmo como um Documento Curricular diagnosticador da realidade das comunidades atendidas, que num primeiro momento poderia estar servindo de direcionamento pedagógico para o trabalho dessa disciplina na rede pública municipal de Juiz de Fora. Muito embora as escolas devam contar com um exemplar do PROMEF em suas bibliotecas e, este poder ser consultado pelos professores novatos, não foi objetivo desta pesquisa investigar se há a utilização desse documento pelos iniciantes da rede e sim, verificar o uso ou não daqueles que participaram de seu processo de produção.

Após a entrega dessa diretriz curricular aos professores da época, num primeiro momento, era de interesse dos seus idealizadores que todos os profissionais da área utilizassem-na, porém os coordenadores do PROMEF deixaram os profissionais da Educação Física muito à vontade quanto à sua utilização, apesar de entenderem e acreditarem que devido à participação dos mesmos durante todo o processo de construção do documento, isso estimularia a todos a estar utilizando um direcionamento que além de ser um diagnóstico da rede, foi elaborado conjuntamente com eles. De acordo com TEDESCHI (op cit, p. 9) *é fundamental que a elaboração do currículo seja gestada junto aos professores, responsáveis diretos pelas metas a serem estabelecidas, através das quais tentarão compor uma nova configuração para suas práticas sob a batuta de um projeto político-pedagógico definido pela própria área.*

Esse empreendimento nos faz deduzir que quando há a participação dos professores nas elaborações curriculares, haverá a sua aplicação na prática, ou seja, possibilitando os professores a construir um determinado documento, efetivamente fará com que eles o utilizem. A respeito, SACRISTÁN (op. cit. p. 165) adverte que *o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo e, ainda, que*

A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização. Isso é uma opção e o resultado de situações históricas, referenciais políticos e práticas administrativas e de um nível de capacitação no professorado. A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como grupo de profissionais, dentro do quadro de determinantes da prática (ibidem, p. 168).

Na verdade, não foi explicitado através das entrevistas se essa questão apontada em relação à autonomia dos professores, contribuiu para uma não existência de uma política de implementação do PROMEF. É notório que, realmente, não ocorreu uma política de implementação oficial e sistematizada pela Divisão de Educação Física Escolar e/ou pela Secretaria Municipal de Educação que pudesse ter subsidiado a efetiva utilização do documento pelos professores e sim, uma estimulação durante os encontros

com os professores de se estar colocando esse documento em prática. Perguntado especificamente sobre a questão referente à implementação, o gerente da GEL afirmou que não houve esse momento posterior ao lançamento, ficando a cargo dos professores a sua utilização ou não. Segundo ele,

Isso ficou muito de acordo com a aceitação do profissional. [...] A implementação, a estimulação de se estar utilizando, isso houve, nas próprias reuniões. Mas não foi uma coisa assim oficial não. (C1)

Uma das coordenadoras do PROMEF também se manifestou em relação a essa questão relatando que, apesar de não ter tido esse momento oficial, haviam sido pensadas algumas ações no tocante aos trabalhos práticos referentes ao programa. Tinha-se em mente a necessidade de se dar continuidade no processo através de oficinas práticas para que os conteúdos fossem trabalhados pelos professores da rede com o intuito de estar fomentando a sua utilização no cotidiano das aulas. Entretanto, após o lançamento do PROMEF, uma das colaboradoras afastou-se da rede devido a um acidente que sofreu e a outra fez um concurso público para a Universidade Federal de Juiz de Fora, assumindo o cargo de professora efetiva e com o afastamento de ambas, não houve substituição das mesmas para dar prosseguimento aos trabalhos. De acordo com seus depoimentos,

A gente tinha uma proposta de continuidade que era discutir com as pessoas, tentar escrever, continuar isso com oficinas, com discussão e fazer uma avaliação. Só que não foi possível porque eu saí e a outra colega também saiu e não foi colocado ninguém nessa coordenação. (C2)

Logo depois da proposta eu saí. A gente acabou de montar, eu sofri o acidente e eu tô de licença até hoje. [...] E a gente estava pensando em implementar nessas reuniões, tipo umas escolinhas, cada um na sua especificidade e que pudesse tá contribuindo, tá mostrando como é que se trabalha, por exemplo, com a Dança, a Ginástica, pra gente poder fazer uma coisa nova pra nós. (C3)

A falta de uma política de implementação oficial e de um acompanhamento mais específico em relação a alguns pontos do PROMEF foram levantados nas entrevistas pelos professores da rede, pois muitos se sentiram despreparados para trabalhar com determinados conteúdos – especificamente a Dança e a Capoeira – já comentados no item anterior, o que, de certa forma, fez com os mesmos fossem deixados de lado por eles. Segundo alguns professores entrevistados,

Eu achei que faltou implementação né. Implementação e implantação mesmo né. Uma coisa que desse continuidade. (P7)

Eu acho que foi uma coisa muito legal. Um filho mesmo que a gente teve. E eu acho que a gente deixou o filho por conta da babá. Sabe aquelas coisas de deixar um pouco de lado, foi uma discussão que parou que não devia ter parado. Eu acho que devia ter continuado. [...] A gente não teve um período de implementar e depois chegar e falar assim: “Oh gente, você tá usando?”, “Eu não!”, “Por que?”, “Qual dificuldade você teve?”. Eu acho que teve o filho e largou pro mundo criar, entendeu? Então, eu acho que podia ter tido isso. Essa coisa da gente ter continuado a discussão. [...] Mas eu acho que a dificuldade mesmo é de implementar ela do que qualquer outra coisa. (P1)

Foi colocada a implantação facultativa e individual por cada professor. Não é que eu queira que obrigassem, mas a partir daí, se tivessem sido colocado dessa forma, mas mantivessem as reuniões pra continuar tendo retorno, eu acho que o aproveitamento estaria sendo muito melhor, entendeu? Mas perdeu esse retorno na hora que foi dado a facultatividade das reuniões, e depois foi tirado as reuniões. (P2)

Mas o Programa foi elaborado [...] e foi feito um dia de distribuição do livro, mas não lembro de ter sido passado em escola, junto com os profissionais de Educação Física pra mostrar como é o Programa, como são feitas essas coisas todas. (P20)

Aliás, fizeram muita festa com ele, foi apresentar não sei aonde, e realmente eu acho que até pro pessoal aplicar, muita gente que não sabia aplicar não teve orientação nenhuma. (P22)

Foi só aquele Programa e cada um vai pro seu lado, e nunca mais se fala em nada disso. Faz o que você achar que você deve fazer, que teve de bom, se você quiser você aproveita. (P13)

Em contraposição a esses posicionamentos em relação a uma política de implementação do PROMEF, BOWE, BALL & GOLD (op cit) em pesquisa realizada em quatro escolas secundárias de Londres, a respeito do Currículo Nacional, chamam a atenção para o fato de não se problematizar a implementação de currículos, apesar de reconhecer nessa ação, um exemplo de controle na Educação pelo Estado. Nesse estudo, os professores entrevistados sentem-se incomodados pelo fato do Currículo Nacional “pedir” a eles que façam coisas, que na verdade, já eram realizadas nas escolas, pressupondo que não se fazia. Por outro lado, os profissionais entendiam que possuíam autonomia, conferida pelo próprio governo e por sua formação, para operar no campo educacional, não necessitando dessa forma, uma política de implementação de um determinado Currículo.

Nos depoimentos apresentados, nota-se que, no caso aqui estudado, não ocorreu uma política de implementação orientada pelos responsáveis diretos pelo PROMEF, ficando a cargo dos professores o sucesso de tal empreendimento sendo que boa parte dos docentes sentiu falta desse momento, o que veio, de certa forma, dificultar a sua implementação no cotidiano escolar.

Quando chamados a participar do processo de discussão e construção do Programa Municipal de Educação Física do município de Juiz de Fora, os professores foram tomados não como meros executores ou reprodutores de uma diretriz curricular e sim, como pessoas imprescindíveis na construção daquilo que iriam trabalhar nos espaços escolares, mas após a conclusão do documento, foram deixados à margem do processo, o que vem descaracterizar o contexto da prática pressupondo que o importante mesmo é o texto político que chega às escolas e que a prática dos professores é consequência.

Apesar de terem participado de todo o processo de feitura do documento, nota-se que, para alguns dos profissionais da rede, havia a necessidade de um acompanhamento em relação ao PROMEF, muito provavelmente porque os mesmos necessitariam modificar algumas estruturas em seus posicionamentos didático-pedagógicos em função

de alguns conteúdos do documento, haja vista a grande diversidade de posicionamentos teóricos na rede e da própria formação acadêmica.

Como visto, na concepção dos elaboradores do PROMEF, apesar de não haver uma política de implementação específica, eles acreditavam que os profissionais da rede utilizariam o documento por terem participado de seu processo de construção e, no caso as oficinas práticas estariam subsidiando o trabalho com alguns conteúdos específicos, dando dessa forma, um alicerce para que o documento fosse utilizado por todos. Mas, de acordo com as falas dos professores expostas anteriormente, nota-se que por não ter havido uma política de implementação, ocasionou um certo desconforto em relação ao documento porque muitos não sabiam como trabalhar determinados conteúdos.

A questão da autonomia é válida, pois não se obriga a utilização de determinado direcionamento pedagógico pelos profissionais que atuam nas escolas, porém se se proporciona à participação de todos na construção de um documento que se aproxima das realidades que se trabalha com o intuito de tornar as aulas mais significativas para os alunos, necessitava-se um suporte aos professores, pois muitos deles não se formaram na concepção pedagógica que o PROMEF aponta como também não possuem conhecimentos específicos frente a determinados conteúdos de acordo com a sua formação profissional.

Por outro lado, se o documento curricular em questão é tido como um documento diagnosticador da rede pública municipal de Juiz de Fora, pressupõe-se que os professores dessa realidade educacional trabalhem dentro da perspectiva apontada por essa diretriz curricular. Nesse sentido, a necessidade de uma política de implementação do documento não seria tão relevante, pois se estaria lidando com algo que os docentes já conheciam e já trabalhavam antes mesmos da construção e do lançamento do PROMEF.

5.2) Recebendo o PROMEF: E agora? Modificações efetivas ou não na prática pedagógica?

Embora os coordenadores, na época, acreditassem que a participação dos professores na elaboração do documento fosse um ponto a favor no tocante a utilização do PROMEF após seu lançamento, uma das elaboradoras mencionou, em entrevista, acreditar em poucas mudanças ao nível de prática pedagógica com o documento hoje em dia e que os professores devem possuir visões diferenciadas em relação ao documento. Segundo ela, *não tenho a ilusão de que o Programa mudou muito a*

realidade. Acho que os professores devem ter uma interpretação bem diferente da nossa e até seria legal fazer uma entrevista com essas pessoas (C2).

Apesar de haver depoimentos que afirmaram a necessidade de uma política de implementação para a utilização do Programa, encontram-se, também, nas entrevistas, aqueles professores que não sentiram muita dificuldade em estar colocando o PROMEF em prática, pois mencionaram que já vinham trabalhando com as questões que eram trazidas pelo documento, independentemente de haver ou não uma política de implementação. Vejamos algumas falas:

Eu não tive nenhuma mudança significativa na minha prática após a entrega do Programa. Eu já estava convivendo com a questão da cultura corporal. (P5)

Eu já trabalhava mais ou menos assim [...] Só que quando ele veio e a gente já tava fazendo, não teve tanto problema. (P25)

Eu já trabalhava nessa linha de esporte, jogos, um pouco de Dança. E tanto na questão teórica quanto na questão prática, que é levar o aluno ao mínimo que ele precisa saber na Educação Física.[...] Na minha experiência, em relação à prática, não mudou muita coisa não. (P16)

Olha, como eu disse, eu já pensava a Educação Física a partir do que foi discutido nele. Eu acho que eu não mudei a minha prática por causa do Programa, porque eu já trabalhava naquela linha. Então, as dificuldades não foram do Programa. (P3)

Pra mim, não mudou não. Com certeza, o meu trabalho já vinha por aí, não foi assim, novidade nenhuma. Nem descabelei por conta de Programa, pra falar a verdade. (P9)

É assim, até o Programa já tinha encaixado mesmo com o meu trabalho sabe, dentro das minhas aulas. Então assim, automaticamente eu utilizo. (P10)

De acordo com esses depoimentos, pode-se notar que a prática pedagógica desses professores não foi modificada em função do PROMEF, haja vista seu direcionamento estar atrelado a ela. Com isso, percebe-se que há uma dicotomia em relação à questão do diagnóstico da rede, pois no momento anterior, alguns professores sentiram-se despreparados em utilizar o documento enquanto estes professores afirmaram já trabalhar na mesma linha pedagógica do Programa. Nesse sentido, o PROMEF pode ser visualizado como um diagnóstico parcial da realidade de Juiz de Fora, de acordo com algumas práticas pedagógicas específicas, não podendo ser generalizado para toda a rede.

Como explicitado nessas falas, alguns profissionais não sentiram dificuldades de estar utilizando o PROMEF em suas aulas por já trabalharem na linha pedagógica proferida pelo mesmo, na época de seu lançamento. No entanto, quando perguntados sobre se utilizam ou não o Programa da Prefeitura, ainda hoje, muitos se pronunciaram de forma a estipular o entendimento de que o utilizam por estar inserido nele, especificamente, os conteúdos que trabalham nas diferentes séries/ciclos.

Tem, tem tudo a ver, porque eu participei desse programa né, e bem antes de eu participar desse Programa, eu já aqui na escola, eu fazia reuniões entre os professores de Educação Física [...]. E esse planejamento tá voltado pra esse Programa. Eu divido os bimestres em Esportes, Jogos, Dança, Capoeira e Ginástica. Nunca trabalhei com a Capoeira, faço só a introdução, a origem da Capoeira, algum filme, alguns nomes de instrumentos da Capoeira. (P16)

Dos 5 itens, três eu utilizou muito. Jogo, Esporte e Ginástica. Dança e Capoeira, menos. [...] Mas dentro desses itens do Programa, Capoeira e Dança eu trabalho menos. Dança só folclórica, em determinada época do ano também. (P21)

Eu me baseio, no sentido assim, por exemplo, esse ano não deu pra fazer esse tipo de trabalho. Ano passado eu consegui trazer a Capoeira na escola, através dos alunos que faziam Capoeira fora da escola. (P2)

Eu uso alguma coisa... a gente não pode falar 100%. Exatamente por isso, por haver ciclos que eles colocam, por exemplo, de se trabalhar a Capoeira, de trabalhar o Futebol desde a 1ª série. (P18)

Eu acho que sim, baseia sim. Olha, eu tento variar os conteúdos, eu tento colocar todos os alunos participando das aulas. (P13)

Ah, sempre recorro! Aquele livrinho que a gente tem né. Utilizo. Costumo dar muitos jogos de corrida né, piques, brincadeiras com corda, bola, sem ser jogo também né. Estafetas e vários tipos de piques que eles gostam também Na 5ª eles também ainda gostam porque eles são um pouco infantis, mas na 6ª já é mais assim, um alongamento, que eu sempre dou no princípio da aula, aquecimento aí, eles já querem e preferem os Esportes mesmo. Eles não aceitam muito que sejam brincadeiras. Conversar muito não. (P6)

Tem alguma coisa a ver com o Programa porque eu uso aquela seqüência, quer dizer, não é uma seqüência, aqueles conteúdos que são sugeridos, que são os Esportes, os Jogos, a Dança, a questão da Luta eu só trabalho com a Capoeira, entendeu? Então de uma certa forma, tem a ver com os conteúdos, porque é tudo muito junto né? (P5)

Entendo que seja necessário aqui, fazer algumas discussões a respeito dessa utilização do PROMEF falada pelos docentes com vinculação aos conteúdos do mesmo. No meu entendimento, seguir ou não uma determinada diretriz curricular não se resume necessariamente na utilização de seus conteúdos programáticos apesar de estes serem importantes e merecerem consideração. Porém, mais do que isso, penso que se declarar como executor ou aplicador de um certo programa ultrapassa essa questão, vinculando-se também aos princípios pedagógicos inseridos em tais documentos, mesmo porque, a partir de 1992 o COLETIVO DE AUTORES (op cit) já trazia os cinco conteúdos abordados no PROMEF e esses eram e ainda são referência para a área da Educação Física escolar de todo o país, o que, proporcionou transformá-los em conteúdos

tradicionais do campo dessa disciplina. A forma como serão abordados, didaticamente, esses conteúdos é que diferenciara a prática pedagógica do professor inserindo-o, sobremaneira, na pedagogia vinculada ao Programa e ao paradigma da Cultura Corporal, pois os mesmos conteúdos podem ser utilizados numa concepção tecnicista, desenvolvimentista ou competitivista, por exemplo.

Historicamente, vimos que a Educação Física atravessou momentos que foram cruciais na construção de paradigmas que perduram ainda hoje no imaginário da sociedade em geral e de seus profissionais e que, essa disciplina foi usada para diferentes propósitos sociais e políticos. GHIRALDELLI JÚNIOR (op. cit.) faz uma análise das diferentes tendências que a Educação Física passou e advoga em prol de uma denominada Educação Física Progressista. Nesse entendimento, a Educação Física deve-se desvincular de práticas espontaneístas valorizando assim, *os conteúdos, mas que saiba construir e reorganizar conteúdos críticos e progressistas no sentido da construção de novos cidadãos para uma outra sociedade, mais democrática e mais justa* (ibidem, p. 08)

Apesar dessa valorização de conteúdos por esse autor, entendo que a Educação Física deva ultrapassar essa visão espontaneísta sim de suas práticas no sentido de proporcionar o diálogo entre as diferentes culturas que estão inseridas no universo escolar, não continuando com a transmissão de determinados tipos de conhecimentos que foram e ainda são, legitimados por uma única parcela da sociedade.

Em relação, ainda, aos conteúdos, o COLETIVO DE AUTORES (op. cit, p. 31) afirma que *os princípios de seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-los e sistematizá-los fundamentado em alguns princípios metodológicos²³, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como a lógica que serão apresentados aos alunos*. Com isso, entender que se faz a utilização do PROMEF apenas por ele trazer os conteúdos que se trabalha é diminuir o documento enquanto retrato de uma dada realidade educacional e demanda, necessariamente, a aplicação de seus pressupostos teórico-metodológicos, pois assim, estará confirmando a utilização de uma certa pedagogia que direciona o documento e o paradigma por ele referendado.

²³Os conteúdos devem ser organizados e esquematizados de acordo com algumas orientações didático-metodológicos que irão desenhar a inserção em determinada pedagogia e, conseqüentemente, em um determinado paradigma.

Não obstante, houve alguns professores que se manifestaram utilizar o PROMEF como suporte teórico, uma base para fazer o seu planejamento anual, sem entrar em detalhes do o que especificamente utiliza, adaptando-o de acordo com a realidade que se insere. Vejamos alguns exemplos:

Quer dizer, eu utilizo sim, se você for comparar a gente acaba utilizando porque ali tá muito abrangente certo? Então é o que a gente faz mesmo na rede. Agora, eu não sigo aqueles passos não. Eu olho muito de acordo com a comunidade que eu estou. (P25)

Nós recorremos em 2000 para fazermos esse planejamento nosso e depois disso, nós não mexemos no nosso planejamento porque é uma coisa que tá dando certo. (P23)

Utilizo, mas em parte. De acordo com a realidade. (P14)

É... eu não utilizo ele totalmente. (P11)

Houve também aqueles professores que declaram não utilizar o PROMEF efetivamente, contando com as experiências adquiridas ao longo dos anos na carreira do magistério e de outros documentos curriculares e direcionamentos didático-pedagógicos apresentados por diferentes autores e obras para planejar suas práticas. Vejamos alguns exemplos:

O meu norteador principal não é o Programa. São outras referências que contem no Programa. Mas não é o Programa propriamente dito. (P4)

Eu tenho um planejamento anual que é baseado na experiência mesmo. Eu não recorro ao Programa da Prefeitura, não. (P10)

Sinceramente... Eu faço planejamento procurando dar uma olhada naqueles que eu já fiz e que deram certo e que não são todos também. Tem algum que eu tento buscar na minha memória, do que já deu certo, tem tanto tempo também, 25 anos a gente vai revisando aquilo. (P24)

O que eu trabalho é em cima disso, tá, da vivência que a gente tem na escola, de combinação com o outro professor, entendeu? E a gente vai passando, vai acertando mais um pouquinho. (P18)

Eu tenho um que eu elaborei a uns dois anos Eu refiz o meu planejamento, e que eu sigo em cima dele. [...] A gente já tá algum tempo na escola e você já tem um conhecimento, tem um material teórico a sua disposição, que você busca na medida em que você necessita. [...] Eu não sigo o da Prefeitura. Apesar de ter participado, não sigo ele a risca ou sigo muito pouco. (P17)

De acordo com os entrevistados, a utilização do PROMEF se caracteriza de diferentes maneiras e não se pode caracterizar uma como a efetiva, apesar de eu acreditar que a utilização do documento a partir dos pressupostos teórico-metodológicos assume uma relevância especial, mas como esse ponto não foi levantado por todos da rede, nem por isso pode-se descaracterizar a utilização dessa política curricular pelos professores, pois os mesmos possuem entendimentos diferenciados quanto da sua utilização. Entendimentos esses que se vinculam à formação acadêmica dos professores e sua experiência cotidiana que, necessariamente, vão delimitar o eixo de atuação dos mesmos como também a realidade das comunidades em que estão inseridos. Conforme SACRISTÁN (op. cit, 178) *o professor possui significados adquiridos explicitamente durante a sua formação e também outros que são resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo*. Esses aspectos que não são possíveis de se predizer são aqueles referentes à prática cotidiana dos professores, nas realidades em que estão inseridos e nos problemas que os cercam.

Perguntados, então, sobre suas práticas pedagógicas, boa parte dos professores afirmou que o diálogo é a base de suas aulas. Isso mostra uma ampliação do entendimento em relação à Educação Física escolar como uma disciplina estritamente prática, uma vez que o simples fazer cede lugar às negociações discentes e docentes, indo ao encontro de uma prática reflexiva.

Um fato curioso me chamou a atenção no dizer de apenas um professor da rede em relação à questão da utilização do PROMEF. Durante toda a entrevista, esse docente

mostrou-se bastante entrosado com as questões educacionais contemporâneas, aprofundando algumas discussões a respeito da pedagogia Histórico-Crítica e o paradigma da Cultura Corporal. Porém, quando perguntado se ele utilizava o PROMEF, ele se declarou não fazê-lo porque possuía uma linha teórica que se diferenciava da do Programa. Imediatamente, perguntei a ele qual seria a linha que influenciava seu pensamento e ele declarou ser a linha apontada pelo COLETIVO DE AUTORES (op cit).

Não, não, porque eu não sigo o da Prefeitura. [...] Eu trabalho com o Coletivo de Autores que formou o livro em 92, Metodologia do Ensino da Educação Física. (P17)

O interessante nesse contexto é que o professor em questão demonstra um grande entendimento a respeito da obra do COLETIVO DE AUTORES (op cit) e, como visto no item da análise do PROMEF como um texto político, ele foi baseado nessa linha pedagógica, sendo várias vezes citadas no documento. O professor, ainda, reforça seu pensamento expondo que poderia ter sido utilizado as considerações teóricas do COLETIVO DE AUTORES (op cit) nas discussões do processo de construção do PROMEF.

Eu acho mesmo que já tinha na época o Coletivo, a gente poderia tá aprofundando em cima do Coletivo. O Coletivo tem muitas falhas, mas poderia ter usado ele como uma base para o Programa da Prefeitura. Mas não fizemos, foi um erro nosso. Porque o Coletivo tem um troço muito interessante que é uma fundamentação teórica, dentro da Pedagogia Histórico-Crítica muito boa, né? Esse grupo todo partiu do Saviani para elaborar, principalmente do Saviani, para poder elaborar o Coletivo. (P17)

E continua a sua argumentação: *Voltando ao Coletivo que parte de um conhecimento, da pedagogia Histórico-Crítica e até mesmo Vigotski, pra você poder formar aquele conteúdo, aquele planejamento. Nós não. Nós partimos de tentar*

construir os conteúdos tal, tal e tal, mas sem um pressuposto. Então eu acho que isso foi a grande falha dele. E, conseqüentemente, ele diz não ter implementado o PROMEF porque já tinha incorporado as questões do Coletivo de Autores, sendo essas suficientes para a sua prática pedagógica.

Por outro lado, houve professores que perceberam que o Programa Municipal de Educação Física possuía um direcionamento pautado nas questões do COLETIVO DE AUTORES (op. cit) e isso, de certa forma, gerou um pouco de incômodo por parte deles, pois não se apresentou uma “coisa nova” e que, de certa forma, acreditam não ser a realidade da Prefeitura haja vista a grande diversidade de práticas pedagógicas na rede, alicerçadas em direcionamentos teórico-metodológicos diferenciados. De acordo com suas falas,

Quando eu tive o Programa em mãos, eu percebi que foi muito recorte e colagem de algumas obras principais como o Coletivo de Autores. Então, pra mim ficou meio sem sentido aquilo, embora né, foi um avanço importante, ter um documento produzido pela rede municipal de Juiz de Fora. Mas ficou meio, o sentido ficou meio esvaziado, porque era a cópia recortada e colada de outras obras como eu já te falei. (P4)

O que aconteceu? Tanto esse Programa quanto o PCN, que é o Programa Nacional, são a mesma coisa. Ou seja, nós estamos sempre na mesma coisa. [...] Que é Coletivo de Autores, é PCN esse Programa. Se você for olhar, até os erros de português, eles estão iguais, praticamente. (P8)

O Coletivo de Autores é basicamente o Programa Municipal de Educação. Quem leu o Coletivo e quem estudou o Coletivo de Autores, não muda praticamente nada, né? [...] e o Programa é uma cópia dele, é, não deixa de ser, porque quem leu aquilo lá vê que é, gente! É uma cópia daquilo. (P23)

Eu achei que fosse sair mesmo, alguma coisa nossa, dos professores. E não foi porque aquele Programa que tá ali, quem pega ele assim e lê, é toda aquela questão da cultura corporal. Então não tem muita assim, eu não identifiquei questões dos grupos ali, você tá entendendo? (P5)

E quando o Programa chegou ao final, porque esse Programa na verdade foi montado com base no Coletivo de Autores. E quando ele chegou ao final, ele tava, eu notei que assim, não que foi uma cópia do Coletivo. Tomou como base à discussão do Coletivo... (P16)

A respeito dessa identificação teórica com a obra do COLETIVO DE AUTORES (op cit), acredito que esse direcionamento se deu em função de se aproximar às discussões mais globais da Educação Física em nível de teorias com a realidade local

da cidade, ao mesmo tempo em que se pretendeu também somar a essas diretrizes teóricas, aspectos locais que foram discutidos durante o período de construção do PROMEF. Entendendo a obra do COLETIVO DE AUTORES (op cit) como um traçado teórico relevante para o campo da Educação Física em nível nacional, não há como subjugar-lo ou até mesmo ignorá-lo completamente em nível locais, mesmo porque essa obra tem sido, ainda hoje, a referência teórico-metodológica dos cursos de formação acadêmica da área.

Essa hibridização entre o local e o global acontece em vários documentos curriculares que chegam às escolas, independentemente se estes são oficiais ou não, e BALL (2001, p. 102) a respeito, salienta que

A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a não funcionar.

Nesse sentido, o autor afirma que há recontextualização dos textos políticos no contexto da prática e que as políticas são *aditivas, multifacetadas e filtradas* (ibidem, p. 103) o que proporciona sua implementação de formas diferenciadas em locais diferentes. Isso ficou claro nas falas dos entrevistados quando relatam a forma como utilizam o PROMEF. Uns o utilizam por causa dos conteúdos; outros usam de acordo com as realidades que estão inseridos e outros por causa dos direcionamentos teóricos encontrados no documento, havendo, ainda, aqueles professores que afirmam não utilizar o documento em si.

LOPES (op cit, p. 08) a respeito comenta que *há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas curriculares* e que *as concepções as mais distintas são associadas nas políticas perdendo sua relação com os discursos originais*. Nesse sentido, percebe-se que um determinado direcionamento curricular vai penetrar nos espaços escolares de forma não problemática e a sua utilização não será 100%, pois a cada situação, a cada realidade, em cada conteúdo haverá uma hibridização do documento com essas nuances.

De qualquer forma, apesar de o documento estar conectado aos direcionamentos didático-metodológicos do COLETIVO DE AUTORES (op cit), acredito que se procurou traçar um desenho teórico para o PROMEF de acordo com as demandas contemporânea que permeia o campo da Educação Física escolar que, ainda

hoje, estão pautadas nessas considerações e no paradigma da Cultura Corporal, recontextualizando-o, todavia, em experiências locais.

Para uma das elaboradoras do documento, essa questão era de extrema importância haja vista a articulação teórica do campo da Educação Física escolar e a prática pedagógica dos professores inseridos na rede. Segundo ela,

Fazíamos a pauta da reunião e convidávamos alguns professores da Universidade. Queríamos fazer uma relação daquilo que tinha sido produzido, mais atualizado com a experiência do cotidiano do professor e nós não estávamos fazendo isso teoricamente porque tanto eu quanto à outra coordenadora, trabalhamos muitos anos na escola. A gente também tinha aquela experiência do cotidiano, da dificuldade do professor. Queríamos aliar essas questões. (C2)

No entanto, como já exposto pelas falas de alguns professores, há na rede uma diversidade de trabalhos pautados em direcionamentos pedagógicos diferentes e essas questões não foram contempladas no PROMEF. Apenas uma das diferentes formas de trabalho na rede foi priorizada e, por isso, essa articulação com as demandas teóricas contemporâneas foi tão criticada pelos profissionais da Educação Física.

Em relação a essa diversidade de práticas com orientações teóricas diferenciadas, as práticas pedagógicas dos professores e suas experiências locais foram retratadas, através das entrevistas, no momento em que os mesmos posicionaram-se de diferentes maneiras a respeito da importância da Educação Física para os alunos e de como eram desenvolvidas suas aulas. Muitos acreditam que essa disciplina tem como objetivo proporcionar aos alunos um momento de lazer e recreação; para outros, a importância reside no fato de através dessa aula, os alunos desenvolverem suas habilidades e capacidades corporais. Um outro grupo de profissionais acredita que a Educação Física possibilita a socialização, auxiliando as demais disciplinas escolares e ‘ensinando’ aos alunos a prática de atividades físicas objetivando a continuidade desses momentos na vida adulta. Essa variedade de objetivos para a Educação Física escolar perpassa pela questão da identidade da profissão e de seus vários usos.

A Educação Física assumiu historicamente, posicionamentos diferenciados quanto aos objetivos que deveria seguir e, hoje em dia, por mais avanços teóricos que se tenham conquistado, existe no imaginário social e dos próprios professores dessa disciplina a idéia confusa de quais seriam os objetivos reais da Educação Física escolar.

Com isso, encontra-se nos espaços escolares, uma variedade de entendimentos e de práticas em relação a essa disciplina, pois a Educação Física escolar não possui uma identidade que venha distingui-la das demais utilizações dessa prática nos espaços não-formais. Essa questão foi apontada por uma professora quando indagada a respeito do conhecimento que o aluno deveria saber ao sair da escola. Para ela,

Eis o problema da Educação Física. Eu particularmente, ainda acho que a Educação Física não tem identidade. [...] Por que a Educação Física é importante? Não sei! Pra mim, enquanto professora, ela é, porque além da Educação Física, eu tô trabalhando outras mil coisas. Então assim, o que que é Educação Física, ainda é uma briga. É uma briga grande na teoria, porque a Educação Física ela traz: aí vem a teoria dizer que é crescimento e desenvolvimento, e isso é fantástico porque a criança não cresce e se desenvolve também sem ela? (P9)

Essa discussão é bastante polêmica no meio acadêmico e literário da área. Questiona-se muito, ainda hoje, o papel do professor de Educação Física escolar, entendendo-o muitas vezes, como um preparador físico, um recreador, um treinador ou aquele profissional que vai estar junto aos alunos com o intuito de auxiliar as demais disciplinas curriculares, através de jogos e brincadeiras a respeito da lateralidade, cognição, cálculos, dentre outros. Segundo CRISORIO (2003, p. 37)

Naturalmente, pode-se pensar que o problema da identidade da educação física se origina nesta dispersão de suas práticas, já que não é possível mesmo esquivar-se das demandas que geram estas lógicas. Contudo, esta é apenas uma manifestação fenomênica que não dá conta do porquê o próprio espaço teórico da educação física se apresenta como um lugar confuso e fragmentado por uma grande quantidade de posturas, objetos e métodos diferentes, inclusive contraditórios.

Os próprios professores da rede quando perguntados a respeito do conhecimento que o aluno deveria saber ao sair da escola referente à Educação Física, posicionaram-se de diferentes formas, hesitando, inclusive, nas respostas dadas, o que explicita a diversidade de funções que essa disciplina assume nos espaços escolares e dos resultados provenientes de sua formação profissional. Vejamos alguns exemplos dessa variedade de conhecimentos trabalhados nas aulas:

Fora a parte afetiva acho que tem essa parte motora. Eu acho que a psicomotricidade. (P24)

Então eu acho assim, que ele tem que entender o Esporte, ele é coletivo e individual. E de 1ª a 4ª, saber entender que ele aprendeu a saltar, pular, rodar e que existe diversas maneiras de saltar, de quicar a bola, de arremessar. Existem diversas maneiras e não só aquela do futebol, não é só aquela da queimada. (P8)

Quero que eles tenham uma vivência, um conhecimento, pra poder entender o que tá passando também no mundo. Os piques dentro dos Jogos Populares, eu acho que eles têm que ser resgatados, a brincadeira, a coisa lúdica de jogar, de brincar, de correr atrás do outro. A nossa geração tinha quintal, tinha chácara. Os pais brincavam muito disso. Então isso tem que ser passado porque se não daqui a pouco as crianças não sabem nem brincar de pique-pega, né. [...] Cambalhotas que eu uso o termo mesmo popular, não é rolamento, é uma cambalhota; estrela, não é roda. Eu uso termos mais populares e fazer essas coisas que, se eles quiserem jogar, eles vão ter esse conhecimento. (P17)

Eu acho que na área mais técnica, ele tem que saber as regras das modalidades esportivas, algum conhecimento de como praticar aquela modalidade. Regras básicas, os fundamentos, e tudo mais. E dentro disso você trabalhar os valores, os transversais. Eu acho que é isso basicamente o que eu trabalho. (P22)

Da importância né, das atividades físicas pra vida deles. Não só pela questão de lazer, pela questão de saúde também. (P23)

Então, ele tendo conhecimento de que ele pode praticar algum tipo de atividade física e se divertir com isso ou ter prazer em cima disso, isso é o mais importante. (P18)

O próprio Programa, no tópico *Incentivando Novas Práticas*, analisado no item anterior, revela que a intenção do PROMEF é justamente possibilitar uma prática

diferenciada para os seus professores. Nesse sentido, busca-se estimular essa mudança pressupondo que muitos dos profissionais que estão na rede pública municipal de Juiz de Fora, não trabalham com a linha norteadora do documento, o que vem descaracterizar o PROMEF como uma diretriz curricular diagnosticadora da realidade da cidade. Isso acarretará um descompasso nos objetivos por não ter havido uma política de implementação do Programa para aqueles professores que não seguem o recorte teórico apontado pelo mesmo.

Além das críticas quanto à não-existência de uma política de implementação, muitos professores ainda salientaram que aplicar o PROMEF em suas escolas era bastante problemático haja vista, principalmente, as condições físicas e materiais de suas unidades, dependendo do que a sua realidade possa a vir a oferecer. De acordo com os professores,

Nem todo o Programa a gente consegue fazer ele todo. [...] Dentro da aula normal, até daria se a gente tivesse um espaço e material. [...] O local adequado de trabalhar, alguns materiais também, a gente improvisa demais. Alguns materiais mais adequados. (P26)

As estruturas que as escolas possuem, às vezes, não possibilitam executar o Programa da forma total e ampla. (P20)

A maior dificuldade eu acho que a gente tem em relação a qualquer proposta que se apresenta, igual ao Programa se apresentou, é na questão de você executá-la de modo fiel, ou seja, a minha realidade permite que eu faça aquilo da forma que tá na proposta ou parecido. (P21)

A bete não tem como jogar aqui é muito pequenininho. Então, tem muitos jogos que a gente não pode utilizar, alguns por causa da comodidade, de espaço. (P14)

Eu até dava ginástica mais eles se machucavam quando iam fazer abdominais. Então não dava porque o chão queimava. Não que eles não gostassem de fazer ginástica, mas não tinha muitos materiais. A ginástica precisa disso, de colchonetes. (P1)

A questão dos materiais e da estrutura física das escolas é ponto extremamente importante no tocante à aplicação de um determinado currículo e na Educação Física isso se caracteriza de forma mais aguçada. Modificações ao nível de documento escrito

são mais fáceis se comparadas às modificações necessárias nos aspectos materiais e físicos das escolas.

Na realidade de Juiz de Fora, as escolas municipais possuem autonomia administrativa e econômica, pois recebem verbas específicas no decorrer do ano para manutenção e investimentos nas mesmas de acordo com as decisões do Colegiado. Porém, os materiais de Educação Física são perecíveis, necessitando ser trocados e adquiridos constantemente e os profissionais da rede, nem sempre possuem espaço adequado para ministrar suas aulas e trabalhar determinados conteúdos.

De acordo com os professores entrevistados, os investimentos para essa disciplina estão vinculados à boa vontade da direção escolar e de políticas públicas, descaracterizando esse momento como um dos que estão inseridos também nas políticas curriculares, afirmando que não houve modificações físicas e/ou materiais em relação à Educação Física em virtude do lançamento do Programa.

Eu acho que material depende muito da Direção. Se você tem uma direção que entende, que vê a Educação Física importante, ela te dá o material. Aqui, a minha diretora está sempre pronta. Antes a gente ganhava. Hoje tem a verba e a gente tem que comprar. Tudo depende da direção e também de como a professora trabalha. (P26)

A política pública que vai determinar a condição de trabalho, independe do Programa de Educação Física. No meu modo de entender. Independe do programa de Educação Física, entendeu? A política pública que vai me dar uma condição melhor de trabalho, independe dele. Em compensação, se eu tiver uma argumentação forte, um fator político forte e faça com que eles entendam isso, de um modo mais claro, torna-se mais fácil. Não vejo o Programa como um implementador de políticas própria e melhor para a Educação Física. Ele vem de outros fatores. (P21)

Eu nunca vi em programa municipal nenhum em razão de o Programa ser elaborado, você ganhar material com relação a isso. (P20)

Eu acho que as dificuldades continuaram as mesmas, de falta de quadra, pelo menos um espaço adequado pras aulas. (P19)

Eu acho até que essa parte de material, eu acho que independe do Programa. Depende mais ali daquela parte administrativa, um pouco de boa vontade das pessoas pra estar providenciando isso. (P12)

A respeito SACRISTÁN (op. cit., p. 204) afirma que *os ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades que é preciso levar em conta na hora de pensar as competências básicas dos professores* e isso, de certa forma, o PROMEF não atentou, pois se construiu um documento curricular, apresentou-o aos diversos professores da rede como uma proposta curricular municipal e não possibilitou, politicamente, uma implementação efetiva que desse suportes materiais e físicos para a aplicação da mesma. Deixar a aplicação de um determinado currículo somente por conta dos professores torna-se problemático e, até certo ponto cruel, porque são eles que, quando muito, irão adaptar os condicionantes do programa de acordo com suas realidades, podendo inclusive perder oportunidades bastante interessantes e enriquecedoras para a efetivação de suas aulas por falta de condições viáveis específicas para determinado conteúdo.

Conforme um entrevistado elucidou, a falta de uma política de implementação específica de certa forma, propiciou que não se tivesse uma cobrança da GEL e da Secretaria para a aplicação do PROMEF, pois para isso seriam necessário melhores condições materiais e físicas para tal empreendimento e também porque se conhecia a diversidade pedagógica e de formação profissional de seus professores. Para ele,

Então, ficou solto justamente porque quem idealizou o programa, sabia dessa diferença. Então por isso que não houve a cobrança política de implementação. Porque a partir do momento que você exige o cumprimento do Programa, obviamente você permite que o outro lado faça exigências da condição do trabalho. Então aconteceu uma acomodação. Faço a proposta, pro ego da pessoa que elaborou ou da pessoa que formalizou aquela proposta, do próprio gerente da educação, o secretário de esportes, pro ego foi ótimo. Agora, de colocar aquilo pra executar, é um outro passo. Quer dizer, na íntegra que eu estou falando. A gente imagina que eles são sabedores das diferenças que tem nas escolas. Então se eles exigem que aquele Programa, ou exigissem na oportunidade que o Programa fosse inteiramente cumprido ou uma política forte de implementação desse programa, ia permitir que o outro lado cobrasse dele melhores condições para que isso acontecesse. (P21)

Conforme os professores entrevistados, várias são as formas de utilização do PROMEF em suas práticas cotidianas. Utilizar por causa dos conteúdos, ou por causa

dos direcionamentos didático-pedagógicos, ou até mesmo não utilizá-los são os diferentes usos que se fazem da proposta curricular em questão e que estão, intrinsecamente, relacionados às diferentes situações e momentos que se apresentam para o professor no cotidiano escolar, havendo sempre um certo hibridismo entre o currículo escrito e aquilo que se pratica. O currículo, nesse sentido, ora é praticado, ora é reinventado e ora é “esquecido”. ALVES & OLIVEIRA (2002, p. 96) salientam que

Em nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las e o acordo ou desacordo que temos sobre elas. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho.

Quando se oportuniza aos professores participarem da construção de propostas curriculares, espera-se que eles os assumam enquanto balizadores de suas práticas pedagógicas. Os diferentes depoimentos aqui expostos partem para a perspectiva que nem sempre aqueles que participam de uma determinada elaboração curricular vão, necessariamente, utilizá-los fielmente em seu cotidiano escolar. Há de se compreender que tanto o currículo escrito quanto o praticado acabam por se tornar híbridos, ou seja, um modifica o outro em diferentes situações e mesmo quando ele é ‘esquecido’, se configura como uma forma de utilização, pois se esquece aquilo que de certa forma se conheceu ou tomou conhecimento da sua existência.

5.3) 4 anos depois: o PROMEF dá conta da realidade? Sugestões e expectativas de seus agentes

Olha, eu acho que quando ele saiu foi uma coisa assim, muita gente achou que era utopia. Porque não aconteceria nada. Eu acho que com o passar do tempo, eles começaram a perceber que aquilo é uma forma de você direcionar o seu trabalho, de você conseguir um respaldo pra Educação Física sim. Porque a gente antes não tinha nada. [...] Eu acho que a gente botou no papel o que nossa matéria representa pro contexto pedagógico na escola. (P26)

Olha, na época em que ele foi aprovado, eu tava muito motivada. Eu achei que eu não ia resolver todos os problemas, mas eu acho que a gente ia ter uma unidade. A gente ia ter uma mesma linguagem em toda a rede né. (P25)

Ah! Ajudou bastante! Eu acho que foi assim uma coisa que a gente tinha, um parâmetro, pra gente poder né, consultar, tirar alguma dúvida e tudo né. Então eu achei que foi bom, porque foi a gente mesmo que fez. Ali tiveram as nossas idéias, foi muito válido e eu acho que ajuda bem nas aulas. (P6)

Eu acho que na época teve uma repercussão grande né. As pessoas estavam se sentindo assim, “Ah, o nosso município tem um Programa de Educação Física”. Eu acho que foi um grande boom. (P4)

Olha, eu acho, principalmente, que foi legal. Foi muito bom, foi um trabalho coletivo, existia uma preocupação e claro que ele é um trabalho bem feito. (P22)

Pra mim foi um avanço, uma coisa muito bonita que foi feito pelos professores, que foi elaborado com a melhor das intenções, sem dúvida, e é uma pena não ter continuado. (P18)

Na época, eu achei que ele foi um referencial. Eu saí acreditando nisso. Não era um referencial fechado, como não é mesmo e não tinha objetivo de ser. Mas eu achei que era um grande passo pra Educação Física. Eu saí desse trabalho achando que a gente tinha evoluído alguma coisa dentro da rede. Que a gente tinha dado um norte dentro da rede. (P21)

Eu acho assim, independente se o professor está usando ou não, ele tem aquele programa. Então ele sabe que a princípio, decidiu-se coletivamente aquele Programa e ele deveria seguir aquilo ali, do jeito dele. Mas pelo menos a base pode tirar dali. Então eu acho que válido foi, lógico né! (P5)

Realmente, um documento construído de acordo com a realidade local é um desafio e se constitui em um marco visto que as diferentes propostas curriculares que chegam às escolas são elaboradas por especialistas da área. Um exemplo bastante característico é o PCN já comentado no item da construção do PROMEF. No caso da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, como visto no capítulo referente à política curricular, houve a utilização de diferentes propostas curriculares no decorrer das décadas de 80 e 90 oriundas de discussões de pequenos grupos da própria Secretaria de Educação como também de um guia curricular proveniente da Secretaria do Estado de Minas Gerais, não se apresentando uma diretriz didático-metodológica atrelado às demandas culturais e sociais da própria cidade, não havendo a participação docente na feitura dos mesmos.

Apesar de ter sido um marco para a Educação Física municipal, o PROMEF é hoje visto de forma particular pelos professores da rede, pois estes entendem que após se passado 4 anos, o documento necessita ser revisto, pois as realidades que se trabalham são dinâmicas e estão em constantes processos de reestruturação, o que não aconteceu com esse texto político. Segundo os professores entrevistados,

Desde que ele foi lançado até hoje, eu não vi nada, nenhum comentário de outros colegas, a respeito desse Programa. Não houve uma avaliação sequer pra discutir o andamento do programa, entendeu? (P16)

Eu não uso ele na íntegra porque muita coisa mudou. A realidade específica é de outra forma. Aqui na escola você tem que trabalhar muito a socialização, a parte da educação, a parte de hábito e higiene, que a gente tenta adaptar alguma coisa. Ficou um pouco mais de lado. Eu não sei nas outras comunidades e se os outros professores estão levando isso aí como uma bibliazinha. (P14)

Ah, eu acho que a gente tinha que reavaliar mesmo, estudar de acordo com a realidade de cada escola. É difícil falar. Eu acho que teria que reestudar porque em 4 anos mudaram muitas coisas e elas estão em processo de mudança, né. Aí teria que fazer uma reavaliação mesmo de escrita de repente, não da forma que ele é hoje escrito ou a avaliação, não sei te dizer. (P19)

Acho que o grande problema é esse. Fica desatualizado e acaba na mesmice, acaba fazendo e utilizando o que já tem. Não tem nada novo, então vamos utilizar o velho. Mas assim, poderia ter outras discussões, outras mudanças, e tem tanto autor novo aí, tanta pessoa nova que tá trabalhando em cima disso que poderia tá reestudando esse Programa. (P23)

Hoje eu já penso de um modo mais crítico esse trabalho. Acho que ele parou no tempo. A gente tinha que ter partido dele pra continuar a trabalhar em cima dele. (P21)

Eu acredito que, tem que ter revisão nesse programa sim, com certeza. Até as próprias orientadoras, as pessoas gerentes desse programa, elas, até quando terminou de fazer, “Poxa, essa coisa aqui falhou”. “Essa coisa não ficou legal”. Entendeu? Então assim, e a dinâmica da leitura né. Algumas coisas já não são mais aquilo ali o que está escrito. Pode até ser de outra forma, né. Porque também tem isso, roupa nova em... (P9)

Eu acho que um Programa teria que ter, tá tendo uma renovação, tá tendo novos encontros, tá sendo feito uma reavaliação. Porque senão você faz um Programa, que vai ser usado durante 2, 4, 5 anos? Sem você saber que mudanças houve nas escolas, não acompanha o ritmo das escolas? (P12)

Com base nesses depoimentos, percebe-se a importância de revisão do documento escrito apontado pelos próprios professores da rede, o que não aconteceu. A necessidade de proporcionar à comunidade docente o diálogo em busca de superação de possíveis erros e atropelos cometidos no fazer do documento e de sua implementação é

evidente. Se se quer continuar considerando essa diretriz curricular um diagnóstico da rede, com o intuito de se propor possíveis alterações, é importante trocar as experiências ocorridas a partir do documento e, até mesmo, verificar se houve mudanças significativas na prática pedagógica das escolas. O PROMEF foi considerado um diagnóstico da rede pública de Juiz de Fora no final da década de 90, o que, necessariamente, modificou-se, uma vez que novas circunstâncias sociais, culturais e econômicas invadem a vida cotidiana dos muitos que estão inseridos nos espaços escolares atuais e sua reavaliação torna-se imprescindível se se objetivar a continuação de sua aplicação nos espaços escolares.

Essa preocupação, com constantes momentos de discussão, foi levantada também pelo gerente da GEL não só no documento escrito, mas também na entrevista a mim concedida, onde reforça a necessidade de uma discussão contínua em relação ao atual programa bem como as reflexões por todos os professores, na busca da qualidade de ensino. No documento ele assume o entendimento de que *a construção do conhecimento é contínua e necessária se faz à continuação das discussões e reflexões por todos os professores da rede* (PROMEF op. cit, p. 10). No próprio documento, no item *Incentivando Novas Práticas*, tem-se a menção da necessidade contínua em torno dessa discussão.

No entanto, ao ser indagado sobre o que a GEL (Gerência de Esporte e Lazer) e a GEB (Gerência de Educação Básica) têm feito para propiciar esse espaço, ele concorda que há necessidade de avaliação e rediscussão desse Programa, mas percebe que com a Reforma Administrativa que ocorreu no ano de 2002, extinguindo o Departamento de Esportes e a Divisão de Educação Física Escolar, os trabalhos nesse sentido tornaram-se difíceis de serem realizados, mas que, mesmo assim, há possibilidades de haver outras reuniões. Para ele, *com essa Reforma, esse caminhar ficou prejudicado. [...] já tem um grupo de professores que estão reclamando a volta das reuniões. [...] é preciso retomá-la, tá muito no campo da... só da imaginação. Tá precisando se concretizar isso.* (C1)

O gerente da Gel também salienta a necessidade de se fazer novas edições do documento em questão, mas acha interessante que isso ocorra após um período de novas discussões entre os professores e depois que seja realizada uma avaliação de sua utilização nas diferentes comunidades escolares. Para ele,

Eu acho que ele precisa ser modificado sim. Tudo passa né? Ele foi construído dentro de uma realidade que hoje é outra. Faltou a avaliação, nós não tivemos a oportunidade de tá avaliando. Nós temos que retomar o processo da avaliação, tá modificando. [...] Mas o ideal é que a gente reeditasse isso com as modificações. Tem que voltar a tá discutindo. (C1)

Há um consenso entre os professores da rede e o gerente da GEL em relação à necessidade de rediscussão do PROMEF. Enquanto o gerente sugere retomar as discussões na mesma dinâmica em que o documento foi elaborado, os professores da rede reportaram-se às diferentes idéias que poderiam ser realizadas para dar andamento aos trabalhos referentes às discussões. Ao serem indagados a respeito de como poderia estar sendo desenvolvidas essas discussões, surgiram algumas idéias diferentes àquelas utilizadas no processo de construção do documento e que, na visão dos professores da rede, poderiam subsidiar de uma maneira melhor o processo.

Por entenderem que o documento não consegue abranger a totalidade da rede devido à diversidade de posicionamentos didático-metodológicos, de formação e de realidades escolares distintas, alguns professores propuseram que as reuniões fossem realizadas regionalmente, o que ocasionaria a construção de documentos curriculares mais articulados com as demandas locais.

A gente fechar isso, talvez por região, entendeu? Pra gente conseguir uma coisa mais fidedigna em termos de realidade. (P21)

Olha, eu tinha a idéia de que seria melhor se fosse por região. Eu gostaria que fosse mais por região. Porque daria mais certo, porque os interesses são praticamente os mesmos, da comunidade e da região. Os interesses, as experiências que eles trazem são mais ou menos as mesmas. Eu acho que daria mais certo a gente programar alguma coisa. (P13)

Eu acho que aquelas reuniões poderiam ser feitas, assim, regionalmente. Por regiões que tivessem as escolas, tentar juntar essas escolas, mais regionais. Não é fazer um Programa regional entendeu, mas discutir mais regionalmente, pras pessoas conversarem e discutirem mais sobre a realidade específica. (P8)

A questão da regionalidade nas discussões é pertinente, o que pode acarretar em considerações mais específicas de acordo com a inserção de cada escola e de cada professor em determinado contexto. No caso do texto político PROMEF, ele poderia ser mais bem visualizado em termos de direcionamento didático-pedagógico geral, aonde cada profissional vai utilizá-lo de acordo com as suas realidades sócio-culturais como também em relação às condições físicas e materiais presentes nas escolas que trabalham.

Para uma professora entrevistada, o PROMEF se constitui como um referencial para a rede, para que os professores possam utilizá-los na proporção que necessitar devendo trazer considerações teóricas do campo da Educação Física escolar e, de acordo com cada localidade específica, o profissional fazer o seu planejamento.

Eu acho que é interessante existir um Programa. Eu acho que ele vai ser assim, uma base, que vai até criar uma identidade pra rede. Agora, a partir dele, vai haver diversificação sim, a partir da individualidade, do professor tá colocando isso em prática. Então, não há uma receita, não tem como um Programa servir pra todas as escolas. Ele tem que tratar de pontos gerais, em termos de visão de Educação, de Educação Física. Que seja realmente representativo da rede. Eu acho isso importante sim como identificação. Agora, é aquela história, eu não sei se realmente isso se legitima como uma identidade da Educação Física na rede. Porque na prática, eu acho que é cada um por si mesmo. (P3)

Outros pontos foram levantados nas entrevistas em relação às propostas para dar andamento às discussões sobre o PROMEF, vinculando-os às experiências dos professores da rede e de oferecimento de cursos práticos e teóricos em relação ao Programa que poderiam acontecer na Jornada de Educação oferecida todos os anos pela GEB.

Na minha opinião, gostaria que, se houvesse uma possibilidade, que eles fizessem, nessa jornada de Educação, algum curso em cima desse Programa. Vamos pegar o Programa de Educação Física, pra todos os profissionais que trabalham na área da Prefeitura, vamos trabalhar

com ele, na parte prática e na parte teórica; fizesse uma reciclagem teórica e prática desse programa, que aí sim, nós teríamos uma diretriz única, uma maneira única de se trabalhar na Prefeitura. Adequando a estrutura de cada um, o jeito de trabalhar. (P20)

Que fosse específico, por exemplo, que a Jornada de Educação não fosse mais uma Jornada integral com todos os professores de todas as áreas juntos. Mas uma coisa assim, em determinado período, os professores de Educação Física terão um curso com determinada quantidade de vagas. Mas que desse oportunidade pro professor ter certeza, que naquele período do ano, ele teria a oportunidade de discutir o Programa, pra ele se especializar. (P2)

Uma outra idéia que surgiu nas entrevistas foi acrescentar ao PROMEF algumas experiências mais práticas com o intuito de torná-lo mais didático, pois isso contribuiria para a sua utilização na prática pedagógica dos professores, porque muito deles sentiram dificuldade de seguirem-no, por acharem que o documento é muito teórico.

O problema do Programa é o seguinte: eu particularmente tenho dificuldade de entendimento pelo seguinte, o Programa pra mim é quando te dá alguma atividade certa. Na época que a gente começou a fazer o Programa, eu sugeri o seguinte, que cada professor sempre tem uma ou duas atividades que dá certo em qualquer turma, em qualquer coisa, qualquer brincadeira ou exercício mesmo. Eu sugeri que fosse feita uma apostila. Então pra mim, você pegar um Programa e falar que tem que ser trabalhado isso e aquilo, mas não dá exemplos práticos, pra mim fica muito falho. (P18)

Eu acho que poderia ter várias versões desse programa. Poderia ter um caderno metodológico, porque a partir do momento que a gente definisse o Programa mesmo, o que vai ser ensinado nas escolas, então o que as pessoas conseguiram trabalhar desse programa. [...] Se a gente conseguisse juntar e formar um caderno didático, não é, olha que riqueza não seria pra uso da rede! Talvez, as pessoas que têm uma veia teórica muito forte em nossa área, menospreze esse tipo de trabalho. Mas isso é importante também! O que que foi feito de fato em aula? O que que funciona? (P4)

Além dessas contribuições, houve duas professoras que, apesar de concordarem com a necessidade de revisão deste documento curricular, entendem que esse momento deve existir somente com os professores que quiserem e sentir a necessidade de tal empreendimento, sendo que as reuniões devessem permanecer facultativas. Segundo elas,

Eu acho que tinha que dar a continuidade, não de forma obrigatória, mas de forma espontânea. Ver os professores que estão interessados em crescer dentro do Programa, principalmente aqueles que sabem que não vão ficar dançando de uma escola pra outra. Então por que não tentar desenvolver um trabalho sério de Educação Física ali em benefício dos alunos? Então eu acho que esse professor que tem essa chance de se adequar a uma escola e gostar da escola e querer viver do trabalho daquela escola, esses professores poderiam se unir mais por conta de discutir mais esse Programa, que ponto que tá esse Programa; ou ele tá errado ou vamos buscar referencial novo, bibliografia nova, vamos discutir mais a parte teórica, a parte prática das nossas aulas pra ver como que tá o andamento do programa. (P16)

Eu acho que é assim: as pessoas que realmente trabalham com o Programa, fazer um grupo de estudos. Não da rede toda, porque não é todo mundo que faz, não é todo mundo que gosta e não é todo mundo que tem interesse em estar discutindo. Então, essas pessoas que realmente estão a fim de discutir, que acham importante e que usam de verdade o Programa, fazer um grupo de estudos. (P1)

Apesar de não ter tido uma política de implementação do Programa, seus elaboradores fizeram uma avaliação de todo o processo ao final dos trabalhos o que ocasionou muitas críticas que não foram levadas em discussão no momento da feitura do documento e sim, somente após a entrega do mesmo. Segundo uma das coordenadoras, as críticas eram boas e poderiam ter sido utilizadas naqueles momentos, enriquecendo assim, as discussões e o processo de construção da proposta curricular. Mas o que aconteceu foi uma crítica ao produto final e de toda uma trajetória que se quis participativa e coletiva.

Recebíamos críticas de todos os lados. Como é difícil você escrever, colocar no papel um Programa que você queria democrático se você tem tantas visões, se você tem tantas práticas... Uns não concordavam com isso, mas não sabiam porque não concordavam. Então administrar aquilo era muito desgastante. [...] Depois houve um trabalho de avaliação e eu lendo aquelas críticas eu pensava: “o fulano estava na Prefeitura naquela época! Por que não foi e falou?” Daria

ótimas idéias pra gente... Criticam só o produto. Criticar o produto é fácil: vejo várias coisas que eu poderia mudar. Mas enquanto conjunto será que eu poderia mudar? Eu e a outra coordenadora tínhamos divergências também, imagine num grupo maior! (C2)

Apesar das críticas tecidas em relação ao momento correspondente à feitura do PROMEF e ao produto final, os professores afirmaram que durante todo o processo havia o espaço para falar, dar opiniões, expor suas idéias e que era um espaço bem democrático.

Mas eu acho que todo mundo teve a oportunidade de falar. E aquele de se omitir também teve a oportunidade. [...] Eu acho que houve abertura suficiente, não foi nada imposto, bastante debatido, acho que foi bastante, foi dada bastante oportunidade de diálogo, de conversação, de discussão, e de colocação de dificuldades e problemas que são importantes. (P2)

Então eu vejo assim, era um espaço muito democrático, que era bom, mas é questão, agora, de opinião, de divergência de idéias, de colocação. Mas se você me pergunta se foi válido, se foi bom, com certeza, foi muito válido, muito bom, tá. (P18)

Acho que era um espaço legal. [...] Cada um tinha seu espaço pra tá falando. Tinha liberdade. (P17)

Eu acho que foi um espaço assim, excelente, foi uma discussão ótima, e quando saiu, parecia que era um filho da gente, que nasceu. Porque foi da gente mesmo. Então eu achei muito interessante. (P1)

Totalmente democrático! Muitos falavam o que queriam. (P11)

Em função de todas essas sugestões, fica evidente que os professores de Educação Física da rede pública municipal de Juiz de Fora entendem que o PROMEF foi um marco para a Educação Física no município, mas que necessita ser avaliado constantemente, pois entendem que as situações que rodeiam as escolas estão em

constantes modificações e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas necessitam estar atreladas a essas mudanças. Os mesmos oferecem algumas possibilidades de retornar as discussões expondo seus pontos de vista, o que merece ser levado em consideração se se quiser continuar a ter esse texto político como um documento curricular da rede feito pelos próprios professores que estão inseridos nela.

As discussões curriculares necessitam ser reavaliadas e discutidas constantemente, pois a cada ano, a cada escola e em cada turma específica se apresenta uma diversidade de situações que precisam ser pensadas e avaliadas para que sejam incorporadas às ações cotidianas dos professores.

De acordo com os depoimentos dados pelos professores de Educação Física do município de Juiz de Fora, pude constatar que os mesmos fazem diferentes usos e leituras do PROMEF e, nesse sentido, esse texto político constitui-se como texto e como discurso. Como texto, ele é compreendido por proporcionar essas diferentes leituras de acordo com as formações profissionais e de inserção dos professores em comunidades particulares definindo assim, uma gama de possibilidades e ações cotidianas. Essa diretriz curricular também é entendida como discurso uma vez que determina uma certa orientação pedagógica, mas que em seus diferentes usos, são construídas outras políticas, não existindo dessa forma, uma única política a comandar as ações dos docentes.

O PROMEF chegou às escolas municipais e, de certa forma, foi incorporado à prática pedagógica dos professores sofrendo alterações de acordo com as situações que surgiam. Logo após o seu lançamento, muitos professores o utilizaram e, agora, passados 4 anos, devido a várias críticas e modificação de posicionamentos teóricos e metodológicos, muitos profissionais não o utilizam de forma plena. Os professores de Educação Física da rede fazem hibridismos entre esse documento curricular e suas experiências profissionais, principalmente, a partir das situações que se apresentam cotidianamente nos espaços escolares.

Essa diretriz curricular ora é praticada pelos professores da rede, ora é reinventada e, em certos casos, é “esquecida” por um grupo de profissionais. No entanto, ela é ainda considerada uma diretriz curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora que necessita sofrer algumas alterações para que continue a fazer parte dos planejamentos dos professores de Educação Física em questão.

Considerações Finais

Quando se trata de refletir as questões educacionais contemporâneas, pode-se perceber que a cultura vem assumindo um lugar de destaque no tocante às discussões e práticas pedagógicas dos professores que estão inseridos nos espaços escolares como meio de propiciar a construção de identidades múltiplas, com vistas ao empoderamento.

As implicações políticas e pedagógicas desse direcionamento concretizam-se na medida em que se apresenta nos espaços escolares, cotidianamente, uma diversidade de indivíduos pertencentes a universos culturais distintos e que necessitam e reclamam para que suas vozes possam não apenas ser ouvidas, como também fazer parte das diferentes perspectivas em relação aos pontos de vistas que se estipulam no trato com o conhecimento escolar, contribuindo assim, para que não haja alusão de estereótipos nos saberes educacionais. Nesse sentido, uma prática pedagógica crítica deve abrir espaços para que as vozes das mulheres, dos homossexuais, dos idosos, dos portadores de alguma deficiência, dos pertencentes de diferentes religiões, dos negros, das pessoas de outras etnias, sejam consideradas imprescindíveis se se pretende extrapolar os objetivos educacionais com vistas ao empoderamento e a construção de identidades múltiplas e transitórias.

Para que tal situação se concretize na prática, é preciso que se estabeleça um currículo que dê visibilidade a esses “outros”, não na perspectiva de um diálogo unilateral como vem se apresentando nas escolas e sim, na consolidação de uma aculturação ou hibridação cultural, enriquecedor e proveitoso entre todas as “culturas”. Com isso, necessita-se que, ao se instituir os conhecimentos que serão trabalhados nas aulas, os discursos desses outros sejam incorporados ao saber objetivo escolar, de forma a salientar a experiência e a vivência dos alunos como conhecimentos importantes para propiciar o empoderamento e a formação de identidades não estereotipadas.

Nesse sentido, a política curricular surge não apenas em função do entendimento de estruturação e sistematização de conteúdos e metodologias a ser preconizados pelos professores em suas aulas e sim, como uma política cultural na medida em que assume um forte caráter político quando se realizam escolhas que irão compor os conhecimentos que serão legitimados e ministrados aos alunos sendo essas escolhas feitas de acordo com a realidade que se trabalha, carecendo de envolvimento da comunidade docente. Nesse aspecto, recomenda-se que as análises de tais políticas curriculares sejam realizadas abordando, com o mesmo grau de importância, o contexto de produção do texto político e o próprio texto político que chega às escolas e é endereçado aos diferentes professores e o contexto da prática que se caracteriza como o momento que acontece hibridismos entre essas orientações escritas e as realidades físicas, materiais e profissionais dos docentes.

Diante desse quadro, analisei a política curricular do município de Juiz de Fora – MG, cujo texto político é denominado PROMEF e que contou com a participação docente em seus diferentes momentos de constituição, salientado de certa forma, os conhecimentos e experiências dos alunos. Nesse entrecruzamento de escritos e práticas, pude perceber que essa diretriz se constitui como texto na medida em que

institui diferentes leituras de seus usuários ao mesmo tempo em que propicia diferentes usos do mesmo documento pelos professores. O PROMEF também se caracteriza como discurso no momento em que o entendimento de que a rede pública municipal de Juiz de Fora se constitui em uma dada realidade, ao ser considerada um diagnóstico da rede, em relação à Educação Física escolar, reforçando a concepção pedagógica de seus profissionais de acordo com a perspectiva da Cultura Corporal, na abordagem Crítico-Superadora.

Os coordenadores do PROMEF, em consonância com o próprio documento escrito e com entrevistas concedidas a mim, entendiam a necessidade de construção de um documento curricular pautada na participação dos professores da rede em todos os seus momentos, pois os mesmos teriam em mãos, um documento que além de retratar a realidade com que trabalhavam, estariam, principalmente, utilizando uma proposta que tivesse partido de suas próprias referências pedagógicas. Para tal, criaram diferentes estratégias para que os pontos relevantes concernentes à prática pedagógica da Educação Física fossem discutidos e, ao final dos trabalhos, houvesse a possibilidade de se concretizar uma proposta curricular para a rede pública municipal de Juiz de Fora.

Embora os coordenadores previssem a necessidade de participação dos professores na construção de um documento curricular da rede, para a sua posterior utilização, muitos professores possuíam um entendimento diferenciado a esse respeito, pois afirmaram que participaram do processo de discussão por ser aquelas reuniões, naquele momento, revestidas de um caráter de obrigatoriedade, sendo que poucos profissionais participaram por acreditarem na necessidade de tal empreendimento. Essa questão referente à participação docente em políticas curriculares é ainda muito incipiente, pois o que acostumamos encontrar nos espaços escolares são guias e diretrizes curriculares oriundos de Secretarias municipais, estaduais ou federais que foram elaborados por especialistas na área. Nesse ponto, o PROMEF torna-se uma política curricular diferenciada, pois proporcionou aos seus próprios usuários participarem de diferentes momentos de sua construção.

De acordo com os procedimentos práticos e teóricos desenvolvidos pelos profissionais da rede, intencionou-se resgatar a memória lúdica e as manifestações culturais das comunidades atendidas com o intuito de se estabelecer conteúdos mais relevantes para os alunos e esquematizá-los em função de suas capacidades corporais. Apesar desse procedimento ser positivo no sentido de se partir da materialidade das práticas realizadas pelos alunos além dos muros das escolas para a construção de práticas escolares, o uso que se fez desses dados ficou restrito à tradição de conteúdos da Educação Física escolar, não diferenciando do que já existia. Com isso, conheceu-se a 'cultura' de movimento e de lazer dos alunos para que fossem estipulados mecanismos a fim de superá-los, uma postura eminentemente articulada com os interesses da Pedagogia Histórico-Crítica que alicerça o PROMEF. Esse posicionamento possibilita compreender que o PROMEF não se diferencia de outras propostas no tocante à construção de identidades múltiplas com vistas ao empoderamento, pois se sistematizou a partir dos conhecimentos e experiências dos alunos, os conteúdos específicos e os princípios pedagógicos a serem seguidos em função do saber objetivo que a escola trabalha, não abrindo espaço para o hibridismo cultural necessários na contemporaneidade.

Segundo alguns professores participantes do processo de construção dessa proposta, ao mesmo tempo em que acreditavam que o ambiente das discussões possuía um caráter democrático e necessário à área, os mesmos perceberam que o

texto político apresentado a eles não retratava a diversidade da rede, pois se estipulou que os profissionais da Educação Física trabalhavam na perspectiva da Cultura Corporal, de acordo com a Pedagogia Crítico-Superadora, sendo dessa forma, muitos posicionamentos didático-pedagógicos desconsiderados. Nesse sentido, questionam esse caráter participativo dos professores na proposta, já que, efetivamente, não foram encontradas outras possibilidades pedagógicas no documento, discutidas durante os encontros.

Os professores entrevistados declararam que a construção do PROMEF foi bastante positiva para a época, porém devido a essa exclusividade teórica apontada pelo documento, seu uso ficou restrito, já que muitos não entendiam como trabalhar dentro dessa dada perspectiva não trazendo o documento, exemplos práticos de atividades que poderiam auxiliá-los sobremaneira. Essa dificuldade ficou mais explícita no momento em que não houve uma política de implementação subsidiada pelos coordenadores do PROMEF, principalmente, para aqueles profissionais que não tiveram os direcionamentos pedagógicos da proposta incluídos em suas formações profissionais e das condições físicas e materiais de suas escolas. Em contraposição a essa situação, não ter havido uma política de implementação não foi considerado um empecilho pra um grupo de professores da rede no momento em que afirmaram que suas práticas pedagógicas não foram afetadas visto que suas diretrizes didático-pedagógicas estavam em consonância com as orientações do documento.

Compreende-se essa situação a partir de que a formação acadêmica torna-se importante condição para a inserção de uma dada concepção didático-metodológica na prática pedagógica dos professores como também, as condições materiais e físicas que se apresentam cotidianamente nas aulas, atuam, sobremaneira, ora positiva ora negativamente, na própria utilização do documento, estipulando-se assim, diferentes leituras e usos do PROMEF de acordo com essas peculiaridades.

Apesar das dificuldades encontradas durante o processo de construção do documento, de sua exclusividade teórica e a sua aplicação nos espaços escolares, os professores acreditam na necessidade de rediscussão do documento, porém apontam estratégias diferenciadas daquelas tomadas inicialmente, para dar encaminhamentos aos encontros. Alguns salientam que as discussões devam ocorrer de forma regional, o que propiciaria um documento mais próximo, efetivamente, das realidades que se trabalha; outros sugerem que haja cursos específicos na Jornada da Educação em relação ao PROMEF, que é oferecida anualmente aos professores da rede, e que fossem realizadas oficinas teórico-práticas para subsidiar sua aplicação nas aulas; e tem, ainda, outros professores que recomendam a formação de grupos de estudos com aqueles profissionais que estivessem disponíveis e interessados em participar das discussões.

Em relação ao texto político PROMEF, especificamente, pude perceber que ele se consolida como uma política curricular diferenciadora por contar com a participação dos professores em seus diferentes momentos, mas mesmo assim, possui resquícios de políticas verticalizadas, ou seja, abriu-se espaço para a participação docente, mas, na verdade, esse procedimento reforça ainda, os interesses políticos e pedagógicos daqueles que se encontram numa certa hierarquia de poder. Como foi apontado pelas próprias coordenadoras do PROMEF, tinha-se em mente a diversidade de posicionamentos da rede, mas houve um certo direcionamento no tocante às expectativas pedagógicas a serem seguidas pelo grupo como retrato da realidade da Educação física da rede municipal.

O texto político em questão também não possui um norte diferenciador no que concerne às questões referentes à cultura como formadora de identidades múltiplas com vistas ao empoderamento porque seus princípios metodológicos estão centrados na concepção da necessidade de se transmitir aos alunos, aqueles conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, não abrindo possibilidades concretas de hibridações culturais em relação aos diferentes pertencimentos culturais que se encontram nas escolas. Nesse sentido, conhecer a cultura dos alunos foi necessário uma vez que teve como objetivo estabelecer os conteúdos e conhecimentos a ser trabalhados nas diferentes séries/ciclos com vistas à ascensão de um novo conhecimento.

De uma maneira em geral, o PROMEF realiza seus objetivos na prática, parcialmente, quando um grupo de professores declarou que o utiliza e que não sentiu dificuldades por já trabalharem na perspectiva apontada pelo mesmo. Ao mesmo tempo em que seus objetivos não são efetivados na prática totalmente, pois são realizadas modificações no documento no tocante à aplicação de certos conteúdos e princípios metodológicos, tendo, inclusive, aqueles profissionais que declararam não utilizar o PROMEF enquanto balizadores de suas práticas pedagógicas.

Com visto, o documento curricular em questão “diferencia-se” de diferentes prescrições existentes, pois possibilitou, de certo modo e com algumas ressalvas, que a comunidade docente participasse de suas discussões, sistematizando os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados, destacando as reais possibilidades de aplicação no contexto da prática, sem no entanto, vislumbrar a construção de identidades múltiplas com vistas ao empoderamento, o que torna essa política curricular mais uma no universo de outras tantas, com objetivos semelhantes.

Por mais que se predisponha o envolvimento de todos os professores no processo de construção do texto político, ainda existe uma mentalidade em relação à participação docente que acredita que os guias curriculares devam partir dos órgãos educacionais, cabendo ao professor o papel de executá-lo ou não de acordo com a sua formação profissional e com as suas realidades práticas, o que pressupõe a autonomia docente em relação àquilo que será tido como conhecimento e conteúdo necessário aos alunos.

Com a análise da política curricular em Educação Física do município de Juiz de Fora – MG, pude perceber que, possibilitar a participação dos professores dessa disciplina na construção de textos políticos torna-se imprescindível na contemporaneidade, principalmente quando se está em jogo, o fracasso escolar. No entanto, esse procedimento não assegura que todos aqueles participantes estarão comprometidos em suas práticas pedagógicas, na aplicação desses textos porque os mesmos fazem diferentes leituras e usos dos textos políticos, variando nas possibilidades físicas e materiais a que desenvolvem seus trabalhos cotidianos como também em relação às suas formações profissionais.

Acredito que este estudo possa contribuir para o estudo de políticas curriculares no momento em que se priorizou entender a articulação entre o Contexto de Produção do Texto Político e o Contexto da Prática, uma vez que se proporcionou à comunidade docente participar, efetivamente, das diferentes etapas constituintes de todo o processo. Espero, também, que as considerações discutidas aqui, no que concerne a essa participação docente na construção de políticas curriculares locais seja um incentivador de outros estudos, em diferentes áreas escolares, com a

finalidade de ampliar os entendimentos quanto às questões referentes ao campo do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (2002) *Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo*. In: LOPES, A C & MACEDO, E. (Orgs) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.

ALVES, Wanderson Ferreira. (2003) **Educação Física e as idéias pedagógicas no Brasil: uma breve análise das concepções que embalaram o século XX e suas repercussões na formação do professor**. Revista Digital, Buenos Aires, año 9, nº 61, Junio. Disponível em www.efdeportes.com Acesso em: 12/04/2004.

APPLE, Michael W. (2002) *Repensando Ideologia e Currículo*. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. S. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez.

ARANHA, Lúcia. (1992) **Pedagogia Histórico-crítica: O otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC.

ARROYO, Miguel G. (1999) *Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus.

BALL, Stephen J. (1997) **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham : Open University Press.

_____. (1998) *Cidadania Global, Consumo e Política Educacional*. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes.

_____. (2001) **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n.2, pp. 99-116, Jul/Dez. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org Acesso em 12/04/2004.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (1998) *Tendências Recentes do Currículo no Ensino Fundamental no Brasil*. In: BARRETO, E. S. S. (Orgs) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados.

BOWE, Richard & BALL, Stephen. (1992) *The policy process and the processes of policy*. In: **Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London, New York : Routledge, 6-23 p.

BOWE, Richard, BALL, Stephen & GOLD, Anne. (1992) **The National Curriculum: subject to change?** In: *Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London, New York: Routledge, 83-120 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. – Brasília : MEC/SEF.

CACHORRO, Gabriel. (2003) *Cultura Escolar e Educação Física: uma abordagem etnográfica*. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. (Orgs). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

CANCLINI, Néstor Garcia. (2000) **Culturas Híbridas: estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

CANDAU, Vera Maria. (1999) *Reformas Educacionais hoje na América Latina*. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, Papirus.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. (2003) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física – “O que não pode ser que não é o que não poder ser que não é”*. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. (Orgs). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas : Autores Associados.

CASTELLANI FILHO, Lino.(1988) **Educação Física no Brasil: a História que não se conta**. Campinas: Papirus.

CHERRYHOLMES, Cleo H. (1993) *Um projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais*. In: SILVA, T. T. (Org) **Teoria Educacional Crítica em tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

COLETIVO DE AUTORES. (1992) **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez.

COSTA, Marisa Vorraber. (2001) *Currículo e Política Cultural*. In: COSTA, M. V. (Org) **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP& A.

_____. (2002) *Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo*. In: LOPES, A C & MACEDO, E. (Orgs) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.

CRISORIO, Ricardo. (2003) *Educação Física e Identidade: conhecimento, saber e verdade*. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. (Orgs). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

DAOLIO, Jocimar. (2004) **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados.

DAYRELL, Juarez. (2001) *A Escola como Espaço Sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (Org) **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

DESTRO, D. S. (2003 a) **Política curricular em Educação Física no município de Juiz de Fora: Hibridismo entre o contexto da prática e contexto do texto político**. In: Simpósio Mineiro da História da Educação Física (UFJF), CD-ROM.

_____ et. al. (2003 b) *EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA: UM PERCURSO DE 25 ANOS*. In: CUNHA JÚNIOR, C. F.; MARTIN, E. R.; ZACARIAS, L.S. (Orgs) **Educação física: narrativas e memórias em Juiz de Fora**. Juiz de Fora : Ed. UFJF.

DUARTE, Newton. (2001) **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

FREIRE, Paulo. (1996) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra.

FRIGOTTO, Edith I. S. (2000) **Condições de Produção do Texto Curricular: a postura dos enunciadores**. 23ª Anped, 24 a 28 de setembro, Caxambu, MG.

GADOTTI, Moacir. (2003) **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática.

GERALDI, C. M. G., (2000) *Políticas Curriculares Oficiais e Globais: algumas explicações sobre sua implantação no Brasil - o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares - **Políticas Curriculares: caminhos para flexibilização e integração** [Porto editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho/Fundação para a Ciência e Tecnologia/ Fundação Calouste Gulbenkian]. Braga - PT.

GIROUX, Henry A & SIMON, Roger I.. (1999) *A Cultura Popular como uma Pedagogia de prazer e Significado: Descolonizando o Corpo*. In: GIROUX, H A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____.(2002) *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. (1991) **Educação Física Progressista – A Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola.

GODOY, João F. Rodrigues de. (1993) *Educação Física não Escolar*. In: PICOLLO, V. L. N. (Org) **Educação física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: Editora da Unicamp.

GOODSON, Ivor F. (2001) **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes.

GEERTZ, C. (1989) **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.

HALL, Stuart (1997) *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo*. In: **Educação & Realidade**, nº 22, vol. 2, Porto Alegre, jul-dez, p.15-46.

_____. (2003a). **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2003b). **Da Diáspora : Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

JAMESON, F. (2001) **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes.

KRAMER, Sônia. (1999) *Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma Leitura Crítica*. In: MOREIRA, A. F. B. (Org) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papyrus.

LIBÂNEO, José Carlos. (1994) **Didática**. São Paulo: Cortez.

LOPES, Alice Casimiro. (2003) **A recontextualização nas políticas curriculares**. 26ª Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas, MG, pp. 1-16. Cd rom anais.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986) **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. (2004) *Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de Ciências*. In: LOPES, A C & MACEDO, E. (Orgs). **Currículo de Ciências em Debate**. Campinas: Papirus.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (2001) *A crise da Teoria Curricular Crítica*. In: COSTA, M. V. (Org) **O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP& A.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & MACEDO, Elizabeth Fernandes. (2000) *Currículo, Políticas Educacionais e Globalização*. In: PACHECO, J. A. (Org). **Políticas de Integração Curricular**. Porto, PT: Porto Editora.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. (2002) *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. S. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de. (2003) *Práticas pedagógicas da Educação Física nos Tempos e Espaços Escolares: A Corporalidade como termo ausente?* In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. (Orgs). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

OLIVEIRA, Ozerina Victor & DESTRO, Denise de Souza. (2003 a) **As Implicações Políticas e Pedagógicas nas Imagens de Corpo em Livros Didáticos de Ciências**. II Seminário Internacional: As redes de Conhecimento e a Tecnologia. 24 a 27 de junho, Rio de Janeiro, anais, cd rom.

_____. (2003 b) **Política Curricular como Política Cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa**. 26ª Reunião Anual da Anped, 5 a 8 de outubro, Poços de Caldas MG, anais, cd rom.

ORTIZ, Renato. (2000) **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense.

RUMMEL, J. Francis. (1977) **Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Editora Globo.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (2000) **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.

SANTOS, Boaventura de Souza & NUNES, João Arriscado. (2003) *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In : SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Lucíola L. C. (2000) *Pluralidade de saberes em processos educativos*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A.

SAVIANI, Demerval. (1995) **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Esportes – Divisão de Educação Física Escolar. (2000) **Programa Municipal de Educação Física: Diretrizes curriculares**. (PROMEF) Juiz de Fora: Helvética.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Prefeitura de Juiz de Fora. (2000) **A escola que a gente quer: construindo o caminho novo. O ensinar e o aprender na Escola do Caminho Novo (Síntese Final)**. Juiz de Fora, mimeo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2001) **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, Carlos. (2002) *A Educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui?* In: LOPES, A C & MACEDO, E. (Orgs) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez.

TEDESCHI, Sandra Maria (2000). **Reorientação Curricular na área de Educação Física Escolar**. São Paulo: Departamento de Educação da PUC (Dissertação de Mestrado), 187 p.

THIOLLENT, Michel. (1982) **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis.

VAGO, Tarcísio Mauro. (2003) *A Educação Física na Cultura Escolar : Discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa*. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. (Orgs) **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados.

ANEXOS

**RELAÇÃO DE PROFESSORES ENTREVISTADOS E SUAS
RESPECTIVAS ESCOLAS NO ANO DE 2003**

Professores	Escolas
Ana Paula Ventura	CAIC Rocha Pombo/ Núbia P. Magalhães
Carlos Augusto Lutz	E. M. Cássio Vieira Marques
Carmen Lourdes J. Marques Soares	E. M. Olinda de Paula Magalhães
Deborah Cristina Vassoli	E. M. Arlette Bastos Magalhães
Eberson Hypólito	CAIC Professor Helyon de Oliveira
Edna Carnaúba Ribeiro	E. M. Manuel Bandeira
Eliete do Carmo Garcia Verbena Faria	E. M. Dilermando Martins
Elza Maria Saraiva Meireles	E. M. Gabriel Gonçalves da Silva
Fátima da Costa Barreira	E. M. Olinda de Paula Magalhães
Fernanda Martins Guimarães	E. M. Carlos Drummond de Andrade
Fernando Afonso Ladeira	E. M. André Rebouças
Janaína Garcia Sanches	E MEI José Homem de Carvalho
Janete Teixeira Pinto Helt	E.M. Tancredo Neves
Lídia dos Santos Zacarias *	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ludmila de Fátima Pereira	E. M. Áurea Bicalho
Luiz Carlos de Oliveira	E. M. Antônio Carlos Fagundes
Luizir Alberto de Souza Lima ***	Gerência de Esporte e Lazer
Maria Aparecida Bergamo	E. M. Tancredo Neves
Maria Cecília de Paula Silva **	Gerência de Educação Básica
Maria Cristina Nazareth de Lana	E. M. Santa Cândida
Mauro Abud Haddad	CAIC Núbia P. Magalhães
Mirian Bittencourt Dias	E. M. Dilermando Cruz Filho
Patrícia Gollner Coelho	E. M. André Rebouças
Rita de Cássia Santos	E. M. Santa Cândida
Sandra de Castro	E. M. Adhemar Rezende de Andrade
Sérgio Elói Gomes Vasconcelos	CAIC Núbia P. Magalhães
Sérgio Schmidt	E. M. Arlette Bastos Magalhães
Vanessa Maria Casali Meireles	E. M. Dante Jaime

* Coordenadora do Programa

** Coordenadora do Programa

*** Gerente de Esporte e Lazer

Roteiro de entrevistas para os professores de Educação Física

Da elaboração:

1. Dados sobre a formação acadêmica e profissional
2. Visão de Educação Física; importância.
3. Prática pedagógica.
4. Planejamentos anuais; tem alguma coisa a ver com o programa?
5. Participou da elaboração da proposta: de que forma? Quais motivos e interesses?
6. Dificuldades e facilidades encontradas durante o processo;
7. Você se sente representado no Programa? Por que?
8. Você utiliza o Programa? Em que aspectos?
9. Avaliação do processo de elaboração; permitiu uma construção mais próxima da realidade que se trabalha?
10. Dificuldades e facilidades na implementação da proposta?
11. Avaliação do Programa na época e hoje em dia.
12. Modificações físicas e/ou materiais nas escolas?

Dos pressupostos teórico-metodológicos:

1. Na época, quais textos foram lidos e quais as discussões que foram feitas? O que predominava nas discussões?
2. Como é que você analisa o conhecimento historicamente acumulado que deve ser passado às gerações e a cultura do aluno. Quais as tensões geradas? Dificuldades e facilidades?
3. Gênero/saúde/inclusão/lazer/ciclos: posicionamentos e tensões
4. Os conteúdos: Quais são abordados? Eles são representativos da cultura corporal? Faltaram alguns? Por que uns entraram e outros não?
5. A Cultura Corporal dá conta das questões da educação física escolar?
6. A avaliação: como você vê? Utiliza a ficha? Dificuldades e facilidades?

Roteiro de Entrevista com o Gerente da GEL

1. Qual a sua formação acadêmica? Quando e onde?
2. Qual é o seu cargo na PJF?
3. Por que da mudança de Secretaria para Gerência?
4. Com essa mudança estrutural, quais foram as perdas e ganhos dessa nova forma de organização?
5. Qual o objetivo da Ed. Física Escolar para a Rede? Como ela é vista?
6. Como você definiria a Ed. Física Escolar em JF?
7. Nesse sentido, para você, quais seriam os objetivos da Ed. Física Escolar?
8. Quais os projetos da GEL e/ou GEB que aconteceram no interior das escolas?
9. Para atuar nesses projetos são necessários professores de Ed. Física. Estes são efetivos da rede que são deslocados de suas funções ou se dá a contratação de pessoal?
10. De quem partiu a idéia de se construir o Programa?
11. Nesse pensar da atualização do Programa, há alguma proposta da GEB ou até mesmo da GEL de estar efetivando esse espaço?
12. Que condições a Secretaria ou o Departamento pôde oferecer aos professores para concretizar esse programa?
13. Os professores que chegam à rede (efetivos ou contratados), recebem o programa bem como participam de uma dinâmica para conhecê-lo?
14. O programa foi encampado ao Projeto Caminho Novo posteriormente à sua feitura ou ele derivou do mesmo? Foi a partir dessa absorção que houve recursos financeiros específicos para efetivar a publicação ou o Departamento já possuía verbas para executá-lo?
15. Qual a importância que se vê desse Programa?
16. A partir desse Programa houve modificações estruturais em termos ambientais e materiais na Ed. Física Escolar?
17. E a Ed. Física no noturno? Existe algum programa para se estender essa disciplina para os alunos desse turno?
18. Existe na GEB, uma política de formação continuada para os professores?
19. Quais os problemas que surgiram na elaboração do Programa?
20. As discordâncias e essas resistências, como elas se deram?
21. Nesse sentido, o que esse Programa se diferencia dos demais programas que circulam e circulavam em Minas e até mesmo em JF?
22. Houve uma política de implementação do Programa?
23. Você poderia me dizer, se esse Programa está sendo utilizado nas escolas ou não?
24. Há uma centralidade da cultura no Programa e na sua fala uma centralidade na saúde. Nesse sentido, fale-me um pouco a respeito dessas centralidades e os pontos positivos e negativos dessa proposta:
25. A Prefeitura viabiliza a construção nos bairros de praças e quadras esportivas para que se concretize essa situação?
26. Pontos positivos e negativos, o que precisaria estar modificando ou não?
27. Para finalizar, você gostaria de falar alguma coisa?

Roteiro de Entrevista para as coordenadoras

1. Por que a necessidade de se construir uma proposta municipal de Ed. Física?
2. A idéia dessa construção foi levada aos chefes de departamento ou foi a partir deles que a proposta foi construída?
3. As discussões se concretizavam na construção de algum programa a priori, um documento específico?
4. Qual o objetivo principal na implementação dessa proposta?
5. No programa em si encontramos “Integrado ao Projeto Caminho Novo”. O que foi esse projeto do Caminho Novo?
6. Era uma política da Secretaria na época de estar construindo um referencial curricular ou não?
7. Quando resolveram fazer este programa, como ficou estabelecida a equipe de coordenação? Foi uma escolha da própria Secretaria?
8. Como foi esquematizado e como foi a própria participação dos professores?
9. Houve um envolvimento significativo dos professores?
10. A comunidade: como foi a participação?
11. A proposta, de uma certa forma, defende os mínimos curriculares, porém dá brechas à adaptação nas comunidades atendidas. Ela propõe mesmo, a utilização do currículo mínimo?
12. E a questão da avaliação, a ficha de avaliação?
13. Como o Departamento, na época, via a função da Educação Física Escolar e até mesmo a Secretaria?
14. Pontos positivos e negativos? O que melhorar, o que permanecer?
15. Houve um momento em que se cogitou transformar as brincadeiras captadas na comunidade em um segundo “livro”?
16. Havia alguma idéia no sentido de dar continuidade às discussões do PROMEF ou não?