

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CAMARAGIBE-PE¹

Ms. ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS

Professora da Rede Estadual de Pernambuco

E-mail: analufelix@bol.com.br

RESUMO

Este artigo constitui-se numa síntese da dissertação que objetivou conhecer o processo pelo qual foi criada e implementada, como uma política pública, a Proposta Curricular para a Educação Física escolar para a rede de ensino do município de Camaragibe-PE, que tem como enfoque teórico-metodológico os pressupostos da perspectiva crítico-superadora. A partir de uma abordagem dialética, a pesquisa procurou apreender como se processou a construção de um programa de ação de uma gestão municipal que se proclama democrático-popular, cujas diretrizes se contrapõem àquelas de cunho neoliberal traçadas pelo poder central para as políticas sociais. Buscaremos apresentar o debate teórico que embasou esta pesquisa e os resultados a que chegamos.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional; descentralização; educação física.

1. Este texto é síntese da dissertação de mestrado elaborada sob a orientação da professora doutora Janete Maria Lins de Azevedo, mestrado em educação – UFPE e defendida no dia 19 mar. 2002.

INTRODUÇÃO

O estudo desenvolveu-se vinculado à linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do mestrado em educação – UFPE. Constituiu nosso objetivo específico de pesquisa o resgate e a análise do processo de formulação e materialização da política para educação física escolar criada e implantada no município de Camaragibe a partir de 1998. Por sabermos da existência da Proposta Curricular, que havia adotado a concepção crítico-superadora enquanto perspectiva teórica, procuramos investigar como se deu seu surgimento, qual a dinâmica que possibilitou a sua formulação e que possíveis facilidades e/ou obstáculos poderiam estar sendo encontrados na sua efetivação como prática de política, no concreto dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula.

O interesse em estudarmos tal fenômeno decorreu do fato de que a adoção da abordagem “crítico-superadora” como um referencial normativo ou como uma filosofia de ação (Azevedo, 2001) por parte de um programa municipal para a educação física escolar, de certo modo, se contrapunha frontalmente tanto às diretrizes em vigência para a política educacional brasileira traçadas pelo governo federal como, particularmente, pelas diretrizes que esta política nacional tem imposto à educação física.

O trabalho procurou conhecer, de maneira sistematizada, as orientações teórico-práticas que embasaram as diretrizes da política educacional em foco, destacando o espaço contraditório de sua articulação/desarticulação com as orientações que têm norteado as ações do governo federal, marcadas que são pela doutrina neoliberal.

Neste contexto de articulação/desarticulação entre o local e o central, destacamos como primordial o conceito de descentralização tal como é tratado pela doutrina neoliberal, e, portanto, como tem sido entendido e praticado pelo governo federal, tendo por referência o quadro em que se tem inserido a ação do Estado ou seja: as políticas públicas. Em outras palavras, por meio desta ação estão sendo atribuídos, por meio dos processos de “descentralização”, novos encargos e responsabilidades ao poder local, que podem, ou não, obstaculizar a implementação de diretrizes formuladas pelos governos municipais.

A escolha pelo município de Camaragibe² ocorreu pelo fato de que a sua gestão se tem caracterizado pelo esforço de imprimir às suas diretrizes de governo

2. Município pernambucano, localizado a 16 km da capital, faz parte da região metropolitana do Recife.

um caráter democrático-popular³, o que vem se manifestando na implementação de programas e projetos sociais voltados à melhoria da qualidade de vida da maioria da população. Tal esforço já vem obtendo resultados como atesta o reconhecimento de entidades nacionais e internacionais, o que também se reflete no campo específico do presente estudo que é o da educação física escolar.

Vale ainda dizer que tivemos como objetivo mais amplo produzir um conhecimento que possa vir a subsidiar a definição e implementação de políticas para a educação e, particularmente, para a educação física escolar, segundo uma direção que se volte para a construção de uma cidadania emancipatória, tarefa que esperamos ter cumprido.

Buscaremos neste artigo, apresentar, de forma sintética, algumas reflexões que nos embasaram teoricamente e os resultados obtidos com a realização da pesquisa.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O PROCESSO DE DESCENTRALIZAÇÃO

Por estarmos tratando da implementação de uma política pública⁴, procuramos situar o nosso objeto de estudo no contexto político e econômico da nossa sociedade e da política educacional, o que nos impeliu a situar a política de educação brasileira nesse contexto.

Como sabemos, as mudanças operadas na organização das sociedades capitalistas refletiram-se nas formas de atuação do Estado e, portanto, no padrão adotado para as políticas públicas. Atualmente, a doutrina neoliberal vem sendo o fio condutor da organização social, política e econômica da sociedade (Anderson, 1995). Tal doutrina parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de distribuir benefícios aos povos globalmente, sem a necessidade de intervenção do Estado. Ela questiona o modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal.

No que tange a educação, esta doutrina aponta que os sistemas educacionais estão enfrentando uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, que é vista como uma decorrência de um processo desordenado de expansão da oferta das oportunidades educacionais. Os problemas, pois, existentes no âmbito da escolari-

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

4. Política pública aqui está entendida como Estado em ação (Azevedo, 1997).

zação (repetência, evasão, analfabetismo funcional) são reflexos de uma crise gerencial, entendendo-se que a democratização das oportunidades educacionais e a busca da qualidade na educação requerem uma reforma administrativa nos sistemas de ensino que permita aumentar sua eficácia, eficiência e produtividade (Gentile, 1996). Este entendimento vai ter um reflexo direto nas orientações para a política educacional dentro dos postulados neoliberais.

Aqui no Brasil é possível perceber que o Estado, através, sobretudo, da sua materialidade na máquina administrativa própria do poder central, está agindo com base nas orientações neoliberais, o que se tem manifestado nos novos padrões que foram estabelecidos para as políticas públicas em geral e, portanto, para a política educacional em particular.

Neste sentido é que vai colocar-se a reforma administrativa do aparelho do Estado na formulação e implementação das políticas públicas, incluindo-se o âmbito da educação.

No contexto da reforma da educação brasileira e com base na atual legislação, o governo federal, ao mesmo tempo em que estabeleceu como prioridade da política nacional de educação a universalização do ensino fundamental, vem implantando uma série de programas que podem ser vistos como meios de viabilizar a descentralização/municipalização deste nível educacional.

É importante que deixemos claro que a definição desse conceito tem variado segundo dois pólos que se distanciam pela ênfase na dimensão econômica ou na dimensão política. Quando estiver sendo guiado por uma lógica economicista-instrumental, o conceito de descentralização vincula-se aos postulados neoliberais. Neste caso, é feita uma ligação entre a descentralização e a democratização, como justificativa para se transferir responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, com vistas a reduzir o papel do Estado a suas funções mínimas, na busca da eficiência e da otimização dos gastos públicos, nos quais os investimentos nas políticas sociais não são prioritários (Azevedo, 2001b).

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

dade e o Estado para se efetivar a participação da comunidade na gestão (Azevedo, 2001b).

No caso brasileiro, a descentralização, no contexto neoliberal em que ela tem se efetivado, vem sendo uma estratégia de se maximizar recursos escassos para garantir apenas pontualmente os direitos sociais (Dowbor, 1997).

Essas estratégias conduzem os governos municipais a assumirem novas responsabilidades ante a educação pública, quase sempre sem terem as condições infra-estruturais para fazê-lo e sem poder fugir das imposições das definições nacionais. Entretanto, a dinâmica do real leva também à existência de movimentos de resistência ao modelo de regulação dominante e muitas experiências inovadoras (mesmo com caráter de ações locais e pontuais) vêm ganhando espaço e demonstrando que os governos locais têm capacidade para tentar dar conta, de forma criativa, dessas demandas sociais, apesar dos diversos obstáculos que se apresentam e se contrapõem a estas medidas do poder local.

Dentre essas experiências inovadoras, situa-se a encontrada em Camaragibe, cuja gestão se procura demarcar como um governo democrático-popular. No bojo da sua política municipal de educação é que pôde emergir a Proposta Curricular para a Educação Física, que se caracteriza por adotar a perspectiva crítico-superadora como a orientação para o trato do conhecimento dessa disciplina na escola.

Como sabemos, a educação física como campo de saber vem lutando, através da história, para conquistar sua autonomia e legitimidade no contexto escolar, visto que sua afirmação ora esteve atrelada a influências das instituições militares, ora a do campo médico, ora ficou restrita ao campo do esporte.

É no bojo do movimento renovador da educação física⁵ que emerge a concepção crítico-superadora, própria de uma perspectiva crítica da educação, e que a trata como uma disciplina que contém um rico campo de saber, de forma que sua inclusão nos currículos escolares e, portanto, o seu ensino, significam a socialização de conhecimentos historicamente construídos e que fazem parte da cultura corporal humana. Através, pois, do processo de ensino e aprendizagem os referidos conhecimentos são sistematizados e pedagogizados, de forma a desenvolver no aluno habilidades que lhe permita vivificar, compreender e se posicionar criticamente ante esses conhecimentos cuja apreensão, por serem construções históricas, só se pode dar no contexto da realidade social em que estão inseridos.

5. Movimento surgido no início da década de 1980 que envolveu vários teóricos da área e, entre outras coisas, buscava responder às perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizarem outros motivos justificadores da presença da educação física na escola que não aquele centrado no paradigma da aptidão física.

É pautada nessa perspectiva que se apresenta a Proposta Curricular para Educação Física para o município em questão.

Como sabemos, as definições para a política de educação física vão variar de acordo com as necessidades históricas de cada contexto específico, de forma que as tendências pedagógicas se adequam a essas necessidades. A delimitação do contexto que possibilitou a política para esta disciplina no município pesquisado nos leva a inferir que a definição desse referencial normativo para a educação física se apresenta como integrante do movimento renovador dessa disciplina, o que buscaremos esclarecer na próxima seção que traz os resultados das análises que fizemos dos dados levantados. É necessário acrescentar que tais dados foram coletados a partir de análise de documentos e de entrevistas realizadas com gestores e professores do município, de forma que durante o texto apresentamos destaque das falas dos nossos sujeitos e as identificamos por G1, G2, G3 e G4 (quando nos referimos aos gestores) e por P1, P2, P3 e P4 (quando nos referimos aos professores). Tal estratégia visou manter sigilo sobre a identidade dos mesmos.

A POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CAMARAGIBE: DESVENDANDO AS INOVAÇÕES

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

Ainda que o poder central não venha tratando o poder local na perspectiva do seu fortalecimento e autonomia, a gestão do município de Camaragibe, mesmo assim, vem tentando promover ações descentralizadoras no campo da política educacional, segundo as características da lógica “democrático-participativa”, como mostrou um levantamento das ações mais gerais da política estudada que, pela dimensão desse artigo, não podem ser aqui apresentadas, mas que se encontram na dissertação, como os fóruns, conferências e conselhos que se propõem a discutir e deliberar ações para a melhoria da qualidade de vida da população.

Esse cenário vem demonstrando que as ações governamentais expressam uma clara aproximação dos postulados de uma descentralização baseada na lógica democrático-participativa. Tais constatações ficaram ainda mais evidentes à medida

que fomos sistematizando e analisando as informações sobre o modo como se formulou a proposta curricular para a educação física escolar, conforme mostraremos em seguida. Antes disso, é necessário explicitarmos que a análise do texto da Proposta mostrou que a mesma guarda coerência em relação ao texto de referência da perspectiva crítico-superadora⁶ e também guarda coerência com os eixos centrais da política de Camaragibe⁷.

Inicialmente, buscamos apreender a gênese da política para educação física no município. Conseguimos perceber que ela repousa em dois vetores fundamentais. O primeiro diz respeito à ação inovadora da gestão do município que, no quadro de suas definições para a política educacional municipal, ousou no sentido de considerar a educação física escolar um componente curricular do primeiro segmento do ensino fundamental. Essa decisão teve desdobramentos através da seleção e contratação de professores, ainda que o processo, nesse nível, tenha assumido a dimensão de uma experiência piloto: a introdução da disciplina não se deu no conjunto das escolas da rede municipal.

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

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

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

Em síntese, a busca da gênese da Proposta para a Educação Física escolar formulada pelo município de Camaragibe, permite-nos afirmar que ela se forjou no

6. Referimo-nos ao Coletivo de Autores (1992).

7. Referimo-nos às diretrizes globais traçadas para a gestão municipal, que têm como pressuposto básico a “melhoria da qualidade de vida, a participação popular e a construção da cidadania”, e estão registradas no Programa de Administração Participativa (Camaragibe, 1996).

bojo do movimento de renovação dessa disciplina. De um lado, a gestão abriu o espaço e determinadas condições para que a inovação começasse a se concretizar. De outro, de modo interligado, a formação e a profissionalização de membros do grupo de professores da disciplina⁸, desenvolvida no âmbito renovador do movimento, tal como instalado em Pernambuco, permitiram o estabelecimento de uma dinâmica que levaria à construção da Proposta em referência, de cujo processo trataremos a seguir.

O processo de formulação

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

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

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

8. Dos quatro professores entrevistados, dois também atuam na rede estadual de Pernambuco, cuja Proposta foi construída durante o segundo governo de Miguel Arraes em Pernambuco, dentro dos marcos da abordagem crítico-superadora. Por terem vivenciado o processo na rede estadual, passaram por capacitações referentes a esses marcos. Com base nessas experiências, afirmaram que já trabalhavam nessa perspectiva antes de entrar na rede de Camaragibe. Além disso, um deles possui curso de especialização em educação física escolar, formação essa em que, também, tinha tido a chance de trabalhar a abordagem aqui em destaque. Os dois tinham em Camaragibe a sua primeira experiência de trabalho na escola – antes trabalhavam apenas em academia e com aulas de natação.

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

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

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

Considerando que o que está registrado em uma proposta curricular não é suficiente para legitimar as diretrizes traçadas para uma disciplina, buscamos apreender como a mesma estava sendo concretizada na prática pedagógica diária de professores e alunos. Procuramos, pois, conhecer aspectos da sua implementação, conforme trataremos a seguir.

IMPASSES E PERSPECTIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

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

A educação física na concepção dos sujeitos entrevistados

A análise das distintas concepções sobre a educação física escolar dos sujeitos entrevistados, embora não tenha indicado a existência de uma homogeneidade⁹, mostrou que há elementos comuns, particularmente no que se refere a uma compreensão que se afasta do trato da disciplina como “aptidão física”, própria de uma abordagem como a “militarista” ou a “competitivista”, privilegiando-se uma compreensão que se aproxima de uma perspectiva crítica.

Tanto na análise da concepção dos gestores quanto dos professores não conseguimos perceber a presença de uma visão que privilegiasse, exclusivamente, a educação física com desenvolvimento da aptidão física, embora a tendência, mesmo quando a disciplina é equiparada a outros conteúdos curriculares, seja identificá-la com atividades recreativas, compensatórias, ou de simples educação do corpo.

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

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

Perante tal contexto, é preciso considerar também as implicações decorrentes do caráter inovador do movimento da educação física, ao qual se articula a proposta em análise. Na medida em que é inovador, vem-se constituindo como prática de política, tanto através de uma batalha de idéias como nas tentativas de viabilização de seus postulados. Sendo assim, de uma perspectiva gramsciana, po-

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

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

A concretização da proposta no espaço escolar

Aproximamo-nos da realidade representada pela atuação dos professores, em sala de aula, perguntando sobre a influência que o processo de construção da Proposta Curricular exerceu na sua prática pedagógica, afinal todos participaram do referido trabalho. A análise dos nossos dados nos permitiu observar que o grupo de professores se divide em dois segmentos: o dos que já conheciam e afirmaram já adotar em sua prática pedagógica a concepção crítico-superadora e os que não trabalhavam nessa perspectiva. Logicamente, a construção da proposta foi um trabalho que os atingiu de forma diferenciada.

Os que revelaram uma maior aproximação da abordagem crítico-superadora afirmaram que a formulação da proposta lhes proporcionou o acesso a momentos de reflexões, de estudos, de renovação dos conhecimentos que já tinham. Assim, ter participado do processo, de certa forma, acabou gerando mudanças na sua atuação em sala de aula, uma vez que houve a ampliação de seus conhecimentos.

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

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

Visando conhecer melhor essa realidade, levantamos informações também a respeito das dificuldades e/ou facilidades que essa implementação vem encontrando.

No rol das dificuldades que os entrevistados apontaram em seus depoimentos pudemos perceber que a implementação da Proposta se vem dando num embate contínuo com a concepção de educação física própria do paradigma dominante, presente no cotidiano escolar e nos processos de ensino e aprendizagem. Por exemplo, mostra-se ilustrativo, nesse sentido, o depoimento de um professor sobre as resistências, que teve de enfrentar, advindas dos seus próprios alunos: “Os alunos, [...] eles tinham que entender que ali tinha um professor, e tinha uma diferença: “a gente vai fazer isso, isso e isso”. Aí, eles foram entendendo, aos poucos, que quando o professor chegava era aula de Educação Física (P3)”.

É nessa mesma direção que podemos entender as referências, nos depoimentos, sobre as tensões entre os professores da educação física e os demais profissionais que atuam nas escolas. Entre esses se incluem os professores polivalentes, responsáveis pelas séries iniciais do ensino fundamental. Como sugerem os depoimentos, tais tensões indicam a força do paradigma dominante na estruturação das concepções desses sujeitos sobre a educação física, o que se manifesta como um entrave para que a Proposta se materialize no espaço escolar:

[...] Aí, vem o questionamento de professores, de algumas direções de escola. [...] E tem muitos que não compreendem e pensam que a gente está aqui só para... A Educação Física é um segundo recreio para os meninos. Quer dizer: é um conceito; é uma definição muito sacana, não é? realmente, do trabalho que a gente faz, ou do trabalho que a gente tenta (P 4).

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

Nessas condições, pudemos perceber que o principal problema decorre da ausência, nas escolas municipais, de uma infra-estrutura, apropriada para as aulas de

educação física, o que se mostra como outro entrave na viabilização da proposta. Aliás, a ausência de espaços físicos adequados juntamente com a falta de material didático são dificuldades que foram apontadas por todos os gestores e professores entrevistados.

Aqui as dificuldades não são específicas apenas das aulas de educação física, pois quase toda a rede física escolar do município se mostra muito precária. Nesse sentido, é importante lembrar que a mesma precariedade da rede física escolar de Camaragibe e a ausência de materiais didáticos constituem uma condição encontrada na maior parte das escolas das redes públicas municipais e estaduais do país, o que é visto como um dos fatores que entram os processos de ensino e aprendizagem, no seu conjunto.

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

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

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

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

No entanto, como esperamos ter deixado evidente, no âmbito do poder municipal criou-se o espaço político-pedagógico que propiciou, no movimento interno de descentralização das decisões governamentais, a entrada, no município, do movimento renovador da educação física, que abraça a perspectiva de uma educação voltada para a construção de uma cidadania emancipatória. Na prática da política, representada pela implementação da proposta analisada, mesmo com muitos limites, também se abriram as condições objetivas para a chegada das inovações na

escola, trazidas por professores comprometidos com os seus postulados. Apresentadas nossas análises, resta-nos uma reflexão sobre as possibilidades de superação dos limites identificados, o que faremos nas nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dado interessante a respeito da proposta é que ela, por um lado, guarda consistência teórica, apresentando conceitos, métodos, conteúdos, indicação para avaliação consistentes e coerentes com a abordagem adotada, o que evitou que a mesma contivesse um pluralismo filosófico e metodológico que poderia inviabilizá-la. Por outro lado, é importante salientar que ela não foi formulada apenas por consultores – os professores assumiram o duplo papel de formuladores e implementadores/executores do programa de ação. Tais características dão a esse programa de ação uma possibilidade maior de ele se concretizar na sala de aula, *pela consideração da cultura local e das necessidades dos alunos*.

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

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

Em primeiro lugar, parece-nos que a formação profissional dos professores da disciplina é uma condição imprescindível para que seja disseminada uma perspectiva emancipatória da educação física, na batalha das idéias com o paradigma dominante. Essa formação deve compreender tanto a fase inicial como um processo de educação continuada, para os quais ganha importância o próprio papel do

movimento renovador, tendo em vista que a adoção de uma prática pedagógica inovadora e comprometida com uma educação emancipatória requer momentos de reflexão e de estudos, para além das esporádicas capacitações, tal como hoje ocorre.

Em segundo lugar, não se pode deixar de mencionar as mudanças nas próprias condições do trabalho docente. Compreendemos, assim como Machado (1997), que a melhoria da qualidade do ensino está indiscutivelmente relacionada às condições de trabalho do professor, nas quais se incluem a questão salarial, a estrutura das escolas, o material adequado, a formação continuada, entre outros.

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

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

Physical education in the context of a municipal education policy:
reviewing the experience of Camaragibe (PE) municipality

ABSTRACT: This article consists of a summary of the dissertation that aimed at learning about the creation and implementation process of the Curriculum Proposal for Physical Education in the schools as a public policy, for the Camaragibe municipality education network in Pernambuco, the theoretical-methodological focus of which are the presumptions of the "critical-overcoming" perspective. From a dialectic approach, the study sought to learn how the construction of a municipal management action program that claims itself as being democratic-popular was processed, the guidelines of which counter oppose the neo-liberal based guidelines outlined by the central government, as far as its social policies are concerned. Our intention is to present the theoretical discussion that backed this study and the results achieved.

KEY-WORDS: Educational policy; decentralization and physical education.

(continua)

(continuação)

Educación física en el contexto de la política de educación municipal:
análisis de la experiencia del distrito de Camaragibe – PE

RESUMEN: Este artículo se constituye en una síntesis de la disertación que ha buscado conocer el proceso por lo cual fue creada, como política pública, la Propuesta Curricular para la Educación Física en las escuelas de la red municipal de educación de Camaragibe-PE, que tiene como enfoque teórico-metodológico los pretextos de la perspectiva crítico-superadora. Desde un abordaje dialéctico, la investigación ha buscado entender como se ha procesado la construcción de un programa de acción de un manejo municipal que se proclama a sí mismo como democrático-popular, cuyas directrices vienen contraponerse a las de características neoliberales planteadas por el poder central para las políticas sociales. Presentaremos un debate teórico que ha respaldado esta investigación y los resultados logrados.

PALABRA CLAVES: Política educacional; descentralización y educación física.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Exclusão social e políticas educativas. Implicações da adoção do estilo gerencial de gestão por programas federais destinados à educação municipal. III Colóquio Internacional Paulo Freire. *Anais*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2001a.

AZEVEDO, Janete M. Lins. *Políticas de descentralização da educação, municipalização do ensino fundamental e desigualdades educacionais*. 2001b. Programa de Pós-Graduação (Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife (texto inédito).

CASTELLANI FILHO, Lino. *A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxo e perspectivas*. 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas.

_____. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DANIEL, Celso. Participação popular. *Revista Teoria e Debate*, n. 2, mar. 1988.

DOWBOR, Ladislaw. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. In: FREITAS, M. (Org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo: Cortez, 1996.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, Inalda Maria dos. *A política de descentralização do financiamento do Ensino Fundamental e sua repercussão nas unidades escolares: um estudo sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola*. 2001. Tese (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife.

Recebido: 28 nov. 2002

Aprovado: 5 jan. 2003

Endereço para correspondência
Ana Lúcia Felix dos Santos
Rua Custódio Vaz de Carvalho, 23
Curado III
Jaboatão/PE
CEP 54220-330