

**GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX**

**INTERVENÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA:**

**A NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO DE CURRÍCULO  
E DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A TRANSFORMAÇÃO  
DA PRÁTICA EDUCATIVA**

**EDUCAÇÃO - CURRÍCULO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**São Paulo**

**2001**

**GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX**

**INTERVENÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA:**

**A NECESSIDADE DO PLANEJAMENTO DE CURRÍCULO E DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A TRANSFORMAÇÃO DA  
PRÁTICA EDUCATIVA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Chizzotti.

**EDUCAÇÃO - CURRÍCULO**

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**São Paulo**

**2001**

## FICHA CATALOGRÁFICA

M967i Muñoz Palafox, Gabriel Humberto, 1958-  
Intervenção político-pedagógica : a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa / Gabriel Humberto Muñoz Palafox. - São Paulo, 2001. 395f.

Orientador: Antonio Chizzotti.

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação : Currículo.

Bibliografia: f. 245 - 258.

I. Currículos - Mudança - Teses. 2. Currículos - Planejamento - Teses. 3. Professores - Participação no planejamento curricular - Teses. 4. Ideologia e educação - Uberlândia (MG) - Teses. 5. Educação física - Formação de professores - Teses. 6. Educação - Uberlândia (MG) - História - Teses. I. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. II. Título.

CDU: 371.214

## **DEDICATÓRIA**

*Às memórias de Fausto, Patrícia, André e Gabriel*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Eliana, pelo amor e companheirismo, sempre presentes nesta caminhada, os quais estiveram permeados pela sua valiosa contribuição profissional para a realização deste trabalho.*

*A Lucas, Mateus e Marcos Gabriel, pelo carinho e, especialmente, pela compreensão que souberam demonstrar diante das minhas constantes ausências para a realização do Doutorado.*

*Aos professores e professoras de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*

*Aos meus professores e minhas professoras do Doutorado em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.*

*A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a sua realidade social, política e histórica em que é uma presença. É por isso que, ao ensinar com rigor sua disciplina, o educador progressista não pode acomodar-se, desistente da luta, vencido pelo discurso fatalista que aponta como única saída histórica hoje a aceitação, tida como expressão da mente moderna e não "caipira" do que aí está porque o que está aí é o que deve estar Paulo Freire (2000).*

## INDICE

<b>Introdução</b>	01
A prática pedagógica e o/a professora de Educação Física: porque está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino na escola pública?	06
Ajuste de paradigma ou busca de outro para atender às dificuldades da Educação progressista no contexto da prática pedagógica?	20
Para além dos problemas da formação e da produção teórica: as dificuldades do cotidiano escolar.	28
<b>Procedimentos metodológicos – o caminho da pesquisa.</b>	41

### PARTE I

#### Capítulo I

Breve história do município de Uberlândia, Minas Gerais.	52
--	----

#### Capítulo II

Sobre o contexto do trabalho de assessoria docente na área de educação física no município de Uberlândia: origens e implementação.	76
Construindo e implementando um projeto para Educação Física escolar: criação de uma Assessoria Pedagógica e de um Núcleo de Estudos para fortalecer uma política coletiva de ação político-pedagógica.	76
Ampliando o projeto político-pedagógico para Educação Física em Uberlândia: a experiência junto à Secretaria Municipal de Educação.	95

### PARTE II

#### Capítulo I

<b>O currículo como estratégia de intervenção:</b> o conflito entre a necessidade do controle oficial e a busca da autonomia pedagógica no processo de produção e transmissão de saberes escolares.	124
---	-----

Intervenção social na lógica da tradição conservadora.	129
Intervenção e transformação social: em busca de um significado diferente, associado a uma ética emancipatória para o ato de intervir.	132
A noção de intervenção enquanto sistema.	134
Ampliando a noção de Sistema.	136
Sistemas de Intervenção oficial, Educação e crise contemporânea.	138
 Capítulo II	
Fundamentos teóricos para a construção de currículo numa perspectiva de intervenção crítica.	146
O pós-moderno na lógica do pensamento pós-marxista e a questão da diversidade cultural.	154
O pensamento crítico pós-marxista como fonte de referência teórica para o Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP.	160
<b>Intervenção e conhecimento na Educação Física e nas Ciências do Esporte:</b> Campo em disputa por hegemonia político-teórico-instrumental.	166
<b>E a Educação Física Escolar:</b> como fica no contexto contemporâneo?	174
 Capítulo III	
Princípios político-pedagógicos e diretrizes centrais da sistemática de <b>Planejamento Coletivo Do Trabalho Pedagógico</b> - PCTP: A Experiência De Uberlândia	183
Diretrizes de trabalho do PCTP.	187

## PARTE III

### Capítulo I

Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: Aspectos Relevantes da Estratégia vivida na Eseba/Ufu e na RME/UDI.	198
Quatro grandes problemas da educação pública e seu reflexo na constituição da prática docente na esfera da Educação Física escolar.	203
1. O problema da formação inicial.	205
2. A transformação do Ensino Fundamental público das elites em escola de massas.	208
3. A gestão escolar baseada na racionalidade instrumental.	212
4. O individualismo presente na comunidade escolar.	219
Principais dificuldades do contexto de trabalho escolar, segundo avaliação dos/as professores/as de Educação Física inseridos/as no PCTP-Uberlândia.	220
Construindo uma narrativa válida para o desenvolvimento e implementação da proposta curricular de Educação Física escolar no município de Uberlândia.	223
<b>Considerações Finais</b>	235
<b>Bibliografia</b>	242
<b>Anexos (Não incluídos na obra)</b>	-

## RESUMO

O presente trabalho surgiu de uma experiência de orientação/assessoria pedagógica destinada a professores/as de Educação Física que ministram aula nas escolas públicas do município de Uberlândia, Minas Gerais. Devido aos anseios de um grupo de educadores/as interessados/as em transformar a prática pedagógica da Educação Física nas escolas públicas deste município, esta experiência de assessoria começou no ano de 1992 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), a qual foi estendida à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI), a partir de 1996.

Nesse contexto, duas grandes questões foram colocadas para serem respondidas, sob pena de se frustrarem definitivamente tais anseios de mudança encontrados nesse grupo de educadores/as: 1. É possível construir e implementar uma proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar, que pretende fundamentar-se numa perspectiva crítica de educação numa rede pública de ensino, que conta com aproximadamente 100 professores/as de Educação Física em seu quadro funcional? 2. Como realizar essa empreitada, reconhecendo que existem profundas diferenças de ordens subjetiva, intersubjetiva e político-econômica influenciando os interesses pessoais, a prática e a formação profissional de cada um/a dos/as personagens envolvidos/as direta ou indiretamente nesse processo?

Diante disto, o objetivo deste estudo é apresentar o referencial teórico-metodológico que foi desenvolvido no processo de construção e implementação de uma proposta curricular para a disciplina Educação Física escolar, à luz da reflexão da prática pedagógica nas escolas públicas de Uberlândia, MG entre o ano de 1992 e o ano 2000.

Para a realização do presente trabalho, contamos com a participação permanente de sete professores/as da Eseba/UFU e, posteriormente, de mais de 100 educadores/as, entre professores/as e pedagogos/as do quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG (SME/UDI).

Trabalhando articuladamente nesses segmentos institucionais, foi possível construir uma sistemática de trabalho que, tal como será justificado teoricamente ao longo do presente estudo, foi considerada uma estratégia crítica de intervenção político-pedagógica.

Com o nome de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), essa estratégia foi progressivamente implementada e sistematizada durante o processo de assessoria pedagógica na Eseba/UFU e na SME/UDI, de acordo com a “compreensão” e “interpretação” dialética que alcançamos (eu, meus/minhas colegas e um considerável grupo de professores/as inseridos/as

no processo), tanto sobre a teoria crítica do currículo como da produção teórica na esfera da Educação Física escolar.

Para alcançar o objetivo proposto, apresento como justificativa do presente estudo, um capítulo especial em que analiso criticamente porque está sendo difícil implementar propostas transformadoras de ensino da Educação Física escolar nas escolas públicas de Uberlândia. Em seguida, na primeira parte, este município é caracterizado no palco de sua história. Primeiro, para situar o/a leitor/a no contexto social em que se desenvolveu este trabalho. Segundo, devido aos frutos político-econômicos e sócio-culturais dessa história, que sempre interferiam, direta e indiretamente, na experiência vivida junto aos/às professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI.

A partir desse “pano de fundo”, procuro no capítulo II da primeira parte, descrever e analisar criticamente a experiência vivida aproveitando os resultados dos diagnósticos realizados entre o ano de 1996 e o ano 2000, para subsidiar a elaboração e a reformulação dos planos anuais da área, de acordo com o estudo da realidade social e, especificamente, da prática pedagógica dos/as professores/as envolvidos/as no PCTP.

Na segunda parte, apresento os fundamentos teóricos do PCTP, que incluem o estabelecimento crítico de princípios filosófico-pedagógicos e as diretrizes (já sistematizadas), identificadas e adotadas durante a construção e implementação da proposta curricular de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI. Esse processo, no momento de terminar este estudo, continuava funcionando em caráter permanente.

Na terceira parte, analiso vários aspectos relevantes que contribuíram para a construção das diretrizes traçadas, de alguns conceitos básicos e dos instrumentais utilizados no transcorrer da assessoria pedagógica, que, em conjunto, caracterizaram a estratégia de intervenção crítica denominada PCTP.

Para concluir, levanto algumas considerações críticas sobre a experiência descrita, assim como sobre o próprio estudo realizado.

No final desta pesquisa, encontra-se um anexo especial contendo uma série de depoimentos de professores/as que participaram do processo entre o ano de 1992 e o ano 2000, os quais revelam particulares e significativos pontos de vista a respeito da experiência vivida.

**Termos chave:** conhecimento, currículo, intervenção pedagógica, formação continuada, formação crítico-reflexiva, planejamento do trabalho pedagógico, educação e poder.

## INTRODUÇÃO

A idéia do presente trabalho surgiu de uma experiência de orientação/assessoria pedagógica destinada a professores/as de Educação Física, que ministram aulas nas escolas públicas do município de Uberlândia, Minas Gerais.

Devido aos anseios de um grupo de educadores/as interessados/as em transformar a prática pedagógica da Educação Física nas escolas públicas deste município, essa experiência de assessoria começou no ano de 1992 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), a qual foi estendida à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI), a partir de 1996.

Nesse contexto, duas grandes questões foram colocadas para serem respondidas, sob pena de se frustrarem definitivamente tais anseios de mudança ainda encontrados nesse grupo de educadores/as:

1. É possível construir e implementar uma proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar, que pretende fundamentar-se numa perspectiva crítica (emancipatória<sup>1</sup>) de educação numa rede pública de ensino, que conta com aproximadamente 100 professores/as de Educação Física em seu quadro funcional?

---

<sup>1</sup> Termo interpretado como sinônimo de libertação. Corresponde a um **interesse** político-pedagógico a ser alcançado mediante o exercício da crítica que, contribuindo com a libertação de condicionamentos deterministas, deve favorecer a proposição de alternativas de solução que se constituam *em elementos de luta transformadora* (SAUL, 1986, p.107). Concordando com Bakunin, o âmbito dessa libertação situa-se no desenvolvimento integral e o pleno gozo de todas as faculdades corporais, intelectuais e morais de cada pessoa. *Por consequência é todos os meios materiais necessários à existência humana de cada um; é além do mais a educação e a instrução* (BAKUNIN, 1980, p.79). Entretanto, antes da educação, a primeira forma de emancipação deve ser a econômica, pois esta *engendra necessariamente, e ao mesmo tempo, a emancipação política e imediatamente a emancipação intelectual e moral* (BAKUNIN, 1980, p. 49).

2. Como realizar essa empreitada, reconhecendo que existem profundas diferenças de ordens subjetiva, intersubjetiva e político-econômica influenciando os interesses pessoais, a prática e a formação profissional de cada um/a dos/as personagens envolvidos/as direta ou indiretamente nesse processo?

A partir dessas perguntas, dois aspectos motivaram a realização do presente estudo.

O primeiro deles relaciona-se à aspiração pessoal e profissional que compartilhamos com outros/as colegas do ensino público da cidade de Uberlândia, no que diz respeito à vontade política de querer contribuir para a transformação da prática pedagógica da Educação Física escolar.

Nossa modesta, porém complexa, utopia é que essa disciplina escolar seja efetivamente valorizada na sociedade, tanto pelo reconhecimento crítico da importância do saber escolar que transmite ao/à aluno/a como pela identificação do/a educador/a com a construção social de uma escola pública, efetivamente democrática e de qualidade.

O segundo aspecto refere-se ao interesse em compreender uma questão que se tornou preocupante desde os primeiros encontros junto aos/às professores/as: porque uma grande parcela daqueles/as que ministram aula de Educação Física nas escolas públicas do município de Uberlândia está apresentando dificuldades para implementar, na prática educativa, a Pedagogia Progressista, apesar de investir um tempo considerável em estudar, refletir e debater esse referencial teórico-prático?

Entre 1992 e 1993, já tínhamos identificado, no município, a existência de um considerável número de educadores/as com conhecimento, tanto da produção teórica da área, que questionava a sua formação tecnicista, como da própria Pedagogia Progressista, que apontava a necessidade de transformar

a escola e a prática pedagógica numa perspectiva crítica de educação e sociedade.

Apesar de que grande parte dessa produção vinha propondo princípios metodológicos e sugestões didáticas sobre como desenvolver uma prática pedagógica transformadora, que contemplava contribuições intelectuais da área de Educação Física, existia muita dificuldade para viabilizar no cotidiano escolar, aquilo que estava sendo proposto.

Muitos foram os depoimentos levantados durante a assessoria pedagógica que expressaram essa dificuldade. Exemplos representativos disso revelam muito bem o que se pensava naquela época, em Uberlândia:

*Em 1988 já tinha tido contato com a Pedagogia Progressista e acredito que foi justamente essa visão que me ajudou a ser aprovada no concurso da Eseba/UFU. Apesar de conseguir fazer uma aula mais participativa, com espaços de discussão com os alunos, havia resistência de sua parte porque isso tomava tempo de jogo na aula. Não conseguia avançar para além da reflexão com eles. Percebia que na hora de propor um aprofundamento não conseguia dar seqüência com outras atividades, novas práticas ou novas metodologias. Parecia ter dificuldade para saber como fazer isso na prática, apesar de achar que eu compreendia bem o discurso teórico (...) Em síntese, o discurso crítico-superador não conseguia mostrar-me como dar os passos seguintes para sair dessa superficialidade. Assim, eu me perguntava, criticar...criticar eu dou conta, agora, como superar essa prática que era criticada com meus alunos e com meus próprios pares? (P3)<sup>2</sup>.*

---

<sup>2</sup> A partir deste momento, aproveito trechos dos depoimentos dos/as professores/as de Educação Física (P) e pedagogos/as (PD), que participaram da assessoria pedagógica entre o ano de 1993 e o ano 2000, para compartilhar com o/a leitor/a os pontos de análise crítica que foram merecedores de atenção durante a experiência vivida nesse ambiente de trabalho coletivo.

Outro educador nos diz:

*Anteriormente a esta proposta, a Educação Física era administrada de forma assistemática. Em cada escola havia um trabalho diferenciado. Mesmo tendo uma vasta bibliografia que superava os modelos fundamentados no paradigma empírico-analítico, avançando à luz das correntes histórico-críticas (grifo nosso), ainda assim não tínhamos identidade (P14).*

Como conseqüência dessa dificuldade, que obviamente tinha relação com outros conflitos e contradições encontrados na prática pedagógica, havia, entre os/as professores/as, bastante insatisfação pessoal com manifestações de sentimentos de incompetência profissional.

Diante do exposto, motivados pela vontade política de compreender e superar essas dificuldades, juntamente com os/as professores/as, o objetivo deste estudo é apresentar o referencial teórico-metodológico desenvolvido no processo de construção e implementação de uma proposta curricular para a disciplina Educação Física escolar, à luz da reflexão da prática pedagógica nas escolas públicas de Uberlândia, MG, entre o ano de 1992 e o ano 2000.

Como foi mencionado no início desta introdução, o contexto onde tal reflexão teórica aconteceu, foi possibilitado pela instalação de um processo estratégico de assessoria docente, iniciado em 1992 na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), que teve oportunidade de ser ampliado à Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (RME/UDI), a partir do ano de 1996.

Para a realização deste trabalho, contou-se com a participação permanente de sete professores/as da Eseba/UFU e, posteriormente, de mais de 100 educadores/as, entre professores/as e pedagogos/as do quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG (SME/UDI).

Trabalhando articuladamente nesses segmentos institucionais, foi possível construir uma sistemática de trabalho que, tal como será justificado teoricamente ao longo do presente estudo, foi considerada uma estratégia crítica de intervenção político-pedagógica.

Com o nome de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), essa estratégia foi, progressivamente, implementada e sistematizada durante o processo de assessoria pedagógica na Eseba/UFU e na SME/UDI, de acordo com a “compreensão” e “interpretação” dialética alcançadas pelos/as envolvidos/as no processo, tanto sobre a teoria crítica do currículo e a produção teórica na esfera da Educação Física escolar.

Para alcançar o objetivo proposto, apresenta-se como justificativa do presente estudo, um capítulo especial no qual se analisa criticamente porque está sendo difícil implementar propostas transformadoras de ensino da Educação Física escolar nas escolas públicas de Uberlândia. Em seguida, na primeira parte, este município é caracterizado no palco de sua história. Primeiro, para situar o/a leitor/a no contexto social em que se desenvolveu este trabalho. Segundo, devido aos frutos político-econômicos e sócio-culturais dessa história, que sempre interferiam, direta e indiretamente, na experiência vivida junto aos/às professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI.

A partir desse “pano de fundo”, procura-se no capítulo II da primeira parte, descrever e analisar criticamente a experiência vivida, aproveitando os resultados dos diagnósticos realizados entre os anos de 1996 e 2000, a fim de subsidiar a elaboração e a reformulação dos planos anuais da área, de acordo com o estudo da realidade social e, especificamente, da prática pedagógica dos/as professores/as envolvidos/as no PCTP.

Na segunda parte, são apresentados os fundamentos teóricos do PCTP, que incluem o estabelecimento crítico de princípios filosófico-pedagógicos e as diretrizes (já sistematizadas) identificadas e adotadas durante a construção e implementação da proposta curricular de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI. Esse processo, ao terminar este estudo, continuava funcionando em caráter permanente.

Na terceira parte, são analisados vários aspectos relevantes que contribuíram para a construção das diretrizes traçadas, de alguns conceitos básicos e dos instrumentais utilizados no transcorrer da assessoria pedagógica que, em conjunto, caracterizaram a estratégia de intervenção crítica denominada PCTP.

Para concluir, são levantadas algumas considerações críticas sobre a experiência descrita, e sobre o próprio estudo realizado.

Ao final desta pesquisa, encontra-se um anexo especial contendo depoimentos de vários/as professores/as participantes do processo entre os anos de 1992 e 2000, os quais revelam particulares e significativos pontos de vista a respeito da experiência vivida (Anexos não inclusos na obra).

### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Por que está sendo difícil implementar propostas críticas de ensino na escola pública?**

Na procura de compreensão desta pergunta, várias hipóteses foram sendo formuladas no processo de assessoria pedagógica, pois já se conheciam várias dificuldades que poderiam estar interferindo, em maior ou menor medida, no cotidiano escolar dos/as professores/as de Educação Física que se propuseram a trabalhar com os referenciais teóricos e metodológicos propostos pela Pedagogia Progressista.

Entretanto, no momento de escrever este capítulo-justificativa, sentimos a necessidade de esclarecer que, diante da experiência vivida nessa assessoria pedagógica, foi preciso exercitar a idéia de que a racionalidade, que há de nos guiar na hora de construir um currículo junto com os/as professores/as,

*não deve ser fundamentada na busca ou crença na receita, na regra segura, senão que devemos nos apoiar em procedimentos (...) de deliberação ou de raciocínio prático; e a primeira ajuda que tais procedimentos devem prestar é a de colocar as interrogações que haverão de responder e explicitar as posições desde as quais se tomam decisões provisórias. O problema fundamental na hora de confeccionar um currículo não é, pois, ver em que racionalidade científica se fundamentará, mas estabelecer os procedimentos mais aceitáveis na deliberação que há de seguir ao configurá-lo (grifo nosso) (SCHWAB, 1983, p.203 apud SACRISTÁN, 1998, p.169).*

A validade disto relaciona-se à necessidade de adoção de um comportamento político-pedagógico voltado para acompanhar tanto as mudanças na Educação, quanto o papel dos agentes educacionais que estiveram envolvidos na assessoria pedagógica. Comportamento que, para autores como Schwab (1983) e Sacristan e Gómes (1998), *mais do que uma simples metáfora, trata-se da conjunção de múltiplos princípios reflexo de uma filosofia e de uma ética profissional situacionais, amparados numa **epistemologia da incerteza** no pensamento educativo* (SCHWAB, 1983, p.203 apud SACRISTÁN, 1998, p. 169)<sup>3</sup>.

E, justamente, diante da possibilidade da adoção dessa epistemologia da incerteza, fomos ficando cada vez mais intrigados com os questionamentos e as

---

<sup>3</sup> Procurando sintetizar um experiência de mais de 23 anos junto a Paulo Freire, Gadotti (2000), elaborou uma série de teses, relacionadas ao ato de educar. Uma delas refere-se justamente à necessidade de educar para enfrentar as incertezas. Diante da vida contemporânea e das contradições e dos antagonismos sociais, torna-se necessário *aprender a navegar no oceano do imprevisto, do inesperado, do incerto. A incerteza faz parte da história humana, “O futuro permanecerá aberto e imprevisível”, nos diz Morin. “O futuro é possibilidade” nos diz Freire* (GADOTTI, 2000, p. 13. In: GUIMARÃES, 2000).

dificuldades colocados pelos/as professores/as nas reuniões de assessoria, não nos restando outro caminho a não ser o de empreender uma análise crítica no interior da própria Pedagogia Progressista e das metodologias de ensino, propostas por essa corrente educativa.

Devemos ressaltar, para tanto, que tomar a liberdade de colocar no crivo da incerteza alguns aspectos teóricos e metodológicos dessa pedagogia, não representou para nós, em momento algum, pensar na possibilidade de que estávamos rompendo ideologicamente com essa corrente de pensamento e ação, nem a colocação em questionamento da seriedade do trabalho desenvolvido pela intelectualidade da área que contribuiu para a construção do movimento progressista nas áreas de Educação e da Educação Física.

Ciente dessas questões foi decidido que deveríamos avançar procurando respostas para as dificuldades enfrentadas por nós e pelos/as educadores/as, partindo da hipótese de que, reconhecendo a existência das contradições e dos antagonismos característicos da sociedade capitalista, poderia estar existindo a necessidade de rever os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Progressista, precisando, para isso, incorporar criticamente à nossa reflexão, estudos relacionados com a análise da prática político-pedagógica, também encontrados em outras vertentes de pensamento científico e filosófico.

Para tanto procedemos a desvendar quais seriam os fatores que estão interferindo/impedindo a implementação de propostas emancipatórias de ensino da Educação Física na escola pública, identificando, inicialmente, a existência de sérias dificuldades nos processos de formação inicial de educadores/as nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A pesquisa crítica nesse universo de trabalho já mostrou o profundo distanciamento, que se tem estabelecido, entre a teoria e a prática educativa por não ter sido possível, dentre outros aspectos, superar a influência empírico-analítica de currículo fortemente atrelado ao desenvolvimento das habilidades

motoras, da aptidão física e da prática do esporte-rendimento (BRACHT, 1992, 1999; CASTELLANI FILHO, 1988; PIROLO, 1997; MUÑOZ PALAFOX, 1999a, dentre outros).

*O distanciamento existente entre formação acadêmica e realidade escolar, que se vincula à dicotomia na relação teoria e prática, tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nos currículos dos cursos formadores de docentes. De um modo geral, os saberes são vistos como resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Nesse sentido, estes desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica (formação inicial), na medida em que, ao se depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática (BORGES, 1997, p.776)<sup>4</sup>.*

Independentemente de existirem propostas sistematizadas que procuram eliminar a dicotomia teoria x prática, como é o caso do Planejamento Participativo, orientado tanto para a capacitação docente (DAVID et.al, 1997, 1998; TAVARES e GARCIA, 1997) como para a estruturação da aula de Educação Física na

---

<sup>4</sup> Os primeiros momentos da formação profissional em Educação Física no Brasil podem ser caracterizados pela ação relevante dos militares na difusão de uma doutrina importada de uma realidade diferente da sociedade brasileira, atendendo a seus interesses associados ao aspecto cívico e patriótico do corpo saudável, interesses que freqüentemente permeiam os projetos de Educação Física; a falta de formação condizente para o profissional que ministrava as aulas, que normalmente buscava seu conhecimento somente pela vivência prática, inicialmente transmitida oralmente e depois por meio de manuais; e a dissociação entre teoria e prática, levando, diretamente, à produção de conhecimentos de natureza desconhecida e, indiretamente, à confusão teórica em torno de denominações e objetivos (MELO, 1995, p. 107). A colaboração entre o sistema militar e o sistema educacional foi íntima na formação profissional em Educação Física (BETTI, 1991, p. 72). O início da década de 80 representou o momento em que o sistema conservador e autoritário da década de 60 começou a se desestruturar. Depois de quase 20 anos não somente as condições materiais da classe dominada estavam demolidas, mas, a cultura como um todo tinha sido mutilada pela irresponsabilidade pelos dirigentes do país (OLIVEIRA, 1994, p. 117). Este ano de 80 foi o caminhar tímido em direção de uma abertura política, que acalentou as esperanças de democratização da sociedade, em que os segmentos desta, em parcelas mais significativas, davam grandes sinais de insatisfação e cansaço destes 20 anos de autoritarismo (FILHO, 1988, p. 196) (COSTA, 1997, p. 752).

escola (Nepef-UFSC/SME/Florianópolis, 1996), a questão é que as dificuldades para superar o modelo da aptidão física têm sido geralmente atribuídas a fatores externos aos sujeitos que o “incorporam”.

Desses fatores, um dos mais comuns está relacionado ao fato de que os professores de EF, de maneira geral, têm dificuldades para ampliar e pedagogizar o universo de práticas corporais na escola, devido à influência que recebem da mídia, enfatizando apenas o esporte de rendimento e seus valores ainda hegemônicos (VIEIRA, 2000, p.79). Outros, longe de considerar o espaço acadêmico universitário monoliticamente (CASTELLANI FILHO, 1999), atribuem parte dessa problemática a outros fatores, tais como: falta de debate político-filosófico-pedagógico em nossa área, de socialização do conhecimento e/ou ao desenvolvimento de um ambíguo pensamento plural que se nega a “macular” a ordem estabelecida, comprometida com a manutenção do “status quo”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Referindo-se à produção teórica da Educação Física, Castellani Filho afirma que, a partir da segunda metade dos anos 80, por conta de ‘movimentos’ já identificados (...), passamos a conviver com propostas pedagógicas dos mais distintos matizes, que ampliaram significativamente o leque de possibilidades de tratamento dessa disciplina pedagógica, fazendo-nos supor que os seus dias de apêndice da educação escolar estariam contados, à medida que germinaria, tanto no ambiente universitário quanto no das escolas de 1º e 2º graus, um salutar ambiente de debate e reflexão coletiva acerca de sua ação pedagógica. Pobre engano! Por mais paradoxal que possa parecer, deparamo-nos com a existência de um quadro caracterizado por uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico em nossa área (grifo nosso). Domina em nosso meio, apoiado em uma compreensão de sociedade organicamente harmoniosa, um sentimento altamente refratário ao embate acadêmico, por traduzi-lo como espaço de explicitação de diferenças e divergências que não se coadunam com a percepção de sociedade acima mencionada. Posições contrárias essas que se configuram por conta da visão de mundo presente hegemonicamente, como manifestações patológicas de desarranjos organizacionais. Foge-se do debate como o diabo foge da cruz! Ambigualmente, defende-se o pensamento plural, busca-se construir práticas consensuais desde que, essa pluralidade, não macule a ordem estabelecida e o consenso seja obtido em torno do pensamento dominante, comprometido com a manutenção do status quo (grifo nosso). Busca-se a paz dos cemitérios. Reveste-se a estrutura administrativa acadêmica de mantos protetores, impermeáveis a dúvidas ou questionamentos. Nela, todos reinam absolutamente, cada departamento constituindo-se num todo maior e independente, cada docente dentro dele também livre para cuidar de seus próprios interesses, reagindo intempestivamente quando, camaleonicamente travestidos de progressistas, são flagrados em práticas conservadoras, quando não reacionárias...”. Como podemos perceber, vários são os desafios que nos espreitam, como também variadas são as suas características. Uns, de natureza predominantemente político-pedagógica, nos remetem de pronto à questão da socialização do conhecimento produzido em nossa área (grifos nossos) (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 156-7).

Concordando com essas idéias, em 1997, escrevemos um artigo, em parceria com duas colegas pesquisadoras, sobre a prática político-pedagógica em Educação Física, com o objetivo de promover um debate entre os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia em torno de como se expressa, na sua subjetividade e na sua prática social, o modelo empírico-analítico de formação profissional. Nesse texto, afirmamos que:

*agir na prática educativa negligenciando a utilização de referenciais teóricos incorporados pela reflexão crítica, o debate e a avaliação sistemática do produto instrumental-objetivo, ético-moral, e social-ideológico de nossas ações pedagógicas, significa reproduzir uma consciência intencionalmente conservadora, pois esse tipo de prática educacional não conta mais com nenhum tipo de argumentação convincente que o sustente.*

*Entretanto, ainda encontramos professores/as que têm horror à teoria e que se respaldam em jargões do tipo “a teoria na prática é outra coisa”. Isto devido às várias crenças assimiladas na condição de verdades absolutas no processo ideologizado de formação profissional adquirida em todos níveis de ensino.*

*Como exemplo, podemos citar aquela crença, bem difundida em sala de aula, de que a teoria é um “conteúdo técnico” que deve ser memorizado, copiado e reproduzido na prática sem muito questionamento, pois isto coloca paradoxalmente em risco, tanto a autoridade (autoritária) do/a professor/a frente aos/às outros/as, como a sua condição subserviente de “trabalhador/a manual” a serviço de um determinado patrão (MUÑOZ PALAFOX, TERRA, e PIROLO, 1998b, p. 121-2).*

Depois de concluir que a análise dos fatores acima citados não é suficiente para explicar a problemática que nos preocupa, foi identificado que, tanto eu, Terra e Pirolo (1998) quanto Vieira (2000) e Castellani Filho (1999), limitamo-nos a constatar questões que, em 1993, já eram conhecidas por uma boa parcela de professores/as das escolas públicas de Uberlândia.

Outro fator encontrado, relacionado à dificuldade para implementar propostas críticas de ensino em sala de aula, e intimamente ligado ao problema da formação inicial, refere-se a um tema localizado no contexto da crítica ao discurso da modernidade. Este diz respeito ao problema da “racionalidade” humana subjacente à formação empírico-analítica de licenciados em Educação Física.

Usando a terminologia habermasiana, dir-se-ia que, no nosso meio de trabalho, encontram-se uma subjetividade e uma intersubjetividade fortemente influenciadas/orientadas pela racionalidade instrumental, que têm dificultado a superação de leituras fragmentadas sobre a realidade social e daquelas práticas pedagógicas tecnicistas que ocorrem, tradicionalmente, em todos os níveis de ensino, incluindo os próprios cursos de graduação de licenciados em Educação Física. Mas, à medida que essas questões vão surgindo, cabe novo questionamento: como o sujeito “incorpora”, na sua consciência, esses tipos de leituras e práticas fragmentadas e reducionistas, diante da influência dos fatores acima descritos?

Talvez existam várias hipóteses a esse respeito, porém, uma que consideramos interessante pode ser encontrada nos estudos sobre o impacto das representações sociais no processo de assimilação e construção “subjetiva” do saber/conhecimento.

Nesses estudos, parte-se do pressuposto inicial de que,

*por mais que se radicalize a separação entre ensino e pesquisa, entre docentes e pesquisadores, por mais que se reduza a função do professor à simples transmissão de conhecimentos, o processo de formação nos saberes não se separa do processo de construção dos saberes, e a relação dos professores com os saberes não se reduz a mera transmissão de conhecimentos já sistematizados (BORGES, 1997, p.776).*

Mas esse processo intersubjetivo de “construção de saberes”, a que se refere Borges (1997), pode estar carregado de algumas “armadilhas” e Mijail Bakunin parece dar algumas “pistas” sobre isto. Esse educador sustenta que, desde os primórdios da organização humano-social, as idéias se formaram a partir das **ações coletivas** em que as pessoas comparavam e combinavam as suas “impressões” individuais (idéias) sobre o mundo, construindo-se, assim, uma “consciência coletiva” que simultaneamente começaria a ser transmitida de geração a geração.

Se o indivíduo se apropria dessa “consciência coletiva” desde criança, à medida que se desenvolve vai “tomando” esse mundo de pensamentos (representações sociais) como ponto de partida para “elaborar” as suas próprias idéias. E é justamente nesse ponto que Bakunin identifica um sério problema: esse conjunto de “representações sociais” está inundado de idéias “absurdas” sobre o indivíduo, as relações sociais e a realidade como um todo.

As idéias que o indivíduo encontra, ao nascer, por estarem “encarnadas” nas coisas e nos homens e que são “impressas”

*em seu próprio espírito pela **educação** e pela **instrução** que recebe antes de que tenha chegado à consciência de si mesmo, as encontra mais tarde consagradas, explicadas, comentadas pelas **teorias** que expressam a consciência universal ou o prejuízo coletivo e por todas as instituições religiosas, políticas e econômicas da sociedade de que constitui parte (grifos nossos) (BAKUNIN, 1979, p. 163).*

Muitas dessas idéias e teorias, organizadas e veiculadas na forma de representações sociais, são concepções sobre a natureza, a justiça, os direitos e deveres das pessoas, a família, a sociedade, a propriedade, a escola, etc, que, depois de criadas, passam a ser

*sancionadas pela ignorância universal e pela estupidez dos séculos, tanto como pelo interesse bem entendido das classes privilegiadas, até o ponto de que hoje mesmo um*

*não se poderia pronunciar abertamente e em uma linguagem popular contra elas sem rebelar uma grande parte das massas populares e sem correr o perigo de ser lapidado pela hipocrisia burguesa (BAKUNIN, 1979, p.162).*

Diante disso, pergunta-mos: é possível superar essas idéias durante o processo de busca de uma prática crítica no mundo?

Esse questionamento, nada fácil de responder, é abordado por alguns intelectuais de esquerda, como Karel Kosik (1985), quando afirma que a única forma de superar o mundo da “pseudoconcreticidade”, que permeia a construção de nossa consciência, é *adotando uma postura crítica, porém não contemplativa e sim transformadora, que se de no âmbito da práxis revolucionária (KOSIK,1985, p. 18).*

Em outras palavras, como bem diria Paulo Freire: *o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas 'águas' os homens verdadeiramente comprometidos ficam 'molhados', ensopados (FREIRE, 1979, p. 19).*

Entretanto, e aí está um sério questionamento para a Pedagogia Progressista, não somente a utilização, mas também as teorias que têm dado sustentação à práxis revolucionária parecem ter refletido, de alguma forma, o processo intersubjetivo de construção de saberes que, hegemonicamente, têm caracterizado a vida da humanidade.

Apesar de haver um certo otimismo pedagógico, devido à identificação de estudos, mostrando avanços qualitativos na constituição de propostas críticas de ensino (CASTELLANI FILHO, 1999), vem acontecendo, de fato, um distanciamento cada vez mais profundo entre as teorias produzidas na perspectiva crítica da Educação e as práticas pedagógicas dos/as professores/as, que, além de estar sendo identificado e anunciado com preocupação na literatura especializada, também foi percebido por educadores/as de Uberlândia, mesmo

antes de termos iniciado a assessoria pedagógica na área de Educação Física escolar.

Independentemente da forma como a Pedagogia Progressista foi apresentada, interpretada e utilizada no Brasil e dos problemas que ela enfrentou na tentativa de contribuir para superar os antagonismos da formação inicial e da escola capitalista, o reconhecimento deste distanciamento provocou, objetivamente, um hiato entre as contribuições advindas de áreas como a filosofia, a história e a sociologia da educação e a construção de propostas pedagógicas concretas, capazes de incorporar essas contribuições dentro de uma perspectiva emancipatória de ensino (DOMINGUES, 1986; ARANHA, 1992; DUARTE, 1993; SOUZA, 1993; FREITAS, 1995; MOREIRA, 1999).

Em 1993, além de alertar para a existência desse hiato, Duarte verificou que o desenvolvimento da corrente progressista da educação tinha se mostrado mais lento do que se esperava, motivo pelo qual **vinha ocorrendo um certo avanço de correntes pedagógicas não fundamentadas na concepção histórico-social do ser humano**, como é o caso do construtivismo, que começou a ganhar fôlego na segunda metade da década de 80.

Exemplo recente dessa constatação poderá ser facilmente encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em que está definido um claro direcionamento sócio-construtivista para a educação, alvo de múltiplos questionamentos, inclusive na área de Educação Física (CBCE, 1997).

Por outro lado, partindo do princípio de que a Pedagogia é a Ciência da Educação, que *engloba tanto o ensino como as visões sociais que o informam e, dentro desta lógica, que “currículo e pedagogia integram um todo”, sendo isoláveis apenas para fins de análise* (MOREIRA, 1999, p. 30), foi possível observarmos que, desde 1986, já havia, na área de Currículo, uma preocupação

com a possibilidade de acontecer um distanciamento entre a produção teórica no campo da Pedagogia Progressista e o cotidiano escolar. Naquele ano,

*(...) José Luiz Domingues publicou importante artigo, o qual é considerado um verdadeiro marco de campo. Nele o especialista, ao focar nossa produção crítica, caracteriza-a mais pela intenção de desarticular o modelo de Tyler que pela explicitação de uma nova proposta curricular. Aponta a presença de duas vertentes críticas: uma primeira associada à pedagogia crítico-social dos conteúdos e aos nomes de Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e José Carlos Libâneo, e uma segunda associada às propostas de educação popular e ao nome de Paulo Freire. Domingues registra, ainda, o início da difusão das idéias de Giroux e Apple no Brasil, difusão que se acelerou rapidamente e em grande parte respondeu ao desenvolvimento da sociologia do currículo no nosso país. O autor estimula, por fim, os teóricos do campo a traduzirem a complexidade conceitual, transformando-a em teoria em ação. Se isso não ocorrer, as propostas estão fadadas ao fracasso, uma vez que os/as professores/as não as podem implementar se não as compreendem (grifo nosso) (MOREIRA, 1999, p. 16).*

Sete anos depois, na mesma época que Duarte (1993), Souza identificou uma diversificação da temática teórica na área do Currículo, que começou a ser vista como um indício de crise, diante da constatação de um grave problema: o *distanciamento entre a produção teórica e a realidade vivida no cotidiano das escolas* (SOUZA, 1993, p. 126)<sup>6</sup>.

Referindo-se a esse problema, Moreira passou a defender a idéia de que, por se apresentar esse distanciamento na forma de um fenômeno de sofisticação teórica - que inclui o recente debate estabelecido entre “néos” (marxistas) e “pós”

---

<sup>6</sup> Também no campo da Educação Física aconteceu essa diversificação teórica. Além de apresentar um quadro que caracteriza as várias abordagens teóricas surgidas na área desde a segunda metade dos anos 80, Castellani Filho parece afirmar que o seu aparecimento não contribuiu para que essa disciplina superasse sua condição de *apêndice da educação escolar*, caracterizando-se, paradoxalmente, *uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico* em todos os níveis de ensino (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 156).

(estruturalistas e marxistas) -, o debate no interior dessa área de conhecimento não foi, de fato, *ainda suficientemente útil para o processo de construção de uma escola de qualidade no país* (MOREIRA,1999, p. 19).

Nesse sentido, perguntamos agora, apesar de contar com novas referências teóricas que pretendem ampliar ou superar as leituras clássicas marxistas encontradas na Pedagogia Progressista, é possível, então, minimizar o distanciamento e o hiato encontrados entre esse universo teórico e a prática pedagógica no cotidiano escolar?

O próprio Duarte, preocupado com esse questionamento, afirmava ser urgente e fundamental que as teorias trabalhadas no interior da Pedagogia Progressista dirigissem *uma atenção maior à construção de um corpo teórico mediador entre os âmbitos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o fazer da prática educativa* (DUARTE,1993, p.11).

Mendes, por outro lado, enfatiza a necessidade de retornar à prática pedagógica, argumentando que é preciso,

*entender como se dá o currículo em ação (ou real), que é na verdade, o currículo processado nas multi-relações de aula. As vozes negadas e silenciadas no currículo precisam ser ouvidas. As relações de gênero, raça e etnia, além das de classe, precisam ser expostas. A sociedade nos obriga, e rápido, a entendermos melhor nossos currículos* (MENDES,1997, p.821)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Se esse tipos de ações são - ou deveriam ser - responsabilidade da intelectualidade universitária que pesquisa na área da educação, tenho clareza de que também existem, em muitos casos, interferências políticas nos sistemas de ensino, que têm limitado a ação dessa intelectualidade junto aos professores/as. Entretanto, em Uberlândia, grande parte dos/as educadores/as que participaram das reuniões de assessoria curricular em todas as disciplinas de ensino da RME/UDI entre 1993 e 1999, sempre questionaram muito a forma como a área de educação das universidades locais realiza as suas pesquisas. *Eles* (os/as pesquisadores/as), *além de utilizar instrumentos "frios e impessoais" como questionários e entrevistas, parecem deixar os resultados de suas pesquisas quase sempre no mesmo campo da intelectualidade, pois pouquíssimas vezes são trabalhados junto às comunidades que pesquisam, de tal forma que possam vir a contribuir com a reflexão e a melhoria da prática educativa nas escolas* (PD1).

Também Moreira conclui que é preciso retornar à centralidade da prática nos estudos que pretendem contribuir com a superação da crise na teoria crítica de currículo, mediante a apropriação crítica do pensamento pós-moderno. Isto, partindo da idéia de que, *em períodos de crise, a preocupação com a prática precisa intensificar-se, já que ela se torna, segundo Lather (1991), o motor da inovação* (MOREIRA, 1999, p. 28).

Para isso, e concordando com Moreira, consideramos necessário esclarecer que essa idéia de retornar ao processo educativo em si não pode significar que se esteja “desvalorizando” a teoria em detrimento da prática, nem que a teoria do currículo esteja sendo “reduzida” à simples prescrição. Por isso, complementando a recomendação de Duarte (1993), esse autor sugere,

*em um primeiro momento, que os curriculistas atuem nas diferentes instâncias da prática curricular, participando da elaboração de políticas públicas de currículo, acompanhando a implementação das propostas e realizando estudos nas escolas que avaliem esta implementação. Proponho também 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* (MOREIRA, 1999, p. 30-1).

Entendemos que Duarte também reforça essas idéias, ao afirmar que a concepção de uma teoria crítica não deve se limitar aos âmbitos teóricos mais amplos do estudo da educação, pois, quando isso ocorre, *os educadores acabam sendo levados, inevitavelmente, a “completar” o espaço vazio (ou ao menos rarefeito) entre esse âmbito e o das propostas pedagógicas, procurando elementos teóricos mediadores que lhes auxiliem a explicar o processo educativo propriamente dito* (DUARTE, 1993, p. 12)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Esse espaço “rarefeito” foi ocupado justamente pelo construtivismo, inclusive na área de Educação Física escolar. *Analísada por profissionais contratados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, O PCN para a Educação Física, voltado para o Ensino Fundamental,*

Finalmente, talvez por razões como essas, encontramos Forquin, que defende a idéia de que (independentemente das abordagens de ensino utilizadas) as análises críticas dos programas escolares e a seleção de conteúdos, efetuadas no interior do repertório cultural da sociedade, devem ser ampliadas e completadas

*no mesmo local dos estabelecimentos e das salas de aula, na medida em que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. Pode-se, além disso, acrescentar que aquilo que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde tampouco àquilo que os docentes ensinam ou crêem ensinar e que esta inadequação pode se tornar, por sua vez, o objeto de uma investigação sociológica, na medida em que as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural (FORQUIN, 1992, p.32).*

---

*limita em apenas um referencial — o construtivismo piagetiano respingado de nuances sócio-interacionistas vigotskianas que lhe reveste de um charmoso ecletismo — a possibilidade de sua organização pedagógica. O CBCE organizou e lançou no X Conbrace (outubro de 1997), uma coletânea sob o título Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 115). Nesse livro, encontra-se um “parecer” produzido pela minha colega, a professora Dinah V. Terra, e por mim, a respeito desse assunto (MUÑOZ PALAFOX e TERRA, 1997c, p.11-23).*

## **Ajuste de paradigma ou busca de outro para atender às dificuldades da Educação progressista no contexto da prática pedagógica?**

Partindo da idéia de que somente estávamos realizando um ajuste de paradigma, essa possibilidade de apropriação de parte do discurso crítico pós-moderno, seguido da revisão de algumas interpretações teóricas do campo da Pedagogia Progressista, tornou-se um desafio interessante. A partir desse momento, foram abertos novos caminhos de leitura que, talvez, poderiam estar contribuindo para superar ou, pelo menos, minimizar, algumas das dificuldades encontradas na prática pedagógica:

*(...) ainda que tivesse conseguido fazer da aula um espaço de maior participação e discussão, ficava somente nisso. Não conseguia sair de uma reflexão superficial sobre determinados assuntos como é o caso do esporte o qual procurávamos tratar de forma crítica, porém sem saber como avançar em determinadas questões, como, por exemplo, quando se tratava de assuntos relacionados com a cooperação, a discriminação e o preconceito (P3)<sup>9</sup>.*

Por esses motivos, concordamos com Mendes que afirma existem

*várias questões latentes pedindo para serem evidenciadas no cotidiano escolar, em todos os níveis de ensino. Precisamos elucidá-las para ampliar nosso debate na área de Educação Física e melhor compreender as relações que se processam nas nossas aulas, bem como o lugar ocupado pela Educação Física nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino (MENDES, 1997, p.821)*

---

<sup>9</sup> Dado à importância dessa temática, parte da reflexão sistematizada sobre o discurso pós-moderno e seus reflexos na teoria crítica da Educação e da Educação Física durante a assessoria pedagógica, é apresentada neste estudo como parte da fundamentação utilizada para sistematizar o processo de construção e implementação da proposta curricular para as escolas públicas do município de Uberlândia.

Depois de identificar a existência do discurso pós-moderno -- e também do discurso neo-moderno (ROUANET, 1989) nas áreas de Educação e da Educação Física (KUNZ, 1991; 1994) --, ao invés de “fugir” dele por considerá-lo “neo-conservador” (HABERMAS, 1990a)<sup>10</sup>, procedemos a estudá-los criticamente, seguindo uma sugestão de Duarte (1993) diante da necessidade de superar o “hiato” encontrado entre a teoria crítica e a prática pedagógica.

Segundo esse autor, é necessário construir uma passagem dos fundamentos teóricos, produzidos e revisitados criticamente, para o processo educativo em si, aproveitando as muitas contribuições científicas e filosóficas existentes, sob diferentes perspectivas de análise.

Dessa forma, partindo da leitura dos referenciais teóricos relacionados às vertentes néo e pós-moderna, voltamos novamente nosso “olhar” para o campo da Educação Física, uma vez que, tal como foi visto no início deste trabalho, os/as professores/as de Educação Física das escolas públicas do município de Uberlândia encontraram dificuldades para implementar a Pedagogia Progressista na sua prática pedagógica.

Essas dificuldades, agora compreendidas como fruto de um possível distanciamento entre o conteúdo da teoria progressista e a prática educativa, foram identificadas por Caparroz (1997), mas na forma de uma *ausência de*

---

<sup>10</sup> Habermas, longe de “fugir” da crítica que o discurso pós-moderno faz à “modernidade”, decidiu “encará-lo” de frente e estudá-lo numa perspectiva hermenêutico-dialética. Referindo-se aos autores Gehlen e Lyotard como meros *observadores emergentes da crítica relativista à modernidade*, Habermas conclui que a obra desses autores reflete, na verdade, um discurso *neo-conservador* e *anarquista* de inspiração originalmente estética. Sua pretensão: tomar distância (destacar-se) do horizonte conceitual em que se formou a auto-compreensão da modernidade ocidental, deixando-a para trás como se fosse um passado já superado. Seu alvo: a razão, a qual deixou de ser inquiridora para tornar-se inquirida e posta em julgamento, colocando-se sua eficácia auto-legitimadora em questão. A modernidade entrou em crise no que lhe é de essencial: no exercício mesmo da razão. Crise que culmina na pós-modernidade de uma razão exausta, esgotada que desfaz, assim, o sonho imperial da modernidade (HABERMAS, 1990a).

*interlocução* entre a teoria da Educação Física e a Educação Física, enquanto componente curricular.

Depois de analisar criticamente o conteúdo da produção teórica da Educação Física no campo da Educação escolar, publicado entre 1980 e 1994, Caparroz conclui que essa produção *somente se limitou a manter uma intensa interlocução com a Educação, apenas no âmbito das teorias educacionais, incorporando os aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos da Educação, de modo mecânico* (CAPARROZ, 1997, p.2).

Mas ocorre que,

*embora os elaboradores da produção teórica sobre Educação Física escolar estivessem centrando suas preocupações em uma Educação Física a ser desenvolvida dentro da escola, não conseguiram estabelecer uma interlocução com a Educação Física como componente curricular* (CAPARROZ, 1997, p. 2).

Esse autor argumenta, dentre outros aspectos, que existiu uma forte leitura mecanicista e/ou idealista da realidade por parte de vários/as dos/as autores/as pesquisados/as. Entretanto, ainda que discordemos em parte dessas afirmativas, podemos afirmar que, em Uberlândia, identificamos um distanciamento entre as propostas teóricas da utilização da Pedagogia Progressista e a prática pedagógica na área de Educação Física escolar.

Esse distanciamento, que pode ser caracterizado também como uma falta de interlocução entre a teoria e a prática da Educação Física enquanto componente curricular, foi percebido por vários/as educadores/as, desde o início dos anos 90, sem que lhe fosse dado o devido valor, pois acreditamos que a nossa tendência era pensar que, se existia alguém capaz de fazer leituras mecanicistas da realidade, esse alguém seria justamente o/a professor/a de escola. Sinceramente, pensar que a nossa intelectualidade de esquerda poderia

ser capaz de fazer leituras mecanicistas ou idealistas sobre a realidade era algo que, naquela época, dificilmente teria passado pela nossa cabeça<sup>11</sup>.

Outro exemplo dessa percepção, semelhante aos depoimentos descritos nas páginas três e quatro deste trabalho, pode ser encontrado numa educadora da Rede Municipal de Ensino (RME/UDI) que, além de mencionar que até 1996 já tinha conhecido e escutado os/as intelectuais da corrente progressista da área, comenta:

*apesar de conhecer a Pedagogia Progressista e de ter lido várias vezes a proposta do coletivo de autores, as pessoas que estávamos estudando no grupo pequeno da proposta curricular, não conseguíamos sistematizar a teoria na prática. Sabíamos o que não queríamos, porém tínhamos dificuldade para materializar o que a gente queria (P9).*

Parecendo haver uma lacuna entre aquilo que se lia e o que se pretendia fazer, fomos motivado a compreender se o problema estava nos/as educadores/as ou na teoria, ou em ambas as partes, procurando respostas, inclusive, em campos de pesquisa que não estavam diretamente vinculados à esfera tradicional da Pedagogia Progressista.

Como pode ser observado no depoimento anterior, o/a professor/a entrevistado/a refere-se à proposta de um coletivo de autores/as. Essa proposta metodológica de ensino, denominada crítico-superadora pelos seus/suas criadores, procurou fundamentar-se no materialismo histórico-dialético para

---

<sup>11</sup> Não temos nenhuma dúvida de que essa atitude era um fiel reflexo do profundo respeito acadêmico que sempre tivemos pela teoria escrita por aqueles/as personagens ilustres de nosso campo de luta. Respeito que somente ficava “abalado”, como bons marxistas, quando se concluía que a prática social de algum desses/as companheiros/as tinha-se mostrado “incoerente” com aquilo que se escrevia. Acreditamos que o velho Critério da Autoridade, enquanto critério de verdade filosófica e científica, ainda que tenha sido questionado e abalado no contexto do discurso da tradição marxista, continua sendo, provavelmente, um dos legados da modernidade, que nós, professores/as de Educação Física, sempre tivemos alguma dificuldade para superar.

justificar a sua importância social e apresentar uma proposta curricular para o ensino da Educação Física escolar.

Ao estudarmos as bases teóricas dessa abordagem, que começou a ser divulgada no Brasil por meio de dois livros publicados no início dos anos 90<sup>12</sup>, Kunz (1994) descreve que as bases metodológicas contidas nesses livros apresentaram *exemplos concretos de como a Educação Física, pelo ensino de movimentos, jogos e esporte, pode atingir metas que vão além da simples execução dessas atividades e assim abranger uma dimensão científico-educacional prevista pelos seus pressupostos teóricos* (KUNZ, 1994, p. 12).

Entretanto, sem pretender desmerecer, nem pela clareza e profundidade nem pelo contexto sócio-político do momento em que se apresentaram essas obras, esse autor conclui que a metodologia progressista dessa abordagem estava refletindo uma “nova intransparência” (na concepção de Habermas) metodológica para o ensino, tornando-se assim, uma “metodologia abstrata” (KUNZ, 1994, p. 21)<sup>13</sup>.

Depois de analisar coletivamente essa questão em Uberlândia, levantamos a seguinte hipótese: a de que o questionamento apresentado por esse autor poderia estar tendo implicações práticas, uma vez que os dois livros por ele analisados foram encontrados na relação dos materiais mais lidos entre os professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI, que participaram da assessoria

---

<sup>12</sup> Os livros citados podem ser encontrados na bibliografia deste trabalho como: GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM (1991) e BRACHT et al (1992).

<sup>13</sup> Dificuldades com a apropriação e adoção dessa “abordagem” de ensino na Educação Física escolar também foram identificadas no Estado de Pernambuco. *Apesar de todo o esforço desencadeado pela Diretoria de Esporte (DES) e pela Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco (SEE-PE) no desenvolvimento de metodologias para o ensino da disciplina a partir de parâmetros histórico-sociais, os professores desse Estado vêm apontando em suas realidades empíricas dificuldades didático-metodológicas para o trato do conhecimento da EF à luz dessa tendência* (grifo nosso) (VIEIRA, 2000, p. 77).

pedagógica, na sua difícil tentativa de compreender e aplicar na escola aquilo que vinha sendo apresentado pela Pedagogia Progressista<sup>14</sup>.

Outra dificuldade encontrada entre os fatores relacionados à pergunta central deste capítulo foi o fato de que a área progressista da Educação Física tem-se apoiado muito pouco na teoria do Currículo para discutir questões curriculares<sup>15</sup>.

Essa questão foi colocada por Mendes (1997, p. 815-24) após ter analisado criticamente um conjunto de artigos publicados na área de Educação Física, entre 1987 e 1997.

---

<sup>14</sup> No mais recente percurso histórico da Educação Física brasileira, elaborado por Castellani Filho na sua tese de doutorado (1999), procuramos investigar qual a reflexão que realizou sobre a abordagem crítico-superadora no campo educacional, ciente de que esse autor participou do coletivo que publicou essa proposta metodológica em 1992. Como resultado, verificamos que além de descrever a estrutura dessa abordagem, limitou-se a afirmar que estão acontecendo *experiências concretas afirmativas de utilização de parâmetros histórico-sociais norteando a ação pedagógica* (1999, p.155). Entretanto, existem sérias críticas a essa abordagem colocadas por autores como Kunz (1994) e Caparroz (1997).

<sup>15</sup> Além de concordarmos com essa afirmação, podemos mencionar, como exemplo, o estudo realizado por Vieira, em 1998, em que encontrou dificuldades entre professores/as de Educação Física do Estado de Pernambuco na adoção da Pedagogia Progressista. Apesar das importantes considerações levantadas em seu trabalho, Vieira não conseguiu responder à pergunta central de sua pesquisa, qual seja: *porque, mesmo com o avanço do discurso crítico-superador na área e a oferta cada vez maior de formação continuada materializada pelas políticas educacionais, os professores de EF da rede estadual de ensino preferem reproduzir práticas baseadas em pressupostos eminente biológico-desportivos?* (2000, p.78). Nossa tese é a de que talvez pela falta de referências associadas à teoria do Currículo, a sua análise limitou-se a reproduzir aquilo que a intelectualidade da área já sabe. Em outras palavras, esse pesquisador limitou-se a manter uma interlocução entre o discurso dos/as professores/as e a teoria, incorporando alguns aspectos históricos e sociológicos da educação, porém, sem estabelecer, de fato, uma interlocução com a Educação Física como componente curricular. De qualquer forma, vale destacar que, independentemente de reconhecer a existência de avanços qualitativos na prática pedagógica dos/as professores/as que procuram atuar numa perspectiva crítica de ensino em Pernambuco, Vieira conclui que é preciso ampliar e aprofundar a reflexão sobre o problema investigado, de modo a gerar conhecimentos que ajudem a superar o contexto da prática da EF centrada numa perspectiva de reprodução (grifo nosso)(VIEIRA, 2000, p.79).

Como resultado, esse autor identifica qual foi o debate em torno do currículo e como foi utilizada a literatura relacionada com essa teoria<sup>16</sup>:

*A área da Educação Física se apoiou pouco na produção do campo do currículo para discutir questões curriculares. Dos vinte e nove artigos analisados, apenas onze usaram alguma literatura do campo do currículo. Entretanto, essa utilização deve ser vista com cuidado. Por exemplo, a utilização de autores com diferentes perspectivas teóricas, usados no mesmo patamar, não sendo suas perspectivas discutidas e diferenciadas, reforça nosso cuidado. Autores como Domingues, que faz uma discussão sobre os paradigmas curriculares, é colocado conjuntamente com Moreira, inclusive este o apoiando (ver Mocker, 1993). Entretanto, como já colocamos, Moreira critica e refuta as idéias de Domingues. Um outro exemplo é a evocação de autores com perspectivas psicológica (Kelly, 1981), tecnicista (Sperb, 1979) e crítica (Apple, 1982 & Giroux, 1986), para salientar a importância de reestruturação curricular (...) O problema não é a utilização de diferentes perspectivas, mas sim a falta de cuidado em conjugá-las. Como resultado, o conceito de currículo na área precisa ser ampliado. Nossas discussões no campo do currículo ainda são insatisfatórias (grifo nosso) (MENDES, 1997, p. 818-9).*

Baseados nesta constatação, concluímos que a bibliografia apresentada pelos/as autores/as pesquisados/as por Mendes (1997), mostrou que não tomamos conhecimento *da produção curricular no campo da educação. Dito de outra forma discutimos currículo sem nos embasar aprofundadamente em teorias curriculares* (grifo nosso) (MENDES, 1997, p.820), motivo pelo qual a discussão nessa área precisa ser ampliada, pois as suas discussões ainda são insatisfatórias.

Por outro lado, também fomos procurar motivos de naturezas subjetiva e intersubjetiva, que pudessem ajudar-nos a compreender porque essa citada falta

---

<sup>16</sup> Mendes estudou as obras dos/as seguintes pesquisadores/as da área: Amauri B. Oliveira, Apolônio A. do Carmo, Carmem L. Soares, Kátia B. Cavalcanti, Mauri Carvalho, Mauro Betti, Micheli Escobar, Silvana Goellner, Eustáquia S. de Souza e Celi Taffarel.

de interlocução entre a produção teórica da Educação e da Educação Física não foi explicitada abertamente pelos/as professores/as, na Eseba/UFU e na RME/UDI.

Para além da provável insuficiência de pensamento e prática dialética, pouco se comentava a respeito desse assunto, ou mesmo nada se falava:

- devido ao temor de se pensar individualmente que os/as “outros/as” poderiam considerar um caso de “incompetência”, não poder “dar conta” de aplicar na prática o próprio “discurso” progressista;
- por entender que não se dispunha de suficiente “status” acadêmico ou argumentação concreta para realizar uma crítica desse tipo aos/às intelectuais da área. Alguns depoimentos dos/as professores/as parecem refletir essas hipóteses:

*No início da assessoria, eu ficava intimidada de falar ou comentar as questões que você falava, porque achava que havia um desnível muito grande de conhecimento entre a assessoria e os professores. Então sentia dificuldades com essa diferença. Achava você “muito poderoso” porque tinha muita bagagem e isso me intimidava, mas com o decorrer do processo eu fui quebrando essas barreiras. Mas a dificuldade não era em relação a você, não que você fosse altivo. A dificuldade era minha, porque eu achava que meu conhecimento não era suficiente para poder participar das discussões abertamente. Somente na medida em que fui adquirindo confiança, essa dificuldade acabou, porque também houve esforço de minha parte para começar a buscar no estudo e na prática como suprir essas dificuldades de entendimento (P2).*

*Apesar de ter conseguido acreditar e apropriar-nos dessa teoria, tínhamos dificuldade para sair do discurso (...) Acredito que a falta desse entendimento poderia ser devido também à falta de outras leituras relacionadas com esse tipo de pedagogia. Talvez eu tinha pouco conhecimento de outras concepções filosóficas e pedagógicas de um modo*

*mais amplo e profundo, apesar de conhecer o pensamento de Saviani e de Paulo Freire, dentre outros (P3).*

- porque também vários/as professores/as procuraram viabilizar a sua proposta progressista de ensino, sem questionar muito essa falta de “interlocução”, entendendo que isso poderia ser um problema “dialético” que somente seria resolvido no contexto da “práxis” pedagógica.

**Para além dos problemas da formação e da produção teórica: as dificuldades do cotidiano escolar.**

Talvez, pela somatória dialética do conjunto complexo e contraditório que integra todos os fatores anteriormente levantados em torno da formação profissional, das produções filosófica e científica da Pedagogia Progressista e da prática pedagógica na Educação e na Educação Física, também foi possível constatar em Uberlândia que, com várias exceções (afortunadamente), parte significativa da comunidade escolar (pedagogos/as e professores/as da escola) demonstrava uma péssima impressão desses/as profissionais.

Refletindo coletivamente o cotidiano escolar junto aos/as professores/as, entre 1993 e 1996, formulamos várias hipóteses, procurando explicar as possíveis razões dessa “imagem” ou “impressão” negativa:

- pela apresentação/demonstração de ambíguos discursos sobre o sentido/significado, relacionados às questões educacionais, que incluem os conceitos sobre este componente curricular na escola<sup>17</sup>, aspecto que estaria revelando o tipo de formação profissional adquirida nos cursos de graduação (e também de pós-graduação “lato sensu”);

---

<sup>17</sup> No que diz respeito aos discursos homogêneos, porém, sincréticos, ambíguos e desprovidos de argumentação filosófica e científica no momento de explicitar o sentido/significado da Educação Física, consultar a análise antropológica realizada por DAÓLIO (1994, p.51-78). Depois de estudar essa análise, mais de 70 professores/as de Educação Física das escolas

- pela falta de planejamento de ensino;
- pela falta de participação nos processos de elaboração de projetos político-pedagógicos da escola e, ainda,
- pelo fato do/a educador/a continuar limitando-se, em muitos casos, a entregar o material didático às crianças para que se organizem e “brinquem” à vontade durante a aula (MUÑOZ PALAFOX, 1999a). Ou, como bem diz Sadi (2000),

*o ensino da Educação Física tem sido o lugar da “terra arrasada”, do fazer descomprometido, do horário informal do jogo e do esporte. Esta Educação Física ensina muito pouco. Quando se consegue ensinar algo, o faz de forma seletiva, educando apenas para o gesto do esporte formal (SADI, 2000, p.112).*

Dentre os depoimentos coletados, vários refletem, muito bem, algumas das questões acima levantadas:

*Uma das maiores dificuldades que eu encontrei (e ainda encontro) é com relação à heterogeneidade do grupo, no que se refere à formação. Temos muitos professores formados e arraigados numa concepção esportivizada e alienada da Educação Física, que não se preocupam com as suas responsabilidades políticas de intervenção, seja no cotidiano das aulas ou nos movimentos de classe. Esses professores disseminam a ideologia de que o professor da área não lê, não pesquisa, não planeja e, portanto, não contribui para a formação do aluno, a não ser do seu corpo quieto (como se pudéssemos separar os corpos do pensamento, alma ou o que quer que seja). Isto dificulta a construção de um planejamento coletivo, porque o indivíduo*

---

públicas de Uberlândia confirmaram que esse discurso ainda está muito presente na realidade escolar e deve ser superado.

*não participa e ainda atrapalha com exemplos negativos: “os alunos reclamam de ficar em sala”, “a aula de Educação Física é para relaxar”... etc. Lidar com professores autênticos, críticos, conscientes e, ao mesmo tempo, com professores “dissimulados”, para mim é a maior dificuldade (P9).*

Parte dos argumentos apresentados para justificar essa prática profissional, foi constantemente relacionada às precárias condições de trabalho, aos baixos salários<sup>18</sup>, às políticas educativas dos governos no poder, que não fornecem a infra-estrutura necessária para se ministrar uma “boa” aula de Educação Física. Também pelo fato de que o conhecimento dessa área não tem recebido o mesmo “tratamento” e “valor” social e acadêmico das outras disciplinas escolares, que contam, inclusive, com um sistema coercitivo de avaliação, capaz de “definir”, em última instância, se o/a aluno/a tem “aptidão” ou não para continuar sendo “educado/a” pela escola em sua caminhada rumo ao “mundo do trabalho”.

E, se a essa situação acrescenta-se a crise que se instalou no sistema educacional, como produto das crises econômica, social e moral que vivemos na sociedade contemporânea, essa “imagem negativa” do/a professor/a de Educação Física parece ter sido reforçada, ou até provocada, pelo aparecimento de uma desmotivação profissional crescente no ambiente escolar, já identificada entre os/as educadores/as das outras áreas do Ensino Fundamental.

---

<sup>18</sup> A queda de salários no mundo capitalista a partir da década de 70 correspondeu a uma queda do crescimento econômico, aumento nas taxas de desemprego e, sobretudo, queda nas taxas de lucro, antes das medidas neoliberais serem adotadas em todo o mundo (HARNECKER, 2000). Essa situação obrigou a tomada de várias resoluções como a redução urgente dos custos de produção, aspecto que implicava a adoção de novos empreendimentos tecnológicos, a reversão de investimentos da produção para a esfera financeira em busca de mais lucros e, finalmente, o incremento das despesas militares para aumentar os baixos níveis de emprego já presentes nesse período. Somando-se a isto houve um considerável aumento mundial do número de trabalhadores, cuja resultante foi, justamente, a queda significativa do salário médio dessa classe, que terminou atingindo, obviamente, os próprios sistemas educacionais nacionais.

Refletindo muito bem essa “desmotivação profissional”, numa das várias reuniões de assessoria pedagógica em que muito se reclamava das condições de trabalho na escola, uma educadora teria se expressado:

*estou cansada de lutar tanto por nada. Além de ter que trabalhar demais para ganhar um salário muito baixo, a escola não valoriza nosso trabalho, as turmas estão superlotadas e além do mais, muitos alunos não se interessam nem querem saber de nada, de nada mesmo ! (P11).*

Bem caracterizado por CODO e colaboradores (1999), esse fenômeno de desmotivação encontra as suas origens no processo de constituição da escola pública na sociedade capitalista, na medida em que reflete *muitas das questões colocadas pelos críticos da modernidade quando se fala da crise global que vem interferindo em todas as relações fundamentais que os habitantes de nosso espaço cultural mantêm com a natureza e entre si mesmos* (DUCH, 1997, p.13).

E uma resultante bem marcante desse fenômeno, encontrada entre os professores/as durante a assessoria pedagógica, relaciona-se com uma dificuldade que, em muitos casos, não conseguimos resolver ou pelo menos minimizar, apesar da realização de inúmeros esforços durante quase oito anos de trabalho compartilhado, tanto na Eseba/UFU quanto na RME/UDI. Refere-se à **negação total** do/a professor/a **em participar do projeto coletivo da escola, por ter o seu interesse/projeto de vida deixado de ser a prática pedagógica.** Isto, independentemente de existir, em muitos casos, o reconhecimento intersubjetivo de que esse/a profissional sempre foi considerado/a uma pessoa “sincera”, “competente”, “muito crítica” e de “bom relacionamento” entre os/as colegas de trabalho.

Em Uberlândia, chegamos a um nível de intervenção tal nas escolas públicas, que, desde 1999, tornou-se possível observar como, na medida em que se viabiliza o trabalho coletivo tanto pelo compromisso de alguns educadores/as como pela implementação de uma estrutura de planejamento favorável à reflexão,

realização e avaliação de atividades compartilhadas respeitando-se as diferenças pessoais, os/as professores/as desmotivados/as para o exercício do magistério sentem-se tão pressionados/as pelo processo, que terminam explicitando, em última instância, os seus verdadeiros interesses diante da sua constante falta de participação e do marcante desinteresse em continuar estudando para crescer profissionalmente junto com os/as seus/suas colegas de trabalho:

*A maior dificuldade de trabalhar em grupo é meu interesse, neste momento de vida, com relação às coisas que são da Educação Física (P4)*

*A maior dificuldade de trabalho no grupo é a individualidade que se refere não só nas atitudes como na visão e perspectivas para o futuro (P1).*

Pela “impossibilidade” de mudarem para outra área de trabalho por vários motivos, muitos/as desses/as profissionais procuram fazer de tudo (inclusive votar naqueles/as políticos/as que sabidamente trabalham para manter essa estrutura educacional), para evitar chegar a esse tipo de “declarações”, aspecto que obriga os/as outros/as colegas a reagir das mais variadas formas, que podem ir do “fazer de conta” que nada está acontecendo até o confronto físico, pela indignação ao *constante desrespeito às deliberações coletivas* (P3). Isso, sabendo que, infelizmente, está sendo muito difícil melhorar tanto as condições de salário e de ensino nas escolas públicas de Uberlândia, quanto afastar do processo (ou pelo menos “dar um tempo”) a esses professores/as desmotivados/as com o exercício da prática profissional.

Em Uberlândia, vários/as educadores/as tomaram consciência dessa difícil situação, mencionando, por exemplo, que se chegou a um nível de trabalho tal, em alguns ambientes escolares, que

*(...)quem quis estudar, crescer e continuar aprendendo esta fazendo isso e não vai parar. A questão da elaboração do projeto pedagógico da escola deixou de ser a nossa maior preocupação porque ele está caminhando. Mas o*

*individualismo de algumas pessoas nos faz reagir de uma forma tal que nos faz tirar da gente o pior. Ficamos tão irritados com isso que chega um momento em que você deseja desistir do projeto coletivo. Mas o mais grave é a questão do posicionamento político, quando se diz: eu estou aqui para cumprir o meu tempo de trabalho ou quando se diz que a preocupação maior é com os projetos pessoais e não com os da escola. Esse se tornou o maior problema do projeto pedagógico (...) Nós temos a felicidade no grupo de ter um número maior de pessoas que querem avançar, mas não sei se isso é geral no âmbito da educação, se essa é a realidade. Parece que está sendo mais fácil ser acomodado do que você querer lutar contra as dificuldades (P2).*

Acompanhando esta discussão, outro/a educador/a complementa que,

*(...) apesar das coisas chegarem a esse ponto, chega uma hora em que todo trabalho coletivo precisa chegar a lavar a roupa suja, ainda que nós tenhamos que aprender a conviver com esse individualismo. Hoje eu acho que as pessoas precisam aprender a ceder um pouco, sabendo trabalhar com os pontos de vista do outro, abrir mão de meu ponto de vista particular, das próprias limitações, respeitar aquilo que o grupo decidiu e fazer o que foi proposto, pois quando isso não acontece o processo fica estrangulado, fica individual. ficando a coisa muito cansativa, pois tem que estar retomando as coisas e fazendo essas cobranças diariamente (P1).*

Por todos esses motivos, a implementação de uma proposta crítica para Educação Física escolar implicou (e implica), então, a necessidade de estudar o cotidiano escolar junto aos/às professores/as, procurando-se, com isto, contribuir para a transformação de sua prática pedagógica.

Dessa forma, considerando que as alternativas de luta não se elaboram de um dia para outro – num congresso ou numa mesa de trabalho --, porque qualquer alternativa hoje tem de incluir considerações técnicas cada vez mais complexas, que requeiram conhecimentos especializados (HARNECKER, 2000, p.334), durante a realização do trabalho de assessoria nas escolas públicas de

Uberlândia, novas dúvidas foram surgindo, mas procuramos não perder a motivação nem a vontade de transformar a nossa utopia em realidade objetiva<sup>19</sup>:

Tais dúvidas, transformadas em perguntas problematizadoras, foram acrescentadas às duas questões que foram formuladas nas primeiras páginas da introdução deste estudo:

3. É possível elaborar e implementar coletivamente uma proposta curricular fundamentada na pedagogia crítica, com professores/as que receberam, em sua grande maioria, uma formação inicial de caráter empírico-analítica, nitidamente orientada para o ensino do esporte-rendimento e o desenvolvimento da aptidão física no meio escolar? Como realizar essa tarefa?
4. É possível conciliar e garantir o respeito às diferentes dimensões culturais<sup>20</sup>, políticas, ideológicas, de classe, raça e gênero, presentes nos/as professores/as que participam diretamente de um processo de planejamento coletivo inserido num determinado ambiente sócio-institucional, procurando, ao mesmo tempo, construir um currículo e uma prática de ensino da Educação Física/esporte escolar, fundamentados na pedagogia crítica?

---

<sup>19</sup> Assim como na ação política partidária, entendemos que, na ação **político**-pedagógica, também é preciso aprender a discernir qual **utopia** pode ser transformada em possibilidade objetiva se se criarem as condições necessárias para isso. *E neste sentido, para um realismo político, a utopia transforma-se em fonte de inspiração, em referência de juízo, em reflexão de sentido* (VASQUEZ, 1987, p. 155 apud HARNECKER, 2000, p. 340).

<sup>20</sup> Para Forquin, a educação *jamaiz transmite a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, algo de cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação* (FORQUIN, 1993, p.15).

5. Como garantir que objetivos mais amplos permaneçam comuns aos esforços da maioria, a partir da elaboração de uma proposta curricular construída coletivamente e *como, simultaneamente, impedir que se celebrem particularidades sem entender as relações entre elas e delas com a ordem social, bem como as relações assimétricas de poder que as originam e mantêm?* (MOREIRA 1995, p.15).
6. Como ampliar a ação dos/as professores/as de Educação Física escolar para o contexto de elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da escola e de um projeto político-partidário comprometido com a transformação social, cientes das dificuldades estruturais, subjetivas e intersubjetivas, que muito limitam a adoção de processos participativos nesses espaços de trabalho e de luta política?

Diante dessas questões, que com freqüência se apresentavam sob diferentes situações na forma de empecilhos a serem refletidos à luz da prática pedagógica, foi-nos possível, então, levantar outras hipóteses sobre as dificuldades que os/as professores/as encontram/enfrentam para colocar em prática uma proposta crítica para Educação Física escolar:

- a) Está acontecendo uma mudança prática entre os/as professores/as de Educação Física escolar no que diz respeito à sua compreensão sobre o sentido/significado do termo Currículo, fortemente associado àquilo que foi descrito por Sacristán e Gómes (1998) na forma de um intervencionismo curricular. Muitos/as educadores/as vêm tornando-se descrentes das propostas curriculares oficiais, que são produzidas tanto por grupos de especialistas (nem sempre escolhidos pelas bases), quanto por aqueles provenientes da produção teórico-crítica (não-oficial) que, entretanto, não vêm acompanhados de uma infra-estrutura mínima de formação (educação) continuada e de orientação pedagógica capaz de contribuir para viabilizar a sua efetivação. Nesse sentido, percebemos entre os/as

professores/as o desejo de não mais ficar reproduzindo conteúdos sem construir, individualmente ou com grupos afins, os próprios currículos disciplinares (microcurricularidade)<sup>21</sup>.

- b) A implementação de uma proposta curricular crítica de ensino não pode restringir-se à discussão de seus pressupostos metodológicos. Esta deve ser inserida em um processo de construção coletiva em que existam a orientação pedagógica e a reflexão permanentemente entre os/as professores/as **dentro e fora da escola**, superando-se a concepção e a prática restrita do planejamento de ensino por outra mais ampliada e fundamentada na teoria e na prática do planejamento crítico de currículo.
- c) A apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997) veiculados pelo Governo federal, contendo teorias e princípios progressistas da Educação Física, que se encontram “misturados” com outras teorias nem sempre advindas do mesmo campo, vem relativizando e ocultando objetivos de transformação da sociedade capitalista, uma vez que setores mais conservadores ligados à Educação têm-se *apropriado sem escrúpulos da linguagem da esquerda, o que é particularmente notório nas suas formulações programáticas. Palavras como reformas, transformações estruturais, preocupação com a pobreza, transição, fazem hoje parte do discurso antipopular e opressor* (HARNECKER, 2000, p. 335).

---

<sup>21</sup> Essa hipótese encontra-se intimamente relacionada à análise crítica das experiências pedagógicas vinculadas à “Educação ou Formação Continuada” de professores/as que ministram aulas nas escolas públicas. *As avaliações e pesquisas realizadas até hoje sobre programas de educação continuada têm mostrado que seu sucesso requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes (...). O uso do termo educação continuada consiste em auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão* (CHRISTOV In. GUIMARÃES, 1998, p.10).

d) Apesar de saber que é praticamente impossível impedir esse tipo de ação ideológica, grande parte da problemática citada no item anterior pode estar relacionada à falta de propostas alternativas rigorosas e viáveis advindas do campo das esquerdas, que permitam, inclusive à área de Educação Física, reconstruir sua legitimidade “curricular” pela tentativa coletiva de estabelecer, acima dos poderes e dos discursos “oficiais”, uma “microcurricularidade” (SACRISTÁN, 1998) condicente com a realidade social e os princípios da Pedagogia Crítica.

Não é nossa pretensão responder integralmente a essas duas últimas questões, dado à profundidade e à complexidade das mesmas. Entendemos que as suas origens podem estar relacionadas a alguns dos problemas mais sérios que as esquerdas vêm enfrentando nas sociedades contemporâneas para propor um projeto alternativo de sociedade (CASTAÑEDA, 1993; CORTELLA, 1997; HARNECKER, 2000):

*Por um lado, o de costumar adotar uma prática política (e, no nosso entendimento, também curricular) pouquíssimo diferenciada da prática habitual dos partidos (e das práticas curriculares) tradicionais, sejam de direita ou de centro. E isto se dá dentro do contexto de um crescente ceticismo popular em relação à política (e à pedagogia crítica) e aos políticos (e aos/às defensores/as desta pedagogia). As pessoas já não querem saber de mensagens que não passam de meras palavras, que não se traduzem em atos; exigem práticas coerentes com o discurso (HARNECKER, 2000, p. 334)<sup>22</sup>.*

Nesse sentido, Harnecker (2000) menciona que, se quisermos transformar o mundo, temos de ser capazes de elaborar as nossas estratégias como fruto da análise da realidade objetiva. Entretanto, pensamos, assim como vários/as

---

<sup>22</sup> E esse tipo de exigência tem sido, desde 1993, uma constante entre os/as muitos/as estudantes e professores/as de Educação Física e pedagogos/as com os quais tenho tido possibilidade de refletir sobre o currículo, o planejamento e a prática de ensino, não somente na cidade de Uberlândia, mas também e, especificamente, nas cidades de Belo Horizonte (MG), Catalão e Goiânia (GO), Cuiabá (MT) e Curitiba e Maringá (PR).

colegas de Uberlândia, que isto somente poderá acontecer, para além das condições conjunturais existentes, pelo interesse e disponibilidade pessoal que tenhamos para realizar **coletiva e sistematicamente** essa análise. Esse aspecto conduz-nos, novamente, às perguntas 3, 4, 5 e 6 formuladas anteriormente, pois entendemos que nelas estão grandes questões para serem ainda profundamente refletidas pelas ciências humanas, em que se inclui, obviamente, a própria Educação.

Por esses motivos, a necessidade tanto de inserção dos/as curriculistas no cotidiano escolar, proposta por Moreira (1999), como de promover a passagem dos fundamentos teóricos para o processo educativo em si (DUARTE, 1993), reflete uma outra necessidade, a operacional. Isto implica estabelecer processos (institucionais ou não) de reflexão permanente em que a relação de reciprocidade, entre a leitura teórica da realidade e o cotidiano escolar, possa ser colocada em situações de constantes questionamentos, de reflexão e de proposições críticas, tal como vêm sendo demonstrado em experiências bem sucedidas de orientação pedagógica que se desenvolvem no interior das escolas com sistemáticas de trabalho coletivo docente (ALMEIDA.In: GUIMARÃES, 1998, p. 21-34).

A importância de lutar estrategicamente pela constituição de espaços democráticos de trabalho coletivo entre os/as professores/as torna-se importante se consideramos que educar, tendo em vista objetivos, como subsistência, libertação, comunicação e transformação, exige, forçosamente, o estabelecimento de propostas capazes de contribuir na construção de instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com organizações curricular e política também diferentes (SAVIANI, 1983).

Em outras palavras, é preciso pensar e implementar estratégias de intervenção crítica que possibilitem uma constante interação entre os/as professores/as e os/as pesquisadores/as, sem perder de vista que, diante da crise

em que vivem a utopia socialista e as teorias críticas da educação, existe uma certa dose de *moderação das vontades* (TAMARIT,1996, p.19) entre muitos desses/as profissionais devido, dentre outros aspectos, à aplicação, em todos os níveis da estrutura social, do receituário mais ortodoxo das políticas neoconservadoras em voga no mundo inteiro.

Diante desse quadro, e ressaltando que sabemos muito bem que não é nada fácil se criarem novas instituições com objetivos emancipatórios nem mudá-las rapidamente nessa perspectiva, em 1996, no contexto da assessoria pedagógica da Eseba/UFU e da SME/UDI, concluímos provisoriamente que qualquer estratégia de intervenção crítica num sistema educacional deveria ser implementada **impulsionando dialeticamente o/a professor/a em direção aos objetivos relacionados a um ensino crítico, porém profundamente cooperativo, solidário e participativo**, capaz de incentivar permanentemente o debate sobre a questão da práxis revolucionária como condição necessária para promover a emancipação humana (SCHAFF, 1895; MUÑOZ PALAFOX, 1993a; 1993b;)<sup>23</sup>.

Isto, sem perder de vista que, a partir do reconhecimento da importância da segunda questão colocada na introdução (página 2),

*uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada. Uma destas condições está na compreensão de que uma visão comum sobre a escola, um eixo aglutinador dos seus sujeitos, só pode ser construído a partir das visões particulares, das expectativas de cada um sobre a escola que se pretende organizar* (BRUNO, In. GUIMARÃES, 1998, p. 14).

---

<sup>23</sup> A despeito do excesso de trabalho, dos baixos salários e demais desafios postos pela prática cotidiana nas escolas, os professores têm de assumir o seu papel de sujeitos da história e trazer para si a tarefa de lutar pela modificação das suas condições de trabalho (e da própria licenciatura quando for o caso). Do contrário, permanecerão limitados pelas deficiências herdadas da graduação e condenados a tão somente reproduzirem acriticamente o conhecimento que lhes chega às mãos (LIMA, 1998, p. 34).

Se a busca dessa visão comum sobre a escola pretende ser construída a partir de processos pedagógicos que procurem romper com as leituras fragmentadas/dicotomizadas da realidade, então, o trabalho coletivo não pode deixar de estar sendo permanentemente “ensopado” pela reflexão crítica sobre a educação pública, uma vez que essa dimensão social ainda cumpre, como no passado, uma forte função ideológica e política conservadora que precisa ser continuamente compreendida e desmistificada pelos/as professores/as, em busca de sua emancipação individual e social:

*as políticas neoconservadoras, longe de descuidarem dos aspectos ideológicos, estão atuando sobre este terreno de modo intenso e sistemático, utilizando-se de todos os meios de que dispõem - e certamente eles não são poucos. Se atuam assim, é porque sabem bem que o Estado é **hegemonia reforçada pela coerção**, ainda que não o exprimam, como nós....(TAMARIT, 1996, p. 20)<sup>24</sup>.*

---

<sup>24</sup> Dentre outros resultados alcançados como produto dessa “hegemonia reforçada pela coerção”, vale lembrar que os sistemas de organização escolar, orientados pelas lógicas liberal e neoliberal, contribuíram, em muito, para tornar o **trabalho escolar** desvinculado da prática social mais ampla. *Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se progressivamente, da prática desde sua origem (Engüita, 1989), seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares (FREITAS, 1995, p. 99).*

## Procedimentos Metodológicos

O presente estudo está fundamentado numa concepção metodológica de Pesquisa Crítica que tem, como um dos seus pressupostos básicos, o fato de que nada pode ser considerado intelectualmente um problema

*se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Esse é um ponto de vista que reúne tanto o racionalismo aberto de Bachelard (1968) como a dialética marxista (Lukács: 1974; Habermas: 1980, 1988) e o perspectivismo de Mannheim (1974) (grifo nosso) (MINAYO, 1996, p.90).*

A Pesquisa Crítica propõe que a produção de conhecimento sobre Currículo ocorra sobre questões importantes, que têm no seu cerne crenças, valores e interesses humanos em jogo - conteúdo ideológico latente - e os seus condicionantes histórico-sociais:

*A Investigação Crítica é dialética, dialógica e deliberada. Não é causal e se guia por múltiplos caminhos. Requer rigor e continuidade. Deve desafiar diretamente os interesses humanos e ideologias ocultas. Este desafio fundamenta-se explicitamente em considerações normativas e no compromisso com a democracia e a justiça social. Investigar sobre questões humanas com o objetivo de melhorar questões humanas é investigar para dentro de questões humanas onde, então, considerações de justiça são predominantes (SAUL, 1997, p. 12).*

A construção e implementação da proposta curricular para o ensino da Educação Física na Eseba/UFU e na RME/UDI, a partir da criação de uma assessoria pedagógica que procurou pautar todo o seu trabalho incentivando a organização e a participação coletiva, implicou a adoção de um critério de verdade cujo fundamento primeiro é a prática social.

Como poderá ser observado, posteriormente, a opção metodológica básica adotada entre os/as professores/as foi socializar e tornar habitual o ato de pensar a prática pedagógica a partir da máxima de Lenin, que diz: *Da observação viva ao pensamento abstrato, e deste à prática – tal é a via dialética da verdade, do conhecimento da realidade objetiva* (LENIN, 1947 apud BAZARIAN, 1988, p. 160).

Entretanto, foi essa mesma prática, coletivamente compartilhada, a encarregada de demonstrar que o pensamento não é uma unidade uniforme, capaz de refletir diretamente os dados da realidade, principalmente quando a origem desses dados advém da prática social.

Por esse motivo, tornou-se necessário sistematizar o processo, utilizando o poder da argumentação, mediante a prática do diálogo, do questionamento e do uso de referenciais teóricos para subsidiar/orientar o conhecimento dessa mesma realidade.

Essa prática social compartilhada nos fez concordar com a idéia da existência da FALIBILIDADE e da REFLEXIVIDADE:

*Falibilidade significa que a nossa compreensão do mundo em que vivemos é intrinsecamente imperfeita. Reflexibilidade exprime que o nosso pensamento influencia ativamente os eventos de que participamos e que são objeto do nosso pensamento. Como há sempre uma divergência entre a realidade e a nossa compreensão dessa realidade, o hiato entre as duas, que denomino viés do participante, é um elemento importante na formação do curso da história* (SOROS, 1998, p. 37-8).

Uma vez que a relação entre pensamento e realidade está no cerne da reflexão filosófica, o debate sobre essas duas dimensões tem nos revelado dificuldades para compreendê-las como categorias independentes entre si, pois

*a separação entre proposições e fatos nem sempre é possível. Nas situações que envolvem participantes pensantes, os pensamentos dos participantes constituem parte da realidade que representa o objeto do pensamento. Seria uma visão tola não diferenciar entre pensamento e realidade e tratar nossa visão como se fosse o próprio mundo; mas também é errado tratar o pensamento e a realidade como se fossem totalmente distintos e independentes. (...) Evidentemente, há eventos que ocorrem de forma independente de qualquer pensamento; esses fenômenos, como o movimento dos planetas constituem o objeto das ciências naturais. (...) No entanto, os eventos sociais envolvem participantes pensantes. Aqui a relação entre pensamento é mais complexa. Nosso pensamento é parte da realidade; ele nos orienta em nossas ações e nossas ações exercem um impacto sobre os acontecimentos. A situação é contingente em relação ao que nós (e outros) pensamos e a forma como agimos. (...) Segundo as regras da lógica, as proposições são verdadeiras se, apenas se, elas corresponderem aos fatos. Mas, nas situações que envolvem participantes pensantes, os fatos não ocorrem independentemente do pensamento dos participantes; eles refletem o impacto das decisões dos participantes. Assim, talvez não se qualifiquem como critério independente para a determinação da verdade das proposições. Essa é a razão pela qual a nossa compreensão é intrinsecamente imperfeita (grifo nosso) (SOROS, 1998, p.39).*

Em outras palavras, quando tratamos de eventos sociais, como é o caso da produção de Currículo a partir da reflexão da realidade social, o critério de verdade transforma-se numa pretensão de validade, que sobrepassa a mera estruturação lógica do pensamento e inclui o componente histórico daquilo que se pretende compreender e transformar. Por esse motivo, é preciso dialogar, questionar e argumentar em favor ou contra, porque para valer de direito e de fato, é mister ser adotada alguma dose de consenso (DEMO, 1997, p. 22). Isto, apesar de saber que, um dos problemas desse critério (a busca de consenso), assim como todos os outros existentes, não é só seu caráter provisório e falseável, mas também porque é eticamente excludente de afetados (quer dizer, tem uma “finitude” constitutiva) (DUSSEL, 2000, p. 417,):

*“Procedimentalmente” eis a primeira pergunta que se deveriam fazer os “participantes” de uma comunidade de comunicação hegemônica real: a quem poderíamos ter deixado “fora”- sem reconhecimento, portanto -, “excluído” ? Mas a ela nunca se pode responder cabalmente, mesmo diante da melhor consciência crítica possível (DUSSEL, 2000, p.418).*

Nessa perspectiva, um aspecto vinculado ao contexto metodológico deste estudo foi a postura ético-política, adotada junto aos/às professores/as de Educação Física e aos/às outros/as educadores/as, com os quais compartilhamos a construção e implementação da proposta curricular para a área de Educação Física em Uberlândia.

Essa atitude teve a pretensão de agir sem fomentar qualquer neutralidade filosófica e científica, explicitando, ao mesmo tempo, as preocupações e as limitações pessoais de ordem técnica e/ou teórica.

Além de alertar para o fato de que o Critério da Autoridade, enquanto princípio de verdade, tem sido um forte mecanismo intersubjetivo de controle social, que sempre influenciou ideologicamente a formação dos/as professores/as de Educação Física, procuramos relativizar o impacto negativo desse critério na relação assessor-professores/as com a construção de um espaço comunicativo, onde o diálogo, a reflexão e a busca do argumento fossem utilizados de forma permanente e irrestrita. Isso para que pudessem ser questionadas, dentre outros aspectos, tanto as atitudes da assessoria quando inadequadamente manifestadas (autoritárias, dogmáticas, etc.) como as leituras da realidade, as utopias e as crenças (ou “descrenças”) políticas, pedagógicas e sociais, percebidas na condição de verdades absolutas.

Ainda que nem sempre seja fácil aceitar críticas desse tipo, pois relutamos em várias ocasiões em aceitá-las, procuramos aprender com essa experiência, a exercer o parâmetro da discutibilidade, mantendo uma unidade ético-política em

que fossem respeitadas as diferenças pessoais, sem, entretanto, escamotear as dificuldades advindas da prática social e dos pontos de vista considerados contrários ou antagônicos.

*O parâmetro da discutibilidade advém do paradigma da comunicação. A comunicação, para comunicar e comunicar-se, carece do outro lado, com as mesmas marcas de comunicação. Destrói-se a comunicabilidade se somente um lado fala e ao outro impõe-se silêncio, ou se o outro lado apenas pode consentir. **O diálogo crítico e irrestrito torna-se assim, o caminho da ciência.** (...) Assim, se questiono de um lado, não posso negar ao outro lado que questione também, porque se trata da mesma lógica. Daí decorre que a coerência da crítica está na autocrítica. (...) Um questionamento inquestionável seria a própria contradição performativa<sup>25</sup>, porque não tanto destruiria o adversário, como sobretudo a si mesmo. A lógica da crítica funda, supõe a mesma lógica da contra-crítica (DEMO, 1996, p. 22).*

Tanto o parâmetro da discutibilidade quanto o da busca de consenso para alcançar o conhecimento da realidade social encontram sentido no campo da produção de Currículo, visto que, se a especificidade da prática política define-se pelo caráter de uma relação travada entre contrários antagônicos, a prática educativa define-se pelo caráter de uma relação comunicativa travada entre contrários não-antagônicos (SAVIANI, 1983).

Um dos pressupostos prático-universalizantes, adotados para aceitar essa “verdade”, pode ser encontrado no fato social de que a grande maioria dos/as professores/as de Educação Física, na qualidade de assalariados/as que ministram aulas numa escola pública, são representantes de uma classe trabalhadora tradicionalmente oprimida tanto material, quanto espiritualmente, dado às características histórico-hegemônicas da formação profissional, do

---

<sup>25</sup> A contradição performativa (Apel) se manifesta quando em um ato comunicativo um questionamento torna-se inquestionável, isto é, quando não pode desfazer a própria condição de questionar (DEMO, 1996).

sistema educativo vigente (que têm priorizado a Educação Física enquanto mecanismo intersubjetivo de controle social) e das próprias condições de trabalho docente (que geralmente têm sido muito precárias no contexto da prática pedagógica). Isto, apesar de muitos/as professores/as ainda não reconhecerem a sua condição de classe, ou porque estão alienados/as (falsa consciência) ou porque devido a seus interesses pessoais, sempre lutaram a favor da preservação de privilégios particulares (quando existem), conquistados na defesa do poder e dos interesses dominantes<sup>26</sup>.

Em resumo, por acreditar no pressuposto acima citado, uma das opções metodológicas adotadas na assessoria pedagógica, foi trabalhar com a idéia de que, enquanto a política privilegia a dissuasão, o dissenso, a prática educativa entre professores/as deve reconhecer a importância do diálogo, da persuasão e da busca do consenso democraticamente estabelecido.

Outra opção metodológica foi a de incentivar constantemente os/as professores/as para que exercitassem as suas linguagens verbal e escrita como meio necessário para (re)aprender a colocar suas idéias em ordem, objetivando, com isto, a superação do caráter ambíguo e sincrético dos seus atos de linguagem (HABERMAS, 1988) na prática político-pedagógica<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Ainda que não sejam citados casos concretos sobre esse tipo de postura política neste trabalho, alguns depoimentos mostraram a sua existência na RME/UDI, como é o caso da denúncia de professores/as que, apesar de acreditarem na proposta curricular e sua sistemática de funcionamento, optaram por defender candidatos à prefeitura municipal nas eleições do ano 2000, cuja prática tem sido reconhecidamente reacionária e conservadora, com vistas a manter cargos de confiança na SME/UDI. Quando denúncias dessa natureza eram colocadas na assessoria pedagógica, procurava-se discutir o mérito da questão, evitando citar nomes e situações constrangedoras que obrigassem as pessoas a saírem do processo, por sentirem-se ofendidas ou excluídas pela opção política assumida.

<sup>27</sup> No paradigma da comunicação, defende-se a idéia de um deslocamento do lugar onde é determinada a racionalidade do conhecimento: *de um pretense espelhar fiel da natureza, monologicamente determinado, para o âmbito intersubjetivo da argumentação. Disso resulta que (...) a racionalidade tenha menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento que com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento* (HABERMAS, 1988, p. 24). *Todo saber que se manifesta, mesmo em ações teleológicas, tem uma estrutura proposicional e, como tal, sempre pode assumir a forma de um enunciado lingüístico (...)* Todo saber que acompanha uma ação lingüística ou

Devido a todas as opções metodológicas acima descritas, foi difícil identificarmos, com exatidão, a técnica de pesquisa adotada para a realização do presente trabalho. Isto porque, tal como mencionamos anteriormente, a sua construção foi parte de um processo de intervenção dinâmico-dialógica (DOMINGUES, 1986) que, além de envolver muitas pessoas, ocorreu em um contexto de intensa troca de idéias, de experiências, de conflitos e de vários momentos de estudo e de luta política, que não condicionaram a nossa ação profissional ao papel de mero observador/pesquisador participante.

Assumir essa atitude não representou, obviamente, que estivéssemos negando com isso, a importância desse tipo de abordagens metodológicas, pois muitos são os estudos já publicados nessas linhas de pesquisa, tratando de diversos assuntos como a formação inicial, o Currículo e a consciência política entre os/as professores/as, os quais contribuíram significativamente para o melhor conhecimento sócio-político da Educação Física (DAÓLIO, 1994, p. 17).

Entretanto, poucas investigações no campo da Educação Física têm olhado para os/as professores/as como agentes sociais e para a sua prática condicionada culturalmente, motivo pelo qual também tem-se procurado realizar trabalhos nesse campo, observando os processos de interação entre o que se faz (ação) e como se justifica o que se faz (a representação) dos/as professores/as (DAÓLIO, 1994).

---

*teleológica aparece como uma pretensão de validade criticável. Uma afirmação, por exemplo, pode ser contestada sob o ponto de vista de sua verdade, isto é, como não correspondente à realidade dos fatos e, por isso, não sustentável. E uma ação teleológica igualmente pode ser refutada por um espectador sob a alegação de que não terá êxito, de que o pretense saber que inspira não se sustenta, de que se trata de um engano. Uma afirmação já se coloca diretamente no contexto lingüístico da fundamentação crítica, das razões a favor e contra. Já uma ação teleológica não se coloca a princípio num contexto lingüístico, mas basta imaginar a presença de um espectador (que inquire acerca da validade da ação) para que o pretense saber que a acompanha se “traduza” num enunciado criticável dentro do contexto lingüístico (grifo nosso) (BOUFLEUER, 1997, p. 65-7).*

Nesse sentido, a tarefa central deste trabalho de tese foi ultrapassar as fronteiras do olhar e da observação científica em busca da compreensão entre o que se faz e o que se diz, tendo em vista não somente, como se propôs, por exemplo, Daólio, *desvendar, no plano simbólico da cultura, a lógica que rege a atuação de licenciados/as em Educação Física da rede pública do primeiro grau* (1994, p.18), mas, principalmente, interferir diretamente nos processos de resignificação teórica e prática dessa lógica de atuação.

Por isto, adotamos uma estratégia baseada no estímulo à organização coletiva e à constituição de ambientes de reflexão crítica e de atualização teórico-prática, com a finalidade de avançar, para além dos atos acadêmicos, discursivos e puramente especulativos, em direção ao questionamento sistemático, criativo e crítico, vislumbrando uma intervenção competente ou, melhor, um diálogo crítico permanente com a realidade nos sentidos teórico e prático (GADOTTI, 1998).

Por outro lado, no campo da pesquisa relacionada ao presente trabalho, a interpretação da experiência vivida, realizada mediante os movimentos de afastamento e aproximação ao nosso objeto de estudo, foi orientada pela lógica de pensamento, que implica a utilização das próprias capacidades e possibilidades de análise hermenêutico-dialética da realidade social (SEVERINO, 1986; HABERMAS, 1987b; MINAYO, 1996). Hermenêutica porque a capacidade de intervenção humano-social depende dos resultados advindos das análises e das interpretações feitas sobre a realidade, na busca da compreensão de uma existência humana produtora não somente de bens materiais, mas também de subjetividade.

No mundo contemporâneo, a subjetividade deixou de ser considerada uma entidade metafísica, transcendental ou abstrata, para tornar-se uma fonte concreta de análise política e ideológica. Ela é modelada culturalmente sob os jogos simbólicos ordenadores das funções de organização da sociedade e, em particular, pelas práticas educacionais que se manifestam tanto nos conteúdos e

nos processos intersubjetivos, que viabilizam a sua transmissão, quanto naquilo que os alunos e professores fazem com isso nas suas vidas cotidianas (APPLE, 1998, p. 12).

A interpretação da experiência que nos interessa também é Dialética, devido à adoção consciente de uma concepção materialista da história, cuja idéia fundamental é a de que vivemos num mundo organizado em classes antagônicas, interdependentes, o qual somente será transformado no processo de superação revolucionária das relações estabelecidas, autoritariamente, entre essas mesmas classes.

Resumindo,

*o método dialético e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção de racionalidade e desta maneira operam indissolavelmente como de uma unidade. É neste sentido que a crítica das ideologias, como é proposta por Marx e basicamente todo seu projeto de crítica da economia política, opera com o instrumental hermenêutico, ainda que resulte a impressão de que a oposição se renova indefinidamente (HABERMAS, 1987b, p. 105).*

Assim, a dialética torna-se hermenêutica ao tratar de uma perspectiva que se volta à realidade não somente por meio dos fatos empíricos, advindos da prática social, mas também pela análise dos discursos, das narrativas e dos escritos que permite ao/a pesquisador/a apreender criticamente o sentido das coisas, facilitando, inclusive, a análise crítica dos discursos ideológicos que se sobrepõem aos discursos científicos e cotidianos (SEVERINO, 1986).

Fundamentados nessas perspectivas metodológicas, para atingir o objetivo central do presente trabalho, analisamos o conteúdo expresso nos depoimentos prestados por educadores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI, entre o ano 1993 e o ano 2000, escritos ou gravados em fita cassete. Tanto durante as reuniões de

assessoria como numa série de entrevistas semi-estruturadas, com 16 educadores/as (sete da Eseba/UFU e nove da RME/UDI), procuramos conhecer as suas visões sobre o processo de elaboração e implementação da proposta curricular, nos seus respectivos ambientes de trabalho.

Outros dados que foram coletados e analisados nos diagnósticos qualitativos e quantitativos durante o processo, também são apresentados como evidência no momento de refletir criticamente a prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI.

Por outro lado, o material produzido durante a realização da pesquisa foi sendo apresentado aos/às educadores/as durante as reuniões de assessoria, no segundo semestre do ano 2000. Procuramos, com isto, identificar se o sentido/significado dos depoimentos estavam correspondendo, efetivamente, ao contexto da realidade descrita e interpretada.

Seguindo essa linha de trabalho, sempre que surgiam dúvidas a respeito de algum assunto que estava sendo escrito na tese, além do orientador da pesquisa, o Prof. Dr. Antônio Chizzotti, também tivemos a felicidade de contar com a ajuda dos/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI, que estiveram mais próximos da elaboração deste trabalho, os/as quais sempre se mostraram dispostos/as a colaborar, contribuindo para diminuir, ao máximo, qualquer interpretação precipitada, idealista ou tendenciosa da realidade.

A constante socialização desse trabalho junto aos/às professores/as foi um dos procedimentos mais utilizados para que a leitura da realidade pudesse refletir criticamente a mesma, minimizando (dentro do possível) nossas ideologias ou nossas possíveis interpretações idealistas. Tarefa nada fácil de concretizar se consideramos, em primeiro lugar, que a interpretação de dados de natureza qualitativa ou quantitativa encontra-se sujeita ao crivo da subjetividade, por mais objetivos que estes sejam e, em segundo lugar, porque neste caso, em particular,

sempre estivemos “ensopados” na experiência que originou a realização do presente trabalho de pesquisa.

Para terminar, devemos destacar que, para elaborar o capítulo correspondente à história política do município de Uberlândia, procurei o Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, onde tivemos a grata oportunidade de receber a orientação especial do Prof. Antônio de Almeida, docente desse instituto.

## PARTE I

### CAPÍTULO I

#### BREVE HISTÓRIA POLÍTICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

A organização do povoado, que resultou na cidade de Uberlândia, começou em meados do século XIX, após a proclamação da Independência do Brasil. A partir de 1823, começaram a chegar do sul de Minas Gerais (Campo Belo e Perdões), várias famílias que deram início ao processo de produção econômica na região, com plantações de mandioca, cereais, criação de gado e montagem de indústrias rudimentares, como tendas de ferreiro, engenhos de cana para produção de açúcar e rapadura e a fabricação caseira de tecidos com rocas e fiandeiras.

O dono da primeira indústria de enxadas e instrumentos rudimentares para agricultura, Felisberto Alves Carrejo, e outro habitante do povoado, Francisco Alves Pereira, foram indicados pelos habitantes do local para que fossem tomadas as providências necessárias à construção de uma capela, que serviria como ponto de convergência dos habitantes.<sup>28</sup>

Depois de iniciada a construção dessa capela, em 1846 surgiram em suas proximidades, as primeiras casas que dariam origem ao Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de Uberabinha<sup>29</sup>.

Com o crescimento do Arraial, a igreja decide comprar 100 alqueires de terra localizados na circunvizinhança da capela, que depois seriam divididos e

---

<sup>28</sup> Diante da dificuldade para identificar uma pessoa que fosse considerada fundadora da cidade, somente no ano de 1969 o legislativo local aprovou um Projeto de Lei, que transformou Felisberto Alves Carrejo em legítimo fundador do município.

<sup>29</sup> Essa capela foi reconstruída em 1861, passando a denominar-se Igreja Matriz de N. Senhora do Carmo e, em 1943, seria demolida para construir, no mesmo local, a Estação Rodoviária da cidade

entregues, por concessão, às famílias que chegavam ao local. Dessa forma, em 1851, começou a configurar-se a abertura de ruas em terrenos irregulares e a serem construídas residências e comércios, sem qualquer critério de urbanização.

Transformando-se aos poucos num centro comercial expressivo, graças à influência dos líderes municipais, o Arraial foi adquirindo as categorias de Distrito (21/05/1852), Freguesia (11/07/1857), Vila (7/07/1888) e, finalmente, de Município, por meio do Decreto Provincial nº 3.643, de 31 de agosto de 1888.

*Oficialmente , a história da sociedade Uberlandense se inicia quando “o governo da província por lei número 3.643 de 31 de agosto de 1888 elevou a antiga Vila de São Pedro de Uberabinha à categoria de cidade e sede da comarca de primeira entrância, o que lhe garantia autonomia judiciária” (MACHADO, 1991,p. 38).*

Com o nome de Uberlândia desde o ano de 1929 (Uber: fértil, lândia: terra), o município começou a sofrer profundas transformações sócio-econômicas, evidenciando-se como uma das regiões mais progressistas do Estado de Minas Gerais.

Entretanto, o sentido/significado atribuído ao termo “progressista” deve ser analisado com cuidado.

Para se entender melhor o desenvolvimento deste município,

*é preciso considerar que o poder da oligarquia dominante no país por mais de dois séculos reproduziu-se também em Uberlândia onde, marcadamente, nos anos 50, o coronelismo se desprendera do latifúndio rural para compor e apoiar o empresariado urbano, marcando, a partir desse período, uma sucessão de gestões autoritárias e de exclusão na Prefeitura Municipal (GRECO, 1998, p. 17).*

Entre 1888 e 1967, o município de Uberlândia teve 21 prefeitos,

*alguns com mais de um mandato (João Severiano Rodrigues da Cunha por exemplo, administrou a cidade em três gestões seguidas – 1912 a 1922); uns foram eleitos por voto direto, outros foram nomeados. Dentre eles encontramos militares, ruralistas, farmacêuticos, advogados, jornalistas e empresários. O que estes administradores tiveram de comum entre eles foi a concepção político-administrativa. Sem exceção, todos optaram pelo investimento em uma cidade progressista, moderna e empreendedora. Seus governos foram marcados, não pelo investimento em qualidade de vida da população, mas pela construção de grandes obras e favorecimento para o investimento do grande capital (JESUS, 1999, p. 12).*

**TABELA 1. Prefeitos do Município de Uberlândia a partir de 1948**

<b>Ordem</b>	<b>Nome</b>	<b>Gestão</b>	<b>Cargo</b>
22	José Fonseca da Silva	1948/50	Prefeito Eleito
23	Tubal Vilela da Silva	1951/54	“
24	Afrânio R. da Cunha	1955/58	“
25	Geraldo Mota Batista	1959/62	“
26	Raul P. de Rezende	1963/66	“
27	Renato de Freitas Costa	1967/70	“
28	Virgílio Galassi	1971/72	“
29	Renato de Freitas Costa	1973/76	“
30	Virgílio Galassi	1977/82	“
31	Zaire Rezende	1983/88	“
32	Virgílio Galassi	1989/92	“
33	Paulo Ferolla da Silva	1993/96	“
34	Virgílio Galassi	1997/2000	“

- Até 1930, o Agente Executivo era também o Presidente da Câmara Municipal.

Com exceção de Zaire Rezende (Tabela 1), os administradores do município sempre pautaram seu trabalho na mesma linha de pensamento, qual

seja, atraindo grandes investidores e indústrias, promovendo uma enorme especulação imobiliária e realizando grandes obras, consideradas suntuosas quando relacionadas às características populacionais e demográficas da cidade (Tabelas 2 e 3).

**TABELA 2 . Evolução da População do Município de Uberlândia**

Área	Censo/Ano					
	1960	1970	1980	1991	1996 <sup>1</sup>	1998 <sup>2</sup>
<b>Urbana</b>	71.717	111.466	231.598	358.165	431.744	465.269
<b>Rural</b>	16.565	13.240	9.363	8.896	7.242	7.804
<b>Total</b>	88.282	124.706	240.961	367.061	438.986	473.073

**Fonte:** IBGE – 1996

**Notas:** <sup>1</sup> Contagem populacional/IBGE – 1996

<sup>2</sup> Estimativa

**TABELA 3. Densidade Demográfica do Município de Uberlândia**

Densidade Demográfica					
Área	Superfície Km <sup>2</sup>	(Habitantes/Km <sup>2</sup> )			
		1980	1991	1996 <sup>1</sup>	1998 <sup>2</sup>
<b>Urbana</b>	219	1.057,5	1.635,0	1.971,4	2.124,5
<b>Rural</b>	3.821	2,5	2,3	1,9	2,0
<b>Total</b>	4.04				

**Fonte:** IBGE – 1996

**Notas:** <sup>1</sup> Contagem populacional/IBGE – 1996

<sup>2</sup> Estimativa

Esse tipo de ação política foi facilitada, sobretudo, pela localização geográfica do município. Uberlândia está situada na região do “Triângulo Mineiro”, que interliga os Estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, através de uma estrada de ferro e rodovias que foram sendo construídas ao longo

do século XX, o que contribuiu, pela ação política, para a instalação de mais de 190 empresas de médio e grande portes, nos últimos 50 anos.

Uberlândia tornou-se, desde o início da segunda década do século XX,

*a cidade mais promissora de todo o Triângulo. Situada no centro desta região, (...) teve como forma de dominação regional o desenvolvimento de sua malha rodoviária. E esta “opção rodoviária” foi importante em duplo sentido: se por um lado ela permitia que tal núcleo urbano estendesse seus tentáculos pelo noroeste do Triângulo, sul de Goiás e Mato Grosso, canalizando para seu comércio todo este fluxo regional, por outro lado, este empreendimento rodoviário, diferentemente da ferrovia, tinha como locus de apropriação dos rendimentos a própria cidade (...). Assim, embora uma nova alteração nas rotas comerciais pudessem vir a prejudicar este município, temos que reconhecer que, por força das circunstâncias, a posição geográfica (...) era o que rendia as melhores expectativas futuras (GUIMARÃES, 1991, p. 30).*

Consoante à construção da modernidade a partir de uma visão “empreendedora” e “progressista” de mundo, a classe dominante uberlandense soube caracterizar todos os seus projetos político-econômicos e implementá-los de acordo com as conjunturas nacionais, sempre objetivando consolidar-se economicamente nos cenários regional e nacional.

A legitimação social dessa visão de mundo foi fundamentada na formação de um imaginário social hegemônico, baseado em discursos caracterizados “de ponta a ponta” por um moralizante ideário burguês (MACHADO, 1991)<sup>30</sup>, sempre interessado em preconizar que o progresso somente se tornaria possível na ordem e pelo trabalho.

---

<sup>30</sup> Segundo Machado, a influência desse “ideário burguês” em Uberlândia tem sido tão forte no seu imaginário social, que é possível observar ao longo de sua história, várias investidas contra o pensamento comunista desde a década de vinte. *O fato é que (...) todas as violências e arbitrariedades cometidas contra os adeptos do comunismo não impediram que o PCB fosse criado em Uberlândia e que, entre 1948-1954, ele tivesse feito quatro vereadores quando de*

Para além das lutas travadas pela classe dominante local junto aos governos centrais do início do século XX a fim de garantir a construção de malhas ferroviária e rodoviária, que incluíram a ponte Afonso Pena sobre o Rio Paranaíba - interligando o Triângulo Mineiro ao sudoeste goiano e a Mato Grosso -, os políticos ligados às oligarquias locais continuaram trabalhando para o desenvolvimento agropecuário da região, aspecto que acarretou, para Uberlândia, o armazenamento, a distribuição e a exportação da produção.

Outro projeto marcante para o município foi o investimento político para a criação do pólo industrial do município no final dos anos 50, com o objetivo de garantir a inclusão de Uberlândia no projeto de industrialização do Estado de Minas Gerais.

Inaugurado em 1965, esse distrito industrial foi equipado com toda a infraestrutura necessária para assentar indústrias de porte pesado, além de contar com estímulos e incentivos fiscais, concedidos pelo estado e pela prefeitura (MACHADO, 1991, p.92).

Paralelamente a esse empreendimento, a classe dominante, que mantinha o controle do poder político local, também realizou um forte investimento político para concretizar o sonho de uma cidade universitária.

Fruto de uma intensa campanha junto ao Governo federal, em 1958, é inaugurada a Faculdade Federal de Engenharia e, onze anos mais tarde, cria-se a Universidade de Uberlândia, que, posteriormente, devido à integração de várias faculdades, em 1978, é federalizada, tornando o município o centro irradiador de cultura da região.

---

*sua legalidade e, na clandestinidade, infiltrando entre outros partidos, tivesse tido sua representação política garantida (MACHADO, 1991, p.41).*

Apesar dessas conquistas, o crescimento do município, a constante chegada de novos/as imigrantes ao município, o aumento das demandas sociais advindas da periferia da cidade e os problemas político-econômicos que o país inteiro vivia desde os anos 1960 revelaram a outra face de Uberlândia, a organização e o crescimento dos movimentos populares pelo fim da ditadura militar e a sua constante luta por melhores condições de vida para o conjunto da classe trabalhadora e de todas as pessoas marginalizadas dos sistemas de produção e de bem-estar social, a que deveriam ter direito.

No início dos anos 80, contrariamente ao discurso e à imagem de ordem e progresso, oficialmente sempre veiculados sobre Uberlândia, 60% da população do município viviam em condições precárias, sem qualquer garantia de emprego e qualidade de vida<sup>31</sup>.

Somente para ilustrar um pouco o descaso oficial, que existia em Uberlândia em relação às questões sociais naquela época, pode-se citar o orçamento da Prefeitura Municipal de 1981, num dos vários mandatos de Virgílio Galassi:

*Enquanto se optou por orçar 11,60% para o Gabinete do Prefeito, 12,20% para a Secretaria Municipal de Governo, 48,40% para a Secretaria Municipal de Obras e 11,60% para a Secretaria de Serviços Urbanos, para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura foi orçado apenas 6,80% e para a Secretaria Municipal de Ação Social e Saúde a insignificante cifra de 1,10%. Por este demonstrativo fica claro que saúde educação, cultura e ação social não faziam parte das prioridades administrativas (JESUS, 1999, p.13).*

Nesse sentido,

*a história dos movimentos populares em Uberlândia deve ser pensada em dois tempos: até 1960 aproximadamente e a partir daí quando a população cresce abruptamente*

---

<sup>31</sup> Censo demográfico do Estado de Minas Gerais (MACHADO, 1991, p. 42).

*impulsionada pela migração acelerada. As classes populares atuais são de formação muito recente. O município duplicou sua população cada dez anos nas últimas décadas e a proporção entre a população urbana e rural se inverteu em favor da primeira. No início da década de oitenta, os 10.000 habitantes da zona rural representavam 3,9 % da população total. De uma cidade pequena, concentrada em torno de um centro comercial, passou a uma cidade de porte médio com uma periferia espacial, social e política em plena expansão. Como no resto do país, esta expansão se deu obedecendo às leis de maior lucratividade do capital imobiliário especulativo. Esta população periférica composta em grande parte por migrantes da região do Triângulo Mineiro e de Goiás, passou estes últimos vinte anos desorganizada, tanto pela situação de repressão vivida no país, como pelas peculiaridades de periferia em formação (ALVARENGA, 1991, p.104).*

Nessa conjuntura, a partir da segunda metade dos anos 70, a população “periférica” do município começou a se organizar em Associações de Moradores (AM) por diferentes motivos: devido a uma exigência contratual dos órgãos financiadores de habitação popular; pelos desdobramentos políticos provocados pela ação de organizações de base da Igreja Católica, como é o caso da Pastoral Operária, ou pelo incentivo de partidos políticos como, o PDS, o PDT, o PT e o PMDB.

Em relação a esse último ponto, o PMDB, diferentemente dos outros partidos, começou a agir junto à população em torno de uma estratégia eleitoral. Articulado ao movimento nacional de redemocratização do país, entre 1981 e 1982, o médico Zaire Rezende e seu grupo de apoio político mobilizaram o município, promovendo reuniões comunitárias em 46 bairros, para debater os problemas locais e do país. Segundo depoimento deste político, *desses debates nasceu uma proposta de **Democracia Participativa**, uma alternativa e um projeto político para uma cidade presa ao paternalismo das oligarquias dominantes*

(ALVARENGA, 1991, p. 105)<sup>32</sup>. Como resultado desse trabalho, foi elaborada uma proposta de programa de governo, que posteriormente seria distribuída à população.

Apoiado numa ampla mobilização popular e pautando o seu discurso numa lógica progressista claramente alinhada à busca da democracia (JESUS, 1999), Zaire Rezende conseguiu, por vez primeira, romper com a hegemonia do poder político conservador local, saindo vitorioso do pleito eleitoral de 1982, com 38% dos votos e uma diferença de 18% sobre o segundo colocado.

Utilizando-se da “democracia participativa” como peça chave para promover o desenvolvimento do município, Uberlândia conseguiu dar um salto efetivo nas áreas de saúde, educação, cultura, lazer e ação social, orientadas à população de baixa renda. Isto, apesar de, durante a “gestão Zaire”, o legislativo municipal ter sido formado por uma composição política adversa ao poder executivo e do projeto do PMDB na cidade ter-se materializado, na prática, como uma proposta política de “aplanamento” das contradições sociais,

*de uma visão de sociedade onde a luta de classes foi diluída pela existência de condições sócio-econômicas e políticas que garantem um solo comum de interesses entre as classes e permitem o diálogo e a cooperação entre elas, um espaço de exercício da liberdade e do consenso em lugar da luta de classes e do conflito. Ainda que seja discutível se o Brasil apresenta tais condições (ALVARENGA, 1991, p.105).*

O projeto político-ideológico (GRECO, 1998, p.15) do PMDB caracterizou-se, durante a gestão Zaire Rezende, pela construção de instâncias deliberativas (Associações de Moradores – **AM** e um Conselho Municipal de Entidades Comunitárias) para que os setores populares se fizessem representar no

---

<sup>32</sup> Zaire Rezende era considerado, naquela época, *um ilustre desconhecido, pois, apesar de ser natural de Uberlândia, ausentou-se para estudar no Rio de Janeiro e, depois foi morar em São Sebastião/SP, permanecendo ali longo tempo, tendo sido, inclusive, vereador por duas gestões naquela cidade. Somente em 1976 retornou novamente para Uberlândia e exerceu sua profissão como médico ginecologista no Hospital Santa Clara até 1982* (JESUS, 1999, p. 17).

momento de se discutirem os problemas da cidade e a suas soluções. Porém, preocupou-se que os principais interesses dominantes não fossem feridos e *que, simultaneamente, as classes populares continuassem solidárias ao grupo no poder* (ALVARENGA, 1991, p.115).

Na busca do atendimento das demandas sociais advindas da comunidade, a administração Zaire Rezende *optou pelas pequenas e múltiplas realizações no campo dos serviços urbanos de consumo coletivo que atingem as classes populares no seu cotidiano e que podem consolidar o apoio político necessário nas eleições* (ALVARENGA, 1991, p.107).

E, como não poderia faltar, no intuito de garantir a “Democracia Participativa”, várias das estratégias utilizadas tornaram-se alvo de sérios questionamentos. Uma *que despontou, ainda que discretamente, foi o emprego na prefeitura para algumas lideranças populares, ou cargos remunerados em empreendimentos de caráter social, no próprio bairro* (ALVARENGA, 1991, p. 107).

Outras críticas em que transparecem parte das dificuldades e das contradições apontadas nessa estratégia de governo, foram relacionadas a situações em que, dissimulando-se interesses de poder e de classes sociais, ocorreram atos de manipulação política durante a realização de eleições nas **AM** e/ou com líderes comunitários, durante a realização de atos públicos nos bairros, por membros do executivo municipal, para *render dividendos políticos ao prefeito* (ALVARENGA, 1991, p.107). Isto em detrimento da valorização dos esforços efetivos da comunidade para atingir seus reais objetivos (praças, ruas, postos de saúde, escolas, asfalto, saneamento básico, centros esportivos, etc.).

Em resumo, tudo parece indicar que grande parte da gestão Zaire Rezende caracterizou-se por um processo de realização de amplas articulações políticas, que procuraram, por um lado, *consolidar o apoio das classes populares através de medidas de corte populista (...)* e, por outro, (...) *fazer alianças com os*

*setores mais modernos das classes dominantes, aqueles já organizados em grupos econômicos com suas atividades empresariais amplamente diversificadas* (ALVARENGA, 1991, p.112).

*Era uma situação nova, se constituindo, em que cada parcela do poder político local era conquistada à custa de lutas e alianças que eram feitas e desfeitas: forças sociais novas emergindo e impondo uma reestruturação do quadro, aliados que rompiam seus acordos, antigos adversários que se aliavam. No jogo das negociações e concessões que aí se desenrolavam, as classes populares ocupavam um lugar modesto, não só pela sua precária organização interna e incipiente experiência nas lutas políticas como pela própria lógica das leis estruturais que regem o funcionamento do sistema vigente* (ALVARENGA, 1991, p.113).

Apesar da importância dessas questões, tal como foi mencionado anteriormente, vale destacar que, sem a realização de “obras faraônicas”, várias conquistas sociais foram alcançadas nesse período de governo municipal.

Especificamente, no que diz respeito às áreas de saúde e Educação, pode ser observado que Zaire Rezende soube antecipar-se à municipalização prevista na Constituição de 1988. A Prefeitura construiu e administrou postos de saúde, creches, pré-escolas, programas comunitários de Educação de adultos, orientados pela filosofia de Paulo Freire e salas de ensino seriado na zona rural, que contava, inclusive, com transporte coletivo para as crianças.

Assim, no meio de várias conquistas sociais e de muitas contradições político-econômicas, transcorreram seis anos de governo até a chegada de mais um pleito eleitoral, em 1988, que seria vencido novamente por Virgílio Galassi, alcançando 50 % dos votos contra 34% do candidato da “situação”, o professor Luís Alberto Rodrigues (PMDB).

Os fatores atribuídos à derrota da “Democracia Participativa” teriam sido: as contradições encontradas na gestão Zaire Rezende; os problemas do PMDB ao nível nacional com o governo Sarney; a falta de expressividade (carisma)

atribuída ao candidato a sucessor do prefeito; o forte poder econômico (e de barganha política) dos setores conservadores que apoiaram Virgílio Galassi e, em especial, uma mudança do discurso eleitoral desse candidato que, até então, era caracterizado pelo ideário burguês da classe dominante.

Pressionado pela necessidade de propor ações relacionadas ao atendimento de questões sociais, como Educação, saúde pública, segurança, cultura, transportes, turismo, esporte e lazer, bem como à valorização do funcionalismo público, Galassi é obrigado a incluir em seu programa de governo propostas para essas demandas, sob pena de sair derrotado nas eleições.

De volta ao poder, e aproveitando as mudanças constitucionais de 1988, que destinaram ajuda técnica e recursos financeiros para a municipalização da saúde e da Educação (GADOTTI, 1993), Galassi investe maciçamente nessas áreas, em função do aumento de demanda social nesses setores e dos movimentos populares que exigiam o atendimento imediato de suas reivindicações.

Especificamente no campo da Educação, pode-se observar que sem qualquer consulta popular, Galassi procedeu à estruturação do sistema, mediante a contratação de educadores/as e a construção de escolas “padrão” na áreas urbana e rural, equipadas com bibliotecas, quadra de esportes e laboratórios.

Procurava-se, com isto, cumprir a Constituição de 1988, que responsabilizava o município pelos destinos da Educação Infantil e Fundamental:

*Até a Constituição de 1988, o ensino municipal era considerado um “subsistema, que se atrelava ao sistema estadual. O Estado repartia com o Município a responsabilidade pelo ensino fundamental público numa relação em que o município desempenhava um papel **suplementar**, praticamente excluído das decisões normativas (GADOTTI, 1993, p.37).*

Dessa forma, a prefeitura municipal tinha agora que

*planejar, organizar e gerir um **sistema de ensino** ! E isso implica na criação ou reorganização de uma estrutura administrativa e gerencial e na produção de normas jurídicas de âmbito local, para atuar sobre sua rede de ensino, a qual, ao que tudo indica, estará em permanente e acelerado ritmo de expansão de demanda (GADOTTI, 1993, p.37).*

Com a construção de escolas na área rural, foram extintas as salas de aula seriadas e reformulado todo o serviço de transporte que deveria garantir acesso diário aos/às servidores/as e aos/às alunos/as a esses estabelecimentos.

Por outro lado, em 1992 a cidade de Uberlândia viveu um momento político muito intenso provocado, por um lado, pela mobilização da comunidade universitária e dos movimentos populares em torno do “processo Collor” e, por outro, pela tentativa política de se impedir que o professor Nestor Barbosa de Andrade, ligado aos setores progressistas locais, tomasse posse como reitor eleito da Universidade Federal de Uberlândia.

O objetivo dessa ação autoritária era continuar mantendo a universidade atrelada aos interesses dos setores conservadores que a criaram, de acordo com o antigo projeto político de desenvolvimento social, político e econômico do município.

A esse momento de grande tensão juntaram-se as eleições municipais, sendo Paulo Ferolla a pessoa escolhida para tornar-se sucessor de Virgílio Galassi.

Depois de se constatar que o bloco político conservador do município, que dava sustentação local a Ferolla, estava se mobilizando diretamente em Brasília para impedir a posse do reitor eleito da UFU, foi deflagrada uma forte greve na universidade, associando-se à defesa de sua autonomia, à luta pelo

“fora Collor” e à indignação da comunidade universitária para com o poder político mais conservador do município.

A posição irreduzível do MEC pôde ser percebida quando a UFU torna-se alvo de uma “intervenção” federal, levando a comunidade universitária a enrijecer a luta, “ocupando”, por mais de dez dias, uma das duas reitorias, com ampla participação dos/as estudantes nesse processo.

Do lado da disputa pelo poder municipal, Geraldo Rezende, do PMDB (centro), e Gilmar Machado, do PT (esquerda), também são candidatos à prefeitura. Numa disputa muito concorrida, Paulo Ferolla ganha o primeiro turno das eleições com 34 %, seguido de Geraldo Rezende com 32%.

O segundo turno, caracterizado por uma ampla utilização da máquina do governo, Ferolla vence a Rezende com 54% dos votos, tornando-se assim o sucessor de Virgílio Galassi.

No caso da UFU, depois das mudanças nos quadros políticos local e nacional, devido à posse de Itamar Franco na presidência da República, o conflito chega a seu fim no primeiro semestre de 1993, garantido-se a posse do reitor eleito.

Em relação ao novo Governo municipal, Paulo Ferolla se empenharia em dar continuidade ao trabalho do seu antecessor, procurando expandir a infraestrutura de áreas, como saúde e Educação, sem, porém, deixar de investir em grandes obras (prédios públicos, viadutos, pontes, grandes avenidas, etc), sob o argumento da necessidade de acompanhar o desenvolvimento do município, com a proximidade do século XXI.

Em 1996, Virgílio Galassi volta para disputar o governo municipal contra o agora deputado federal Zaire Rezende, que consegue formar, dessa vez, um amplo arco de alianças com os setores de esquerda, incluindo o PT. Apesar

disso, e da ampla mobilização popular, Galassi vence novamente as eleições, no segundo turno, com uma diferença ínfima de 725 votos.

De volta ao poder municipal em 1996, Galassi limita-se a realizar ajustes administrativos, com a pretensão de melhorar os sistemas de transporte, saúde e Educação. Mas o seu governo se resume a manter a infra-estrutura, sem realizar novos investimentos.

Com a falta de investimentos na área social, assistimos a uma profunda perda de qualidade dos serviços prestados nesse setor, aspecto que eleva ainda mais a insatisfação tanto dos/as servidores/as públicos municipais quanto da população em geral.

Obviamente, essa problemática se fez sentir na esfera da Educação. Até 1995, a SME/UDI administrava, na área urbana, seis creches e 40 escolas de 1º grau. Na zona rural, administrava 13 escolas, além de apoiar com recursos humanos e financeiros várias escolas ligadas a outras instituições, como a Secretaria Estadual de Educação e o Sesi Minas.

Apesar de não ter recebido nenhum ajuste salarial desde 1994, os salários dos/as servidores/as vinculados a esse setor continuavam sendo superiores aos de muitas outras redes de ensino público do país<sup>33</sup>. Além do mais, a Rede Municipal de Ensino estava trabalhando com uma boa estrutura de apoio pedagógico e de atualização docente.

---

<sup>33</sup> No Estado da Paraíba, o professor de magistério ganhava em 1996, R\$ 104,00 mensais e o/a Licenciado/a, R\$ 130,00, isto é, R\$ 1,30 e R\$ 1,62 por hora-aula, respectivamente. Minas Gerais, Estado que, segundo Bosi, (Folha de São Paulo, p. 3 Caderno 1, 9/03/97) já foi considerado um exemplo de *zelo pedagógico e de valorização do mestre*, pagava R\$ 255,00 para o portador de magistério, que ministra 96 aulas mensais, ou seja, R\$ 2,70 a hora-aula. São Paulo, considerado o estado mais rico da federação, estancou em R\$ 2,98 a hora-aula. Talvez por isso, o mesmo Bosi, diria que *nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não-qualificado*. Um/a professor/a, que trabalhava 90 horas mensais na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, ganhava, naquela época, em média, **R\$ 5,16** a hora-aula !

Essa situação começa a mudar a partir de 1995, dado à crise econômica mundial e às medidas recessivas de cunho neoliberal implementadas pelos Governos federal, estadual e municipal.

**TABELA 4. Número de escolas da SME/UDI - 1999**

	<b>Escolas Municipais</b>
Rurais	13
Urbanas	46
<b>Total:</b>	<b>59</b>

A falta de ajuste salarial provoca uma significativa perda do poder aquisitivo dos/as servidores/as da PMU/UDI, criando, inclusive, um fato inédito até então: os vencimentos dos/as professores/as da Rede Estadual de Ensino conseguem ultrapassar os de seus/suas similares da Rede Municipal a partir do ano 2000, fruto dos reajustes concedidos nas greves deflagradas entre 1994 e 1999.

Associado a esse problema, além de parar de investir na construção de novos prédios escolares desde 1998, a SME/UDI decide incorporar, simultaneamente, tanto o programa “Toda Criança na Escola” do Governo federal como a “municipalização” de várias escolas da Rede Estadual, que ainda trabalhavam com Ensino Fundamental, sem uma avaliação profunda sobre as implicações dessas medidas para o sistema.

Como resultado, a partir desse mesmo ano, em todas as escolas da Rede Municipal cresce assustadoramente o número de matrículas, chegando a alcançar uma média de 47 alunos/as em cada sala de aula no ano de 1999, aspecto que

contrariava, frontalmente, o Estatuto Municipal do Magistério, que prevê de 25 a 30 alunos/as da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e 30 a 35<sup>a</sup> da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries (Tabela 5)<sup>34</sup>.

Somado a essas medidas, apesar dos reclamos da comunidade, a SME/UDI também deixa de investir no Ensino Infantil, observando-se, entre 1998 e 1999, além da implementação de uma política de transferência de matrículas para a iniciativa privada, uma considerável diminuição de mais de 800 vagas em 1999, em relação ao ano anterior (Tabela 5).

**TABELA 5. Número de alunos/as por modalidade de ensino na SME/UDI (1997-1999)**<sup>35</sup>

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>
Educação Infantil	7.531,00	7.959,00	7.128,00
Ensino Fundamental	29.072,00	37.596,00	39.249,00
Ensino Médio	667,00	474,00	191,00
<b>Subtotal:</b>	<b>37.270,00</b>	<b>46.029,00</b>	<b>46.568,00</b>
Convênios	1.898,00	654,00	0,00
Supletivo	846,00	1.411,00	1.342,00
Projetos de Alfabetização de Adultos	520,00	345,00	488,00
<b>Subtotal:</b>	<b>3.264,00</b>	<b>2.410,00</b>	<b>1.830,00</b>
<b>TOTAL</b>	<b>40.534,00</b>	<b>48.439,00</b>	<b>48.398,00</b>

<sup>34</sup> Para atendimento de toda a demanda no segmento educacional, segundo dados da PMU/UDI, a SME/UDI contava, em 1999, com um total de 3.947,00 servidores/as, dos quais 2.114,00 estavam respondendo diretamente pelas atividades docentes.

<sup>35</sup> Dados coletados em: <<http://www.uberlândia.mg.gov.br/smenuedu.html#dados>>.

Aproveitando-se da crise mais geral que o país enfrentava desde o início dos anos 90, o poder local defende-se, afirmando que o problema da falta de investimento está relacionado à essa crise, aspecto que também podia ser verificado no significativo aumento de desemprego na região.

Apesar dessa argumentação, pouco antes da corrida eleitoral do ano 2000, começam a aparecer novamente na cidade, grandes obras públicas, a exemplo da construção de um viaduto na região central, a ampliação de algumas avenidas principais e, como muitos/as esperavam, o inevitável asfaltamento de inúmeras vias públicas, principalmente em áreas urbanas destinadas à especulação imobiliária, sob o já conhecido argumento da necessidade de se preparar a cidade para o século XXI.

De qualquer forma, os esforços políticos para reverter a enorme insatisfação com a administração municipal não parecem ser suficientes, uma vez que, segundo o Ibope, no mês de agosto do ano 2000, em plena época de eleições municipais, o prefeito apresentava um índice de rejeição da ordem de 46%.

E, independentemente de se identificar uma forte descrença popular pela política e pelos políticos em geral, outra pesquisa divulgada por esse mesmo instituto, em 15 de setembro seguinte, apontava o novamente candidato Zaire Rezende (PMDB) com 56 % das intenções de voto, contra 21 % do candidato indicado por Galassi, Luís Humberto Carneiro, que contava, inclusive, com o PSDB no quadro de sua aliança conservadora<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Nessa mesma pesquisa, a soma total de todos os adversários de Zaire Rezende alcançava a marca de 36%. Acrescentando ainda 8% de votos nulos e indecisos a esse percentual, tudo parecia indicar que Zaire Rezende ganharia as eleições no primeiro turno.

<sup>36</sup> *A vitória do candidato peemedebista põe fim à “era Galassi”, comandada pelo grupo político do atual prefeito Virgílio Galassi (PPB), que há 12 anos se reveza no poder e nesse pleito pretendia eleger Luiz Humberto. Zaire Rezende, que foi prefeito de Uberlândia na gestão de 1982 a 1988, administrará a terceira maior cidade de Minas Gerais, com mais de 500 mil*

Depois de ampliar o quadro de alianças no segundo turno com o PT, Zaire Rezende tornou-se o novo prefeito de Uberlândia, eleito com 152.381 votos, (57,49%). Seu adversário, Luiz Humberto Carneiro (PPB), teve 104.595 votos (39,46%)<sup>37</sup>.

### **Algumas considerações pessoais sobre esta breve história**

Morando desde 1992 na cidade de Uberlândia, é possível perceber, apesar das distorções sociais que o município apresenta, que existe no imaginário social um “certo” reconhecimento do “espírito” empreendedor daqueles/as personagens que construíram a história do município e que contribuíram, de alguma forma, para o seu desenvolvimento, ainda que isto tenha sido ideologicamente fundamentado na lógica positivista da “ordem social” e do “progresso econômico”.

Ao conversar com a maioria dos nossos/as alunos/as que ingressam na universidade, ou com alguns segmentos das classes média e popular da cidade, tenho observado, também, que existe um grande desconhecimento sobre o fato de que a Uberlândia de hoje é resultado, não somente do trabalho de seus fazendeiros, empresários e governantes, mas, principalmente, das muitas lutas travadas entre essas elites e os movimentos populares. E que foram essas mesmas lutas que possibilitaram várias conquistas, como a melhoria da qualidade de vida para uma grande parcela dos setores populares do município.

Essa história de lutas populares, que parece ter alcançado o seu “clímax” no início dos anos 80, com a chegada de Zaire Rezende ao poder municipal, tem sido, em grande parte, “desconsiderada” pelos registros “oficiais” uberlandenses.

---

*habitantes e responsável por 87% da arrecadação estadual de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) (O Correio, Uberlândia. 30/10/2000).*

Nesse sentido, ainda que Althusser (1989) tenha reduzido o papel do indivíduo a mero receptáculo das mensagens ideológicas veiculadas dinamicamente pelos diversos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)<sup>38</sup> e ainda, também, que possamos parecer tendenciosos, inspirados por uma análise “conspirativa” sobre a sociedade, a leitura histórico-crítica deste município mostra bem como a população foi constantemente submetida a um processo de “interpelação ideológica burguesa”, que, dentre outros aspectos, pode ser “percebido” quando se observam as fontes de informação públicas e privadas, veiculadas por meio dos seus principais “AIE’s” locais.

De qualquer maneira, esses mecanismos de “controle social” vem sendo questionados e colocados em “xeque” tanto no contexto das diversas lutas populares locais como na crítica sistemática dos setores progressistas da Universidade Federal de Uberlândia ao discurso e às práticas políticas do sistema oficial, contribuindo, com isto, para a construção de uma cidadania uberlandense, livre das “amarras ideológicas” desse tipo de controle social.

Devemos reconhecer que, pelo fruto da lutas políticas travadas entre a classe dominante e os setores populares do município, Uberlândia pode contar hoje com cerca de 97% da área urbana do município asfaltada e com redes de esgoto e em torno de 99% da população dispõem de água tratada, além dos sistemas de saúde e Educação municipais serem considerados, pelo menos até 1996, um “orgulho” para a cidade.

Parte desse reconhecimento pode ser constatado em uma pesquisa do Governo estadual realizada no segundo semestre do ano 2000, para conhecer o “índice de competitividade” dos municípios com mais de 50 mil habitantes. Nesse estudo, foram verificados, também, indicadores sociais de qualidade de vida e,

---

<sup>38</sup> Esses “AIE’s” seriam representados pelos sistemas religioso, escolar (escolas públicas e privadas), cultural (esporte, lazer, belas artes), político-partidário, sindical e informativo (imprensa, rádio, televisão, internet, etc.) (ALTHUSSER, 1989, p. 85).

incluídos, no caso da avaliação de mercado, o dinamismo, a qualificação de mão-de-obra e a infra-estrutura disponível<sup>39</sup>.

Depois de analisar 58 municípios de todo o Estado (53% da população mineira), Uberlândia classificou-se em terceiro lugar, ficando atrás somente de Juiz de Fora e Pouso Alegre.

No entanto, as mudanças provocadas pela crise econômica mundial e a adoção de medidas neoliberais pelos governos federal, estadual e municipal afetaram profundamente a vida sócio-econômica da população uberlandense.

A adoção de medidas recessivas, que incluíram a suspensão de ajustes salariais dos/as servidores/as públicos/as, a terceirização de serviços públicos e uma considerável diminuição de recursos financeiros para a área social na década de 90, aumentou, ainda mais, a defasagem existente entre a demanda real e a capacidade de atendimento de áreas fundamentais, como habitação popular, Educação e Saúde e, em consequência, houve a perda de qualidade nos serviços públicos oferecidos.

Como resultado, assistimos a uma crescente insatisfação popular que, se já tinha dado sinais na campanha eleitoral de 1996, em 2000 parecia estar voltando com a perspectiva de retornar à “democracia participativa”. Isto apesar da forte “investida” publicitária e institucional dos setores conservadores, que sempre pautaram as suas ações no uso dos poderes econômico e político, do autoritarismo, da ideologia, da máquina pública e, em muitos casos, da própria violência para preservar os seus privilégios, às custas da exploração do povo.

---

<sup>39</sup> Todas essas informações foram retiradas da Base de Informações Municipais (BIM 2º Edição) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do relatório do Produto Interno Bruto Mineiro (PIB-MG). Serviram como base ainda os dados da Fundação João Pinheiro sobre criminalidade e violência. Foram utilizadas também informações da Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Cada indicador utilizado apresentou o mesmo peso.

Sendo fruto desses mesmos setores, que se organizaram para atender parte dos seus anseios de crescimento profissional, a Universidade Federal de Uberlândia não poderia deixar de refletir, também, em algum momento de sua história, as contradições e os antagonismos sociais do universo social em que foi criada.

Entretanto, com a consolidação do Regime Jurídico Único e a abertura de concursos públicos na segunda metade dos anos 80, um segmento considerável de docentes, alunos/as e servidores/as, comprometidos/as com a democratização da sociedade e da própria instituição, lutaram por um projeto emancipatório de universidade no ano de 1993, alcançando algumas conquistas, dentre outras, a própria administração da universidade até o final de 1996, tendo em vista a sua implementação.

Foi nesse contexto que conhecemos o município de Uberlândia, começando a acompanhar e a participar, a partir daí, de sua própria história.

## CAPÍTULO II

### **SOBRE O CONTEXTO DO TRABALHO DE ASSESSORIA DOCENTE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA: ORIGENS E IMPLEMENTAÇÃO**

Dois momentos significativos caracterizaram o contexto em que se desenvolveu o presente trabalho. O primeiro diz respeito à experiência de assessoria iniciada na Eseba/UFU, no ano de 1992 e, o segundo, na Secretaria Municipal de Educação, a partir do ano de 1996.

Como foi analisado anteriormente, apesar de ser considerado um importante pólo de desenvolvimento agropecuário e industrial de portes nacional e internacional, o município de Uberlândia apresenta uma série de contradições sócio-econômicas, que tem obrigado os movimentos populares a lutar constantemente contra o poder econômico local, pela melhoria das condições de vida da população.

Refletindo-se esse tipo de vida social no contexto universitário, pouco depois da nossa chegada ao Departamento de Educação Física e Esportes (**Deefe/UFU**), em 1992, identificamos que não existia nenhuma sistemática de pesquisa, ensino ou extensão orientada diretamente para o atendimento das demandas da comunidade externa, que trabalha com o ensino público na área de Educação Física<sup>40</sup>.

Também, foi possível constatar a falta de núcleos universitários de pesquisa na região, que desenvolvessem estudos nessa esfera de atuação profissional e/ou trabalhos de estímulo à capacitação ou de formação continuada nas redes públicas de ensino do município.

---

<sup>40</sup> Entre 1990 e grande parte do ano de 1992, desenvolvemos atividades acadêmicas na cidade de João Pessoa, PB, no Departamento de Educação Física da Universidade Federal da Paraíba, ministrando aula e pesquisando nas áreas de Planejamento e Avaliação Educacional.

Essa situação podia ser claramente observada no mundo do trabalho dos/as professores/as de Educação Física que ministravam aulas nas escolas públicas do município, uma vez que, ao aproximar-me dessa realidade, verificamos que o curso de Licenciatura em Educação Física da UFU não promovia nenhuma reflexão com a comunidade externa sobre esse campo de atuação, nem realizava eventos ou cursos de atualização profissional.

Essa falta de inserção por parte dos/as docentes do Deefe/UFU também se fazia sentir na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), visto que a sua equipe de sete professores/as de Educação Física também encontrava dificuldades para realizar atividades com esse departamento, devido à falta de comunicação e diálogo com a maioria dos docentes desta unidade acadêmica (ANDRADE, 1999, p. 30).

Cientes dessas questões, começamos a ministrar aulas no curso de licenciatura, no estágio supervisionado da área Educação Física infantil. Para desenvolver essa atividade acadêmica, convidamos os/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, que ministravam aula no Ensino Infantil, para refletirem, uma vez por semana, sobre a especificidade dessa prática de ensino no próprio estágio supervisionado.

De acordo com duas professoras da equipe de Educação Física que participaram dessa estratégia de trabalho entre 1992 e 1993, a reflexão promovida durante esse estágio despertou um certo interesse em alguns dos membros dessa equipe<sup>41</sup>, o que os levou a formularem um convite para que nós estivéssemos refletindo com seus/suas integrantes a respeito de uma série de dificuldades, que vinham enfrentando na Eseba/UFU.

---

<sup>41</sup> A equipe estava constituída pelos/as seguintes professores/as: Edilamar Rezende; Edson Lúcio Kosan; Eliane Vieira Andrade; Elizabete Rezende Faria; Francisco Evangelista Ferreira e Maria de Jesus Mendonça. Posteriormente, passaram a integrar o grupo os professores Leandro Rezende e Eduardo Macedo.

**Construindo e implementando um projeto para Educação Física escolar: criação de uma Assessoria Pedagógica e de um Núcleo de Estudos para fortalecer uma política coletiva de ação político-pedagógica.**

A Eseba/UFU conta com aproximadamente 80 professores/as que ministram aulas nos níveis de Ensino Infantil e Fundamental, para aproximadamente 1100 alunos/as, de diferentes estratos sociais, os quais ingressaram na instituição por meio de sorteio público, que se realiza anualmente.

Os/As educadores/as lotados/as nessa “Unidade Especial de Ensino” da UFU são admitidos via concurso, em regime de 40 horas semanais, “Dedicação Exclusiva”. O tempo de trabalho é dividido em 12 a 14 horas/aula semanais, sendo o restante utilizado para planejamento individual, participação em comissões institucionais e/ou reuniões pedagógicas da área de conhecimento, de série, junto aos/às outros/as colegas de trabalho e, de caráter administrativo e pedagógico mais geral, junto à direção da escola.

Parte desse tempo também é dedicado à realização de projetos de extensão, de pesquisa e/ou de atendimento a estagiários dos diversos cursos de licenciatura.

Cada área de conhecimento conta com um/a coordenador/a eleito/a, por um período de um ano, pelos seus pares, para desenvolver as suas atividades. São destinadas oito horas de sua carga horária para o exercício dessa função.

Nesse ambiente de trabalho, colocamo-nos à disposição dos/as membros da equipe da Eseba/UFU para conversar e conhecer um pouco mais sobre esse grupo de trabalho e a própria unidade escolar.

Inicialmente, foi-nos possível identificar uma profunda crise de interação grupal, que, dentre outros aspectos, refletia uma forte divergência de propostas de solução para dificuldades comuns e a existência de concepções diferenciadas sobre a escola e a prática pedagógica:

*Até então, cada um dos professores realizava seu trabalho de forma individualizada, de acordo com suas próprias concepções. Inclusive havia choque pelo espaço de aula, o qual era conflitante (...), a distribuição de turmas era definida pelos/as professores/as antigos/as enquanto que os mais novos/as terminavam ficando com as sobras das turmas. O conflito (...) era tão grande, que nas reuniões institucionais de área, que aconteciam a cada 15 dias, não se conseguia chegar a materializar nenhuma proposta concreta de trabalho desde o ponto de vista pedagógico (P3).*

Depois de analisarmos coletivamente essa problemática, verificamos que grande parte dessas dificuldades de interação tinha relação com,

*o caráter individualizado do planejamento do trabalho pedagógico, que, ao contrário, deveria ser coletivo, os aspectos de sobreposição e repetição de conteúdos; a desarticulação entre as práticas dos professores; a falta de critérios comuns para definição de conteúdos, procedimentos de ensino, relacionamento professor-professor e professor e aluno.*

*Soma-se a essas questões, a desmotivação crescente dos alunos e professores, que ocasionou uma situação insustentável para o grupo, provocando a deterioração dos próprios relacionamentos pessoais e da estrutura pedagógica da área. Percebeu-se então a necessidade de reflexão e de ajuda para a superação desse conjunto de problemas (ANDRADE, 1999, p.37).*

Naquele momento, concluímos que, dado à complexidade da situação, somente seria possível contribuir nesse universo de trabalho se todos/as os/as participantes estivessemos dispostos/as a refletir criticamente nossas concepções e práticas pedagógicas, pensando, **sistematicamente**, como estas poderiam ser transformadas, a partir do esforço coletivo.

Por esse motivo, apresentamos a proposta de criação de uma assessoria pedagógica, cuja aprovação ocorreu sem problemas pela equipe. O tempo de duração dessa assessoria seria indeterminado, a critério do grupo.

Eliane Vieira Andrade, membro do grupo de professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, motivada pelo crescimento pessoal<sup>42</sup>, alcançado durante a assessoria pedagógica, decidiu ingressar no mestrado em Educação da UFU, em 1996, para analisar criticamente os limites e as possibilidades de transformação do trabalho desenvolvido pela sua equipe.

Além de ressaltar a importância da assessoria para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, Andrade lembra, na sua dissertação de mestrado (1999) que, como produto das reflexões iniciais, o grupo chegou à conclusão de que se deveria trabalhar,

*visando modificar as relações interpessoais dos professores, que estavam desgastadas e conturbadas diante das dificuldades apresentadas no dia-a-dia, objetivando a retomada de diálogo e reflexão sobre valores, concepções, trabalho coletivo, sobre a identidade pessoal e profissional de cada professor.*

*Outros aspectos que também deveriam ser enfatizados nesse trabalho seriam o de descobrir formas para evitar que o planejamento pedagógico continuasse individualizado e que a organização administrativa dos espaços físicos e recursos materiais disponíveis não permitisse a sua utilização de forma corporativista.*

*Também deveriam ser estabelecidas novas formas de trabalhar com a aptidão física e a competição esportiva na escola, visto que a resistência aos mecanismos e aos valores a elas associados repercutia profundamente nas concepções dos professores em suas interações sócio-*

---

<sup>42</sup> Para Marx (Apud HELLER, 1982), a **vontade** que nos mobiliza para tomar decisões para agir individual e socialmente, está determinada pela paixão e/ou pela reflexão. As molas que, por sua vez, movem diretamente a esta são muito diversas. Umhas vezes são objetos exteriores; outras vezes motivos ideais: ambição, paixão pela verdade e a justiça, ódio pessoal e também manias individuais de todo gênero. Nesse sentido, Marx nos motiva a perguntar que forças móveis, que causas históricas são as que no cérebro dos homens se transformam em estas molas, sem nos esquecermos de que são estes os que “fazem sua própria história” em condições que não são arbitrariamente escolhidas por eles mesmos, mas em condições dadas e herdadas do próprio passado.

*profissionais e na organização e concretização das atividades propostas em suas aulas.*

*A partir da identificação e do levantamento das dificuldades vivenciadas no cotidiano da Escola de Educação Básica da UFU, os professores perceberam que o problema residia na dificuldade de materializar num plano de ação o produto de todas as suas discussões e experiências (ANDRADE, 1999, p. 42).*

Para nós, a construção desse plano de ação deveria ser fruto do trabalho coletivo da própria equipe, partindo da reflexão crítica de sua realidade concreta. Reflexão esta que deveria valorizar, dentre outros aspectos, as diferenças individuais de formação e o nível de compreensão/interpretação da realidade alcançada por cada um dos/as professores/as do grupo:

*Uma vez que os resultados dessas reflexões e discussões, associados ao estudo e à pesquisa, exigiam a organização e sistematização da metodologia do trabalho desenvolvido, optou-se por denominar a estratégia de trabalho de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico - PCTP.*

*O ponto de partida do PCTP foi a experiência vivenciada pelo grupo de professores de Educação Física, assim como a análise filosófica e pedagógica da forma como eles processaram e interpretaram as informações recebidas e seus conteúdos de acordo com suas particulares concepções e visões de homem, mundo e sociedade, com vista à implementação coletiva de projetos, programas de ensino e ao desenvolvimento de sua consciência e postura críticas (ANDRADE, 1999, p. 42).*

Coordenamos as primeiras reuniões de assessoria, para promover um delicado processo de trabalho interpessoal que permitisse à equipe refletir sobre a sua crise de relacionamento a partir da identificação de suas diferenças pessoais, emocionais, comunicativas e políticas, seguido da procura de sua compreensão à luz da análise crítica de seu próprio mundo do trabalho.

Utilizando os depoimentos dos professores/as da equipe, e parte do conteúdo dos seus próprios “cadernos de anotações pessoais” em que eram

registradas, inclusive, as “nossas falas” e as falas dos/as colegas, foi possível “resgatar” parte daquele momento vivido:

*Eu entendo que a sua estratégia inicial teve como finalidade que você pudesse “entrar” no grupo, pois o mesmo estava muito fechado para os outros. Parecia que as pessoas não queriam se expor muito porque cada um ficava muito na sua individualidade. O grupo não tinha unidade (P2).*

Inicialmente, solicitamos a cada um dos membros da equipe que escrevesse parte de sua história de vida respondendo às perguntas “quem sou eu”, “por que sou professor de Educação Física” e “quais são as dificuldades do cotidiano profissional”.

Mostrando-se sensivelmente “constrangidos/as” alguns/mas dos/as professores/as alegaram que esse tipo de atividade poderia representar “perda de tempo” e que, além disso, não estavam muito acostumados/as a “transferir” essas idéias para o papel.

Naquele momento, limitamo-nos a defender a idéia de que, se de um lado, escrever as próprias idéias é um exercício fundamental para promover o desenvolvimento crítico da nossa consciência, por outro, o registro escrito, além de tornar-se uma “prova material” daquilo que “falamos”, seria revisado novamente depois do processo de reflexão coletiva para proceder à sua reformulação, modificação ou simplesmente complementação, objetivando, dessa forma, que nossos “atos de linguagem” fossem, progressivamente, “melhorados” e que não se “perdessem” no meio de nossas práticas puramente discursivas.

Logo depois das primeiras apresentações e dos primeiros questionamentos formulados, o grupo começou a “perceber” e a manifestar que as pessoas pouco se conheciam entre si, apesar de estarem trabalhando juntas há muito tempo.

Um dos membros da equipe, que participou daquele momento de reflexão, faz a seguinte avaliação desse processo:

*Entendo que este foi um momento chave para despertar em nós o desejo de trabalhar juntos para entender melhor nossas diferenças pessoais. A partir daí, você deverá lembrar que o grupo procurou buscar uma melhor integração, realizando inclusive atividades fora da escola, como aquele churrasco familiar que organizamos na minha casa. Em relação ao trabalho pedagógico, foi bom identificar que parte de nossas dificuldades estavam muito relacionadas com a ausência de uma estrutura administrativa da própria área. Nesse momento, também começamos a hierarquizar alguns conceitos e valores que deveríamos trabalhar em nós e nos alunos, surgindo daí o interesse em trabalhar questões como cooperação, organização, preconceitos de raça, habilidades físicas e preconceitos de gênero, lembrando que, naquela época, nossas aulas ainda eram separadas por sexos e tínhamos muitas dificuldades para tratar as diferenças de habilidades entre os mesmos alunos durante as aulas (P2).*

“Resgatando” o seu caderno de anotações, Andrade (1999) descreve a avaliação apresentada ao grupo, naquela fase inicial de trabalho:

*A leitura realizada pela assessoria quando os professores descreveram o que faziam em suas práticas pedagógicas foi a seguinte: “os professores questionaram a realidade, o conservadorismo, os preconceitos, desejaram mudanças, porém apresentaram dificuldade para enxergar a realidade como ela se apresentava”.*

*Com o desenvolvimento do processo de discussões e reflexões foi também percebido pelo assessor que (...) alguns professores apresentavam ações isoladas ou corporativistas motivadas por interesses individuais, outros não enxergavam a totalidade por falta de referências conceituais, e que muitas decisões não foram tomadas pelo desconhecimento sobre como superar a realidade existente. Alguns professores conheciam a teoria crítica, mas não conseguiam desmembrar em ações seus objetivos, faltando clareza do projeto que desejavam concretizar (...) para justificar ações e deficiências de suas práticas, escondiam-se atrás de ideologias (ANDRADE, 1999, p.73).*

Na procura de superação desses “impasses”, defendemos a tese de que a construção da consciência “crítica” é inseparável do “fazer coletivo”, que se fundamenta na idéia básica, já vivida, inclusive, pela própria equipe de professores/as, de que o ponto de partida para o desenvolvimento do “pensamento crítico” pode situar-se em qualquer prática social quando uma ou várias pessoas começam a ficar “incomodadas” ou “inconformadas” com as suas condições materiais de existência. Isto, ao ponto de se estabelecer uma comunicação mútua para questionar e/ou refletir sobre “as desigualdades sociais”, “a injustiça”, a “dominação de uns sobre outros”, “os preconceitos” ou as atitudes individualistas que se apresentam nos mais diversos momentos da vida social.

Se, por diferentes motivos, a comunicação não é “truncada” na prática social, a experiência tem mostrado que, diante da “vontade” e/ou da necessidade de superação das injustas condições materiais de existência, é comum procurar explicações fazendo perguntas. Por um lado, pergunta-se o motivo de existirem determinadas situações de desigualdade ou de tratamento humano diferenciado e, por outro, questiona-se parte dos argumentos previamente “incorporados” na consciência, na condição de “verdades” puras, inquestionáveis ou simplesmente de origem sobrenatural, provenientes daquele imaginário social hegemônico, que sempre procurou expressar, com pretensão de “universalidade”, os interesses e desejos das classes privilegiadas da sociedade de que se constitui parte (BAKUNIN, 1979).

A “busca” de explicações mais “críticas” da realidade não implicam, no nosso entendimento, que se estejam adquirindo “habilidades” políticas, técnicas e comunicativas para produzir as mudanças sociais desejadas, pois isto depende, em grande parte, da construção de espaços e/ou da inserção da(s) pessoa(s) em ambientes de interação social, onde seja possível estar aprendendo como superar tanto o individualismo, como o “fazer coletivo” desorganizado, característico das primeiras ações de todos/as aqueles/as que se reúnem, objetivando atender às suas necessidades e aspirações individuais e sociais.

Por isso, entre a construção do “pensamento crítico, a superação das “ações isoladas” e do fazer social “desorganizado”, concluímos que o caminho a seguir seria a construção de princípios pedagógicos de ação coletiva no interior do grupo, buscando, simultaneamente, o conhecimento da realidade em suas diferentes dimensões filosóficas e científicas para planejar e intervir, criticamente, nessa mesma realidade.

Um membro do grupo assim se expressou sobre a avaliação realizada em torno da equipe de professores/as e do quadro “teórico” apresentado:

*No momento em que foram feitas essas críticas, foi interessante perceber que algumas pessoas do grupo desejavam falar e outras pareciam ter medo e não falavam. Acho que você percebeu isso, daí a apresentação do quadro teórico, que parecia dar sentido a forma como se mostrava a “consciência” de cada professor. Antes disso, você tentou mostrar para nós que tínhamos um tipo de consciência que deveria procurar transformar-se em pensamento crítico e isto implicava em buscar uma ação coletiva e sistematizada. Ai que começou a questão do trabalho coletivo. Isto foi muito bom para mim porque me levou a refletir a respeito de meu conhecimento, da minha formação e das minhas práticas que se diziam críticas, mas na verdade não eram. Foi daqui que começamos a organizar primeiramente uma nova forma de trabalho administrativa dentro da equipe para depois começar no currículo (P2).*

Por outro lado, a partir da identificação, filtragem e hierarquização das várias dificuldades levantadas pelos membros da equipe, observamos que devido à organização do processo, seria necessário dividir o PCTP em duas partes, intimamente ligadas entre si, uma que denominamos de Planejamento Ampliado, por estar relacionada às questões filosóficas, administrativas e de ação política e outra, que denominamos Planejamento Restrito, relacionada especificamente à construção e implementação de saberes escolares em todas as séries de ensino, tanto infantil, quanto fundamental.

Diante da preocupação e das dúvidas levantadas sobre como resolver as muitas dificuldades do grupo, que incluíam a sua própria dinâmica de interação, sentimos a necessidade de refletir junto com os/as professores/as o que estariam “querendo dizer” quando os/as mesmos/as perguntam “como podemos resolver” algum problema ou dificuldade. Curiosamente, o levantamento dessa questão provocou “perplexidade” ou “estranheza”, pois à “primeira vista”, parecia que o que se estava perguntando era uma coisa “óbvia”.

No nosso entendimento, essa questão aparentemente simples “carrega” uma série de condicionantes e contradições, freqüentemente “desconsiderada”, não somente durante o processo de formação profissional que adquirimos mas também pela “ansiedade” muitas vezes provocada pela “vontade” de resolver rapidamente as dificuldades que nos incomodam.

A pretensão de “resolver problemas” significa, para nós, indagar, num primeiro momento, quais os critérios ou parâmetros que “orientam”, consciente ou inconscientemente, nossa racionalidade no momento em que se procura “descrever”, “interpretar” e “julgar” fenômenos naturais ou sociais. Em seguida, temos que investigar até que ponto é possível “compartilhar” e estabelecer “acordos” coletivos sobre esses critérios, de tal forma que possamos “resolver” na escola, determinados assuntos, respeitando as diferenças de personalidade, de formação cultural (incluindo a formação acadêmica) e, dentro do possível, de interesses e preferências políticas (em muitos casos, antagônicas entre os/as educadores/as).

Essas duas questões conduzem necessariamente à Filosofia, por tratarem de aspectos de ordem subjetiva relacionados à vida em sociedade e aos valores humanos que se manifestam, objetivamente, quando agimos na prática social, a partir das decisões que tomamos e que foram, em muitos casos, deliberadas no processo adotado para “resolver” problemas e dificuldades da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, entendemos que a pergunta “como resolver” deve ser investigada no campo daquilo que tem sido denominado “vulgarmente” de **metodologia**, pois esse “como” remete-nos ao “caminho que será percorrido para se atingir um determinado fim”. Assim, a racionalidade, a natureza do conhecimento e dos valores humanos, que permeiam a construção ou a adoção de metodologias utilizadas para “pensar o mundo”, “descrevê-lo” e “interpretá-lo” com o objetivo de “transformá-lo” devem ser previamente refletidas, antes mesmo de decidirmos “como” resolver as nossas dificuldades da prática pedagógica.

Andrade (1999) cita na sua dissertação de mestrado, um resumo da proposta mais geral de resolução de problemas e de construção de conhecimento apresentada ao grupo, após ter debatido amplamente o assunto no contexto da pedagogia progressista.

Dialeticamente “falando”, podemos dizer que uma “metodologia” de trabalho coletivo, nessa perspectiva educativa, é constituída por três momentos, relacionados entre si:

No primeiro momento, o grupo procede a um

*levantamento global da temática em questão visando desvendar os componentes de sua totalidade contidos na experiência e níveis de leitura de cada um dos professores participantes ( fase sincrética ) .*

*No segundo momento, a informação levantada é analisada e estruturada com maiores detalhes, (...) para ser (...) organizada e ordenada com a ajuda da teoria relacionada ao tema. Procura-se aqui, desvendar os elementos essenciais contidos na temática, que no primeiro momento não (...) foram (...) detectados (fase analítica).*

*Finalmente, na terceira parte e com base na análise realizada, o grupo (...) escreve o tema utilizando, agora, de forma organizada, parte daquilo que foi registrado (...) no primeiro momento de trabalho, acrescido da teoria estudada*

*e das discussões realizadas (...) na fase de análise (...) até chegar à definição de cada texto final. Este momento de reconstrução das informações trazidas pelo grupo é chamado de **síntese**, e representa, na verdade, a nova leitura da realidade estudada (MUÑOZ PALAFOX, 1993, p.5) (ANDRADE, 1999, p.85)*

Essa metodologia parte do pressuposto dialético de que a transformação da consciência é um processo gradual e em permanente construção. No campo social, a nossa consciência se transforma seguindo certas etapas de seu desenvolvimento e adaptação, que vão:

*Da PRÁTICA => ao CONHECIMENTO => para a PRÁTICA REFLETIDA*

ou

*do PROBLEMA => para a sua DISCUSSÃO e => SUPERAÇÃO<sup>43</sup>*

ou, como diria Paulo Freire( 1975a; 1975b; 1979; 2000):

*da AÇÃO => à REFLEXÃO => para a AÇÃO*

ou (respeitando as diferenças), como diria Dermeval Saviani: Da superação

*do SENSO COMUM para a => CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA,*

percorrendo um caminho de discussão orientado, tanto para a resolução de problemas como para a construção coletiva de conhecimento, nos três momentos acima citados, qual sejam:

*Da leitura SÍNCRETICA da realidade para sua => ANALISE e sua =>SINTÉSE*

---

<sup>43</sup> Obviamente, a possibilidade de resolução de um problema natural ou social depende de sua abrangência, nível de complexidade e dos recursos humanos e tecnológicos disponíveis para “atacá-lo”.

É interessante notar aqui que, algumas das dificuldades identificadas e hierarquizadas nos âmbitos do Planejamento Restrito, durante o ano de 1993, relacionavam-se à “interpretação” diferenciada de determinados conceitos e valores sociais, devido à percepção coletiva de que grande parte desse conhecimento encontrava-se ainda no nível de compreensão, identificado com o nome de “sincrético”.

Segundo Andrade (1999), os temas selecionados e hierarquizados pela equipe nessa fase de trabalho foram: Cidadania, Educação, Participação Coletiva, Organização, Solidariedade e Cooperação nas aulas de Educação Física, Individualismo e Preconceitos, de gênero e raça, e Habilidade Física.

Finalmente, como produto dos trabalhos realizados até aquele momento, ficou claro que o grande desafio do trabalho coletivo seria, além da superação progressiva das leituras “sincréticas” dos temas em questão, trabalharmos para minimizar a **fragmentação** existente na prática coletiva da equipe. Em segunda instância, ainda que sem prazo para acontecer, devido à sua complexidade, buscamos a ruptura da **fragmentação** do ensino encontrada tanto na disciplina de Educação Física, como no contexto curricular da escola, que parecia estar também muito presente nas práticas pedagógicas da Eseba/UFU.

Com o processo de sistematização dessa proposta de assessoria em andamento, em 1993, recebemos um convite da Secretaria Municipal de Educação para ministrar um curso sobre planejamento em Educação Física escolar no II Congresso dos Educadores de Minas, que aconteceria no mês de outubro desse ano.

Diante dos resultados alcançados nas primeiras dinâmicas de trabalho junto ao grupo de professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, surgiu a

idéia de sistematizar parte do processo vivido para desencadear um debate entre os/as professores/as de Educação Física que participariam daquele curso.

Durante a apresentação da experiência, por parte da professora Elizabete Rezende Faria, um dos momentos mais interessantes foi uma forte polêmica iniciada entre os/as vários professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Ensino, que começaram a discutir abertamente sobre a falta de trabalhos de orientação pedagógica, “similares” àquele que estava acontecendo na Eseba/UFU.

A própria professora Elizabete, assim se expressa sobre a sua apresentação nesse evento:

*Lá foi um momento de apreciação sobre o que estava sendo feito na Eseba/UFU, que serviu para reforçar se o caminho que estávamos seguindo realmente estava atendendo às necessidades do grupo. E que também foi importante para constatar que nossas necessidades não eram somente da Escola Básica, mas também eram comuns às Redes de Ensino Municipal e Estadual, o qual foi constatado pela receptividade das idéias colocadas e pelo debate que aconteceu durante a apresentação (...) Uma outra questão importante que deve ser considerada é que, apesar das dificuldades pelas quais nós passávamos no momento, tivemos a oportunidade de contribuir para a reflexão da nossa prática e apontar caminhos para superar as dificuldades que eram comuns a todos nós.*

*Outro detalhe desse trabalho, não sei se é importante falar sobre isso, foi descobrir que, na medida em que eu relatava o processo aos professores, ia tendo mais clareza e segurança de que a estratégia utilizada era a mais correta para o momento, o que ficou confirmado com a receptividade ou com o feedback que foi dado pelos professores depois da apresentação.*

Depois de avaliar os resultados dessa atividade, a equipe da Eseba/UFU decidiu começar a socializar o produto das reflexões e a sistematização do processo de trabalho coletivo em desenvolvimento. A experiência de planejamento coletivo foi apresentada em alguns eventos, como a *Jornada da Educação, promovida pelo Depop/UFU, em dezembro de 1994, a 1ª Semana Científica de Educação Física - UFU, a Semana de Intercâmbio Científico, dentre outros* (ANDRADE, 1990, p.40)

Por outro lado, diante das críticas relacionadas à falta de envolvimento do Deefe/UFU na comunidade de Educação Física escolar da Eseba/UFU e nas Redes de Ensino Público de Uberlândia, decidimos apresentar a esse departamento as críticas levantadas, para pensarmos como superá-las.

Os docentes que se interessaram pela questão<sup>44</sup> se reuniram conosco, posteriormente, e concluímos pela implementação de um projeto político-pedagógico associado à criação, junto à equipe de professores/as da Eseba/UFU, de um Núcleo de Estudos, que recebeu a nome de Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal (**Nepecc/UFU**).

Os eixos que caracterizaram a ação desse núcleo de estudos foram:

- Grupo de estudos permanente para a socialização e integração do conhecimento entre professores/as, estudantes e técnicos/as da UFU, interessados/as em participar dos trabalhos.
- Elaboração de projetos e implementação de experiências pedagógicas na aula de Educação Física escolar, com materiais pedagógicos de baixo custo.

---

<sup>44</sup> Professores/as: Antulho Rosa Pedroso; Dinah Vasconcellos Terra; Edilson Fernandes de Souza; Geni Araújo Costa e Jane de Oliveira.

- Construção, sistematização científico-pedagógica de experiências de aula de Educação Física no meio escolar e divulgação das informações coletadas às redes de ensino.
- Elaboração e implementação de projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão na esfera da Cultura Corporal, junto às fontes financiadoras, para fundamentar a prática do/a professor/a de Educação Física nos níveis de Ensino Infantil, Fundamental, 2º grau e para grupos de terceira idade.
- Incorporação de estagiários e bolsistas nos programas e projetos do Nepecc/UFU.
- Divulgação, assessoria e/ou treinamento de professores/as ou áreas afins nos contextos do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP/EF), metodologias do ensino da Educação Física & Esporte escolar, lazer, recreação, dança e atividades para terceira idade.
- Realização anual da Semana Científica do Nepecc/UFU.
- Realização anual do programa de intercâmbio científico-pedagógico do Nepecc/UFU, entre profissionais da área de Educação Física escolar, recreação, lazer, dança e/ou terceira idade.
- Realização anual da Semana de Atividades Físicas da Terceira Idade.
- Implementação de, no mínimo, um curso de especialização anual em metodologia da Educação Física escolar, psicomotricidade, dança e/ou atividades físicas para a terceira idade.
- Formalização de convênios de trabalho, intercâmbio de recursos materiais e orientação junto aos projetos e/ou núcleos do Deefe/UFU, redes de ensino e outras instituições interessadas.

As linhas de pesquisa definidas para o Nepecc/UFU foram:

- Planejamento coletivo do trabalho pedagógico; metodologia do ensino da Educação Física escolar; estudos sobre criança numa perspectiva sócio-histórico-dialética; esporte e competição da escola; dança; terceira idade; jogo, recreação e lazer.

Do grupo de docentes do Deefe/UFU que contribuíram para a criação do Nepecc/UFU, somente uma professora, Dinah Vasconcellos Terra, lotada no departamento desde 1993, incorporou-se à tarefa de desenvolver um projeto acadêmico para Educação Física escolar, por estar diretamente vinculada à área de desenvolvimento de metodologias do ensino do esporte, numa perspectiva crítica de Educação<sup>45</sup>.

A criação desse núcleo, com a participação da professora Dinah e dos/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, possibilitou que elaborássemos o primeiro projeto acadêmico, sob o nome de *Proposta Pedagógica de Educação Física para o Ensino Infantil: dimensão extensionista numa perspectiva ampliada de Educação*, com uma duração de dois anos (1994-1995) e financiamento integral do FNDE/MEC.

O objetivo desse projeto foi desenvolver e apresentar uma experiência de planejamento curricular para o Ensino Infantil, desenvolvida com os/as alunos/as de quatro a seis anos de idade da Eseba/UFU.

Além disso, pretendíamos, também, obter subsídios financeiros para desencadear uma série de eventos científicos e de caráter político-pedagógico, para que o tema Educação Física fosse amplamente debatido na comunidade, especialmente com os/as professores/as da equipe de Educação Física da

---

<sup>45</sup> No ano 2000, continuavam ligados ao Nepecc/UFU a equipe de professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e as professoras Dinah, Geni e Jane.

Eseba/UFU, dos/as estudantes do curso de graduação e de todos/as os/as professores/as das redes de ensino público de Uberlândia.

Naquele momento, já pensávamos que, para desenvolver um projeto ampliado de Educação Física escolar no município, seria necessário organizar e institucionalizar eventos capazes de mobilizar os/as diretamente envolvidos/as nessa esfera de trabalho, colocando a área no palco da atualização pedagógica e da politização nos cenários local e nacional, nos contextos das políticas públicas da Educação no Brasil.

Assim, com o financiamento do FNDE/MEC, o apoio da chefia do Deefe/UFU, a participação ativa dos membros do Diretório Acadêmico (DA) do curso e do Nepecc/UFU, foi realizada, em dezembro de 1994, a I Semana Científica e o I Intercâmbio Científico-Pedagógico do Projeto de Educação Física Deefe-Eseba–UFU.

A semana científica teve como objetivo principal atrair os/as estudantes de licenciatura e os/as professores/as de Educação Física do município para conhecer as atividades do Nepecc/UFU, refletir a área e pensar, conjuntamente, uma forma de começarmos a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Educação Física no contexto das escolas públicas.

Para realizar as atividades do evento de intercâmbio científico, investimos na vinda da professora Celi Taffarel, para que contribuísse na reflexão da área junto à comunidade envolvida e com a prática pedagógica dos/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, a partir de uma “troca de experiências”<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Depois da professora Celi Taffarel (UFPE), foram convidados, entre 1994 e 1996, para esse processo de intercâmbio de conhecimento e de experiência político-pedagógica, outros/as profissionais de reconhecida competência na área de Educação Física, os/as professores/as Micheli Ortega Escobar (UFPE), Elenor Kunz (UFSC) e Rosane Maria K. Molina da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (RS), na qual tive oportunidade de conhecer como estava se desenvolvendo essa área, num contexto de administração petista.

Uma das dificuldades para a realização desse primeiro evento, foi a identificação, por parte dos/as integrantes do “DA”, que uma parcela significativa de estudantes do curso de licenciatura não estava interessada em ouvir e discutir temas relacionados à “educação” e à “escola”, argumentando que não pretendiam trabalhar nesse setor depois de formados.

Após avaliar politicamente a questão com os membros do Diretório Acadêmico e a Coordenação do curso de licenciatura, chegamos à conclusão de que a maioria desses/as alunos/as não tinha tido possibilidade de conhecer em profundidade a problemática da área, o que estaria motivando esse desinteresse. Por isto, decidimos que a participação no evento seria obrigatória, aspecto este que, apesar de ter provocado desconforto e reclamações, foi posteriormente avaliado de forma positiva pelos/as próprios/as estudantes, reconhecendo que as conferências e os cursos oferecidos contribuíram para a sua formação profissional<sup>47</sup>.

Outra dificuldade encontrada nesse evento refere-se ao fato de muitos/as professores/as de Educação Física das redes públicas de ensino não terem sido liberados/as pelas suas escolas, apesar de ter sido entregue, em tempo hábil, um conjunto de convites oficiais, à Secretaria Municipal de Ensino e à Superintendência Estadual de Ensino.

Por outro lado, em 1994, o acúmulo de informações levantadas em torno das experiências pedagógicas desenvolvidas na Eseba/UFU, possibilitou ao núcleo formalizar o primeiro trabalho de pesquisa educacional, intitulado *Competição, Educação e sociedade: em busca da compreensão do sentido/significado da competição na escola e na aula de Educação Física*. Aprovado na qualidade de projeto de iniciação científica, pelo Pibic/CNPq,

---

<sup>47</sup> Para a II Semana Científica, a comissão organizadora do evento considerou que não seria necessário torná-lo novamente obrigatório, pois a comunidade teria feito uma avaliação positiva, tomado consciência de sua importância para a formação profissional.

permitiu-nos a incorporação de quatro bolsistas de iniciação científica aos trabalhos em desenvolvimento no Nepecc/UFU, até o ano de 1996.

Em 1995, também com apoio do FNDE/MEC, e baseados nas discussões que aconteciam no interior do núcleo, foi realizado o *I Curso de Capacitação Docente*, sob coordenação da equipe de professores/as da Eseba/UFU e com a presença do professor Alfredo G. de Faria Júnior, dirigido a estudantes e professores/as das redes pública e privada de 1º grau, tratando da temática: *Avaliação qualitativa na Educação Física: uma contribuição para a melhoria do Ensino Básico*.

Os resultados obtidos nesse curso de capacitação levaram-nos a uma análise crítica sobre a temática em questão, posteriormente introduzida na fundamentação da proposta curricular da área e publicada na Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (MUÑOZ PALAFOX e TERRA, 1998).

## **Ampliando o projeto político-pedagógico para Educação Física em Uberlândia: a experiência junto à Secretaria Municipal de Educação**

Em 1996, um novo momento de trabalho junto aos/às professores/as de Educação Física escolar de Uberlândia veio a ser concretizado, dessa vez no interior da Rede Municipal de Ensino.

A experiência de trabalho adquirida e sistematizada no Nepecc/UFU e na Eseba/UFU começaria a ser utilizada para facilitar o desenvolvimento de um processo de intervenção crítica junto às Redes Municipal e Estadual de Ensino Público, no município de Uberlândia.

Como primeiro passo, aceitamos o desafio de promover e coordenar um curso de especialização em Educação e Reeducação Motora Escolar, a pedido de duas professoras que trabalhavam no Setor de Ensino Alternativo da Secretaria Municipal de Educação. Havia a necessidade de se formarem especialistas em Educação Física, que pudessem atender às escolas que organizam salas de aula nesse tipo de serviço pedagógico.

Concebido no primeiro semestre de 1995, esse curso entrou em funcionamento no segundo semestre do ano seguinte, contando com financiamento da Capes/MEC e a participação de 38 alunos/as, 90% dos quais ministravam aulas na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Em 1996, tivemos uma nova possibilidade de inserção na comunidade externa, devido à formulação de um pedido de assessoria docente para participar da elaboração de uma proposta curricular na esfera da Educação Física, no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME/UDI).

A indicação do nosso nome surgiu de uma consulta das pedagogas responsáveis pela construção dessa proposta curricular a um coletivo de professores/as de Educação Física que participava, voluntariamente, desse

processo. Alguns deles tinham conhecimento de nossa trajetória acadêmica e/ou das atividades do Nepecc/UFU, como por exemplo, as semanas científicas organizadas desde 1994 e o próprio curso de especialização que se encontrava em andamento.

Antes de aceitar esse convite, procuramos conhecer as condições em que estava sendo solicitada essa assessoria, por sabermos, que a SME/UDI fazia parte de um poder local considerado altamente reacionário, autoritário e conservador.

A partir das mudanças constitucionais de 1988, o sistema municipal de educação iniciou um significativo processo de expansão física e de recursos humanos.

Vários depoimentos dos/as professores da rede indicam que, paralelamente a esse processo de expansão, aconteceu uma forte mobilização dos/as educadores/as no interior da SME/UDI, exigindo mudanças que adequasse a estrutura às novas demandas sociais. Por esses motivos, a PMU/UDI é obrigada a promover uma reforma na organização e condução dos trabalhos dessa secretaria.

Dessa forma, a estrutura organizacional da SME/UDI estava constituída, até 1990, por três divisões de ensino:

- Divisão de Ensino do 1º grau;
- Divisão de Ensino Pré-Escolar;
- Divisão de Educação de Jovens e Adultos.

Com a reforma ocorrida entre 1991 e 1992, a SME/UDI é modificada, ficando com a seguinte composição:

#### **DEPARTAMENTO RURAL:**

Responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da zona rural.

#### **DEPARTAMENTO URBANO:**

Responsável pela coordenação técnico-pedagógica de todas as escolas da zona urbana.

#### **DEPARTAMENTO DE PROJETOS ESPECIAIS:**

Responsável pela coordenação e implantação dos projetos de Educação Física, Arte-Educação, Iniciação Profissional e pelo Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo.

Para desenvolver o trabalho de capacitação profissional, reivindicado pelos/as educadores/as e funcionários/as da Rede Municipal de Ensino, em 1991, é inaugurado o **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Cemepe** que, depois de uma série de mudanças administrativas, ficou organizado numa **Coordenação Técnico-Pedagógica**, dividida nos seguintes setores:

#### **COORDENAÇÃO SÓCIO-EDUCACIONAL:**

Responsável pela implementação de projetos de extensão comunitária, que visem a uma maior integração da comunidade escolar.

#### **COORDENAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA:**

Responsável pela implementação do trabalho do Ensino Alternativo, que atende alunos portadores de deficiências. Um projeto que visa a integração do portador de necessidades especiais no ensino regular e sua conseqüente escolarização.

### **COORDENAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – (CDP):**

Responsável pela realização de estudos de campo e de pesquisa para seleção de materiais didáticos, como livros de literatura, de pesquisa, paradidáticos, atlas, mapas, enciclopédias e jogos pedagógicos.

### **COORDENAÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO:**

Responsável pelo acompanhamento do trabalho de Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal.

Com essa reestruturação, e pelo fruto do trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as que contavam com recursos e condições adequadas de trabalho, a infra-estrutura do sistema chegou a ser considerada, entre 1993 e 1994, uma das melhores redes de ensino do país, inclusive em termos salariais, pois como já foi mencionado anteriormente, era bem superior aos de muitas outras redes de ensino público do país.

Em 1996, a SME/UDI administrava seis creches e 40 escolas de 1º grau na zona urbana e 13 escolas na zona rural, além de apoiar com recursos humanos e financeiros várias escolas ligadas a outras instituições, como a Secretaria Estadual de Educação e o Sesi Minas.

Atualmente, o regime de trabalho dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino é de 24 e 36 horas-aula semanais (50 minutos cada), sendo um terço do total de cada regime utilizado na forma de “módulos” de planejamento e estudo, de 8 e 12 horas-aula respectivamente, a serem distribuídas na carga horária semanal.

Nesse contexto de reestruturação administrativa, as pedagogas lotadas na CDP<sup>48</sup> vinham trabalhando junto aos/às professores/as nas escolas e depois de realizar um diagnóstico, concluíram que faltava uma proposta curricular com referências filosóficas e pedagógicas para o setor.

Como essa necessidade veio ao encontro dos anseios dos/as próprios/as professores/as, a CDP decidiu promover, em 1993, uma mudança dos seus objetivos originais por outros relacionados à elaboração coletiva da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino e pelo acompanhamento de sua implantação em todas as escolas.

Para realizar essa tarefa, a CDP decidiu assumir o processo, contando apenas com a participação dos/as professores/as, sem nenhum vínculo político-partidário nem ideológico com o poder municipal.

A CDP começou o seu trabalho de construção da proposta curricular da SME/UDI, analisando os programas curriculares já existentes em várias escolas da Rede Municipal.

Como resultado desse estudo, foi percebido que a maioria desses programas apresentavam nos seus princípios de ação político-pedagógica, discursos vinculados à Pedagogia Progressista, em que se pretendia promover a *formação de um indivíduo preparado para o exercício pleno da cidadania. Cidadania esta, conquistada pela reflexão constante, pela aquisição do raciocínio lógico, a capacidade de analisar, criticar e desenvolver uma consciência social que lhe possibilite intervir nos grupos em que atua* (UBERLÂNDIA, 1995, p. 22).

De acordo com uma das pedagogas da equipe da CDP,

---

<sup>48</sup> Pedagogas Eliana Leão e Wilma Cañedo Portilho – Coordenação Didático-Pedagógica – SME/UDI.

*Em 1991, o secretário municipal de Educação pediu a cada escola da rede, que cada uma tivesse um plano pedagógico. Certamente influenciados pelas idéias pedagógicas progressistas do momento, a maioria desses planos foi elaborada com referenciais dessa concepção educativa. O problema é que, no momento de entrar em contato com a maioria dos/as professores/as nas escolas, verificamos que havia um grande desconhecimento do conteúdo desses planos, aspecto que nos levou a pensar que os mesmos teriam sido elaborados pelas coordenações das escolas sem contar com a participação dos professores/as. Entretanto, e a partir daí, procurando manter a coerência do que tinha sido escrito nesses planos, tomamos a decisão de utilizar o referencial histórico-crítico contido neles para desencadear o processo de elaboração da proposta curricular (PD1).*

No projeto de elaboração da “Proposta Curricular Básica” da Rede Municipal de Ensino, a equipe da CDP descreve que nesses planos tinha ficado,

*evidenciado, em todas as propostas, a intenção de se desenvolver um trabalho nesta linha (histórico-crítica), porém com inúmeras dificuldades na prática, demonstrando-se falta de domínio do conhecimento teórico, o que impedia a concretização de uma prática coerente com as metas expressas. Assim, tornou-se claro que a viabilização dessas metas necessitava de embasamentos teóricos, de maneira que a fundamentação delineasse o trabalho nas Unidades Escolares (UBERLÂNDIA, 1995, p. 22).*

Assumindo como prioridade a garantia de envolvimento de todos/as os/as diretores/as, professores/as e especialistas que atuavam nas escolas municipais, a CDP organizou o processo de trabalho coletivo, contando com a participação inicial de professores/as do Ensino Infantil e de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, indicados democraticamente pelas suas respectivas escolas, para participarem de reuniões de estudo semanal.

Segundo a CDP, durante essas reuniões,

*vários teóricos foram analisados. O objetivo dessas leituras foi a busca de um aprofundamento que possibilitasse a cada*

*grupo visualizar o desenvolvimento de uma prática em consonância com a teoria expressa, tendo como meta a definição de uma linha filosófica para a Secretaria Municipal de Educação, e a exeqüibilidade da proposta em sala de aula (UBERLÂNDIA, 1995, p. 23).*

Depois de terminadas as propostas curriculares para cada um desses níveis de escolarização, as mesmas foram entregues ao Secretário Municipal de Educação e distribuídas nas escolas, seguido da realização de um ciclo semanal de estudos no Cemepe, para que todos/as os/as educadores/as pudessem conhecer e debater em torno dos materiais elaborados.

Em seguida, a CDP começou os trabalhos para convocar os/as professores/as que atuavam no ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, com a finalidade de discutirem a proposta curricular dessa dimensão escolar e, diante da impossibilidade de contar com a presença de todos/as os/as professores/as para a realização desse trabalho, foi solicitado que cada área de ensino elegesse entre os/as seus/suas pares pelo menos dez representantes das áreas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Português, para participarem diretamente da elaboração da proposta curricular.

No caso específico da Educação Física, 13 professores/as foram indicados e se apresentaram à CDP, iniciando seus trabalhos no mês de fevereiro de 1996.

Segundo a CDP, o trabalho inicial de embasamento teórico realizado nesse grupo evidenciou um crescimento entre os/as participantes, na medida em que se começavam a definir os “pilares” pedagógicos que dariam sustentação à proposta curricular da área de Educação Física.

No transcorrer do processo, o grupo chegou à conclusão de que, para viabilizar a proposta curricular da área, seria necessário contar com o apoio de profissionais comprometidos/as com o tipo de pedagogia assumida (a Pedagogia Progressista).

Por esse motivo, convidaram, em primeira instância, o professor Lino Castellani Filho, da Faculdade de Educação Física da Unicamp, que teve a oportunidade de colaborar, oferecendo subsídios filosófico-pedagógicos, para compreender melhor as bases da abordagem crítico-superadora de ensino da Educação Física.

Fundamentado em todas essas informações, aceitamos o convite da CDP e depois de apresentar ao grupo a proposta de trabalho do Nepecc/UFU, iniciamos a assessoria pedagógica no mês de abril de 1996, com reuniões semanais de três a quatro horas de duração.

Um resumo das atividades de planejamento realizadas nesse ano é apresentado no Quadro 1.

A seguir, parte dos resultados encontrados durante a execução do Planejamento Coletivo Ampliado no mês de dezembro de 1997 é apresentada nos Quadros 2 e 3.

**QUADRO 1: Resumo das atividades realizadas no contexto de Assessoria Pedagógica da SME/UDI: área Educação Física escolar para a elaboração do seu “Plano Básico de Ensino”**

---

- .  
· Elaboração do “Plano Básico de Ensino”, junto à equipe de professores/as da rede (fevereiro a dezembro de 1996).
  - Primeira apresentação do Plano preliminar à comunidade docente (outubro/96).
  - Avaliação do Plano pela comunidade, por meio de instrumentos de coleta de dados confeccionados para tal finalidade. Os instrumentos incluem dirigentes e supervisores/as de ensino (outubro-novembro/96).
  - Captação dos instrumentos para análise e interpretação à luz dos marcos referenciais adotados, de acordo com as bases filosófico-pedagógicas contidas no Plano.
  - Elaboração de relatório para apresentação a elaboradores/as do Plano para proceder aos seus ajustes finais.
  - Apresentação e discussão ampliada da versão preliminar entre os professores/as e dirigentes das escolas (dezembro-1996).
  - Levantamento de dificuldades/empecilhos no contexto amplo de trabalho pelos professores de Educação Física da rede.
  - Avaliação interna do trabalho realizado pela coordenação didático-pedagógica com a finalidade de detectar as novas necessidades a partir da divulgação da proposta.
  - Apresentação, discussão dos dados coletados e execução de planejamento Ampliado e Restrito (13 de dezembro de 1997).
-

**Quadro 2: Resultados da 1ª parte do trabalho coletivo realizado com os/as professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Ensino (UDI, 12/96): algumas reivindicações importantes**

---

1. Identificação de fontes orçamentárias na SME/UDI, visando à elaboração de projetos para a cobertura de quadras escolares, uma vez que constituem o principal espaço de aula da disciplina.
  2. Implementação-criação de uma biblioteca da Educação Física, com livros atualizados da área e assinatura de revistas especializadas, assim como de um banco de dados relacionados à disciplina.
  3. Estabelecimento de convênio com a UFU para que os professores da rede possam, em caráter permanente, consultar e retirar livros de suas bibliotecas.
- 

**Quadro 3: Análise de dificuldades interpessoais no cotidiano profissional**

---

ENTRE OS COLEGAS DA ÁREA:

- a) Profissional é **individualista** (não divide – não compartilha).
  - conhecimentos com os outros;
  - acha que sabe mais que os outros;
  - protege parte do material didático, achando que é somente dele/a;
  - faz seus planos de aula sozinho/a.
- b) Comportamentos que demonstram dificuldade de relacionamento e que favorecem **desunião** entre os grupos:
  - falta de educação (polidez);
  - falta de ética (regras não são cumpridas ou executadas);
  - não comparece a reuniões/encontros relacionados ao trabalho ou estudo.

## COM PROFISSIONAIS DE OUTRAS ÁREAS DISCIPLINARES:

- a) Não se reconhece a importância e o valor da Educação Física, por ser considerada aula de lazer, de compensação do estresse. Isto se manifesta quando:
- no planejamento da escola, horários são ocupados para outras atividades;

### **Quadro 3: Análise de dificuldades interpessoais no cotidiano profissional (continuação)**

---

- critica-se que os professores/as de Educação Física de 1ª a 4ª ficam um período de tempo com seus/suas alunos/as “somente para cumprir o módulo”.
  - questiona-se a dinâmica da aula pelo “barulho”, alegando “perturbação da ordem”;
  - interfere-se diretamente no momento da aula para fazer críticas ao professor de Educação Física.
- 

## COM AS AUTORIDADES DO SETOR (DIRETOR/A, INSPETOR/A e SUPERVISOR/A):

- Além da falta de reconhecimento do valor da disciplina, omissão e impossibilidade de trabalho em equipe;
- não liberam uso de transporte escolar;
- não se dá prioridade na carga horária para a realização de eventos, semanas esportivas, gincanas e/ou festivais;
- não são convocados para reuniões pedagógicas e administrativas;
- demonstram pouco interesse com os problemas da área, principalmente no turno noturno. Exemplos:

- a) eventos esportivos à noite com invasão de estranhos;
  - b) estímulo à apresentação de atestado de trabalho.
- 

Uma das primeiras questões observadas em relação aos resultados deste diagnóstico, resguardadas as respectivas diferenças, refere-se às dificuldades encontradas, não muito diferentes daquelas identificadas na Eseba/UFU, entre 1993 e 1994.

Outro aspecto importante foi reconhecer que a inserção no campo institucional da RME/UDI possibilitou a abertura de um interessante espaço de troca de informações e de experiências com a equipe de Educação Física da Eseba/UFU e nós, docentes da UFU. Isto se fez notar, desde 1997, com uma participação voluntária cada vez maior de professores/as que se mostravam interessados em conhecer melhor aquilo que estava sendo realizado nesses espaços de reflexão pedagógica.

Nessa conjuntura, começamos a pensar em como ampliar o processo de construção, implementação e atualização da proposta curricular da área de Educação Física, envolvendo todos/as (ou a maioria) dos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino e da Eseba/UFU, acreditando na possibilidade de podermos intervir criticamente nos próprios espaços institucionais da SME/UDI.

Pelas realizações alcançadas na Rede Municipal de Ensino, em 1996, surgiu a idéia de que o processo de assessoria/orientação pedagógica pudesse tornar-se permanente, objetivando efetivar a implementação da proposta curricular.

No final de 1996, fomos convidados pela CDP para refletir o planejamento desse setor no contexto da SME/UDI para o ano seguinte, depois de ter discutido com os/as professores/as da área as atividades que poderiam ser implementadas.

Duas reivindicações foram postas: primeiro, a de possibilitar um espaço de tempo comum em cada escola, para realizar reuniões de planejamento coletivo; segundo, garantir a presença de todos/as os/as educadores/as da área nas reuniões de assessoria docente, que aconteciam uma vez por mês no Cemepe, por se considerar que representava um espaço importante de atualização e de troca de experiências, fundamental para implementar, de fato, a proposta curricular da área.

Apesar de saber que se contava muito pouco com a colaboração dos/as dirigentes e assessores/as da própria SME/UDI, a CDP formulou um pedido relacionado a essas duas demandas à nova Secretária Municipal de Educação, o qual foi autorizado, tornando-se, assim, obrigatórias as reuniões de planejamento que aconteceriam, uma vez por mês, com duração de quatro horas.

Para viabilizar essa estratégia de organização, foi definido que todos/as as inspetores/as da rede acompanhassem o processo de elaboração do calendário escolar e a distribuição dos horários de aula em todas as escolas, de tal forma que, cada área de ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, ficasse liberada um dia por semana.

Com isto, os/as professores/as poderiam dispor de seus “módulos de planejamento” (duas horas por semana) para participar de reuniões entre seus colegas de área nas escolas e, no Cemepe, uma vez por mês, na assessoria pedagógica da proposta curricular, sob coordenação da CDP.

No caso da Educação Física, ficou determinado que nenhum/a professor/a, poderia ministrar aula às segundas-feiras.

Como não poderia faltar, “mexer” na estrutura provocou reclamações. Informados, com antecedência, da resolução tomada sobre os horários de planejamento, vários/as professores/as, que nunca tinham participado do processo, foram ao Cemepe “revoltados/as” com a determinação que os/as obrigava a se apresentarem, nesse local, uma vez por mês.

As justificativas de todos/as os/as professores/as que se apresentaram ao Cemepe foram ouvidas pela CDP, que buscava garantir que nenhuma injustiça fosse feita. Com exceção de um número reduzido de educadores/as que trabalhava em projetos especiais, todos/as os/as que reclamavam, terminaram “confessando” que essa determinação desorganizou as suas vidas, pois tinham outros empregos nas segundas-feiras. E isto acontecia, simplesmente, porque até então, não utilizavam as oito horas destinadas por lei, ao planejamento, nem tinham sido cobrados/as nas suas escolas por essa falta.

Depois de demonstrar que a resolução da SME/UDI tinha respaldo jurídico, pois é prerrogativa estatutária da secretaria utilizar parte dos módulos de planejamento em processos de capacitação, os/as professores/as “revoltados/as” tiveram que “se resignar” à essa nova situação.

A partir do momento em que essa resolução entrou em vigor, em 1997, passamos a contar com a participação de mais de 90 % dos professores/as de Educação Física da rede. E, para organizar o trabalho coletivo, fomos obrigados a formar dois grupos de trabalho, um para o período da manhã e outro para o período da tarde. Professores/as que trabalhavam no turno da manhã, participariam do grupo da tarde e vice-versa. Uma vez consolidado esse trabalho, contamos com uma participação, em média, de 49 educadores por turno (98 no total).

Como resultado do cadastramento realizado nesse processo de organização, a coordenação do Cemepe e da CDP constataram, não sem antes manifestarem surpresa, que a média de professores/as que participaram voluntariamente do processo, entre 1996 e 1997, havia sido de 75 por reunião, ou seja, 76,53% do total de profissionais da área lotados na RME/UDI. Número considerado muito expressivo, visto ser a Educação Física escolar bastante questionada pelo seu “baixo” nível de envolvimento nas atividades da Rede Municipal de Ensino.

Infelizmente, em março de 1998, depois de ter conseguido realizar dois encontros mensais com os/as professores/as de Educação Física e de ter preparado um calendário anual de eventos, que incluía a participação de pesquisadores/as de outras localidades do país, para trocar experiências sobre o que estava sendo implementado nas escolas das redes públicas de ensino, a Secretária Municipal de Educação decidiu interferir nas ações do Cemepe, suspendendo todos os trabalhos da CDP, sem promover qualquer discussão com as responsáveis do setor nem entre os/as educadores/as da Rede Municipal de Ensino.

O motivo dessa ação estava relacionado ao projeto político da prefeitura municipal, que, tal como foi visto no capítulo anterior, respondia, em essência, ao pacote intencional de mudanças “qualitativas”, promovidas no Governo Galassi, diante de um significativo corte orçamentário na área social.

A estratégia utilizada pela SME/UDI para efetivar cortes orçamentários no setor da Educação foi simples. Primeiro, foram removidos todos os quadros diretivos que não compartilhavam com as idéias da secretária e, em seguida, colocados outros de sua inteira confiança.

Com essa operação concluída, foram feitos todos os cortes orçamentários programados, não se encontrando nenhuma resistência ostensiva, pelo menos por parte dos novos dirigentes do Cemepe.

Nessa “reestruturação”, foram destituídas as pedagogas da CDP com as quais tínhamos trabalhado até aquele momento, na implementação da proposta curricular.

Indignados com as ações autoritárias da SME/UDI, a equipe de docentes da UFU, que trabalhávamos junto à CDP, reuniu-se para discutir a situação, deliberando pela redação de uma carta para os/as professores/as de toda a Rede

Municipal de ensino, transcrita no Anexo 1, procurando-se, com isto, mostrar a importância da conjuntura que se vivia naquele momento político em Uberlândia<sup>49</sup>.

Sabendo que a possibilidade de suspensão dos trabalhos da CDP vinha sendo de alguma maneira contemplada, devido à política assumida pela Secretaria Municipal de Educação, logo depois de conhecer a carta dos docentes da UFU, que incluía os motivos que provocaram a destituição da equipe da CDP e a suspensão das reuniões, um grupo de professores/as de Educação Física se mobilizou para que a assessoria pedagógica pudesse retornar ao Cemepe<sup>50</sup>.

No mês de outubro de 1998, fomos procurados por alguns membros desse grupo. Depois de argumentar sobre uma série de dificuldades colocadas pela Secretária Municipal de Educação para retomar as atividades de assessoria, foi feita uma solicitação para que eu desse continuidade aos trabalhos da área fora do contexto da SME/UDI. Esse pedido foi reforçado com uma carta, datada em 24 de agosto, em que constava a assinatura de 23 professores/as:

*De: Professores de Educação Física (PMU)*

*Para: Prof<sup>º</sup> Gabriel Muñoz.*

*Caro Prof<sup>º</sup>,*

*Gostaríamos que soubesse que o grupo de Prof<sup>º</sup>s. de Educação Física, reconhece profundamente a importância do trabalho que você veio realizando conosco durante os*

---

<sup>49</sup> Contando somente a ausência da assessora da História, todos os docentes do grupo participaram da reunião, da elaboração e assinatura da carta: Antônia Luisa Miorim – Depop/UFU (Ciências), Elsiene Coelho da Silva – Deart/UFU Educação Artística), Gabriel H. M. Palafox e Dinah V. Terra – Nepecc/Deefe/UFU (Educação Física), Ireneu Antônio Siegler – Degeo/UFU (Geografia), Marcia Augusta Crosara Petroncio – Demat/UFU (Matemática) e Rosimar de Fátima Schinelo – Decil/UFU (Português).

<sup>50</sup> Interessante mencionar, nesse momento, que os/as professores/as da Educação Física da Rede Municipal não se sentiram à vontade para realizar um esforço conjunto com os profissionais das outras áreas envolvidas no processo curricular, devido à falta de diálogo e integração entre os diferentes campos disciplinares do Ensino Fundamental, provocada, inicialmente, pela preocupação “corporativa” em atender às próprias particularidades e necessidades “microcurriculares” do processo de ensino.

*últimos dois anos. Portanto, para que nossa proposta não seja descaracterizada (principalmente em suas bases filosóficas) e seja mais “uma” entre muitas, é imprescindível sua presença para que possamos dar continuidade a este processo de construção coletiva. Isto porque reconhecemos que estávamos conseguindo superar as dificuldades do grupo em relação à consciência crítica dos profissionais envolvidos, e já vislumbramos o alcance da qualidade do ensino de Educação Física na rede Municipal.*

*Certos de poder contar com sua compreensão, aguardamos retorno.*

*Professores de Educação Física:  
23 nomes por extenso.*

---

Depois de avaliar a situação, conjuntamente, os trabalhos de assessoria foram retomados, com a realização de reuniões mensais em alguns espaços da própria RME/UDI ou na sala do Nepecc/UFU.

Nesse período, foram formados grupos de trabalho para sistematizar várias tarefas pendentes, dentre as quais as primeiras “Estratégias de Ensino”, já “experimentadas” e avaliadas em algumas escolas da Rede Municipal.

Com essas tarefas concluídas, foi elaborado o que denominamos de primeiro “Plano Anual de Educação Física” - PAEF, tendo em vista a colocação em prática da proposta curricular, a partir do ano de 1999.

Vinte e sete pessoas (24,45% do total de professores/as de Educação Física) participaram diretamente da elaboração deste primeiro plano anual:

Aline Magione Arostica	Lara Cristina Lara
Ana C. Souza Guimarães	Maria de L. de Lima
Ana Maria Borges	Marília das G. N. Maruyama
Ana Maria Silva	Marival da S.B. Moreira
Antônio Carlos Sobrinho	Míria Marcia Monteiro

Aryadna S. Ferreira Camargo	Naára A. R. Bernadelli
Claudia Matos Crosara	Nanci M. da Costa
Emerson T. Vilela	Renata Leandro Ferreira
Florivan de A. Leal	Rosana Nascente de Melo
Francilea O. Silva	Sergio Faahad
Gabriel H. M. Palafox (Nepecc/UFU)	Sonia Bertoni
Gilberto Dumont	Vera Lúcia I. S. Nogueira
Gislene Alves Amaral (Apoio de Área).	Zilda Borges Ribeiro
Helenice Maria Tavares	

Neste documento é apresentada de forma sistematizada uma grande parte dos dados coletados ao longo dos trabalhos de assessoria e de pesquisa ocorridos entre 1996 e 1998, procurando superar as dificuldades colocadas pelos/as professores/as. Neste contexto, um dos temas organizados refere-se, justamente, aos fundamentos filosóficos e pedagógicos que foram sendo identificados durante as reuniões, com a finalidade de compreender teoricamente o sentido/significado das experiências de ensino que estavam sendo implementadas em sala de aula e avaliadas coletivamente pelos/as próprios/as educadores/as (MUÑOZ PALAFOX et al 1996; CAMARGO et al 1999). Parte deste conteúdo encontra-se no Anexo 2 do presente trabalho.

Com esse Plano Anual “em mãos”, e depois de uma ampla mobilização junto à Secretária Municipal, o grupo de professores/as de Educação Física, conseguiu, finalmente, a liberação para freqüentar novamente as reuniões de assessoria no Cemepe.

De volta a esse Centro de Estudos, em 1999, foi-nos possível verificar que, com exceção da área de Educação Física, que conseguiu manter mais de 70% dos/as professores/as participando do processo, as outras áreas de ensino tiveram sérios problemas para reorganizarem-se novamente, gerando, em conseqüência, uma baixa freqüência às suas reuniões mensais.

As atividades desse ano foram definidas depois de avaliarmos, coletivamente, a situação da área para serem apresentadas ao Cemepe, no seguinte projeto de trabalho:

---

---

**Projeto Político-Pedagógico da Educação Física - 1999**  
**Secretaria Municipal de Educação – Uberlândia/MG**

---

---

- a) *Aprimoramento do Plano Básico de Ensino – PBE, mediante a análise da prática dos campos de vivência introduzidos no processo de ensino pelos professores de Educação Física.*
  
- b) *Construção de Unidades de Avanço Programático - UAP, para serem reproduzidas, modificadas e recriadas ou criadas novas estratégias.*
  
- c) *Atendimento às demandas colocadas no plano político-pedagógico para a área de Educação Física.*
  
- d) *Garantia/institucionalização permanente do espaço de formação continuada dos professores – **PCTP AMPLIADO**.*
  
- e) *Criação e institucionalização das **Coordenações de Área - CAEF** em todas as escolas da rede com seus respectivos **Regimentos Internos**, visando, com isto, à consolidação de um espaço coletivo de planejamento no contexto escolar – **PCTP LOCAL**, “conectado” à totalidade dos professores no PCTP ampliado.*

**Funções básicas das CAEF de acordo com a lógica do PCTP:**

- *Promoção do planejamento e da ação dos professores da área em todos os ambientes deliberativos da escola e da organização do trabalho pedagógico, em termos de:*
  - *Distribuição de turmas;*
  - *distribuição de espaço físico para as aulas;*
  - *definição de tipo, quantidade e procedimento de uso dos materiais didáticos, inclusive audiovisual;*
  - *elaboração de regras de locomoção com as turmas por ciclos de ensino, dentre outras atividades;*
  - *sistematização de conteúdos e de metodologias de ensino;*
  - *elaboração e aplicação de Plano Anual de Ensino;*
  - *definição de representantes para participação em reuniões e comissões de interesse para a área.*

**Nota:** *A prática do PCTP vem mostrando que, quando construída coletivamente, a **realidade intencionalizada** baseada no **real vivido**, maiores possibilidades de aproximação com a **realidade em si** acontecem. O problema central tem sido a constatação de que **durante a colocação em prática do planejado** (a ação em si) as tarefas são abandonadas ou cumpridas parcialmente pelas pessoas por motivos vários; um deles, o descompromisso para realizar as tarefas assumidas publicamente com suas respectivas conseqüências que vão, desde a não finalização de objetivos traçados, até a retomada dos processos por parte de atores ativos que já tinham assumido outras tarefas, ficando assim, sobrecarregados. Esse aspecto deixa caracterizado que, na maioria dos casos, o problema não é o processo de planejamento coletivo em si, mas o desrespeito ao estabelecido na prática social.*

*Nesse sentido, os objetivos do trabalho de formação continuada, para 1999, são:*

- 1. Dar continuidade aos encaminhamentos do diagnóstico da área elaborado em 1997, uma vez que as atividades de 1998 foram suspensas devido às mudanças no Cemepe, promovidas pela Secretária Municipal de Educação.*
- 2. Atualizar os professores sobre as ações realizadas até 1998, incluindo a apresentação e discussão em torno do **Planejamento** , realizado no PCTP-AMPLIADO.*
- 3. Identificar quem está aplicando o Plano Anual, quais as dificuldades encontradas até o momento e qual é o nível de aceitação por parte dos/as alunos/as.*
- 4. Identificar quem poderia começar a utilizar os Planos sobre jogo e sobre esporte.*
- 5. Realizar uma avaliação diagnóstica sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, no que diz respeito à existência ou não de CAEF's e elaborar um projeto de trabalho para justificar teoricamente a importância da CAEF e concretizar a sua instalação em todas as escolas.*
- 6. Refletir e avaliar os trabalhos desenvolvidos pelas CAEF's nas escolas, em termos de organização do trabalho administrativo e político-pedagógico, visando contribuir para o fortalecimento da ação coletiva docente na escola.*
- 7. Analisar as experiências de trabalho pedagógico fundamentadas nas UAP, mediante a troca de experiências e a avaliação crítica dos trabalhos desenvolvidos pelos professores no processo de reprodução e modificação de*

*campos de vivência, assim como da criação de novos campos, dentro da filosofia de trabalho proposta.*

8. *Sistematizar novos campos de vivência, à luz da experiência trazida pelos professores, para serem analisados e incorporados ou não aos Planejamentos de Aula.*
9. *Avaliar o processo como um todo.*
10. *Atualizar o PBE em termos dos objetivos de ensino construídos nos Campos de Vivência sistematizados durante o ano.*
11. *Elaborar o PAEF-2000.*

*Atenciosamente,*

*Grupo de apoio do PCTP que participou da organização da reunião: Aryadna, Florivan, Gabriel, Gislene, Karen e Sônia.*

---

Em seguida, com a finalidade de preparar as atividades de 1999, foi decidido que o/a professor/a eleito/a anualmente pelos seus pares, como representante da área junto ao Cemepe (professor/a de apoio), reunir-se-ia previamente com a assessoria para avaliar a situação e programar as atividades de cada reunião mensal.

Como resultado dessas reuniões prévias, também “abertas” para qualquer professor/a que tivesse disponibilidade de participar, foram produzidos vários documentos de caráter “introdutório”, cujo objetivo era apresentar o produto da avaliação dos trabalhos realizados, seguido, em alguns casos, de propostas de encaminhamento ou de redirecionamento de atividades, quando necessário.

Cópias desses documentos eram entregues aos/às professores/as no início de cada reunião mensal e lidos coletivamente para, a partir daí, se avaliar a situação do momento e deliberar sobre as atividades que poderiam ser realizadas

para implementar o Plano Anual da área e dar continuidade ao processo de sistematização do processo relacionado ao PCTP, Ampliado e Restrito.

Assim, após ter avaliado, em duas reuniões mensais (março e abril), junto aos/às educadores/as, quais atividades seriam efetivadas durante o ano para atingir os objetivos do projeto político-pedagógico acima descrito, em 17 de maio de 1999 foi apresentado o seguinte documento introdutório/avaliativo, visando dar encaminhamento aos trabalhos desse ano<sup>51</sup>:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
Departamento de Educação Física e Esportes – Deefe/UFU  
Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal  
Nepecc/UFU

---

### **Introdução:**

*É possível reconhecermos, no âmbito do PCTP, na prefeitura municipal de Uberlândia, uma profunda diversidade de consciências, bem como de interesses entre os/as professores/as de Educação Física que participam dos encontros. Embora tenhamos clareza disto, é possível identificar no meio dessa diversidade, vários educadores que avançaram para um nível de pensamento dialético tal, que já se percebem refletindo a realidade escolar e seus problemas, possibilitando a construção de seus projetos político-pedagógicos de forma crítica e realista, porém fundamentados no marco conceitual teórico-prático, construído coletivamente no PBE (Plano Básico de Ensino).*

*Qualitativamente, pode ser já observado que a maioria dos/as professores/as engajados/as no planejamento coletivo, tem demonstrado capacidade para realizar leituras cada vez mais críticas da realidade, aspecto que*

---

<sup>51</sup> Diante da conjuntura autoritária em que se vivia naquele momento no interior da Secretaria Municipal de Ensino, foi deliberado entre os/as professores/as, que os documentos produzidos no contexto do PCTP-Educação Física levariam o logotipo da UFU e não mais do Cemepe no

*pode ser comprovado ao nível de discussão e na maturidade político-pedagógica já alcançados nos grupos de trabalho. Tais constatações têm contribuído para reafirmar a convicção de que o processo de formação continuada legitimado pelos/as próprios/as professores/as está caminhando em direção aos objetivos propostos para o PCTP, quais sejam:*

- 1. a busca da elevação da **consciência crítico-reflexiva** e, obviamente, política, dos professores.*
- 2. A formação de **pesquisadores em ação**, com vistas à implementação do projeto político-pedagógico de Educação Física escolar em construção dentro da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.*
- 3. A valorização do esforço de **integração interinstitucional** universidade/secretaria de educação/escola/professores/as para respeitar as necessidades de formação continuada, de acordo com a proposta de ensino construída coletivamente.*

*Sendo assim, o trabalho desenvolvido até hoje, e seus reflexos na práxis dos professores, leva-nos a apontá-lo como uma alternativa contra-hegemônica quando relacionada aos modelos instituídos de formação/capacitação e até mesmo de vários cursos de pós-graduação vinculados à formação de professores, os quais têm se mantido freqüentemente distanciados do contexto escolar e, conseqüentemente, da prática e do conhecimento produzido nessas instâncias, tornando ainda mais difícil para o professor o trato com esse mesmo conhecimento. Nesse sentido, vale lembrar CORTELLA (1997) que afirma que a maioria dos processos de produção de conhecimento na universidade provoca poucos reflexos imediatos nas práticas pedagógicas fora desse ambiente.*

---

*“cabeçalho”, pois tinha ficado claro que o processo, como um todo, não tinha mais nenhuma relação direta com o projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.*

*Entretanto, quando esses conhecimentos são mimetizados ou absorvidos de forma prematura por uma extensa parcela de educadores nas escolas pelo país afora, esses conhecimentos redundam em análises artificiais e estranhas ao seu universo educativo, o que ao invés de configurarem a prática de pensar a prática transplantam-se pertencimentos a grupos teóricos situados em outros contextos.*

*E é exatamente esse aspecto - do trato com o conhecimento - que, para nós, faz parte da estratégia proposta no PCTP, no sentido de tornar o professor um pesquisador em ação, mantendo um vínculo crítico com o conhecimento trazido da universidade. Diante do conhecimento produzido e registrado no processo de construção do PBE/EF, precisamos sistematizar o produto dos trabalhos desenvolvidos pelos/as professores/as nas Estratégias de Ensino (Jogo e Aprendizagem Sócio-Crítica), visando à ampliação do Plano Anual original para outros ciclos de ensino (além da 5ª e 6ª séries), com vistas à integração coletiva da “CURRICULARIDADE” do PBE da Educação Física.*

*Dessa forma, pretende-se:*

- 1. Aprofundar os aspectos teóricos que fundamentam as metodologias propostas;*
- 2. interiorizar as metodologias mediante apresentação e discussão de sua aplicação prática no contexto escolar;*
- 3. sistematizar os grupos de pesquisa em ação, visando registrar as contingências da aplicação das metodologias propostas e suas respectivas soluções, de acordo com cada ciclo de ensino implementado;*

4. *avaliar qualitativamente os resultados obtidos para apresentar sugestões objetivas de **MODIFICAÇÃO** (fase 2) das metodologias propostas nas escolas para o Plano Coletivo Anual do ano 2000.*
5. *identificar e organizar os grupos de pesquisa em ação para trabalhar a Metodologia Funcional Integrativa do Esporte, visando dar o salto qualitativo do Jogo para o Esporte, em termos de aprendizagem social, com vistas a implementar o Cronograma de Atividades didáticas do segundo semestre de 1999.*

**Nota:**

*Estamos sistematizando uma experiência de aulas relacionada com o tema DANÇA numa perspectiva crítica de ensino, realizada pelo professor Rodrigo de Curitiba, a qual deverá estar pronta para ser apresentada, inclusive com imagens, até o início do segundo semestre de 1999, restando dessa forma preparar o tema GINÁSTICA, na medida em que continuemos acumulando experiências.*

*Atenciosamente,*

**Participantes da reunião preparatória para a reunião da área:** *Florivan, Gabriel, Gislene, Karen Sheila, Míria Márcia, Rodrigo (professor de Educação Física de Curitiba, aluno do Mestrado em Educação da UFU) e Sônia Bertoni.*

---

No Anexo 3, são apresentados todos os “Documentos Introdutórios/avaliativos” que foram sendo produzidos no ano de 1999, como parte do registro das atividades do PCTP-Educação Física da RME de Uberlândia.

Ainda que algumas das atividades propostas não tenham sido efetivadas, principalmente por falta de tempo, no final de 1999 começou a avaliação do

processo, mediante a atualização e ampliação do Plano Anual, tendo em vista a sua divulgação e efetivação no ano seguinte.

A reunião de definição do Plano Anual de atividades da área de Educação Física da RME/UDI contou, dessa vez, com a participação direta de 43 educadores/as (43,87 % da totalidade, 16 a mais do que o primeiro Plano), além da presença e participação ativa de uma pedagoga e de uma inspetora.

Aline M. Maróstica	Irismar Campos C. Oliveira
Altair P. dos Santos	Lara Cristina Lara
Ana C. Silva	Karen C. de S. Sales
Ana Maria Borges	Marcelo Aguilar E Silva
Ana Maria Silva	Marcia H. M. Silva
Antônio Carlos Sobrinho	Marcus Vinicius P. Alves
Aryadna S. F. Camargo	Maria A. C. Silva – <b>Inspetora</b>
Cássia Silvana B.O. Moreira	Maria de Lourdes de Lima
Cátia Regina G. Alves	Maria S. Lemes
Cecilia M. Vieira Abrahão	Marília das Graças N. Maruyama
Cidemar dos Reis Pereira	Marina F. de S. Antunes– <b>Apoio 2000</b>
Claudia Maria Caetano	Marivalda S.B. Moreira
Claudia Matos C. Petronzio	Míria Marcia Monteiro
Denisléia M. A. Miranda	Nubia C.A S. Coge
Eliana Leão – <b>Pedagoga</b>	Ocimar Barros de Oliveira
Emmanuel Sanchez	Paulo Cesar Rocha
Florivan de Almeida Leal	Paulo E. Jertrudes
Gabriel H. M. Palafox – <b>Nepecc/Ufu</b>	Poliana Maria R. R. de Oliveira
Giani Degane	Rosana Nascente de Melo
Gilberto Dumont	Sérgio Teixeira
Gislene Alves Amaral – <b>Apoio 1999</b>	Roselí G. Ribeiro
Ines R. Naves	Vera Lúcia L. S. Nogueira
	Viviane Montes da Silva

Para refletir sobre os caminhos que seriam percorridos no novo ano letivo, no dia 13 de março de 2000, foram apresentadas para discussão, uma série de perguntas que poderiam ser modificadas e/ou complementadas pelos/as professores/as para elaborar o planejamento da área para esse mesmo ano.

Desta forma, um total de sessenta e oito professores/as de Educação Física da Rede Municipal de Uberlândia (69,39 % da totalidade), participantes da primeira reunião mensal da área, acontecida no dia 13/03/2000, responderam um questionário, contendo as seguintes perguntas formuladas pelos/as próprios/as participantes:

1. dados pessoais do/a professor/a;
2. escola onde atua;
3. nível de formação;
4. ano de ingresso na Rede Municipal de Ensino;
5. participação ou não nas reuniões de PCTP;
6. níveis de acesso ao PBE;
7. aplicação ou não do PBE;
8. acesso e utilização do Plano Anual de 1999;
9. recepção e aplicação do Plano Anual 2000;
10. expectativas e sugestões para o ano 2000;
11. dificuldades para participar do PCTP;
12. disponibilidade de horário para participar do PCTP;
13. existência de CAEF na sua escola.

A partir das respostas emitidas individualmente, foi elaborado um novo diagnóstico da área, o qual pode ser encontrado para análise e avaliação, no Anexo 4 deste estudo.

Depois de avaliarmos os resultados desse diagnóstico com quase 90 professores/as durante a segunda reunião “obrigatória” do ano 2000, verificamos

que, devido à conjuntura política do momento, caracterizada pelos cortes orçamentários e pela postura autoritária da Secretária Municipal de Educação, pouco poderia ser feito em relação à necessária organização de cursos ou palestras com convidados/as “externos/as”, sendo que, devido à necessidade de finalizar o presente trabalho de tese, eu também me encontrava com dificuldades para colaborar mais nesse sentido.

Finalmente, gostaríamos de destacar que, em 1998, surgiu a possibilidade de ampliar a ação do Nepecc/UFU para a Rede Estadual de Ensino (REE), em função do esforço de um grupo de professores/as de Educação Física que, interessado em implementar o trabalho de assessoria docente, conseguiu “convencer” a Superintendência Regional de Ensino sobre a importância e necessidade de efetivação desse projeto.

Ficando esse trabalho sob responsabilidade de nossa colega da UFU, a professora Dinah Vasconcellos Terra, um coletivo de professores/as se apresentou, em caráter voluntário, para debater e construir a proposta curricular de sua “regional” de ensino. E, partindo do pressuposto de que a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais não estava respondendo aos seus anseios, procederam a uma nova elaboração, utilizando como referência de análise, o Plano Básico de Ensino construído a partir da experiência simultânea de assessoria pedagógica na Eseba/UFU e na RME/SME/UDI.

Por estar prestando assessoria aos/às professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/SME/UDI e dedicando-nos à construção desta tese de doutorado, decidimos que o estudo dessa experiência de trabalho não seria aproveitado para a realização do presente estudo.

## PARTE II

### CAPÍTULO I

#### **O CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO: o conflito entre a necessidade do controle oficial e a busca da autonomia pedagógica no processo de produção e transmissão de saberes escolares**

Muitos têm sido os significados atribuídos ao termo Currículo na busca de caracterizarem-se os mecanismos pedagógicos e ideológicos a que são submetidos os atores e atrizes envolvidos/as, direta e indiretamente, nesse processo.

Na tentativa de explicar os motivos dessa diversificação de significados, Domingues parece encontrar uma resposta em Thomas S. Kuhn, ao acreditar que isto se devia a uma discordância instalada na comunidade de curriculistas (1986), resultante das diferenças de visões e práticas científicas que se constituem dinamicamente no interior dos paradigmas científicos.

Esse autor considerava tal discordância vital, pois pensava que os conflitos provocados por essas diferenças de concepção e práticas paradigmáticas seriam capazes de conduzir a um *refinamento, à revisão e à criação de idéias e prevenirá a cristalização e o dogmatismo de um paradigma* (DOMINGUES, 1986, p.44).

Dez anos depois, SACRISTAN e GOMES parecem concordar, em parte, com a leitura de Domingues. Para estes,

*o conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para seus/suas*

*alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins muitos diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas. (...) O discurso das posições progressistas ao longo da história lutou para tornar a Educação algo mais do que a transmissão de conhecimentos. É normal, então, encontrar concepções de currículo de conteúdo muito variável, quanto à sua amplitude, quando se fala, se investiga ou se regula sobre currículo, provocando visões distintas e discussões que parecem se referir a realidades diferentes (grifos nossos) (SACRISTÁN e GÓMES, 1998, p.126-7).*

O problema, aqui encontrado, é que essa diversidade conceitual tem-se traduzido numa ampliação teórica das possibilidades de tratamento do currículo, de tal forma que longe de conduzir a um refinamento de idéias parece estar refletindo, contraditoriamente, uma crise, caracterizada pela identificação de um distanciamento da produção teórica do cotidiano escolar (SOUZA, 1993), falta de interlocução entre a teoria da Educação e a prática pedagógica (CAPARROZ, 1997; MOREIRA, 1999) e também um pluralismo de idéias traduzido, em grande parte, por uma gritante aversão ao debate político-filosófico-pedagógico (TAMARIT, 1996; CASTELLANI FILHO, 1999).

Debatendo esses assuntos com outros docentes da UFU, observamos que estes sinais de crise não são exclusividade de nossa área. Como exemplo podemos citar que os/as professores/as de História também vêm enfrentando situações semelhantes tanto nos processos de formação docente quanto na prática pedagógica no Ensino Fundamental.

Numa reflexão coletiva, realizada no I Encontro dos/as Professores/as de História de Uberlândia, no segundo semestre de 1998, foram observadas as conseqüências da formação tecnicista e as dificuldades de diálogo entre os/as profissionais dessa área de ensino, chegando-se à conclusão de que

*as propostas que visam superar a prática maioritariamente adotada de um ensino da História linear, factual, memorizador e reprodutivista indicam que, ainda que reconhecidamente seja necessária a busca de alternativas didático-pedagógicas que possam contribuir para um maior envolvimento dos alunos com o estudo da História, mais do que isso, é fundamental mudar a própria concepção de história e de sociedade que dão sustentação àquela orientação educacional. Nesse sentido a mudança exige ruptura com a própria concepção de educação cujas finalidades se restringem a obter notas suficientes para a aprovação, aprender o necessário para ingressar no mercado de trabalho ou, para uns poucos, passar no vestibular (FRANCO et al,2000, p.45).*

A ruptura, ou melhor, a perspectiva de superação de uma determinada concepção de Educação por outra de caráter emancipatório, implica necessariamente, a adoção de um conjunto de ações articuladas e orientadas por princípios filosófico-pedagógicos, contrários à lógica tradicionalmente imposta aos/às educadores/as nos processos de elaboração, implementação e avaliação de Currículo, pois é justamente nesse mecanismo, de natureza eminentemente intervencionista, que se define onde, com que, quando<sup>52</sup> e como deve servir a educação formal num determinado sistema social.

Nesse sentido, consideramos necessário aprofundar sobre essa questão, identificando, em primeira instância, qual o significado atribuído ao termo Currículo no trabalho de assessoria pedagógica, desenvolvido no município de Uberlândia, não somente pelo fato de existir uma gama muito ampla de conceitos relacionados a essa temática, mas também porque é importante esclarecer o conteúdo e a dinâmica dessa prática *para cercar, em alguma medida, os significados que este conceito pretende sistematizar, mais do que simplificar ao*

---

<sup>52</sup> O Currículo pode ser definido com múltiplas expressões, mas conta com uma determinada dinâmica que pode ser identificada criticamente, *já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições* (grifo nosso) (SACRISTÁN, 1998, p.22-3).

*mesmo tempo o complexo e difuso numa determinada concepção de partida* (SACRISTÁN, 1998, p.23).

Na busca de indícios teóricos que pudessem contribuir para a construção de um conceito alinhado aos nossos interesses político-pedagógicos em Uberlândia, foram analisados vários tratados sobre o conceito de Currículo, encontrados nas obras de Apple (1982), Domingues (1986), Jorge (1994) e Sacristan (1998).

No momento de estudar esse conceito, pode ser observado que o mesmo é caracterizado de variadas formas, quais sejam, como projeto (SACRISTAN, 1998), construção social (GOODSON, 1996), processo, fenômeno, mecanismo e, inclusive, como uma práxis social, uma vez que *o processo curricular ocorre dentro de certas condições concretas, que se configuram dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la* (grifo nosso) (SACRISTÁN, 1998, p.21).

Somando esses elementos teóricos à nossa experiência no campo do Currículo, podemos concluir que este é, em essência, uma estratégia<sup>53</sup> de ação intersubjetiva dotada de procedimentos metodológicos (inclusive de controle do processo), que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo com a finalidade de: a) garantir que o fluxo de informações selecionadas e filtradas (filosófico-politicamente) da cultura sejam; b) transformadas em princípios ético-político-pedagógicos e em saberes escolares sistematicamente organizados para; c) serem transferidos e assimilados pelos/as educadores/as e d) pelos/as

---

<sup>53</sup> **Estratégia** (do gr. *strategía*) é a arte ou atividade destinada a planejar (onde, com que, quando e como) e executar determinadas ações com a finalidade de alcançar uma ou várias metas para atingir um objetivo geral. Nesse contexto, **tática** (do gr. *taktiké*) trata da definição de posições e da manobra de máquinas e/ou seres humanos antes e durante a aplicação de uma estratégia com a pretensão de alcançar, com sucesso, os objetivos gerais e específicos traçados, sejam esses de ordem comercial, militar, médica, jurídica, esportiva, educacional, etc.

alunos/as, por meio de diversas experiências de aprendizagem desenvolvidas ou propostas para essa finalidade, em diferentes estágios de escolarização.

Enquanto estratégia de ação intersubjetiva, o Currículo torna-se um dos muitos mecanismos produtores de cultura (SAUL, 1997) que, na qualidade de fenômeno institucional<sup>54</sup>, adquire identidade própria em cada um dos contextos históricos onde se cria e implementa, caracterizando-se, assim, num potencial e importante campo de pesquisa e de estudo científico:

1. dos vários tipos de influência e interferência política, científica, ideológica e pedagógica que acontecem durante os processos de criação e desenvolvimento<sup>55</sup>;
2. das implicações individuais e sociais, ideológicas ou não, dos processos de formação da consciência do/a educador, do/a aluno/a e da comunidade envolvida, direta e/ou indiretamente, resultantes de sua implementação.

Isso, partindo do pressuposto (que parece ser consensual na Teoria Crítica da Educação) de que os enfoques de análise puramente economicistas não conseguem explicar mais quais são os resultados de uma estratégia de intervenção curricular, visto que, uma vez materializada na forma de um fenômeno social-institucional, torna-se também uma instância de mediação

---

<sup>54</sup> *Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livros-texto, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor, etc.*(WALKER, 1973, p.247 apud SACRISTÁN, 1998, p.21).

<sup>55</sup> *A implementação de uma estratégia intersubjetiva de ação curricular não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação* (SACRISTAN, 1998, p.21).

cultural. Além de não estar exclusivamente orientada pelo poder reprodutor da educação, o que torna difícil a sua análise crítica pois,

*é difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos (SACRISTÁN, 1998, p.15).*

Enquanto estratégia intencional de ação intersubjetiva e campo de pesquisa/estudo político-educacional, o Currículo reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças não somente dos grupos dominantes na sociedade, tal como tem sido defendido na esfera da Sociologia Crítica da Educação, mas também daqueles grupos que, discordando desses mesmos valores e crenças, procuram e conseguem traduzir parte de seus anseios, agindo coletivamente fora da lógica de intervenção social construída pela tradição dominante e conservadora de homem/mulher, mundo e sociedade.

### **Intervenção social na lógica da tradição conservadora.**

Nos idiomas francês, inglês e português, a palavra intervenção (do latim *interventione*) refere-se a uma operação estrategicamente planejada, que tem como finalidade garantir, com grande margem de segurança, a integridade ou restauração de uma determinada ordem natural e/ou social.

Este termo remete o seu significado simbólico e sua aplicação a uma ação unilateral, promovida e executada por agentes dotados/as de autoridade e poderes (morais, científicos, jurídicos, militares e/ou políticos), para agir na forma de uma ajuda emergencial (médica, militar, financeira e/ou política), uma

mediação entre oponentes, uma influência e um tratamento enérgico ou uma intrusão. Ajudas, mediações ou tratamentos, que podem, inclusive, ser aplicados com o uso de violência, de acordo com as necessidades e interesses de quem promove o ato de intervir.

O vínculo com a autoridade e com o poder em suas diferentes manifestações traz à tona um outro elemento constitutivo do ato de intervir: aquele que diz respeito à sua legitimidade, enquanto operação que implica tanto no reconhecimento social (ou não) de quem o promove e executa, quanto dos motivos alegados para a sua realização.

Independentemente de uma intervenção fundamentar-se ou não na existência de um direito adquirido na forma de lei, esta requer, invariavelmente, conhecimento produzido em investigações, perícias ou relatórios técnico-científicos, favorável a quem ordena e executa essa ação.

O sentido/significado atribuído tradicionalmente ao ato de intervir é tão forte no campo institucional, que as práticas associadas hegemonicamente ao termo, têm sustentado uma interpretação restrita do mesmo, sendo que, até o conhecido dicionário Aurélio de Língua Portuguesa limita-se a mencionar a existência de quatro tipos de ações vinculadas ao termo intervenção, sempre na perspectiva de restauração e/ou de manutenção de uma determinada ordem (biológica e/ou social). Estas são de natureza jurídica, estatal (poder central), humanitária e de terceiros (AURÉLIO, 1986)<sup>56</sup>.

Obviamente, o sentido/significado atribuído pela tradição conservadora à palavra intervenção também tem-se refletido dialeticamente nas atividades do Estado (enquanto sistema de controle social), no campo da Educação, tanto na Europa como na América Latina:

*A política curricular (...) além de determinar e ordenar os conteúdos mínimos para todo o sistema e a estrutura do currículo, tem a tradição de descer a considerações pedagógicas, arrisca-se a oferecer orientações metodológicas aos professores/as e fabricantes de materiais, assim como manifestar critérios de avaliação de aprendizagens. Noutro lugar analisamos como esse “intervencionismo pedagógico” (Gimeno, 1988) é fruto histórico, em nosso caso, de uma mistura entre uma tradição de controle ideológico e burocrático, sobre os professores/as e sobre a cultura escolar em geral, e bem-intencionadas pretensões de “inovar desde os documentos oficiais”, difundindo máximas pedagógicas e “novas teorias”. Trata-se de um intervencionismo que vem a ser um inoperante substituto de uma formação de qualidade do professorado, do qual implicitamente se reconhece a carência de tais orientações (...) O Plano Curricular, a partir deste âmbito, difunde códigos pedagógicos além de prescrever conteúdos. Os programas oficiais da educação espanhola buscavam objetivos de aprendizagem em termos de **conduta** nos anos 70; eram **piagetianos** no começo dos 80 (...) É um intervencionismo tão ingênuo quanto ineficaz, que divulga “modas” para os professores/as, em geral distante das possibilidades de torná-las operativas na prática (grifo nosso) (SACRISTAN E GOMES, 1998, p.217).*

Sintonizada com a perspectiva de manutenção/restauração da ordem estabelecida, a tradição conservadora tem fechado os olhos para a existência/indicação lingüística de outras ações sociais que poderiam ser identificadas como de natureza intervencionista, pelo fato de estarem relacionadas à intenção consciente de romper/superar essa mesma ordem social instituída. Mas, ao invés disso, tem procurado descaracterizá-las, classificando-as como “baderna”, “bagunça” ou “desordem”.

---

<sup>56</sup> Um ato de intervenção orientado por terceiros diz respeito a um ou vários sujeitos que, embora não sejam parte ou tenham interesse explícito em intervir no processo, são obrigados a isto *por lei ou pelo chamamento de um dos litigantes* (AURÉLIO, 1986, p.960).

Entretanto, a partir de um estudo realizado com produções de caracteres antropológico e sociológico, orientados por uma perspectiva crítica de sociedade, identificamos que, desde o final dos anos 60, vem-se construindo uma crítica ao sentido/significado tradicionalmente atribuído ao ato de intervir, que tem sido utilizado, basicamente, para justificar/reforçar no plano simbólico, a validade social de práticas mantenedoras e/ou restauradoras da ordem social, dentro da perspectiva burguesa de sociedade (TOURAINÉ, 1965, 1973; FAVEZ-BOUTONNIER, 1979)<sup>57</sup>.

Depois de identificar várias atividades humanas que se apresentam na vida prática, na forma de lutas sociais em defesa dos interesses das classes marginalizadas e exploradas da sociedade, torna-se possível, então, identificar um outro sentido/significado para o ato de intervir:

**Intervenção e transformação social: em busca de um significado diferente, associado a uma ética emancipatória para o ato de intervir.**

Para além do sentido/significado tradicional associado ao ato de intervir, esse termo parece representar também o conjunto de ações coletivas emergentes de projetos de trabalho em que os/as protagonistas agem em contextos de participação voluntária para produzir resultados deliberados de mudanças, orientados para a transformação simultânea da consciência individual, das relações intersubjetivas e do sistema social vigente, por meio da produção de significativas alterações estruturais que pretendem tornar o sistema menos burocrático, mais comunicativo e, efetivamente, mais democrático<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> A importância dessa análise crítica deve-se, por um lado, ao reconhecimento de implicações políticas nos processos de formação da consciência e da intersubjetividade humana, decorrentes da utilização dos sentidos/significados ideologicamente atribuídos ao ato de intervir e, por outro, à inadequação do conceito no contexto de sua utilização em práticas sociais assumidamente contra-hegemônicas.

<sup>58</sup> *É curiosa, para não dizer triste, a resistência que os educadores têm em trabalhar com a realidade das classes sociais. Aceita-se que existam interesses antagônicos entre capital e trabalho na fábrica e na empresa em geral. A escola, entretanto, faria parte de uma espécie de*

As metodologias utilizadas em empreendimentos dessa natureza se caracterizam pelo seu movimento, ou seja, pela dinâmica de constantes mudanças provocadas pela necessidade de adaptação e readaptação crítica em cada momento histórico vivido. Esse aspecto aponta para o reconhecimento da existência de incerteza nos caminhos a percorrer e nos resultados a alcançar em cada ação executada, principalmente quando se sabe que as conjunturas sociais, ainda que, em essência, instáveis, carregam, hegemonicamente, a influência disfarçada ou não, dos poderes e da cultura dominantes.

Procura-se, com isto, não somente sugerir a adoção coletiva de uma postura política mais insatisfeita, inconformada ou inquieta mas também indicar a possibilidade de que o ato de intervir venha a ser utilizado e interpretado, simbolicamente, como uma ação de alto valor social orientada para a superação

---

*campo neutro, o campo da transmissão de cultura, do saber universal, dos valores ou dos instrumentos necessários à introdução de todo indivíduo no convívio da sociedade moderna. Um campo onde todos os educandos devem ser tidos como personalidades que estão desabrochando, evoluindo e superando etapas que independem da condição e destino de classe. Um campo educativo demarcado por bandeiras brancas, símbolos de “paz e amor”. Um paraíso idealizado, onde até os profissionais deveriam trabalhar por amor e dedicação, desapegados dos interesses do dinheiro e, sem dúvida, deixando longe da visão paradisíaca dos seus educandos qualquer manifestação de conflito entre eles como profissionais e entre eles e seus patrões. “... quando se viu mestre em greve, brigando com a polícia, como qualquer marginal ou operário, que exemplo para as almas inocentes dos educandos!” – lamentava uma diretora de escola. Dava para assustar. No final dos anos 70, operários e educadores se identificaram (Arroyo, 1980). Os interesses conflitivos traspassam esse campo neutro do educativo. As experiências pedagógicas, entretanto, continuam amarradas ao ideário tradicional (ARROYO, 1986, p.29). Ainda que esta crítica de Arroyo não possa ser generalizada em caráter absoluto, pode-se assegurar que, pelo menos na nossa região (Triângulo Mineiro, Goiás e Paraná) ainda é muito grande o número de escolas cuja “vida prática” caracteriza muito bem as colocações desse autor. Como será analisado mais adiante, vários são os problemas que contribuem para a manutenção dessa dinâmica social. Um deles, relacionado à formação inicial de professores/as, também parece não ter mudado muito, principalmente na área de Educação Física, pois ainda assiste-se àquilo que o próprio Arroyo afirma em seu livro, algumas paginas depois: Os centros de formação – escolas normais e faculdades de Educação poderiam ter um papel relevante; entretanto (salvo raras exceções) continuam dominados por currículos fracos e acríticos, voltados apenas para a instrumentalização dos profissionais com metodologias de ensino-aprendizagem, sem permitir uma sólida formação teórica e crítica. A questão não é apenas saber fazer, mas saber o que fazer, a serviço de que interesses ou para quem, o que supõe currículos mais densos em reflexão teórica sobre a realidade (ARROYO, 1986, p.33).*

de tudo aquilo que, autoritariamente, nos vem sendo legado historicamente, tendo em vista a instauração de uma nova ordem social<sup>59</sup>.

### **A noção de intervenção enquanto sistema.**

Nesse mesmo contexto de estudo hermenêutico-dialético, também é possível identificar que o ato de intervir vem sendo utilizado com outro sentido/significado crítico, porém, de caráter mais abrangente, a partir do momento em que as reflexões teóricas interpretam esse ato como mecanismo de ação político-social. Tendo como fundamento estrutural o **mundo do trabalho**, procura organizar e regular socialmente a vida humana, além de ser uma poderosa arma de difusão da cultura (DUBOST, 1987; BOCKSTAELE, 1971; BAREL, 1973)<sup>60</sup>.

Partindo dessa noção, Barel (1973) estabeleceu uma distinção sociológica entre dois sistemas que se encontram dialeticamente interligados entre si. Um

---

<sup>59</sup> Esse é justamente o sentido/significado atribuído por Paulo Freire à palavra intervenção. Partindo do pressuposto dialético de que se somos condicionados historicamente pelas estruturas econômicas, não somos, porém, por elas determinados, Freire reafirma esta tese, indicando que o fato do ser humano saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino, abre caminho à sua intervenção no mundo. *O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a adaptação é um momento apenas do processo de intervenção no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre condicionamento e determinação* (FREIRE, 2000, p. 56).

<sup>60</sup> Ainda que na literatura exista uma divergência muito grande sobre o conceito de Cultura, esta palavra representa o conjunto diverso de linguagens, crenças, mitos, ritos, normas, valores e estruturas sociais, conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, instrumentos tecnológicos, comportamentos individuais e sociais humanos, etc, produzidos pela humanidade ao longo de sua existência bem como “as formas contraditórias de ‘senso comum’ que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la” (COSTA, 1999, p.39-40). Por isso, o que os seres humanos produzem e que dá sentido/significado a sua existência está sujeito a um contínuo processo de modificação relacionado, direta ou indiretamente, aos também diversos interesses de classe e às relações de poder existentes. Para entender a lógica de um sistema cultural, é preciso pesquisar a realidade à luz da compreensão de categorias, entendendo estas como sendo *esses princípios de juízos e raciocínios (...) constantemente presentes na linguagem, sem que estejam necessariamente explícitas. Elas existem ordinariamente, sobretudo sob a forma de hábitos diretrizes da consciência, elas próprias inconscientes*” (LARAIA, 1996, p.96).

deles, o Sistema de Intervenção, relaciona-se com cada uma das atividades políticas, religiosas, administrativas, econômicas, científicas, educativas, esportivas etc, que, no seu processo de estruturação institucional, é organizada para responder às necessidades e demandas sociais, ao mesmo tempo em que procura manter, pela via da legalidade (imposta ou constituída “democraticamente”), uma determinada ordem social.

O outro tipo de sistema, o Sistema Histórico, caracteriza-se pela incorporação dialética das múltiplas determinações e contingências individuais e sociais de caracteres objetivo, subjetivo e intersubjetivo, provenientes do conjunto da população, relacionadas a um sistema de intervenção.

Exemplificando. Podemos falar de um Sistema de Intervenção da área de saúde, quando nos referimos ao conjunto de hospitais, à comunidade médica, à indústria farmacêutica, à vigilância sanitária, aos cursos de formação profissional e à estrutura particular de produção e disseminação de conhecimento científico.

Um Sistema Histórico relacionado à essa área aparece quando se analisam os outros sujeitos – as populações – e os fenômenos vinculados a essa dimensão social, cuja origem extrapola o impacto da longevidade e do meio ambiente natural, manifestando-se no mundo do trabalho, do lazer, da situação econômica em que se vive, etc. (DUBOST, 1987).

O estudo do processo de constituição de um sistema de intervenção permite observar que depois de criado, o mesmo vai sendo progressivamente dotado de instituições com regras constitutivas e regulativas, modelos de pensamento, de ideologias, crença e mitos (ENRIQUEZ. In: FICHER, 1997), num incessante ciclo de construção-desconstrução, nem sempre consensual, além de receber, continuamente, o impacto dos problemas individuais e dos conflitos

sociais que se originam nas lutas de classe presentes nos vários níveis de constituição, infra e supra-estrutural, da sociedade<sup>61</sup>.

Nesse sentido, consideramos oportuno mencionar qual é o sentido/significado atribuído especificamente à noção de sistema, devido ao fato de que esse termo também vem sendo interpretado historicamente com diferentes sentidos/significados, resultando em várias e importantes implicações teóricas e práticas nos campos da ciência e da filosofia modernas.

### **Ampliando a noção de Sistema.**

A palavra sistema tem sido utilizada tradicionalmente na ciência e na filosofia para designar um todo constituído de suas partes e o conjunto de relações existentes entre essas partes. Essa designação fundamentou não somente a criação de teorias mais gerais e específicas dos sistemas naturais e

---

<sup>61</sup> Michel Apple (1982, 1989, 1997), seus seguidores e os adeptos da chamada "sociologia crítica" descartam as visões deterministas e mecanicistas que consideram a "superestrutura" uma determinação mecânica da "estrutura". Pressupõem, em contrapartida, a existência de uma relação dialética entre ambas as instâncias - a base econômica e a cultura. Entretanto, hoje é possível presenciar a materialização - com uma clareza quase clássica - de uma das teses fundamentais da doutrina marxista, a saber: **que as mudanças na base social produzem inevitavelmente mudanças na superestrutura** (SCHAFF, 1995:21) (grifo nosso). *O fenômeno em questão está se manifestando diante dos nossos olhos, e mesmo aqueles que não são partidários do marxismo não podem certamente ignorar a exatidão do diagnóstico marxiano* (SCHAFF, 1995, p.330). O aprofundamento do estudo das relações entre a infra, a superestrutura e a reavaliação de seus limites nas formações sociais capitalistas foi refletida por vários interpretes do marxismo, dentre eles Althusser e Gramsci. Esses teóricos influenciaram bastante nas análises mais recentes sobre as funções da Educação no sistema capitalista. A teoria de Althusser, além de contar com uma base de análise bastante determinista, não aprofundou na análise das contradições que perpassam, em especial, a instituição escolar, e que fazem problemática sua função de **reprodução**, particularmente naqueles aspectos conjunturais em que existe a possibilidade de se verificar a existência de condições para a afluência de contra-ideologias, isto é, *quando o aparelho escolar pode ser utilizado também como instrumento intelectual na luta contra a dominação de classe* (CANUTO, 1987, p.59). Para Gramsci (1978), existe também uma correspondência recíproca entre as estruturas e uma certa autonomia da segunda sobre a primeira. Nos seus estudos, mostra bastante preocupação com o assunto pela ênfase que dá à necessidade de compreender o processo de articulação entre ambas as instâncias, as quais, no seu entender, formam uma totalidade social que denominou de *bloco histórico, isto é o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é a reflexão do conjunto das relações sociais de produção* (GRAMSCI, 1978, p.52).

sociais, mas também a construção da própria noção de objeto científico, sendo este considerado uma “parte” da totalidade que representa *um corte, uma construção simplificada e unidimensional, que mutila, que abstrai uma realidade complexa que se enraiza na organização física e na organização psicocultural* (MORIN, 1996, p.258).

Opondo-se à idéia de teoria geral ou específica dos sistemas (abordagem sistêmica), Morin apresenta a idéia da existência de um “paradigma sistêmico” presente em todas as teorias, sejam quais forem os seus campos de aplicação aos fenômenos. A noção de sistema não se reduz nem se resolve estabelecendo a relação do todo com as partes:

*As relações todo-partes devem ser necessariamente medidas pelo termo “interações”. Esse termo é tão importante quanto a maioria dos sistemas é constituída não de “partes” ou “constituintes”, mas de **ações** entre unidades complexas, constituídas, por sua vez, de **interações*** (MORIN, 1996, p. 264).

A seguir, depois de formular uma série de questões relacionadas ao caráter complexo das relações todo/parte e unidade/diversidade (MORIN, 1996, p.261-4), propõe que a noção de sistema seja estabelecida na forma de um macroconceito, capaz de integrar a idéia de sua constituição como uma “unidade múltipla”, não hierarquizada do todo, sempre aberta às politotalidades, que incite a procura de uma prática e de uma política complexas.

Assim, concordamos plenamente com Morin (1996), que define a palavra sistema num conceito de três fases, indissolavelmente ligadas entre si:

**Sistema** (que exprime a unidade complexa e o caráter fenomenal do todo, assim como o complexo das relações entre o todo e as partes);

**Interação** (que exprime o conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e tecem num sistema);

**Organização** (que exprime o caráter constitutivo dessas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege, regenera-se – e que dá à idéia de sistema a sua coluna vertebral).

Dois aspectos fundamentais devem ser considerados nesse contexto teórico: primeiro, os três termos acima citados remetem sempre um aos outros e a ausência de um deles provoca a mutilação grave do “macroconceito”; segundo, a idéia de organização, nascida nas ciências regidas sob o signo da modernidade, além de ser identificada com o nome de estrutura, foi concebida no interior de um modelo teórico-prático, gerado/gerador de ordem, harmonia e estabilidade.

Essa visão estruturalista somente contribuiu para reduzir a compreensão da complexidade dos fenômenos inerentes a um sistema. Dentre outros motivos, anulou ou ignorou questões, como a existência da própria desordem, da degradação, de zonas de liberdade, etc, que, além de serem consideradas elementos dialeticamente inseparáveis da composição de qualquer sistema, trouxeram à tona a existência de incertezas e antagonismos que se implicam mutuamente e que, em conjunto, terminam configurando e dando vida (e morte) a qualquer sistema.

### **Sistemas de Intervenção oficial, Educação e crise contemporânea.**

A real crise global, percebida e anunciada em inúmeras análises e interpretações já realizadas por meio de múltiplas perspectivas e com a ajuda de metodologias muito diferentes (DUCH, 1997), reflete-se, também, de forma dinâmica e complexa, no campo da Educação, particularmente nas áreas de produção de currículo e de formação docente, cuja função social é garantir a sistematização e a transmissão do saber em todas as esferas do conhecimento humano.

Diante da lógica de controle social, historicamente desenvolvida pelas classes dominantes, as áreas de formação docente e de produção de currículo sempre foram submetidas a verdadeiros processos de intervenção (no sentido tradicional do termo), por meio de Reformas Educacionais, tendo em vista a necessidade de funcionarem na qualidade de mecanismos de manutenção da ordem e da estabilidade social.

Muito longe de serem projetadas para a construção de propostas emancipatórias de sociedade, tais reformas vêm inibindo paulatinamente o direito à participação da sociedade civil e dos/as próprios/as educadores/as no processo de definição dos rumos da vida pública escolar. Situação esta que se acirra, ainda mais, quando essas reformas são implementadas oficialmente dentro dos processos de adequação às políticas de ajuste financeiro e de controle social, relacionadas ao projeto capitalista de mundialização da economia. E, tal como colocado por vários pensadores críticos contemporâneos, como Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e Habermas (SILVA, 1992), a intromissão do Estado, a indústria cultural e a concentração de riqueza em um número cada vez menor de pessoas contribuíram para o fortalecimento da padronização, da fragmentação e da mercantilização da vida cotidiana, tornando esta cada vez mais racionalizada e mais contaminada por imagens de ganância e de individualismo egocêntrico.

Nesse contexto, o discurso e a prática da democracia estão se distanciando cada vez mais da vida pública escolar para serem substituídos, progressivamente, *pela linguagem e pela lógica da tecnocultura* (GIROUX & McLAREN. In. MOREIRA E SILVA, 1994a, p.126). Lógica que já se manifesta na esfera da Educação, nos projetos de lei, nas dinâmicas de organização e

administração escolar e nos planos e programas de desenvolvimento, freqüentemente projetados por tecnocratas alinhados/as às políticas estatais<sup>62</sup>.

Entretanto, devemos ressaltar que esse tipo de política não é nova, pois está diretamente relacionada com o velho assunto dos antagonismos produzidos no processo de organização da sociedade em classes sociais e sua relação com as políticas de cunho social-democrata, que começaram a ser impostas à sociedade desde o século XVIII.

As propostas social-democratas, que sempre defenderam a idéia de levar a cabo a revolução social exclusivamente por meios pacíficos no terreno parlamentar da democracia burguesa (VASQUEZ, 1977, p.384)<sup>63</sup>, vêm ganhando terreno político e social, de tal forma que, além de contribuírem para a consolidação da globalização e das políticas neoliberais, já conseguiram incorporar entre seus adeptos segmentos políticos já considerados, inclusive, da esquerda radical (CASTAÑEDA, 1993; CORTELLA, 1997)<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Exemplos relacionados a essa questão, podem ser verificados durante o processo de definição e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB pelo Congresso Nacional e, por outro, no estudo das estratégias do Ministério da Educação – MEC para responder aos compromissos internacionais assumidos pelo Governo federal, relacionados à redução dos índices de evasão e repetência escolar. Uma dessas estratégias diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's para o Ensino Fundamental, elaborados por especialistas e apresentados à nação como um material construído sob uma base consensual muito ampla, de uso não-obrigatório. Entretanto, as práticas oficiais de implantação desses Parâmetros se caracterizaram pela utilização de recursos de “persuasão”, que se manifestam na forma de sanções, rituais de autoridade, recompensas e de concessão ou de negação de recursos financeiros às secretarias estaduais e municipais de Educação, denotando-se a presença de um processo autoritário que se antecipou, intencionalmente, às tendências democráticas da comunidade educacional brasileira. Por esses motivos, Frigotto teria dito que, *numa situação de adoção voluntária e optativa dos PCN's, os métodos certamente seriam outros* (FRIGOTTO. In: SILVA (ORG.), 1996, p.128).

<sup>63</sup> *Enquanto que os partidos comunistas do passado advogaram por outros “possíveis” meios de acesso ao poder, e a esquerda armada proclamou com desenfado seu desdém pela via eleitoral, o componente reformista e quase social-democrata de esquerda se destingue pela sua fidelidade radical aos mecanismos eleitorais* (CASTAÑEDA, 1993, p.164).

<sup>64</sup> *Na atualidade recorre a região uma esquerda reformista que abarca a partidos social-democratas de diversas tendências, que, entretanto, os ultrapassa. A origem européia ou os vínculos desta esquerda com Europa às vezes são evidentes, como testemunha o fato de que grande parte dos partidos social-democratas latino-americanos pertencem à Internacional*

A idéia fundamental de Marx e Engels de que a experiência histórica mostrou que nenhuma classe dominante teve disposição para ceder voluntariamente suas posições econômicas e políticas vitais e, por esse motivo, as massas deveriam ser educadas sistematicamente para o exercício de uma revolução violenta (VASQUEZ, 1977) parece ter deixado, há algum tempo, de ser o fio condutor de muitos projetos educacionais de cunho socialista, que aspiram à derrocada do capitalismo<sup>65</sup>. Isto, apesar da indiscutível luta contra os governos liberais e social-democratas, no sentido de proporcionar a busca da igualdade de oportunidades sociais a partir da Educação, tendo em vista a necessidade de minorar a situação de miséria e penúria em que se encontra a maior parte da população (GUIRALDELLI, 1987).

Essa luta alcançou, porém, rumos diferentes dos previstos na utopia clássica revolucionária, uma vez que a perspectiva de tornar a Educação um instrumento de elevação das consciências dos oprimidos visando à sua preparação para a dissolução da sociedade capitalista, como parte de um projeto revolucionário de transformação social, parece ter ficado diluído no meio de uma profunda cisão entre as variadas tendências defensoras do socialismo:

*nos anos 80, e não por casualidade coincidindo com o final da ditadura, houve uma séria divisão entre os*

---

*Socialista criada em Frankfurt em 1951 como descendente direta da Segunda Internacional, fundada em 1884 por Karl Marx, entre outros. Não todas as organizações latino-americanas são social-democratas, enquanto que outros grupos ou movimentos reformistas importantes, ou bem não foram membros senão até muito recentemente, ou bem não são social-democratas do todo: o Partido Socialista chileno até 1992, o PSDB e o PT brasileiros e a coalizão cardenista no México. É interessante notar que hoje os membros mais antigos do movimento social-democrata sejam também os mais tradicionais e conservadores (grifo nosso) (CASTAÑEDA, 1993, p.161).*

<sup>65</sup> Além de citar essa idéia, enfatizada por Lenin em seu livro “O Estado e a Revolução”, Vasquez menciona em “Filosofia da Praxis”(1977) que, para a burguesia do século XVIII, o termo não-violência era considerado sinônimo de passividade. Por isto, Marx, Engels e Lênin tentaram mostrar para a classe trabalhadora que, diante da resistência à mudança por parte dessa burguesia, a violência seria uma necessidade imposta pelas contradições inconciliáveis de uma sociedade dividida em classes antagônicas.

*educadores; é claro que isso não foi inesperado pois durante mais de vinte anos o adversário comum foi o Estado mantenedor do governo autoritário. A partir do momento em que o autoritarismo político foi-se enfraquecendo, novas composições partidárias se estabeleceram e muitos que antes se situavam no campo oposicionista passaram a integrar instâncias do novo Estado, deixando este de ser um antagonista majoritário (CORTELLA, 1997, p.13).*

Se como resultado dessa situação passamos a viver um momento histórico em que, acadêmica e politicamente, as contradições ganharam vulto, o que temos verificado é que os projetos liberal e social-democrata, fiéis à sua vontade de manter intacto o modelo de sociedade dividida em classes antagônicas, estão conseguindo implementar o seu modelo de Educação e de gestão escolar:

*pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho (OLIVEIRA, 1997, p.41).*

Contrariando o otimismo oficial no que diz respeito ao processo de democratização da gestão escolar pública, a experiência de assessoria docente junto às redes de ensino público de Uberlândia e região vêm mostrando que, apesar do aparente processo de abertura social, existem ainda muitas

dificuldades impedindo/limitando a possibilidade de se tornarem efetivamente democráticos os mecanismos de gestão, de controle acadêmico e da prática pedagógica nas unidades escolares e nas próprias Secretarias Municipais de Educação<sup>66</sup>.

O objetivo da gestão democrática está sendo muito difícil alcançar, não somente devido às pressões advindas da ideologia oficial, ao controle social e os atos autoritários de governos municipais em exercício, mas também, devido a uma série de dificuldades subjetivas e intersubjetivas que parecem refletir o fato de que, independentemente de vivermos em meio às ruínas de uma civilização hegemonicamente autoritária e conservadora, a maior parte dessas ruínas já está em nossas mentes (LUCKÁCS, 1982, p.3636 *Apud* FEATHERSTONE, 1995, p.199)<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> *Diante da complexidade crescente do funcionamento dos sistemas educacionais, em razão da diversidade de situações com que se defrontam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática altamente centralizada existente torna-se inoperante* (OLIVEIRA, 1997, p.40). Sem perder de vista a lógica do controle e da estabilidade na sociedade dividida em classes sociais, tornou-se necessária a criação de mecanismos de “descentralização administrativa” para as unidades educacionais, objetivando uma maior capacidade de adaptação às condições locais, sem provocar *riscos de alterações substantivas ou perturbações indesejadas no sistema*. Dessa forma, o mecanismo de controle da “autonomia relativa” adquirida pelas unidades educacionais passou a ser realizado basicamente através da distribuição de recursos, da definição dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo (OLIVEIRA, 1997, p.40), dentro das quais podemos incluir, a definição estatal dos parâmetros que devem ser seguidos pela comunidade para realizar consultas para definir seus/suas diretores/as (hoje denominados de Administradores/as Escolares).

<sup>67</sup> A questão da gestão escolar reflete *uma movimentação intensa em torno de reformas administrativas no setor educacional. A maioria das propostas em âmbito federal, estadual e municipal apresenta aspectos convergentes com o conjunto de princípios acordados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia e na Declaração de Nova Delhi, de dezembro de 1993. Por esses motivos, o debate atual em torno da gestão da Educação tem assumido centralidade. A necessidade de conhecer os problemas, reconhecer as críticas em tempo hábil, dada a velocidade com que as mudanças se processam, coloca como primeiro desafio abarcar os grandes temas e procurar desvendar seus aspectos mais nebulosos* (OLIVEIRA, 1997, p.10).

Numa recente pesquisa realizada, em nível nacional (CODO, 1999), foi constatado que grande parte dos/as educadores/as lotados/as nos sistemas públicos de Ensino Fundamental e médio, encontra-se ministrando aula em ambientes de profunda descrença e desilusão, não somente com as políticas e reformas educacionais mas também com os movimentos de luta pela construção de gestões democráticas nos estabelecimentos de trabalho.

Desiludidos/as, descrentes, (desencantados/as?) e desmotivados/as, muitos/as educadores/as estão passando o tempo na escola, limitando-se a trabalhar em suas salas de aula, aparentemente conformados/as diante de tanta falta de perspectivas para mudar a Educação (CODO, 1992), enquanto que uma minoria, ainda militante, continua lutando e incentivando a promoção de atividades coletivas, na tentativa de ver surgir a possibilidade objetiva de instauração de uma nova intersubjetividade e de uma nova escola, tal como propõe a utopia revolucionária da teoria crítica da Educação.

Essa situação contemporânea é tão crítica que já pode ser observada entre os/as profissionais da Educação

*a emergência de uma nova consideração sobre trabalho e emprego diante da modernidade técnica e da sociedade globalizada: o **burnout**. À certa altura definido como “o nome da dor de um profissional enclacrado entre o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidades e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração”. Ou ainda, “é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria. As dores do **burnout** são as dores de um filho que sempre existiu, a força mágica de um trabalho que se afectiva, que se afeiçoa, que se parece com a vida, que espanta e pasma como um parto, que dói, como um parto” (CODO,1999, p.13).*

Uma grande parte dos/as professores/as, que comparece no tecido social compondo o futuro de milhares e milhares de jovens, está dando lugar a um

conglomerado de pessoas cansadas, abatidas, sem mais vontade de ensinar, ou seja, que entraram em *Bournout* (CODO,1999, p.237)<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> A teoria do **burnout** não surgiu por acaso. Ela se dispõe a *compreender as contradições da área de prestação de serviços, exatamente quando a produção do setor privado descamba e o setor terciário toma seu lugar. A teoria do ser humano solitário, época em que parece se esvanecer a solidariedade; a ênfase na despersonalização quando a ruptura dos contratos sociais parecem ter eliminado a pessoa* (CODO, 1999, p.239).

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA DE INTERVENÇÃO CRÍTICA

*A gente diz e escreve muitas coisas, mas na verdade a gente faz como pode (POIRIER, 1985, p.72).*

Para além dos mecanismos históricos, sociológicos e antropológicos que favorecem ou dificultam a constituição de um Sistema de Intervenção Social, que em conjunto procuram regular a vida em sociedade, sentimos a necessidade de refletir a categoria intervenção, a partir da análise das implicações que a racionalidade instrumental trouxe ao desenvolvimento humano e social, inserindo-nos no contexto das análises críticas a que vêm sendo submetidas às diversas teorias sociais, cuja pretensão tem sido explicar o mundo e seus complexos mecanismos de funcionamento.

Dessa forma, aprende-se na história da filosofia que, diante dos ataques devastadores de Nietzsche e de Freud à imagem racionalista do homem, surgiram inúmeros questionamentos teóricos ao denominado paradigma da modernidade com a finalidade de esclarecer a sua essência e as suas implicações individuais e sociais nos campos da política, da economia, da ciência e da Educação, alcançando, também, as profundezas da própria vida cotidiana (HABERMAS, 1990a ; SANTOS, 1996; TOURAINE, 1994):

*da sua forma mais intransigente à sua forma mais branda, mais modesta, a idéia de modernidade, quando ela é definida pela destruição das ordens antigas e pelo triunfo da racionalidade, objetiva ou instrumental, perdeu sua força de libertação e de criação. Ela resiste tão mal às forças adversas como o apelo generoso aos direitos do homem, ao crescimento do diferencialismo e do racismo (TOURAINE, 1994, p.11).*

Nesse contexto, podemos encontrar críticas:

- À fenomenologia, dado ao seu posicionamento apolítico e relativista, reforçado por limitações metodológicas relacionadas à *sua injunção de aceitar sempre o ponto de vista do ator e a racionalidade dos outros, em diferentes formas de vida* (SARUP, 1986, p.63).
- À obra de Marx e as derivações positivistas, darwinistas, sociológicas e antropológicas originárias de seus/suas pretensos/as sucessores/as, devido à relevância de suas implicações teóricas e práticas em diferentes momentos e contextos histórico-políticos. Nesse sentido, é possível localizar tratados que vão, desde a defesa da atualidade da obra marxista e seus vários desdobramentos, até o anúncio de sua morte enquanto referencial praxiológico de transformação social<sup>69</sup>.
- Depois do falecimento de Marx, apareceram no espaço da intelectualidade universitária várias vertentes de conhecimento (kantiana, neokantiana e estruturalista) que, preocupadas em colocar o materialismo histórico na qualidade de ciência, além de terminar revelando o próprio Kant como sua matriz de objetividade científica, começaram a eliminar do contexto de discussão teórica as táticas ou estratégias da revolução e a relativizar a dimensão ideológica de classe social contida na teoria marxista (SILVA, 1992). Por outro lado, apesar de ressaltar a presença humanista das primeiras obras de Marx, essas vertentes também foram profundamente criticadas, por entender que se afastaram do campo estratégico das ações revolucionárias da classe

---

<sup>69</sup> A respeito desse assunto, várias referências bibliográficas podem ser encontradas em Santos (1996, p.23-49). No olhar deste autor, por exemplo, *Marx sempre imaginou a sua produção teórica como parte integrante da solidez do movimento operário comunista e, coerentemente, verberou, por falta de solidez, outros movimentos e teorias socialistas, pela mesma razão, apodados (apelidados) de utópicos, isto é, dissolúveis no ar pela força da lógica capitalista que ineptamente pretendiam afrontar. A simetria antagônica da solidez do capitalismo e do marxismo e a história das estratégias de cada um deles para dissolver o outro no ar constituem uma das narrativas centrais da modernidade no nosso século, e nela, a narrativa sociológica é uma das mais apaixonantes* (SANTOS, 1996, p.24).

trabalhadora. Tal é o caso dos representantes da Escola de Budapeste e da Escola de Frankfurt, especialmente Horkheimer, Marcuse e Adorno (SILVA,1992).

- Outras críticas no campo da produção de conhecimento também podem ser encontradas na literatura, no momento de estudar as tentativas de interação epistemológica promovidas por filósofos de renome, como Marcuse nos campos da fenomenologia e, do marxismo, na sua tentativa de procurar compreender a natureza da subjetividade e da intersubjetividade humanas em seus intrincados vínculos, conscientes e inconscientes, às forças e às relações de produção, material e espiritual.
- Críticas contundentes também estão sendo feitas aos adeptos mais radicais daquela que parece a mais nova corrente ou paradigma de conhecimento humano: a condição pós-moderna.

*Conforme salientaram muitos críticos, um dos problemas enfrentados por aqueles que, como Lyotard, formularam o pós-moderno como o fim das metanarrativas dominantes é que também precisaram de uma metanarrativa para explicar a emergência do pós-moderno, a qual, necessariamente, inclui alguma teoria da sociedade e do desenvolvimento social conduzindo à alegada ruptura (ver por exemplo Keller, 1988) (FEATHERSTONE, 1995, p.80).*

*O fato de que, até o momento, muitos dos que teorizaram o pós-moderno fizeram-no a partir de uma formação em filosofia, literatura ou humanidades, ao lado de uma lógica anti-substantiva e antievidencial de suas teorias, significa que aquilo que antigamente os círculos de ciências sociais viam como fatos e tratavam com certa precaução, agora pode ser tratado de forma mais sobranceira; em seus piores excessos, o pós-moderno legitima a composição de histórias rarefeitas e o “vale tudo”, ou o uso idiossincrático da evidência, para sustentar a pretensão do eclipse da evidencialidade. Às vezes, isso vem acompanhado de uma tendência para generalizar e interpretar a transformação dos*

*processos sociais e das práticas sociais a partir de evidências recolhidas da análise de textos artísticos e literários, considerados como precursores da nova ordem social “desordenada”* (FEATHERSTONE, 1995, p.80).

Em outras palavras, critica-se, com razão, o pós-modernismo de autores como Lyotard, por ter produzido uma leitura fragmentada da realidade social, atribuindo à *indústria cultural a responsabilidade pelas representações que o homem tem da realidade, pela massificação e alienação que caracterizam a vida moderna e, no limite, transformar a exploração econômica, tipicamente capitalista, em exploração cultural* (GUERRA, 1997, p.190)

- Também, não poderiam faltar críticas aos/às defensores/as do neomodernismo que se fundamenta na Teoria da Ação Comunicativa (ROUANET, 1989; MARQUES, 1993; HABERMAS, 1990a; 1990b). Por um lado, vêm sendo questionadas as bases teóricas dessa teoria, pela sua inserção num tipo de pensamento eurocêntrico, que desconsiderou, nas suas análises, a existência dos contradiscursos não-hegemônicos, historicamente produzidos em outros continentes (DUSSEL, 2000).

O paradigma neomoderno também vem sendo questionado pelas leituras/interpretações reducionistas, que sobre Marx fez o próprio Habermas (DUSSEL, 2000) e pelas limitações teórico-práticas encontradas no contexto da hermenêutica-dialética da Ética do Discurso proposta por esse autor e seus/suas seguidores/as, na medida em que se acredita que esta se fundamenta num princípio moral e numa proposta de ação que pretende solucionar o problema da legitimação e da pretensão de verdade normativa, por meio do consenso alcançado no

discurso argumentativo (LYOTARD, 1985; COUTINHO, 1998; DUSSEL, 2000)<sup>70</sup>.

Em resumo,

*temos, portanto em Lyotard e Habermas dois modelos diferentes de interpretar o atual momento histórico. O primeiro entende que com os fins das narrativas para as quais a história do ser humano e da sociedade são uma evolução no sentido de uma realidade melhor, a época atual, pósmoderna, é um caleidoscópio de jogos de linguagem, incomunicáveis entre si e com regras próprias que se alteram pela vontade do dissenso e não pela atração de uma utopia ordendadora do pensar e o agir. O segundo, ao contrário, não vê a modernidade como projeto superado, mas apenas como um projeto inacabado que necessita ser reencaminhado pela assunção de um novo paradigma – o da razão dialógica em substituição a razão subjetiva e auto-referente (GOERGEN, 1996, p.21).*

Independentemente de reconhecer a importância e a riqueza teórica do material produzido por Habermas, principalmente no campo da hermenêutica-dialética, entendemos que a crítica fundamental à sua obra tem recaído principalmente sobre a análise/leitura que esse autor faz da sociedade contemporânea e sua dinâmica político-social à luz de sua Teoria da Ação Comunicativa. O motivo principal dessa crítica relaciona-se à identificação de uma narrativa que estaria alinhada ideologicamente a um pensamento social-democrata resignado, conformista e, em consequência, desmobilizador (COUTINHO, 1998; DUSSEL, 2000):

*paralelamente, mas em consonância com as correntes que tratam da filosofia da linguagem, caminha o paradigma da ação comunicativa. As idéias contidas nesta teoria partem*

---

<sup>70</sup> Para Habermas, a modernidade representa um projeto inacabado que deve, na tentativa de sair da crise da razão instalada, substituir o paradigma de conhecimento de objetos que sustenta a racionalidade subjetiva e auto-referente *pelo paradigma da compreensão mútua entre sujeitos capazes de falar e agir – paradigma da comunicação* - (HABERMAS, 1990, p.276).

*da premissa de que o conjunto das objetivações que recobrem a vida cotidiana dos homens neste final de século, pelas quais eles se (re)produzem enquanto seres humano-genéricos, já não se encontra no trabalho “o ethos e o logos” que fundam a vida moderna. Em outras palavras: o modo de vida do homem moderno, nas sociedades avançadas, não mais mantêm a sua centralidade no paradigma do trabalho ou, ainda, o princípio da atividade, imanente ao processo de trabalho, não é redutível. Os que dessa visão partilham anunciam que as formas de vida do homem contemporâneo incorporam amplo e diversificado conjunto de ações e relações sociais, já que a estrutura e dinâmica da sociedade atual não se constituem mais pelos antagonismos no setor da produção, senão por enfrentamentos entre os subsistemas de ação racional (Cf. Habermas, 1987) (GUERRA, 1997, p.191).*

Diante desse complexo quadro de conhecimento produzido, junto com suas respectivas críticas, tornou-se necessário voltar o nosso olhar para o campo do pensamento progressista, por ser a principal referência utilizada para fundamentar e aplicar a estratégia de intervenção crítica que desenvolvemos em Uberlândia, na área de Educação Física escolar.

Nesse sentido, tem-se procurado identificar e analisar criticamente quais os problemas encontrados no campo teórico desta corrente, que impulsionou e influenciou significativamente o debate sobre a Educação no país durante grande parte das décadas de 80 e 90 (GADOTTI, 1988).

As críticas encontradas em relação à Pedagogia Progressista referem-se a um conjunto de leituras consideradas maniqueístas, reducionistas, mecanicistas, deterministas e simplificadoras, realizadas, por um lado, em torno das obras de Marx e Gramsci (TAMARIT,1996) e, por outro, pela sua estagnação teórica, no que diz respeito à análise das modificações ocorridas nas sociedades e nos estatutos contemporâneas do saber (HABERMAS 1990a).

Partindo da idéia de que existe a necessidade de continuar caminhando numa perspectiva crítica de Educação, Aranha (1992) chamou a atenção para o fato de que toda e qualquer proposição a ser executada com esse referencial não pode deixar de considerar a história em seu acontecer, independente da sua adequação ou inadequação a modelos prefixados. Por isto, todo esforço teórico-prático de intervenção crítica no campo da Educação deve ter epistemologicamente presente que:

*a cada momento novos parâmetros técnico-científicos, em consonância com novas descobertas na biologia, na astronomia, na física etc, põem à mostra o caráter provisório do saber, do conhecimento, da verdade, mudando em um ritmo cada vez mais intenso as concepções de mundo até então vigentes;*

*a complexidade da vida histórica nas suas várias camadas superpostas e inter-relacionáveis possibilita a ocupação dos mais variados espaços;*

*a importância cada vez maior da produção das linguagens, nos níveis micro e macroestruturais aponta para novas práticas em sociedade;*

*a falência e/ou transformação de pressupostos da filosofia ocidental, com a correspondente modificação de conceitos básicos que regiam o universo, deixam em aberto questões tidas como resolvidas;*

*da exploração da complexidade cultural brasileira podem derivar formulações produtivas para, entre outras, a própria prática educacional (ARANHA, 1992, p.144).*

Para desenvolver essas considerações, Aranha foi buscar respaldo teórico no já citado paradigma pós-moderno, contexto de pesquisa que, além de ser considerado relativamente novo no Brasil, entre 1993 e 1996 ainda era desconhecido pela maioria dos/as licenciados/as em Educação Física do município de Uberlândia e região.

Assim, tem que ser ressaltado que, independentemente das contribuições incorporadas ao campo da Educação, por parte da intelectualidade defensora do discurso pós-moderno, esse paradigma também vem ramificando-se, devido, dentre outros aspectos, às contradições encontradas nas leituras da realidade apresentadas, a forma como têm sido analisadas determinadas metanarrativas e às predições políticas e sociais resultantes de suas reflexões (HABERMAS, 1990a; ROUANET, 1989; FEATHERSTONE, 1995; GUERRA, 1997).

Nesse contexto, já pode ser encontrada uma corrente de intelectuais que vem procurando fazer uma revisão crítica do pensamento marxista, ora denominado pós-marxista, com a pretensão de levar a sério o pós-moderno.

Entendendo o pensamento pós-moderno como sinal *de uma importante transformação cultural (...)* a corrente pós-marxista, no campo da Educação, procura (...), *ao mesmo tempo, tentar explicá-lo em termos de processos sociais, além de “avaliá-lo” para determinar sua relevância prática* (JAMESON 1984a; 1984b; 1984c *Apud* FEATHERSTONE, 1995, p.80), sem perder de vista três aspectos relevantes:

1. as concatenações epistemológicas e ideológicas existentes entre a ciência, a filosofia, a Educação e a sociedade;
2. o Currículo, manifestado no estudo da relação complexa existente entre o conhecimento humano e o saber escolar, isto é, entre a cultura e a escola;
3. *as práticas de linguagem que configuram e materializam relações de poder dentro e fora da escola e que quase sempre são desconsideradas pelas análises educacionais* (ARANHA, 1992, p.11).

## **O pós-moderno na lógica do pensamento pós-marxista e a questão da diversidade cultural.**

No que diz respeito ao paradigma pós-moderno de orientação pós-marxista, o fenômeno da globalização da economia e das comunicações não é considerado sinônimo nem garantia de homogeneidade, mas, pelo contrário, produz um novo tipo de heterogeneidade, que se reflete nas sociedades avançadas e nas sociedades em desenvolvimento, em que a identificação das sociedades “multi” (lingüísticas, culturais e étnicas) dificulta a produção de generalizações sobre a noção de identidades nacional e pessoal em escala mundial.

Essa dificuldade traz à tona a importância de se estudar a sociedade e suas implicações político-educacionais dentro dos contextos da diversidade/pluralismo cultural, sem perder de vista que a dinâmica das sociedades contemporâneas, ainda que permeados por múltiplos condicionamentos e contradições culturais, vem promovendo, na lógica do mercado capitalista, a geração de novos interesses, preocupações e estilos de vida comuns que, direta e indiretamente, também influenciam o processo de construção subjetiva da noção de identidades nacional e individual.

O corpo, as roupas, o discurso, os entretenimentos de lazer, as preferências de comida e bebida, a casa, o carro, a opção de férias, etc, estão sendo utilizados como instrumentos culturais nas sociedades contemporâneas para tornarem-se indicadores de auto-expressão ética e estética e dos vários níveis de consciência característicos dos estilos de vida atual<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Cabe notar aqui que a utilização da produção cultural como mais um dos mecanismos de controle social não é novo. No século XIX, Marx (1997) já explicitava que, por menos heroica que seja a sociedade burguesa, o heroísmo, a abnegação, o terror, a guerra civil e as guerras externas não foram menos necessárias para colocá-la no mundo. E seus gladiadores encontraram nas tradições rigorosamente clássicas da república romana os ideais e as formas de arte, as auto-ilusões de que necessitavam para dissimular, face a si próprios, o estrito

Se biologicamente o ser humano representa funções semelhantes, nada impede que cada subjetividade possa ser modelada sob regimes de signos muito diversos, tanto dos diferentes povos, grupos ou classes sociais, quanto dos diversos momentos históricos e conjunturais nos quais esses regimes semióticos vão sendo complexamente transformados. Dessa forma,

*alguns sentimentos se cultivam em uma cultura em um certo momento, mas se negam em outra cultura ou em outro momento do mesmo grupo. O modo de perceber esteticamente o mundo também é modelizado pela cultura: o que se considera belo e feio, saboroso ou não - pois a própria percepção do sabor e da beleza é algo modelizado a partir da cultura; o mesmo ocorre com a percepção das cores - o arco-íris tem sete cores para os falantes da língua portuguesa, mas para alguém que fala inglês o rainbow tem seis cores, pois, no que se refere ao arco-íris, a comunidade de língua inglesa não distingue a cor anilada da cor roxa, ambas compreendidas em uma única faixa, purple. Com a dimensão ética também ocorre o mesmo: as noções de justo, injusto, certo e errado estão relacionadas com um conjunto de interpretantes válidos sob uma semiose vigente no seio de uma comunidade em um dado momento histórico. O mesmo se passa com os imaginários, a compreensão de mundo, as esperanças, as utopias. Também no nível das necessidades encontramos essas semioses: a definição do que deve ser satisfeito e de como deve sê-lo; tudo isso é modelizado pela cultura. É muito diferente nascer no Brasil ou em Ruanda, no Japão ou na Suíça (grifos nossos) (MANCE, 1998).*

Nesse contexto de controle social intencionalizado, ressurge um novo significado para a mercadoria. Ao invés de ser considerada uma simples utilidade dotada de valor de uso e troca, esse objeto tornou-se, há muito tempo, um instrumento de valor simbólico sociocultural com forte capacidade de intervenção sobre as formas de pensar, que agora “devem” adequar-se aos modos e padrões

---

conteúdo burguês de suas lutas e manter a sua paixão nos píncaros da grande tragédia histórica.

de vida social com a finalidade de manter viva a lógica do sistema de vida econômica, política e cultural.

A partir dessa concepção, a mercadoria passa a ser criada para servir a um amplo âmbito cultural, que procura diluir as diferenças de classe social, gênero, raça/etnia e até de habilidade/forma física, permitindo, dentre outros aspectos, que objetos ou manifestações culturais antes considerados “vulgares” e desprezíveis por serem emergentes da cultura popular, possam agora, depois de transformados em mercadoria, adquirirem um valor de uso, que possibilite o seu consumo em qualquer estrato social.

Mascarando-se ideologicamente a transmissão de valores e interesses das classes dominantes para a manutenção dos modos de vida atual, vemos surgir, dessa forma, uma outra cultura, a Cultura de Massas/Consumo, que passou a representar, no mundo contemporâneo, o principal canal de formação de opinião e de comportamentos individual e social. E para isso acontecer, tornou-se necessário ampliar significativamente os meios de comunicação, motivo pelo qual Jameson (1988 apud FEATHERSTONE, 1995) afirmaria que nunca na história da humanidade, nenhuma sociedade foi tão saturada de signos e imagens vinculados a um determinado tipo de cultura quanto esta que vivemos na atualidade.

Entretanto, deve-se esclarecer que esse mecanismo de controle social de subjetividades não é monolítico nem acabado, pois, paradoxalmente, se cada pessoa reflete condicionamentos sociais em todas as dimensões da cultura, ao mesmo tempo também pode ser considerada um ser livre para interferir diretamente sobre os códigos culturais que o cercam (MANCINI, 1998).

Assim, se a família, escola, colegas, amigos, igrejas e, especialmente, as mídias de massa interferem em muito no processo de individuação das subjetividades, por outra parte, é possível reconhecer uma

*intervenção dos sujeitos sobre esses determinantes desde que desenvolvam a capacidade de problematizá-los. Em todas essas esferas ocorre o processo educativo através da formação dos indivíduos em semioses geradoras de interpretantes, de padrões e referências para os diversos conjuntos de comportamentos e ações pessoais ou coletivas (MANCE, 1998).*

A constatação dessas questões vem influenciando os estudos relacionados à Teoria Crítica do Currículo. Se a Educação institucional privilegiou durante muito tempo a transmissão da cultura dominante sobre as culturas subordinadas ou em desvantagem econômica, o que se vem constatando atualmente é que o mundo da mercadoria (do brinquedo, da música, da televisão, dos filmes, dos esportes, etc) está interferindo significativamente na formação das identidades pessoais e coletivas, de tal forma que se tornou capaz de motivar/encorajar em vários momentos - e mais do que a própria escola - alunos/as e professores/as para o estudo e uma participação mais crítica na realidade social, (APPLE, 1998, Mc LAREN, 1997; FEATHERSTONE, 1995). Como já sabemos, infelizmente, a escola tem-se mantido bastante desconectada da realidade cotidiana dos/as alunos/as, aspecto que tem contribuído, em grande parte, para transformar a experiência escolar em uma prática *sem espaço para o pensamento crítico e analítico* (KINCHELOE, 1997, p. 50-1)<sup>72</sup>.

Baseado nos referenciais acima citados, destacaremos, a seguir, alguns dos fundamentos filosófico-pedagógicos que, no nosso entendimento, trazem novas contribuições ao campo da Pedagogia Progressista, esclarecendo e/ou avançando em torno de vários fundamentos teóricos que originalmente foram apresentados tanto na Pedagogia crítico-social dos conteúdos (SAVIANI 1983; 1987; 1989; LIBÁNEO 1987; 1992), quanto nas denominadas abordagens críticas

---

<sup>72</sup> Para esse autor, a Pedagogia Crítica ou Radical difere, dentre outras tradições educacionais, em sua ênfase nas questões de justiça social e relações de poder, O entendimento de relações de poder desiguais afeta o processo educacional de muitas formas e a pedagogia radical em sua tradição crítica procura identificar esses fatores sutis e estancar o dano que aflige a povos inocentes (KINCHELOE, 1999, p.25).

da Educação Física nomeadas pelos/as seus/suas criadores/as de crítico-emancipatória (KUNZ, 1991; 1994) e crítico-superadora (BRACHT et al, 1992):

- a) Embora a infra-estrutura econômica seja excepcionalmente forte, sua relação com a supraestrutura não é isolada, motivo pelo qual ambas se condicionam mutuamente (SCHAFF, 1985). Por esse motivo, a relação escola/sociedade não pode ser vista isoladamente. Ao lado da dimensão econômica, encontram-se também as dimensões política, cultural e subjetiva, que ampliam o espaço de compreensão das dimensões de dominação do homem pelo homem em que se conformam, historicamente, as bases de toda manifestação de controle social.
- b) Para além do tradicional conceito de luta de classes, contido na vertente histórico-crítica da Educação, sobressaem agora outras esferas de análise, que, junto à primeira, estão sendo progressiva e criticamente incorporadas pelos profissionais da Educação no contexto do saber escolar: as questões de classe, gênero/sexualidade, cultura local e grupo étnico/raça.
- c) É preciso pesquisar essas dimensões no contexto histórico-cultural, visando à compreensão de sua manifestação na vida cotidiana, pois as reivindicações políticas mais urgentes, que emergem desse cotidiano, são tacitamente reconhecidas como codificadas no quadro da herança do colonialismo e do imperialismo: a nacionalidade, a cidadania, a constitucionalidade, o socialismo e mesmo o culturalismo são fruto das experiências históricas e contraditórias do patriarcado, do colonialismo e do capitalismo.
- d) Os estudos sobre produção de subjetividade devem ser incorporados e valorizados em um contexto de análise ampliada, uma vez que esta é formada pelas forças culturais de raça/etnia, classe, gênero/sexualidade

e local, e é, no interior dessas dimensões, que se constroem os limites e possibilidades dessa subjetividade, já que nelas moldamos, dentre outros aspectos, o tipo de amigos que nós temos, o trabalho que nós fazemos e as companhias que nós escolhemos. As interações com nossas famílias, a igreja, os grupos de companheiros, os locais de trabalho e, naturalmente, com as escolas, ajudam a moldar nossas identidade e, se essas forças não fossem suficientes, nossas consciências também são influenciadas, tal como foi visto anteriormente, pelo nosso envolvimento com as tecnologias em mudança, os meios de comunicação de massa e a cultura popular que elas ajudam a produzir (ARONOWITZ & GIROUX, 1985).

- e) O estudo das relações entre Educação e ideologia deve ser ampliado, uma vez que são partes inseparáveis do processo de formação do indivíduo por não produzir apenas subjetividades, linguagens e narrativas, mas também, significados (conscientes e/ou inconscientes), que podem se apresentar à consciência tanto de forma distorcida quanto esclarecida. Conseqüentemente, a ideologia em sala de aula emerge aqui como uma forma de ritual, que simultaneamente purifica e contamina essa mesma pureza.

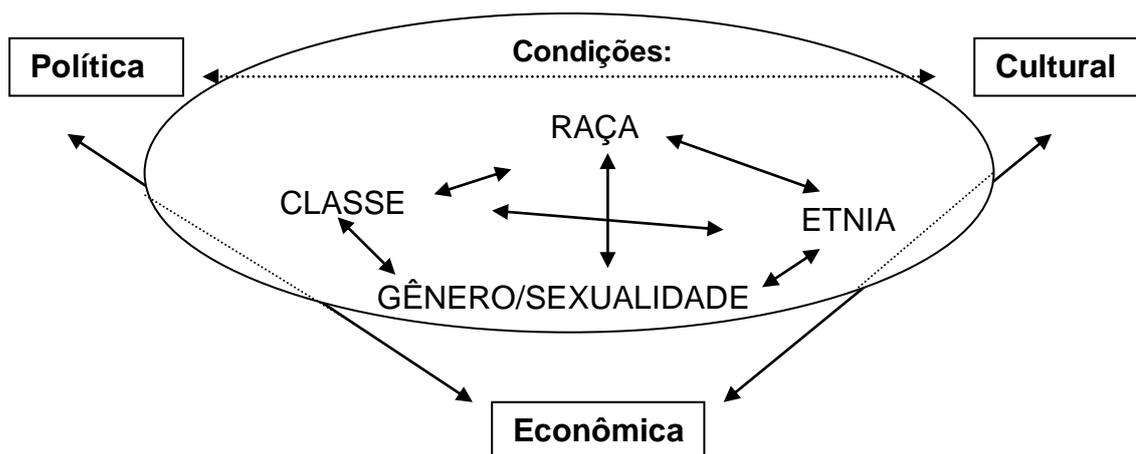
A análise dos fundamentos acima citados, faz-nos pensar que, diante da nova conjuntura histórico-social, deve-se rever (aspecto crucial) o significado dado à sociedade, a partir da distinção dialética das esferas política, econômica e cultural (que incorpora a ciência e a ética) em que se operam as dimensões de classe, gênero/sexualidade e raça/etnia e local, enquanto aspectos constituintes da diversidade cultural.

A desconstrução de antigas visões de mundo, sociedade e homem, adquiridas pelo produto de uma formação fundamentada no paradigma da modernidade, é um esforço importante para o desenvolvimento da ciência e das

práticas educacionais que, entretanto, não deve desconsiderar, ou colocar em segundo plano, a natureza social dos antagonismos e das contradições de classe social existentes na sociedade capitalista.

Por esse motivo, o desenvolvimento de processos pedagógicos, que pretendemos construir dentro de uma perspectiva crítica de Educação, deve continuar partindo do pressuposto dialético de que a produção do saber escolar, o planejamento educacional e os resultados do processo ensino-aprendizagem são um produto político-pedagógico, condicionado socialmente pelas constantes interações dinâmicas entre as esferas política, cultural e econômica (Fig. 1).

**Fig. 1 – Relação dinâmica entre as esferas infra e supraestrutural e as várias dimensões da diversidade cultural no contexto da Educação**



**Fonte:** Desenho do autor.

### **O pensamento crítico pós-marxista como fonte de referência teórica para o Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP.**

A revisão radical das visões de mundo, sociedade e homem/mulher que vem acontecendo nos últimos tempos está contribuindo para a transformação das concepções e práticas tradicionais da Educação.

Ainda que o paradigma cartesiano da modernidade defenda idéias e valores fundados em visões que partem dos pressupostos de que o universo é um sistema mecânico, o corpo humano uma máquina pensante, a vida em sociedade uma luta competitiva pela existência e a crença de que o progresso material ilimitado será alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico, observamos já que tais idéias vêm sendo categoricamente desafiadas por acontecimentos recentes ligados à ciência.

Mantendo a leitura original do materialismo dialético marxista, a abordagem crítico pós-marxista também vê o mundo como um todo integrado e não como uma reunião de partes dissociadas; reconhece os valores intrínsecos de todos os seres vivos e defende que estamos inseridos em processos sociais de luta pela construção de uma consciência coletiva crítica e solidária.

Essa forma de racionalidade requer não apenas uma mudança nas formas de pensar a realidade, mas pede, fundamentalmente, uma mudança correspondente em nossas ações, a partir de princípios em que o importante é observar uma transição crítica do individualismo para a cooperação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria, sem escamotear, porém, os antagonismos presentes na sociedade de classes.

A partir desses referenciais, a Pedagogia Crítica vem evidenciar um elevado grau de compromisso com a prática educativa, ao tentar preservar as implicações críticas das tendências cépticas globais mediante a inserção do diálogo entre a Pedagogia Crítica e o paradigma crítico pós-moderno. Como exemplo, podemos citar MCLAREN (1997) e GIROUX (1986, 1986b), que procuraram mostrar que educadores críticos como Paulo Freire, Dewey e Childs, vêm, desde os anos 60, incorporando elementos considerados pós-modernos, tal é a preocupação em conectar o cotidiano à escola para a constituição do conhecimento teórico.

Esses autores mencionam a preocupação de propor, baseados na abordagem pós-marxista, uma nova teoria educacional que, além de situar o CORPO enquanto locus da ideologia<sup>73</sup>, aponta para o fato de que a sala de aula não constrói ou reproduz “subjetividades” de forma implacável, mas antes se torna veículo para a confrontação de ideologias, de senso comum, de conhecimento científico e de ação (social, política e ética) (grifo nosso) (MORROW e TORRES, 1997, p.381).

Consciente disto, mas também de que os rituais escolares não devem disciplinar os desejos nem domesticar as subjetividades (tema pós-moderno fundamental), McLaren propõe a adoção de um sentido lúdico e imaginário para a construção do universo escolar *“como se ele fosse” ordenado e significativo em termos humanos* (MORROW e TORRES, 1997, p.381), ainda que saibamos que tais construções não correspondam exatamente à verdade.

Esse sentido lúdico e imaginário de construção do universo escolar deve ser concebido dentro de contextos interacionais, que poderiam acontecer em ambientes solidários, capazes de ultrapassar as diferenças culturais a partir do encontro de pontos em comum de caráter multicultural, ético e político.

Tratar-se-ia, então, da compreensão ampliada dos problemas universais a partir da introdução de novas e diferentes formas de análise da realidade, que expressam as preocupações humanas anteriormente reprimidas.

Assim, cabe-nos destacar aqui vários apontamentos encontrados na literatura, a respeito dessas preocupações no contexto do estudo das condições de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe social na Educação (GADOTTI, 1998;

---

<sup>73</sup> *Ideologias se inscrevem em práticas significativas que constituem diversas representações da realidade. É claro que isto não quer dizer que a ideologia é apenas uma falsa consciência (...) As ideologias são formas de representação que servem para organizar experiências e constituir subjetividades* (TORRES & MORROW, 1997, p.381).

McLAREN, 1997; MOREIRA A. & SILVA, T. (ORGS.), 1994; MORROW e TORRES, 1997):

1. As condições de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe social não nasceram no capitalismo e não podem ser reduzidas à exploração de classe e à teoria da mais-valia. Daí que também não se poder afirmar que desaparecerão diante de novas formações sociais.
2. Ainda que as condições de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe social antecedem à formação capitalista, sempre estiveram ligadas às questões de divisão social e interesses econômicos relacionados à dominação de uma classe sobre a outra, não podendo, portanto, ser pensadas fora das características estruturais e ideológicas da sociedade nem reduzidas ou vistas unicamente como condicionadas pelas contradições estruturais da sociedade capitalista (SOLOMOS, 1986 apud MORROW e TORRES, 1997, p. 349).
3. Enquanto eixos de controle social e de exploração humana, as condições de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe social vão além da esfera do trabalho e penetram em questões, como a dominação militar entre estados, as relações entre grupos étnicos que podem convergir para formas de dominação militar (ex.: sérvios VS croatas) e as relações entre os sexos.
4. Os alvos de dominação e exclusão humano-social **não são aleatórios**. Muitos alvos tendem a ser vulneráveis e facilmente visíveis, daí, negros, mulheres, deficientes físicos e mentais e minorias religiosas, por exemplo, terem-se situados, historicamente, em regiões periféricas sujeitas ao colonialismo, regional ou psicológico.
5. As condições de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe social têm influência profunda na psiquè individual e coletiva, enquanto parte

constituente do processo global de socialização, que reflete hábitos, preconceitos e o senso comum, estabelecidos culturalmente.

6. As populações socializadas em identidades de classe, sexo, etnia, não podem simplesmente abandonar, de um dia para outro, as suas determinações, devido à falta de formação arbitrária dessas identidades, pois elas surgiram de processos muito condicionados historicamente e bem enraizados nos sistemas de reprodução social e cultural (MORROW e TORRES, 1997, p.353).
7. Ainda que variados problemas sociais, relacionados às condições de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe no mundo inteiro, pareçam resistir a uma unificação teórica de análise, é possível afirmar que:
  - a) apesar de existir há milênios, o racismo somente começou a ser associado às diferenças culturais entre as raças a partir do século XIX, no momento em que se estabeleceu uma ligação ideológica entre estas e as teorias biológicas da hereditariedade, legitimadas pela teoria social darwinista (biologização dos povos primitivos);
  - b) o pensamento feminista vem ajudando a analisar teoricamente a discriminação de gênero da sociedade e na Educação, a partir da desconstrução crítica da categoria de classe numa perspectiva não reducionista;
  - c) independentemente do progresso sócio-econômico da humanidade, as mulheres continuam sendo exploradas e dominadas. Embora constituam 50% da população mundial, seus salários ainda equivalem a 75% dos homens e são detentoras de menos de 1% da propriedade territorial;

- d) os anos 90 caracterizam-se por um pensamento pós-marxista e pós-moderno, pelo questionamento das teses socialistas ortodoxas e burocráticas e a afirmação da subjetividade política (McLAREN, 1986), que se expressa por meio de movimentos sociais mais preocupados com questões imediatas do que com uma utopia distante, como pensávamos nos anos 60 (GADOTTI, 1998, p.308-9).
8. No campo da Educação, o estudo das questões de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe trouxe à tona uma teoria da sobredeterminação, em que os resultados do ensino na produção de subjetividade, da aprendizagem e da escola em geral são analisados nas suas constantes relações com as esferas política, econômica e cultural da sociedade.
9. Considerar as questões de raça/etnia, gênero/sexualidade e classe social como princípios unificadores com os quais se pode compreender a dominação nos contextos educativos, implica um entendimento mais radical das relações entre a Educação e a transformação social, o que sugere rever criticamente as noções **liberal** e **neoconservadora** de que a escola:
- a) pode resolver o problema da desigualdade, facilitando a mobilidade social àqueles que são capazes de ter bons desempenhos no sistema escolar;
  - b) pode, por si, contribuir de modo significativo para a solução dos problemas sociais subjacentes às dificuldades que as minorias têm em aproveitar as oportunidades existentes;
  - c) é capaz de resolver sozinha os problemas de deterioração dos bairros urbanos, da violência urbana, da presença exagerada de símbolos sexuais, da droga, da proliferação de gangs, entre outras

coisas, pois esses são resultado de valores familiares frouxos e da erosão da família enquanto instituição.

### **Intervenção e Conhecimento na Educação Física e nas Ciências do Esporte: campo em disputa por hegemonia político-teórico-instrumental.**

Refletindo diretamente toda essa dinâmica de revisão radical dos paradigmas científicos e sociais, que incluem suas respectivas teorias de longo e médio alcance (MERTON, 1978)<sup>74</sup>, a Educação Física/esporte vem incorporando as diferentes teorias de conhecimento na forma de abordagens que vão tomando corpo teórico-explicativo, segundo as particulares visões epistemológicas adotadas pelos seus representantes.

Com fins meramente ilustrativos, a Tabela 5 expõe, em ordem alfabética essas abordagens, que começaram a surgir desde o início dos anos 80 e que, em última instância, vêm refletindo no imaginário social uma pluralidade de entendimentos do que devem ser a função social e as bases metodológicas do ensino da Educação Física/esporte (CASTELLANI FILHO, 1999; OLIVEIRA, 1997; MUÑOZ PALAFOX *et al*, 1997)<sup>75</sup>:

*Sem sombra de dúvida, construiu-se na Educação Física brasileira — a partir de meados dos anos 80, alcançando os primeiros anos da década seguinte — um conjunto de concepções pedagógicas que, em última instância,*

---

<sup>74</sup> Para Merton (1978), as **teorias de longo alcance** abarcam grandes períodos históricos e têm como pretensão sintetizar todo um processo de desenvolvimento, desde a sociedade primitiva até a sociedade atual. São “em geral” grandes conjeturas que permitem complexas generalizações como as de Darwin, Spencer e Marx. As **teorias de médio alcance** tendem a desempenhar um papel menos pretensioso relacionado à busca de compreensão sociológica, antropológica ou econômica da vida social em seus aspectos mais cotidianos.

<sup>75</sup> Tais abordagens surgiram, dentre outros aspectos, como uma tentativa de superação teórico-prática das vertentes positivistas de cunho higienista, eugênico, psicologicista, tecnicista, psicomotricista e esportivo-nacionalista, (CASTELLANI FILHO, 1988; MUÑOZ PALAFOX, 1993), que foram operacionalizadas em toda a América Latina por inúmeros agentes científicos e educacionais de reprodução social, de acordo com a lógica de distribuição e disseminação do conhecimento oficial vigente em cada época de seu aparecimento (APPLE, 1997).

*buscavam responder — algumas delas sem se aperceberem — as perguntas elaboradas em torno da necessidade de se visualizar outros motivos justificadores de sua presença na escola que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física (CASTELLANI FILHO, 1999, p.51).*

**TABELA 5: Principais abordagens da Educação Física**

<b>Abordagem</b>	<b>Principais representantes</b>	<b>Ano</b>
<b>Aptidão física</b>	Vitor Matsudo e outros	- x -
<b>Concepção aberta de aula</b>	Reiner Hildebrandt	1986; 1993
<b>Cultural – plural</b>	Jocimar Daólio	1994
<b>Crítico-emancipatória</b>	Elenor Kunz	1994
<b>Crítico-superadora</b>	Bracht et al <sup>76</sup>	1992
<b>Construtivista</b>	João Batista Freire	1989
<b>Desenvolvimentista</b>	Go Tani	1988
<b>Fenomenológica</b>	Silvino Santin Wagner W. Moreira	1990; 1992 1992; 1993
<b>Sociológica</b>	Mauro Betti	1991

Uma análise do discurso apresentado na maioria dessas abordagens junto à análise de suas principais características metodológicas (OLIVEIRA, 1997; MUÑOZ PALAFOX, 1999b), nos permite constatar, dentre outros aspectos, que:

1. Nem todas têm a pretensão de transformarem-se em propostas curriculares e/ou metodológicas do ensino da Educação Física;
2. Todas as abordagens pretendem responder e justificar, de acordo com as matrizes epistemológicas que defendem, qual a importância prática-

<sup>76</sup> Bracht *et al* (1992) representam um grupo de autores que, na área da Educação Física, são mais conhecidos como “Coletivo de Autores”. Geralmente essa terminologia é a referência utilizada para a literatura “Metodologia do ensino da Educação Física”.

social da Educação Física na perspectiva de caracterizar a sua legitimidade científica e social;

3. Todas as abordagens apresentam, **implícita ou explicitamente**, perspectivas filosóficas e/ou pedagógicas de intervenção social (seja a favor da manutenção, seja a favor da transformação da ordem social), que podem ser utilizadas propositivamente em diferentes níveis ou estágios do processo de produção de Currículo. Aspecto este que pode interferir, inclusive, no próprio campo da construção de metodologias para o ensino na Educação escolar;
4. Cada abordagem reivindica para a Educação Física escolar uma parcela de contribuição, tanto nos processos de formação ampliada dos sujeitos (cidadãos/ãs educados/as e conscientes de seu papel histórico-social) quanto no processo de formação restrita (manifestada na forma de instrução ou treinamento de habilidades e/ou hábitos comportamentais de ordens motora, moral ou higiênico-terapêutica) (MUÑOZ PALAFOX et al, 1997, p.4);
5. Algumas das abordagens (Aptidão física, Concepção aberta de aula, Construtivista, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora), propõem métodos para planejar aulas destinadas à formação ampliada dos alunos, e/ou de treinamento de habilidades de acordo com os fundamentos que justificam, implícita ou explicitamente, tanto as fontes de análise filosófica que sustentam suas respectivas visões ontológicas e do ser social e gnosiológicas, quanto científicas e pedagógicas, ainda que existam conexões epistemológicas e teórico-metodológicas entre algumas das abordagens, como é o caso específico da Concepção Aberta de Aulas e da Abordagem Crítico-superadora (Grupo de Apoio Pedagógico UFPe-UFSM, 1991; BRACHT et al, 1992).

6. Todas as abordagens demonstram teoricamente que os processos de produção de conhecimento e de Currículo Educacional não se manifestam no cotidiano homogênea ou consensualmente e sim, sob diferentes lógicas de intervenção social nos contextos em que exercem a sua influência, isto é, na prática da pesquisa, da assessoria/orientação pedagógica e da docência praticada em todos os níveis de ensino.

Por outro lado, a prática da produção de conhecimento na Educação Física vem mostrando que tais abordagens, longe de concretizarem-se em espaços pluralistas e democráticos de socialização do conhecimento, se materializam no imaginário social como **campos em disputa** por hegemonia político-teórico-instrumental, caracterizando-se, assim, a existência de projetos de sociedade e intervenção social por elas defendidos. Isto ainda que tanto as abordagens da Aptidão Física e Construtivista cuja fonte epistemológica é o positivismo, quanto aquelas oriundas do campo da fenomenologia (Concepção aberta de aula e Crítico-emancipatória) **difícilmente** explicitem com clareza teórica, que projeto histórico de sociedade é esse que defendem nas suas proposições teóricas (MUÑOZ PALAFOX, 1996a; 1997a).

Nesse contexto, vale ressaltar o fato de que ao longo dos anos, diante da presença destas abordagens no cotidiano profissional e da necessidade de serem elaboradas propostas curriculares da Educação Física, ainda que existam diretrizes nacionais para isso, tornou-se comum, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990 e durante toda a década dos anos 2000, que equipes especializadas fossem organizadas em suas respectivas Secretarias de Educação para proceder a realização de construir seus próprios referenciais pedagógicos para atender as necessidades identitárias da área no meio escolar.

No momento de serem realizadas estas ações, Secretarias de Educação, mais abertas ao diálogo, procuraram promover processos participativos de planejamento incentivando a participação dos professores e das professoras, procedendo, convidar assessores/as ou orientadores/as externos que fossem capazes de contribuir com esse tipo de desafio. Isso, enquanto que outras Secretarias com perfis mais conservadores, simplesmente se limitavam a organizar suas equipes para realizarem sínteses do conhecimento disponível no momento, procedendo a elaborar manuais especializados em dizer aos professores e as professoras o que deveriam ministrar, seguido da oferta de “cursos de reciclagem” ou de “capacitação técnica” destinados a articular a “teoria” com a “prática”.

Ocorre que um dos grandes problemas que foi possível identificar ao longo destes anos, no momento de procedermos a analisar propostas curriculares oficializadas por tais Secretarias da Educação, foi possível começar a perceber que na tentativa de se “fugir” da Educação Física escolar profundamente questionada pelas abordagens críticas, o conteúdo da grande maioria destas propostas terminava sendo organizado por meio da prática de uma espécie de “bricolagem” construída com “pedaços” de teorias e fundamentos retirados das diversas abordagens existentes na área.

Sob a argumentação de que este tipo de procedimento estava respondendo à prática de uma espécie de “pluralismo de idéias pedagógicas”, os próprios argumentos legitimadores de tais propostas terminavam apontando aos/as professores/as que o caminho da construção de currículo e da intervenção pedagógica seria, a partir de agora, fundamentado na prática de um “ecletismo necessário” para poder assim compreender a realidade e saber enfrentar e superar, pela prática do “diálogo construtivo”, os embates político-pedagógicos **particularmente** presentes entre os defensores das abordagens positivistas e Crítico-superadora no cotidiano escolar.

O resultado disso, de acordo com o nosso entendimento, foi que, na prática, inúmeras Secretarias de Educação, depois de terem utilizado esse tipo de “bricolagem teórica” conseguiram, em parte, “resolver” o problema teórico-epistemológico e político enfrentado nos processos de elaboração das suas respectivas propostas curriculares apelando a este “pluralismo” ou “ecletismo” pedagógico. Orientações Metodológicas que, sem dúvida, seriam muito bem aproveitadas no final dos anos 90 pelo governo federal, época do presidente Fernando Henrique Cardoso, para fundamentar a elaboração dos famosos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sob a orientação da maior das sínteses pedagógicas de ordem “pluralista” e “ecletica” jamais visto, pelo menos no Brasil, a denominada abordagem “socio-interacionista” da educação. Abordagem que, diante de tanta pluralização das idéias pedagógicas, terminou contribuindo, de acordo com a nossa perspectiva de análise dialético-hermenêutica, por um lado, para incorporar ao ensino parte dos fundamentos de uma educação construtivista em detrimento do ensino tecnicista, mas também, e fundamentalmente, para disseminar a prática de um profundo “relativismo pedagógico” utilizado, em essência, para continuar a relativizar e esconder entre professores/as e alunos/as, a imperativa necessidade de se debater em torno dos projetos históricos de sociedade em disputa no país, não somente pela concepção e prática da educação nacional, mas também pela perspectiva de modelo de sociedade desejado para se alcançar mais igualdade e justiça social.

Limitou-se, com tudo isso, a possibilidade dos/as educadores/as deste país interferirem, coletiva e democraticamente, nos seus próprios sistemas de comunicação e de intervenção profissional, utilizando-se de uma lógica diferente daquela plantada ideologicamente pela **racionalidade instrumental**, uma vez que,

*os sistemas sociais se diferenciam das máquinas (inteligentes) e dos organismos, entre outras coisas, pelo fato de que os processos de aprendizagem supra-subjetivos discorrem e estão organizados no marco da comunicação*

*cotidiana. Um conceito de sistema adequado desde um ponto de vista científico-social (e não somente feito à medida para a produção de estratégias e organizações, isto é, para a ampliação das capacidades de direção) não pode por isso tomar-se da teoria geral dos sistemas, mas deve desenvolver-se em conexão com uma teoria da comunicação cotidiana que também leve em consideração a relação de intersubjetividade e a relação entre a identidade do “Eu” e a identidade do grupo (HABERMAS, 1990b, p.23)<sup>77</sup>.*

Entretanto, diante dos condicionamentos conjunturais que interferem na ação político-pedagógica e científica da Educação Física, essa teoria da comunicação cotidiana deve ser implementada com a perspectiva de promover ações de intervenção crítica/transformadora no contexto das políticas públicas de Educação. Ressaltamos que, de acordo com as críticas já levantadas em torno do paradigma neomoderno, essa teoria da comunicação cotidiana (HABERMAS, 1988; 1990a; 1990b) deve ser utilizada com algumas ressalvas, pois ainda que generosa, se descontextualizada da práxis contra-hegemônica, pode vir a ser interpretada e utilizada de maneira resignada e conformista:

*ainda que conseguíssemos evitar a colonização do “mundo da vida”, sua completa reificação – e os meios que Habermas sugere para isso me parecem utópicos e irrealistas -, somos convidados a nos resignar com a presença necessária do “poder” e do “dinheiro”, os quais se não ultrapassarem os seus âmbitos específicos e se tornarem assim “colonizados”, são considerados por Habermas como realidades próprias da modernidade, realidades que, segundo ele, podem ser limitadas, mas não superadas (COUTINHO, 1998:27-8).*

---

<sup>77</sup> *Los sistemas sociales se diferencian de las máquinas (inteligentes) y de los organismos, entre otras cosas, por el hecho de que los procesos de aprendizaje suprasubjetivos discurren y están organizados en el marco de la comunicación cotidiana. Un concepto de sistema adecuado desde un punto de vista científico-social (y no solo hecho a medida para la producción de estrategias y organizaciones, esto es para la ampliación de las capacidades de dirección) no puede por ello tomarse de la teoría general de sistemas, sino que debe desarrollarse en conexión con una teoría de la comunicación cotidiana que también tome en consideración la relación de intersubjetividad y la relación entre la identidad del Yo y la identidad del grupo (HABERMAS, 1990b, p.23).*

Dessa forma, entende-se que a análise de uma ação social com vistas à obtenção do consenso coletivo para a transformação individual e coletiva pode ser interpretada de uma forma mais radical e realista se utilizarmos, por exemplo, a concepção de **Sociedade** em Gramsci, no sentido de que a mesma deve representar a construção progressiva de uma ordem social global fundada no consenso, no autogoverno, em que a esfera pública intersubjetiva (a “sociedade civil”) não pode nem deve subordinar-se, em hipótese alguma, ao “poder” e o “dinheiro”, isto é, o Estado-coerção e o mercado:

*Gramsci, além disso, parece-me mais realista do que Habermas: ele sabe que essa vitória do consenso sobre a coerção, a construção de um espaço público comunicativo livre de coerção, nas palavras de Habermas, ou de uma "sociedade regulada", nos seus próprios termos - depende de um complexo processo de lutas sociais, capaz de conduzir à progressiva eliminação da sociedade dividida em classes antagônicas, ou seja, do principal obstáculo para que os homens possam efetivamente regular de modo consensual as suas interações sociais. A imagem da "boa sociedade" proposta por Gramsci, desse modo, parece-me ao mesmo tempo mais radical e mais realista do que aquela proposta por Habermas (COUTINHO, 1998, p.28).*

Por esses motivos, vale lembrar Sarup (1986) quando pergunta sobre quais seriam as condições fundamentais para o surgimento de uma sociedade socialista na concepção de Marx, pois, ainda que pareça ser óbvio saber que a existência das idéias comunistas antecede às condições necessárias à sua realização, é

*difícil ser explícito quanto a isso, porque em nenhum momento Marx apresenta diretivas, ou uma relação de regras. Recusou-se mesmo a profetizar sobre a maneira pela qual a revolução ocorreria em qualquer país. A transformação da sociedade, para ele, é sempre revolucionária, já que implica a transformação do determinado em determinante. Essa transformação sugere uma revolução na consciência humana, na práxis humana. As circunstâncias exatas nas quais a revolução será realizada não podem, portanto, ser predeterminadas. Marx*

*pouco tinha a dizer sobre a sociedade futura. Seus esboços são poucos e fragmentários, em parte porque ele tinha consciência de que seus rivais, os socialistas utópicos, construíam planos detalhados para a nova sociedade comunista. Sua hostilidade para com eles baseava-se na crença de que a sociedade comunista seria determinada pelas condições específicas sob as quais se estabeleceria e é claro que tais condições não podiam ser previstas. Ironicamente, depois da morte de Marx em 1883, houve um abandono gradual dessas idéias (SARUP, 1986, p.116).*

Marx nunca pretendeu falsear o quadro de uma nova sociedade, transferindo para ela categorias tomadas à velha sociedade,

*não obstante, pelo que escreveu, pode-se dizer que previa duas fases principais: a primeira fase inferior da sociedade comunista traria inevitavelmente as "marcas de nascimento" da velha sociedade, mas isso levaria a uma segunda fase superior, onde a igualdade social significaria não que todos seriam tratados da mesma maneira, mas que a riqueza e a diversidade dos indivíduos se poderiam desenvolver. Para Marx, que desejos apareceriam e quais desapareceriam numa sociedade livre do fetichismo da mercadoria eram questões que não se podiam decidir abstratamente. A prática social determinará como essas coisas, e as relações entre os seres humanos, serão modeladas numa situação livre de pressões econômicas. Assim, o desenvolvimento das forças de produção não foi nunca, para Marx, um fim em si mesmo; o que realmente tinha importância era a necessidade de uma mudança radical nas relações de produção (SARUP, 1986, p.182).*

### **E a Educação Física: como fica no contexto do mundo contemporâneo?**

Autores como SHAFF (1995) e KURZ (1997) consideram que o desenvolvimento científico-tecnológico vem provocando uma série de mudanças no mundo do trabalho, que, dentre outros aspectos, está deixando de contemplar o desemprego como uma questão meramente conjuntural. Por isto, a maioria das políticas sociais compensatórias promovidas pelos governos alinhados às

políticas de desenvolvimento globalizado estão sendo utilizadas, fundamentalmente, para manter um estado suportável de vida social, evitando, com isso, que convulsões sociais tornem-se incontroláveis durante esse processo de transição político-econômica e tecnológica da humanidade.

Privatização do patrimônio público, salário-desemprego e redução da jornada de trabalho são algumas das estratégias já implementadas e aceitas, inclusive, por centrais sindicais do mundo inteiro, como é o caso da Força Sindical brasileira, para minimizar o impacto da globalização da economia.

Enquanto grande parte da população sofre com a pobreza e a marginalização nesse momento de transição, filósofos e cientistas sociais de esquerda e de direita se debruçam a analisar a situação para vislumbrar como será esse futuro nada remoto, quando, inevitavelmente, teremos que conviver com um mundo automatizado, desprovido do trabalho humano como hoje é conhecido<sup>78</sup>.

Diante da grande massa de pessoas que não poderá mais trabalhar nas fábricas (pois será substituída por máquinas dotadas de inteligência artificial), se anuncia o fortalecimento de uma pequena, porém importante, classe social, intelectualmente dotada dos conhecimentos necessários para dar continuidade ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, portanto, do sistema de produção em massa para resolução das necessidades humanas.

---

<sup>78</sup> Como exemplo, podemos citar Alvin Toffler. Em recente entrevista, o famoso intelectual, conhecido pelas suas predições sobre o desenvolvimento da sociedade, *decretou o fim do emprego. A forma de emprego fixo com proventos todo o mês está obsoleta e vai desaparecer. Ele acha que o grande número de pessoas que não se encaixaram na terceira onda terá de criar suas próprias formas de gerar renda. Por isso a importância da visão empreendedora. Esta hipótese é tão forte, que nessa mesma entrevista é citado que o ex-governador de Brasília, o economista Cristóvão Buarque (PT), concorda com a afirmação do autor e afirma que a sociedade deve valorizar funções que hoje não o são. "As pessoas terão de inventar novas funções remuneradas", disse. (Isto é, <<http://www.terra.com.br/istoe>>, 04/05/2000).*

Sem pretensão de aprofundamento, no quadro social que vislumbramos, surgem as seguintes dúvidas; a primeira, levantada por SHAFF (1995):

- se o desenvolvimento das forças produtivas está a caminho de sua automatização definitiva, se a revolução científica no campo da genética e da tecnologia espacial prevê a cura da maioria das doenças, incluindo aqui o progressivo “barateamento” de seus custos, **a quem caberá o exercício do poder sobre a sociedade e qual será o modelo que deverá reger e impulsionar os destinos da humanidade?**
- qual o tipo de racionalidade humana que deverá ser incentivada/desenvolvida para atender aos anseios desse novo modelo de sociedade?

Procurar responder a essas perguntas coloca, necessariamente, a questão da Democracia como principal tema a ser debatido hoje e nos próximos anos, com muita profundidade, pois dependerá de como esse conceito será interpretado e utilizado, juntamente com os mecanismos de controle social e das forças produtivas, para determinar qual será o grau de mobilização e participação da sociedade nos destinos da humanidade.

Assim, diante da conjuntura mundial da globalização, que parece afirmar-se como uma fase pós-industrial, perguntamos:

- como deverá ser tratada a questão do controle social e da luta pela democracia na sociedade globalizada de mercado?
- o que deve ser feito para construir um sistema de vida efetivamente democrático, capaz de garantir o pleno desenvolvimento da humanidade, sem estar dividida em classes sociais exploradas e exploradoras?

Várias hipóteses podem estar sendo levantadas a respeito desses assuntos, porém, com a certeza de que a continuidade da luta da sociedade civil contra os/as “donos/as” dos meios de produção e da informação não será fácil, pois dentro da lógica anunciada por Marx e Engels, nada parece indicar que, política e moralmente, a classe dominante sinalize qualquer possibilidade de “abrir mão” de seus privilégios, como resultado de sua livre e espontânea vontade política (VASQUEZ, 1977).

Com isso, vislumbra-se a necessidade de continuar a trabalhar para que as metas e estratégias dos mecanismos de organização permanente da sociedade civil no campo das lutas populares sejam re-definidos, a fim de serem ampliados os espaços de ação e de legitimação sócio-política do povo. Situação esta que implica em promover por meio da educação, a formação de cidadãos capazes de agir com competências instrumental, comunicativa e social para tornar realidade o ideal da construção, como projeto histórico, de uma sociedade efetivamente autogovernada, detentora e definidora dos seus meios de produção material e espiritual.

E é por causa destes motivos que no campo da Educação Física torna-se fundamental procurar responder no âmbito da produção de currículo e da prática pedagógica, o que fica reservado, neste contexto, para esta área no Brasil?

Professores de Educação Física da rede pública municipal de Uberlândia presentes no processo de assessoria docente vinculado à formação continuada contribuíram coletivamente para tentar responder esta pergunta, cientes, porém de que as respostas seriam sempre inacabadas.

Depois da análise realizada nos grupos por meio da utilização da técnica do círculo hermenêutico, foi identificada uma primeira preocupação com o campo da saúde, já se tornou possível evidenciar que a **indústria cultural** tomou conta do “fitness” nas grandes cidades, em todo o planeta. Para isso, basta assistir a

programação das nossas “TV a Cabo” para constatar nas diferentes emissoras, a quantidade expressiva de programas e anúncios comerciais que tratam desse fenômeno mundial, não somente do ponto de vista informativo ou educativo, mas também e principalmente, sobre como recorrer a este mundo do **fitness** sem esquecer a prática da compra e do consumo permanente de mercadorias. O *fitness*, ele mesmo, tornou-se de fato, uma grande mercadoria.

Entretanto, a falta de espaço adequado e até suficiente para praticar atividades o *fitness* de forma regular **sem ter que pagar nada por isso**, as doenças hipocinéticas produzidas pela vida sedentária, a poluição ambiental que aumenta de forma preocupante os índices de mortalidade humana, assim como o reforço permanente da mídia paga pela indústria que sustenta no mercado esse mundo, são questões que vêm contribuído para ampliar significativamente a atuação profissionais da Educação Física no interior das academias, empresas, clubes e do atendimento domiciliar-personalizado conhecido como “*personal training*”. Isto, apesar de que nesse contexto, o salário ou os ganhos financeiros alcançados pelos profissionais da área, não avance, objetivamente, no mesmo ritmo que a expansão do mundo do *fitness* no âmbito do mercado nacional.

Outra esfera econômica em crescimento identificada pelos sujeitos da nossa pesquisa foi o da **indústria do lazer e do turismo**.

Considerada na atualidade uma importante fonte de divisas, o mercado vem incentivado fortemente o seu desenvolvimento desta área utilizando-se, obviamente, dos fundamentos da propaganda provenientes da lógica da indústria cultural capitalista, abrindo com isso espaços para a contratação de profissionais da Educação Física devidamente capacitados para atuarem nessa esfera, porém convivendo com salários que também não avançam no mesmo ritmo de expansão desta indústria.

Outra esfera identificada pelos professores participantes do programa de formação continuada da RPME/UDI foi relacionada com a questão do **aprimoramento científico-tecnológico da medicina** e suas possibilidades de inovação constante na prevenção e tratamento de doenças, a qual, aproveitando as descobertas e contribuições de áreas como a Engenharia Genética, vem dando sinais objetivas de aumento da expectativa de vida humana. Situação esta que, dentre outros aspectos vem contribuindo para que a faixa populacional denominada terceira idade tenha mais longevidade e possa buscar, com ela, uma forma de vida dotada de maior qualidade em todos os sentidos.

Desta forma, já é possível observar que nas sociedades pós-industriais e em vias de chegar a esse estágio civilizatório, vêm sendo incorporadas políticas públicas no contexto da saúde, destinadas a contribuir com a melhoria da qualidade de vida da sua população idosa, mas também, e como não poderia deixar de ser nesta dinâmica de consumo de mercadorias que caracteriza muito bem a lógica do capital no âmbito da indústria cultural, novos mecanismos e programas de aproveitamento econômico desse estrato social vem sendo desenvolvidos para atender a este segmento populacional, de acordo com as suas necessidades de saúde e em especial, de aproveitamento positivo do tempo disponível. Esfera esta de trabalho que também se encontra em fase de expansão e que, inclusive, já vem sendo tratada como campo de conhecimento e da formação acadêmica de licenciados e bacharéis de Educação Física em inúmeras instituições de ensino superior.

Nesse sentido, vale lembrar aqui que, uma vez que “o capital não é só materialidade econômica, mas uma forma incontrolável de controle sociometabólica (...) a qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar” (MÈSZÁROS, 2002, p. p.96). Motivo este pelo qual, não seria de estranhar que os mundos do trabalho acima desenhados para os/as professores/as ou profissionais da Educação Física, uma vez incorporados “sociometabolicamente” à lógica incontrolável do capital, se vejam mergulhados com o tempo, na vivência de

práticas profissionais não reguladas adequadamente pelo Estado, caracterizadas pela organização de grupos ou empresas administradoras de pessoal **terceirizado**. Empresas capazes de obrigar a estes/as profissionais a ingressar num mundo caracterizado, infelizmente, por uma profunda **informalização** dos processos e das próprias relações trabalhistas, obviamente, favoráveis aos detentores do poder econômico, em detrimento, inclusive, da perda de direitos previdenciários, dentre outros, hoje pretensamente assegurados em lei.

Além disso, vale ressaltar o fato de que considerando que estes mundos do trabalho encontram-se associados de forma inextricável ao exército de reserva de mão de obra necessário à sobrevivência do sistema, este sempre procurará manter a oferta de empregos maior do que a sua demanda, para poder manter os salários dos/as trabalhadores/as em patamares suficientemente baixos para se alcançar, sempre, o esperado **lucro**, a famosa mais-valia.

Nesse contexto, outra esfera de atuação profissional, também conectada à produção e à indústria cultural, com sinais de continua expansão, refere-se aos/às portadores/as de deficiência.

No campo da Educação Física e do Treinamento Esportivo, já pode ser observado que várias instituições de ensino superior vêm criando programas de formação de especialistas, realizando pesquisas e desenvolvendo projetos extensionistas para atender parte das demandas dessa população. Assim, vislumbra-se, também, a expansão desse campo de trabalho para a Educação Física, na medida em que novas tecnologias continuem a favorecer o acesso à prática de atividades físicas e do esporte competitivo, ao mesmo tempo em que se formulam e implementam políticas públicas capazes de proporcionar atendimento digno e de qualidade a toda a população portadora de deficiência.

Entretanto, é impossível desconsiderar a possibilidade de que a curto e médio prazos estejam sendo criadas máquinas de treinamento físico, dotadas de

inteligência artificial com capacidade suficiente para suprir com bastante eficiência, o “charme” ou o “calor” humano da reação sócio-emocional que ainda provoca a interação humano-social nas esferas do fitness e do lazer-recreação.

Finalmente, tanto na esfera das políticas sociais para atendimento da população carente ou marginalizada como dentro da escola pública, percebemos a necessária utilização e permanência da Educação Física como uma disciplina/área de conhecimento incorporada às ciências da Educação, devido a sua natureza eminentemente pedagógica (MUÑOZ PALAFOX, 1996/1; 1997a; BRACHT, 1999). Isto, procurando que essa disciplina esteja vinculada ao processo de desenvolvimento dos/as alunos/as numa perspectiva crítica de Educação, que permita a eles/as enfrentar o mundo agindo eticamente na defesa dos interesses humanos, comprometidos com a defesa coletiva de uma vida humana mais digna para todos/as, no contexto de uma sociedade democrática, solidária e igualitária em todos os sentidos, sob pena de continuarmos contribuindo para a perpetuação dos diversos poderes que somente têm mantido a raça humana vivendo numa eterna relação antagônica de dominação e exploração-exclusão.

Para avançar nessa perspectiva, a área da Educação Física tem a obrigação de refletir constantemente qual é a sua real contribuição social e trabalhar ativamente para que os/as seus/suas profissionais (inclusive aqueles/as em formação) **aprendam a definir com clareza filosófica a sua opção política ou projeto histórico de vida**, de tal forma que possam ampliar, ao mesmo tempo, a sua participação efetiva na construção de um mundo ecologicamente protegido, livre de pobreza e infelicidade, aproveitando os numerosos avanços científicos e tecnológicos da humanidade.

Sem pretensão de aprofundamento neste momento, vale afirmar a importância da Filosofia utilizando as palavras de Vigostsky, o qual teria dito na sua época que:

*não se pode viver sem dar, espiritualmente, um sentido à vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia de vida pessoal) pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. Mas todos têm sua filosofia, é claro. Aparentemente você tem de amadurecê-la em si mesmo, dar-lhe espaço dentro de você, porque ela conserva a vida em nós. Depois há a arte - para mim - poemas, para outros - música. Depois há o trabalho. Quantas coisas podem incitar uma pessoa a procurar a verdade! Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca de si! E, então, há o mais importante - a própria vida -, o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento. Isto não são simplesmente palavras. Isto existe, é real. Está entrelaçado na vida. As crises não são fenômenos temporários, mas a estrada da vida interior (VEER, 1996, p.29).*

## CAPÍTULO III

### PRINCÍPIOS ÉTICO-POLÍTICOS E DIRETRIZES DO PLANEJAMENTO COLETIVO DO TRABALHO PEDAGÓGICO-PCTP: A EXPERIÊNCIA DE UBERLÂNDIA

No contexto da assessoria pedagógica em Uberlândia, chegamos à conclusão de que o planejamento coletivo (Anexo 5) é um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de **realidade intencionalizada** no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na **realidade vivida**, tendo em vista a sua transformação (GANDIN, 1983; VIANNA, 1986; FERREIRA, 1988; ENRICONE, 1989; OYAFUSO, 1998).

A importância do ato de planejar coletivamente reside no fato de que este é um processo de vital importância para a humanidade. De acordo com Marx, uma atividade dessa natureza, além de apresentar em suas origens a característica de ser imediatamente coletiva, exige, simultaneamente, uma atividade comunicativa mediatizada se objetivando em processos geradores de linguagem.

*A gênese da linguagem, enquanto objetivação do pensamento humano é, ao mesmo tempo, a história da apropriação, pelo pensamento, das estruturas de comunicação que vão sendo objetivadas na linguagem. Essas estruturas são apropriadas pela humanidade, transformando-se em estruturas de pensamento, num processo infinito (DUARTE, 1993, p.37).*

Por outro lado, na tentativa de produzir uma síntese para descrever a estratégia de intervenção crítica, construída a partir de 1993 na Eseba/UFU e na RME/UDI, decidimos organizar e enunciar os princípios e as diretrizes que foram concebidos e identificados durante o próprio processo de construção e implementação da proposta curricular para Educação Física nas escolas públicas de Uberlândia, depois de contextualizar o presente estudo e de apresentar as bases teóricas que sustentaram a prática da assessoria pedagógica

Dessa forma, o ato de pensar (ou melhor, de planejar) como contribuir para a transformação da prática e das instituições educativas diante da crise em que vivemos, fez-nos concluir que,

*se antes era dada enorme ênfase na transformação da educação mediante a conquista do Estado pelos setores populares – iludidos pela política populista -, agora a educação popular – sobretudo a não formal – dispersa-se em milhares de pequenas experiências, perde unidade e ganha em diversidade, ao mesmo tempo em que também constitui mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo (GADOTTI, 1998, p.307),*

Por esse e outros motivos, concluímos que a luta pela construção de uma Educação crítica e transformadora com a utilização de estratégias de intervenção, como o PCTP, deve:

- avaliar constantemente o contexto social, priorizando, porém, o particular, o imediato, o afetivo, a relação, o envolvimento, a solidariedade, a autogestão, contra os elementos do planejamento clássico moderno que valoriza o conteúdo, a eficiência, a racionalidade, os métodos e as técnicas, os instrumentos, *enfim, que valoriza mais os objetivos do que a finalidade da educação* (GADOTTI, 1998, p.310);
- reconhecer que há valores fundamentais que escapam à racionalidade pura e à objetividade científica. Esses valores, situados no plano ontológico da pessoa humana, constroem o horizonte de toda Educação e de toda ciência. Daí que compete à escola a compreensão de que os fundamentos da humanidade não consistem apenas em atividades intelectuais e práticas. O ser humano é também afetividade e

imaginação. Sem a compreensão desse sentido, a Educação escolar e o planejamento educacional perdem o sentido histórico-cultural;

- incorporar conceitos dialético-materialistas<sup>79</sup>, que reconhecem a importância da filosofia da linguagem, da axiologia e das práticas sociais propostas na teoria crítica da diversidade cultural, tendo em vista a superação do racionalismo reducionista, que tem gerado uma abordagem fragmentada da vida;
- cimentar as suas bases no social e no político, buscando que cada educador/a alcance sua afirmação como indivíduo diante do mundo da globalização da economia e da comunicação informatizada;
- minimizar a apropriação de conteúdos do saber universal, maximizando o processo de busca do conhecimento e suas finalidades, incentivando criticamente a compreensão intersubjetiva da pluralidade cultural<sup>80</sup>, mais do que as noções de igualdade e unidade identitária;

---

<sup>79</sup> O estudo e a utilização de conceitos como ideologia, hegemonia, alienação e da heteronomia dos seres humanos diante de suas próprias criações coletivas são fundamentais para identificar e compreender quais são os mecanismos de abertura de possibilidades para que a humanidade, livre de modelos de sociedade liberais, totalitários ou “Estatolátricos” (GRAMSCI, In. COUTINHO, 1981), possa construir uma nova civilização, um novo tipo de homem/mulher e de cidadão. Isto é, para que possa construir criticamente sua própria história, controlando coletivamente as suas realizações sociais, a partir da prática de uma liberdade que se expresse na construção autônoma e coletiva das regras e normas que modelem democraticamente o espaço público da vida social. Aspecto este, que, para Marx, significava o fim da pré-História.

<sup>80</sup> Para Wallerstein, *cultura é, provavelmente, o mais amplo de todos os conceitos usados nas ciências sociais e históricas* (WALLERSTEIN, 1994, p.41). Por esse motivo, concordamos plenamente com Costa (1999), quando considera que é pouco produtivo discutir a questão da cultura no currículo sem antes traçar um esboço do espaço semântico ocupado pela acepção do conceito. *Quando falo em cultura não estou mais pensando em um suposto “conhecimento universal”, “patrimônio da humanidade” – categoria fluída e contraproducente quando se trata de dar conta da diversidade de posições no mundo – que hoje sabemos, não pertence propriamente à humanidade, mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem européia, colonizadores que produziram esses saberes e os estatuíram na forma de “verdades universais” sobre si e sobre os/as outros/as. Quando falo em cultura, estou me referindo a algo que a antropologia vem construindo há décadas, ou seja um conceito relativista de cultura, que se aproxima, mas não se identifica, com o que Forquin (1993) situa em uma das proximidades do campo semântico da palavra, ou seja, “a cultura considerada*

- inserir no processo de produção do saber as contribuições do multiculturalismo crítico, tendo em vista uma ação docente comprometida com a produção de sentido e subjetividade, ciente da diversidade cultural e suas implicações individuais e sociais, com competência para agir fora do paradigma da modernidade que tem guiado, até hoje, a prática ético-moral, familiar, científica, educativa e política dos seres humanos.
- promover processos de ensino/aprendizagem entre os/as professores/as e dos/as professores/as para os/as alunos/as, orientando o trabalho coletivo para a produção de conhecimento (não necessariamente original) por meio do trabalho com valor social (não do trabalho do faz-de-conta, artificial), em que a prática possa estar refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, 1995, p.100).

---

*como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais 'inconfessáveis' (p.11). Contudo, ressalto meu descompasso com o caráter de fixidez que esta noção possa conter enquanto construída como uma noção descritiva e objetiva das ciências sociais contemporâneas (...) Sob este ponto de vista, me aproximo da noção de Stuart Hall que toma cultura como "o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade específica" bem como "as formas contraditórias de 'senso comum' que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la (apud Nelson Treichler e Grossberg, 1995, p.15) (COSTA, 1999, p.39-40).*

## Diretrizes de trabalho do PCTP/UBERLÂNDIA.

*As perspectivas antropológicas contemporâneas dependem de uma luta em dois níveis: primeiro, uma batalha estrutural de mais direta e intensa participação política no sentido de abrir caminho para todos e não só para alguns e, segundo, uma guerra de guerrilhas voltada para os atos pequenos e cotidianos de reeducação do homem (MORAIS, 1994, p.94).*

Antes de proceder à apresentação dessas diretrizes, precisamos reafirmar, ainda que possa parecer óbvio, que as mesmas devem ser criticamente analisadas com antecedência, caso se pretenda utilizar essa estratégia de trabalho docente, numa determinada realidade social.

O motivo desse “alerta” é porque essas diretrizes não foram pensadas numa perspectiva universalizante de sociedade. Como pode ser observado nos capítulos anteriores, a sua construção foi fruto de uma prática social que, independentemente de refletir as condições e determinantes sociais mais amplas que caracterizam a sociedade, apresentou as suas próprias particularidades e peculiaridades geográficas, políticas, sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, de acordo com os procedimentos metodológicos deste estudo, e depois de considerar o Currículo como uma estratégia intersubjetiva de intervenção destinada a identificar, sistematizar, transferir e promover a assimilação consciente de saberes escolares entre professores/as e alunos/as (veja as páginas 124 a 126), as principais diretrizes implementadas para viabilizar uma proposta curricular de Educação Física escolar, construída num contexto instituído de Planejamento Coletivo de Trabalho Pedagógico – PCTP em Uberlândia, foram:

1. Constituição de um espaço interinstitucional de trabalho coletivo, mediante a promoção de parcerias entre os/as professores/as das redes de ensino público e a universidade, objetivando a construção de uma

proposta curricular ampliada, respeitando-se as diferenças e particularidades de cada rede de ensino.

2. Estabelecimento de uma estrutura de assessoria e/ou orientação pedagógica externa especializada em Currículo, que possa estar contribuindo para a elevação da consciência crítica dos/as professor/as e lidando com a sua organização coletiva, uma vez que devemos estimular o pensamento ao entrar em jogo com os conflitos entre as diferentes formas de agir e agir interpretando o real, considerando o inevitável *“choque” com as tradições cristalizadas, as concepções sub-repticiamente formadas e os inevitáveis e incontroláveis “acordos tácitos” que caracterizam o currículo oculto* (SAVIANI, 1995, p.20).

Essa busca de elevação da consciência tornou-se, em Uberlândia, uma necessidade de fundamental importância, pois, a partir dessa “estimulação do pensamento”, procuramos promover e/ou recuperar a capacidade de espanto e de indignação entre os/as educadores/as, no sentido de orientá-la para a superação tanto da já citada “síndrome de Bournout” como para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes.

3. criação de espaços de reflexão permanente entre os/as educadores/as para estudo e avaliação tanto das conjunturas nacional e regional bem como dos problemas da cidade, para não restringir o planejamento coletivo ao estudo dos componentes técnico-práticos, psicológicos e sócio-políticos da Educação. Isto, devido ao fato de que a prática pedagógica é uma totalidade abrangente, que deve integrar esses componentes e outros, como o conhecimento da realidade, a observação, a verificação e a reflexão epistemológica para tratamento do conhecimento da Cultura, incluídas aqui a Ciência e a Filosofia (SARUP, 1986; GIROUX, 1986).

4. Identificação de problemas e dificuldades relacionados, direta e indiretamente, à prática pedagógica por meio da aplicação de diagnósticos de área realizados periodicamente (Anexo 4).
5. Criação de calendários anuais de eventos para a realização de atividades que possam contar com a participação de especialistas nas áreas de Educação e Educação Física de outras localidades do país, para debaterem sobre o trabalho realizado no PCTP, contribuindo com subsídios teórico-práticos durante o processo de construção e implementação da proposta curricular da área.
6. Construção de uma Proposta Curricular de Ensino cuja função é reorientar os/as professores/as no que diz respeito às políticas cultural e identitária da área. Em Uberlândia, essa proposta recebeu o nome de Plano Básico de Ensino – PBE, por conter, dentre outros assuntos, um guia referencial sobre a realidade social e o saber escolar que pode ser trabalhado no cotidiano escolar, na perspectiva de ensino adotada (Anexo 6) <sup>81</sup>.
7. Construção coletiva de Estratégias de Ensino para orientar e avaliar criticamente a intervenção político-pedagógica desencadeada no cotidiano escolar.

A maioria dos/as professores/as envolvidos/as na assessoria pedagógica concordou que, para além do sentido/significado atribuído

---

<sup>81</sup> Estudando a parte da Teoria do Currículo, que trata do conteúdo de ensino, é possível identificar que os *temas curriculares apresentam diferentes níveis de generalidade. No sistema educativo abordam-se problemas curriculares gerais ou **macrocurriculares**, como dizem Tanner e Tanner (1980, p.162), referentes à estrutura de todo o currículo no seu conjunto. São os problemas que tradicionalmente foram tratados desde a filosofia da educação, da sociologia e da didática geral. Dentro dessas perspectivas globais se incluem problemas **microcurriculares** relacionados com cada matéria ou disciplina em particular, que é o que em nosso contexto deu conteúdo à didática especial (SACRISTÁN e GÓMES, 1998, p.123).*

teoricamente à palavra metodologia, a sua aplicação na esfera do planejamento significava, basicamente, identificar objetivos de ensino (geralmente estabelecidos<sup>82</sup>) seguido da busca de alguma proposta de aula, já previamente estruturada numa sucessão de operações/atividades, para ser condicionada e reproduzida pelo/a educador/a com a finalidade de alcançar o(s) objetivo(s) pretendido(s). Isto, independentemente da abordagem pedagógica subjacente<sup>83</sup>.

Por estarem profundamente ancorados/as na lógica de reprodução de propostas estruturadas de aula, os/as professores/as tinham dificuldade de visualizar outros caminhos de trabalho. Em outras palavras, essa atitude habitual de planejar o ensino, reproduzindo objetivos e estruturas predeterminadas de aula, anulava, em grande parte, o resultado das reflexões filosófico-pedagógicas coletivas, pois o potencial criador dos/as educadores/as era cerceado pelos rumos já traçados nessas mesmas estruturas encontradas na literatura especializada.

Percebido esse “viés”, a sua superação implicou, em primeira instância, a necessidade de estabelecer alguns “acordos conceituais” adotados, em caráter didático, tanto na Eseba/UFU quanto na RME/UDI:

- Método/Metodologia: Caminho a ser seguido num sentido amplo. Relacionado a um determinado pensamento lógico (indutivo/dedutivo)

---

<sup>82</sup> Nesse trabalho, também percebemos que os/as professores/as apresentavam dificuldades práticas para traduzir as suas intenções de ação ou as práticas de ensino vivenciadas na escola, na forma de objetivos escritos.

<sup>83</sup> Um exemplo dessa situação foi identificado em 1994, no momento em que se utilizava o já citado livro que trata da abordagem Crítico-superadora da Educação Física (BRACHT et al, 1992). Depois de analisar um determinado objetivo de ensino, a tendência dos/as professores/as era procurar viabilizá-lo, encaminhando-se a um capítulo encontrado no final do livro, que propõe como estruturar uma aula de Educação Física (p.87-91). Depois de analisada criticamente essa proposta, observamos que a mesma apresentava uma semelhança estrutural muito grande com a dinâmica construtivista de ensino orientada para a estimulação do “conhecimento físico” no contexto da Educação Infantil (KAMII e DEVRIES, 1985, p.63-7).

o a uma corrente epistemológica (positivista, dialética, fenomenológica, etc.);

- Estilo/Técnica de Ensino: Sucessão de operações/atividades seqüencialmente estabelecidas para alcançar objetivos educacionais. Pela sua estrutura, um estilo/técnica de ensino apresenta um caráter de aplicação universalizante, uma vez que pode ser utilizado no tratamento de diferentes temas de ensino, dependendo de suas características e finalidades específicas.
- Estratégia de Ensino: Planejamento (onde, com que, quando e como) de um processo de ensino, desenhado para atingir uma ou várias competências educacionais (Anexo 7). Uma Estratégia de Ensino pode conter um ou mais Estilos/Técnicas de Ensino para atingir os objetivos gerais e específicos desejados.

A sua realização pressupõe:

- a) Identificação dos materiais didáticos e do número de aulas disponíveis para se implementar a Estratégia de Ensino (Anexo 8).
- b) Identificação/estudo da zona de desenvolvimento potencial e real dos/as alunos/as alvo da estratégia (Anexo 9).
- c) Identificação de princípios pedagógicos relacionados à/às teoria/s de aprendizagem subjacente/s à Estratégia de Ensino utilizada (Anexo 10).
- d) Conhecimento da “curricularidade” de Educação Física, em construção no trabalho pedagógico da área (Anexo 11).

- e) Elaboração de um **Seqüenciador de Aulas (SA)** e de uma **Unidade de Avanço Programático (UAP)** das ações propostas aula por aula, incluindo possibilidades de variantes (Anexo 12)<sup>84</sup>.

O momento de orientação para sistematizar por escrito as atividades a serem executadas numa Estratégia de Ensino, criada e vivenciada por um/a ou vários/as professores/as, tornou-se, na moessa opinião, uma das atividades mais interessantes do PCTP. De acordo com o nível de compreensão que cada professor/a alcançava em relação à proposta curricular, foram observadas diferenças na forma como eram planejadas as Estratégias de Ensino. Havia quem optava por registrar as ações do processo para depois experimentá-lo, enquanto outros/as preferiam descrever os objetivos e construir um esquema básico de atividades. Por esses motivos, foi surgindo a idéia de criação do SA e da UAP. Entretanto, quando se procedia a sistematizar uma estratégia em desenvolvimento, foi percebida uma curiosa situação. Alguns/mas daqueles/as professores/as, que optavam por escrever as ações da estratégia, encontravam dificuldades para compreender os objetivos de ensino, de acordo com as bases teóricas do PBE-EF. Em contrapartida, foram encontrados vários casos em que se tornou difícil descrever parte das ações que havia sido executada (como se fez) entre aqueles/as que estabeleceram os seus objetivos, sem detalhar as atividades desenvolvidas. Por isto, dependendo da “lógica de pensamento” do/a(s) professor/a(s), a orientação do processo poderia começar, utilizando-se tanto um AS quanto uma UAP.

- f) Para além do planejamento, elaboração e preenchimento de um Registro de Contingências (Anexo 13) relacionado ao processo de aplicação da estratégia em sala de aula, tendo em vista a sua avaliação, modificação e/ou recriação coletiva, entre os/as

---

<sup>84</sup> No Seqüenciador de Aula estão contidos os objetivos gerais e específicos da Estratégia de Ensino, assim como uma descrição resumida das operações que serão realizadas aula por aula.

professores/as que a experimentaram em seu próprio campo de vivência docente.

- g) Preparação e aplicação do instrumental de avaliação e auto-avaliação do ensino, por parte dos aluno/as, incluindo considerações/sugestões sobre o processo vivenciado.

Os instrumentos criados durante a assessoria para atender às necessidades da sistematização das Estratégias de Ensino tiveram como objetivo que os/as professores/as pudessem estar compartilhando e refletindo a sua prática, exercitando o ato da escrita daquilo vivenciado na sua realidade concreta. Por esse motivo, tais materiais receberam o nome de Instrumentos de Mediação Comunicativa (IMC).

Pela função atribuída aos IMC, esses documentos foram sendo criados, testados e reformulados continuamente no âmbito do PCTP-Uberlândia até conseguir, pela via do acordo coletivo, a definição de formatos que pudessem satisfazer a finalidade de cada um desses instrumentos.

Longe de serem considerados instrumentos burocráticos, geralmente utilizados para demonstrar ao/à supervisor/a pedagógico/a da escola que o/a professor/a realizou o planejamento do ensino, a função dos IMC foi facilitar os processos coletivos de produção/troca de saberes, de reflexão crítica e de comunicação docente para: a) refletir e avaliar coletivamente as conseqüências das decisões tomadas; b) analisar como reagem os/as alunos/as; c) ver se os conteúdos selecionados são factíveis para um certo ciclo de ensino por meio da comparação das experiências; d) iluminar o processo de tomada de decisões ou a revisão das decisões já tomadas para reformular e/ou atualizar as Estratégias de Ensino experimentadas; e) obter subsídios da prática pedagógica que, junto à teoria, permita a construção de novas Estratégias.

8. Construção, avaliação e reformulação coletiva de Planos Anuais de Educação Física (PAEF's) para implementação do Plano Básico de Ensino (PBE/EF) da área, o qual deve estar vinculado tanto ao Plano Básico Curricular da Rede de Ensino, bem como ao Plano Anual da Escola, que é o instrumento de implementação do Projeto Político-Pedagógico de cada recinto escolar (anexo 15). Seus objetivos são:

- Comunicar os problemas e dificuldades considerados mais importantes pela área, apresentando idéias e/ou propostas para a sua superação, de acordo com a realidade escolar (veja Anexo 2).
- Apresentar de forma sistematizada os princípios metodológicos de ensino, as teorias de aprendizagem utilizadas e, principalmente, as Estratégias de Ensino desenvolvidas e sistematizadas pelos/as professores/as em seus próprios campos de vivência docente.

Em resumo, para além da reprodução de metodologias de ensino, a construção coletiva de Estratégias de Ensino e de Planos Anuais de trabalho tornou-se uma dinâmica de planejamento coletivo útil para *ajudar a ensaiar e comparar a colocação em prática de um currículo já decidido* (SACRISTÁN e GÓMES, 1998)

9. Criação de espaços alternativos de trabalho e estudo, para promover a sistematização das reflexões e das estratégias implementadas e avaliadas coletivamente entre os/as professores/as, vislumbrando a perspectiva objetiva de tornarem-se pesquisadores/as em ação.

Devido ao incentivo desse espaço alternativo de trabalho entre os/as professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI, observamos, desde 1996, um aumento do interesse e envolvimento no campo da produção de conhecimento entre aqueles/as que decidiram orientar seu trabalho

docente para a pesquisa educacional (MUÑOZ PALAFOX et al, 1996; CAMARGO et al, 1999).

10. Criação de Coordenações de Área de Educação Física – (CAEF's) para acompanhar e coordenar as ações de planejamento e da prática pedagógica, quando a escola ou um determinado setor escolar conta com mais de três professores/as para ministrar as aulas de Educação Física.

Em Uberlândia, esta medida já estava contemplada no Estatuto do Magistério, porém, somente um número muito reduzido de escolas contava com essa estrutura em 1998, devido, por um lado, à política da SME/UDI, desinteressada em ativar essa instância e, por outro, à própria desorganização dos/as professores/as da área, que, além de desconhecer em muitos casos a existência dessa coordenação, também não encontravam motivos para justificá-la.

Depois de constatar a necessidade dessa instância na RME/UDI, foi elaborada uma política que contemplasse as finalidades dessa coordenação no contexto do PCTP, o perfil do seu/sua coordenador/a e uma proposta de regimento interno.

Para realizar essa tarefa, uma equipe de professores/as trabalhou durante o segundo semestre de 1998, aproveitando parte da experiência adquirida por aqueles/as que já contavam com essa instância nas suas escolas, incluindo aqui a equipe de Educação Física da Eseba/UFU, que também já vinha trabalhando, há vários anos, com essa estrutura.

Terminada a discussão sobre o assunto, o documento final (Anexo 14) foi incluído no PAEF-1999 para que todas as escolas contassem com uma referência útil à criação de suas CAEF's, apesar de reconhecer a

resistência, por parte de muitos/as diretores/as e, inclusive, inspetores/as para que essa instância fosse instalada nas escolas<sup>85</sup>.

O resultado das ações relacionadas a esse assunto durante 1999, está descrito, num diagnóstico da área elaborado no início do ano 2000 (Anexo 4).

Finalmente, apesar de ter clara consciência de que, num ambiente coletivo de trabalho pedagógico, é muito difícil realizar uma tarefa de construção de conhecimento para implementar propostas curriculares devido à diversidade de crenças políticas, ideológicas e até religiosas, uma diretriz assumida foi procurar estabelecer, criticamente e sem sectarismos, uma relação entre os/as educadores/as e as lutas populares locais, regionais e nacionais, respeitando-se integralmente a decisão pessoal de envolvimento direto ou não nesse tipo de participação política.

A finalidade político-pedagógica dessa diretriz foi motivar as pessoas a conhecerem e se engajarem nas lutas por um projeto transformador de Educação e sociedade<sup>86</sup>, reconhecendo, dentre outros aspectos, que a sua atividade profissional é um espaço político, historicamente influenciado por condicionantes culturais, sócio-econômicas e psico-emocionais, que exercem permanente influência sobre eles/as.

Um exemplo dessa influência pode ser observado no estudo das propostas educacionais veiculadas pelos sistemas federal, estadual e municipais, como é o

---

<sup>85</sup> Importante mencionar também, que a elaboração desse documento contou com a colaboração permanente de uma inspetora e dois licenciados em Educação Física formados em Direito, que sempre participaram das reuniões de assessoria no contexto da RME/UDI.

<sup>86</sup> Entendemos a concepção de “sociedade civil” dentro da concepção de Estado formulada por Gramsci: a soma da sociedade civil e da sociedade política, a soma das associações, dos sindicatos e dos movimentos com o aparelho governamental propriamente dito. Soma não significa identificação, mas unidade de contrários, não necessariamente antagônicos. Sem as pressões da sociedade civil, a sociedade política não muda. A política sem a consciência crítica da sociedade civil torna-se ditadura (GADOTTI, 1996, p.148).

caso do construtivismo, evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros – PCN's.

Somente para ilustrar, podemos observar que nessa perspectiva psico-educacional, parte-se do pressuposto de que,

*crianças educadas sob o construtivismo tenderiam a favorecer em sua vida adulta – este é o raciocínio – relações mais democráticas, tenderiam a não aceitar facilmente sua vida política e de trabalho, relações autoritárias. É fácil ver a falta de fundamento de uma tal pretensão. Mais difícil será talvez compreender quanto esta posição está imbuída de conservadorismo, ao atribuir às relações de sala de aula propriedades que pertencem à esfera das relações econômicas e políticas mais amplas (SILVA,1998, p.5).*

Por isso, consideramos que a **práxis**, enquanto experiência de vida em que se concretiza a participação do/a professor/a nas lutas por uma escola digna e igualitária, também deve ser exercida no contexto da prática política dos movimentos populares, dos partidos políticos ou de qualquer outra instituição da sociedade civil (como é o caso dos sindicatos ou de algumas ONG's), os quais, independentemente de suas contradições e disputas internas, procuram manter permanentemente essa luta franca contra as manifestações de poder da classe dominante e seus/suas subordinados/as.

Talvez, por falta dessa práxis. e para além da frágil formação filosófico-política de grande parte dos/as professores/as da área lotados/as no sistemas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na nossa região, foram (e continuam sendo aceitas) algumas abordagens de ensino orientadas, basicamente, para o desenvolvimento de aspectos psicotécnicos (como é o caso das propostas de alfabetização de crianças e, especificamente, daquelas propostas fundamentadas nas teorias construtivista, desenvolvimentista ou da aptidão/saúde física), sem a compreensão filosófica de seu caráter despolitizante.

### PARTE III

#### **PLANEJAMENTO COLETIVO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ASPECTOS RELEVANTES DA ESTRATÉGIA VIVIDA NA ESEBA/UFU E NA RME/UDI**

Tal como foi apresentado na primeira parte deste trabalho, diante da perspectiva de construção de um projeto político-pedagógico de Educação Física escolar para as escolas públicas do município de Uberlândia, foi criado o Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal – Nepecc/UFU.

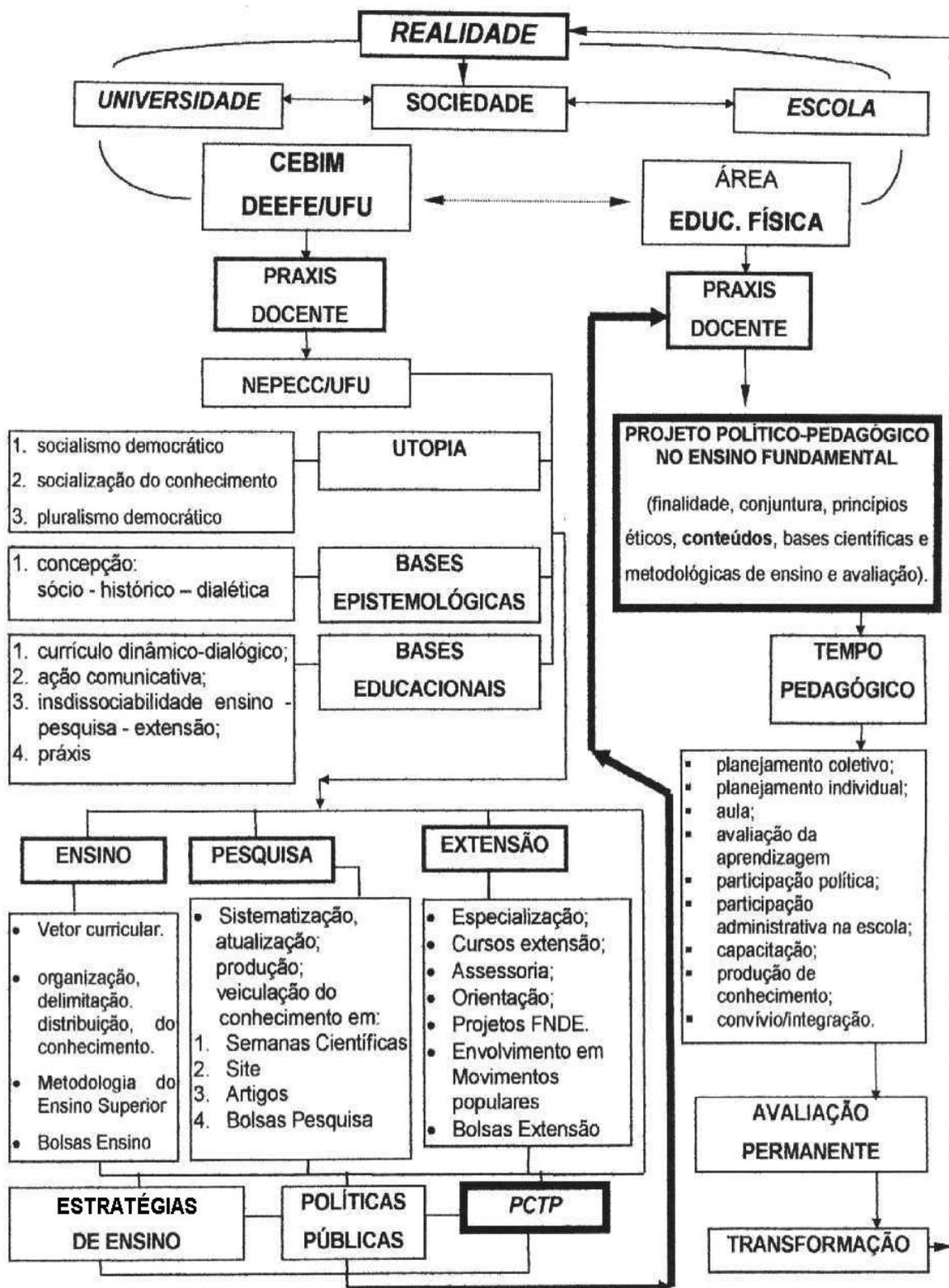
Na medida em que desenvolvíamos o trabalho junto aos/às alunos/as da graduação e aos/às professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI, organizamos um marco de referência para caracterizar as ações desse núcleo, representadas sinteticamente na Figura 2.

No que diz respeito ao ambiente de trabalho constituído a partir da assessoria pedagógica que deu origem à estratégia denominada Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, um dos aspectos percebidos nesse processo, foi, por um lado, a apresentação freqüente de visões sincréticas relacionadas ao conhecimento de conceitos considerados básicos para a prática do planejamento pedagógico e, por outro, pela apresentação de uma diversidade de sentidos/significados atribuídos a esses mesmos conceitos<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Foram vários os cursos ministrados para professores/as de Educação Física desde 1990, ano em que ingressei na Universidade Federal da Paraíba para trabalhar na esfera do Planejamento na Educação Física escolar. Nesses ambientes sempre foi muito marcante a presença do pensamento sincrético, permeado de muitas crenças e dogmas adquiridos tanto na vida cotidiana quanto na própria formação inicial, tal como identificado por Daólio (1994).

FIGURA 2: ESTRUTURA E PROPÓSITOS DO NEPECC/UFU



Diante dessa situação, consideramos necessário estabelecer alguns acordos conceituais<sup>88</sup>, por meio de observações e verificações concordantes que acontecem dentro daquilo que MORIN chama de “comunicações intersubjetivas”.

Para tanto, aceitamos a idéia de que, da mesma forma que acontece com a prática da ciência, a busca desses acordos deveria ser o *resultado de um processo crítico desenvolvido pela comunidade/sociedade científica* (nesse caso, sociedade docente) *num jogo em que ela assume plenamente as regras* (MORIN, 1996, p. 42) da observação, da experimentação e da verificação da realidade, dentro de determinadas perspectivas filosófico-pedagógicas assumidas como válidas.

A procura desses acordos seria, dentro do possível, alcançada pela busca do consenso, *porque qualquer um que reflita sobre a objetividade pode dizer: “O que nos faz ver que alguma coisa é objetiva?” Bom! Na verdade, é um consenso de pesquisadores* (MORIN, 1996, p.42) ou, melhor, nesse caso particular, seria de professores/as pesquisadores/as.

Assim, na busca dessa “objetividade conceitual”, na medida em que os/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI apresentavam elementos do seu cotidiano escolar que se revelavam como “problemáticos”, foi possível observar que a análise dessas situações apresentava, desde as suas origens, diferentes níveis de compreensão, profundidade e abrangência, aspectos esses que complicavam a identificação de prioridades que poderiam ser tomadas na prática pedagógica.

---

<sup>88</sup> Para Morin (1996), a objetividade parece ser uma condição *sine qua non* evidentemente absoluta no conhecimento científico. Os **dados** nos quais se baseiam as teorias científicas são objetivos pelas verificações, pelas falsificações e isso é absolutamente incontestável. O que se pode contestar, com razão, é que uma **teoria** seja objetiva. Não, uma teoria não é objetiva; uma teoria não é o reflexo da realidade; uma teoria é uma construção da mente, uma construção lógico-matemática que permite responder a certas perguntas que fazemos ao mundo, à realidade. Uma teoria se fundamenta em dados objetivos, mas uma teoria não é objetiva em si mesma (MORIN, 1996, p. 41).

Nesse sentido, um dos primeiros termos a ser estudado no âmbito do planejamento foi justamente a palavra problema, pois, dentre outros aspectos, misturavam-se os significados atribuídos pelas pessoas, mais como resultado de seu entendimento e aplicação na vida cotidiana do que fruto da prática da ciência ou do próprio planejamento de ensino<sup>89</sup>.

Para facilitar a superação desses “desentendimentos intersubjetivos” observamos que, na esfera da produção do conhecimento científico e filosófico, essa palavra tem sido tradicionalmente entendida como *algo que não se conhece e que precisa ser conhecido, uma dúvida que necessita ser dissipada, uma dificuldade que precisa ser superada* (grifos nossos) (SAVIANI, 1990, p. 4).

Dado à dificuldade dos/as educadores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI para compreender esse conceito pelo fato, dentre outros, de que a formação inicial recebida não tem fornecido subsídios adequados para o estabelecimento de interligações objetivas entre a prática da pesquisa e a prática pedagógica em si, depois de realizar várias tentativas de compreensão, concluímos por interpretá-la no campo do PCTP não como sendo “*algo*” que não se conhece (SAVIANI, 1990) e sim como o resultado insatisfatório de um processo previsto na sua totalidade ou não, que foi percebido, intuitiva e/ou conscientemente, a partir de observações, experimentações e verificações realizadas, sistematicamente, ou não, por uma pessoa ou um conjunto de pessoas.

Como consequência, a partir da análise crítica e ampla de vários “resultados insatisfatórios” encontrados na prática pedagógica, foi possível adequar o conceito cunhado por Saviani afirmando, então, que a superação de um problema exige a necessidade conhecer melhor aquilo que precisa ser

---

<sup>89</sup> Interessante notar aqui que, talvez uma das maiores dificuldades que encontramos entre os/as professores/as que iniciam a realização de projetos de pesquisa nas áreas de Educação e Educação Física, inclusive para serem apresentados como requisitos para a realização de cursos de pós-graduação, seja justamente a definição do seu “problema” de pesquisa, apesar de ter reconhecido o seu “objeto” e de ter levantado questões importantes sobre o mesmo.

conhecido, para poder satisfazer as dúvidas que necessitam ser dissipadas e, em conseqüência, as dificuldades que precisam ser superadas, procurando-se com isto, estabelecer uma noção de continuidade ao sentido/significado atribuído a essa palavra no âmbito do PCTP.

Ao transparecer essa noção de continuidade, no âmbito do PCTP, tornou-se necessário estabelecer uma distinção textual entre **problema** e **dificuldade**, pois, contrariando a estrutura conceitual de Saviani, estas palavras são representadas na qualidade de sinônimos, interpretação da qual, tomamos a liberdade de discordar.

Para resolver esse “impasse” de interpretação, definimos que, na ótica do PCTP, os **empecilhos** identificados durante a implementação de um plano de ação político-pedagógica (intervenção crítica), seriam identificados, por uma questão de organização do pensamento e das ações, não como problemas e sim como **dificuldades** que podem e devem, dentro do possível, ser superadas durante o mesmo processo de implementação do plano, na procura dos resultados esperados (satisfatórios).

Por outro lado, aqueles empecilhos que aparecem num certo momento do processo de implementação de Estratégias de Ensino (veja página 195) e que precisam ser resolvidas imediatamente para ajustar ou modificar a Estratégia em desenvolvimento, denominamos por uma simples questão de abrangência/hierarquia, de **contingências**.

Uma vez estabelecido esse referencial conceitual básico, procedemos a estudar a prática pedagógica junto aos/às professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI, identificando, dessa forma, a existência de **quatro grandes problemas** os quais, na qualidade de “resultados insatisfatórios”, vêm interferido profundamente no contexto escolar público:

## **Quatro grandes problemas da educação pública e seu reflexo na constituição da prática docente na esfera da Educação Física escolar.**

*Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção* (MARX, 1986, p. 27-8).

Refletindo muito bem essa máxima de Marx e Engels, observamos que, diante da falta de vontade política e de ações concretas para democratizar e melhorar a qualidade do trabalho docente em muitas escolas públicas dos sistemas federal, municipal e estadual, a grande maioria de professores/as tem sido submetida historicamente a um mundo de trabalho altamente hierarquizado e burocratizado<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> Apesar de se encontrar na literatura, uma vertente do discurso pós-moderno que sustenta o esgotamento do marxismo, enquanto teoria que procura explicar a realidade social e suas determinações histórico-econômicas, hoje, como nunca se viu na história da humanidade, muitas de suas teses continuam mais presentes do que nunca. No primeiro esboço de *O Capital* conhecido como Grundrisse, em 1859, Marx (1971) previu o advento da automação e da plena informatização em decorrência da qual ocorreria uma mudança na posição do proletariado e da estrutura de classes na sociedade. Mais de 100 anos depois, essa previsão se concretiza no chamado capitalismo tardio, dentro do qual vivemos uma segunda revolução técnico-industrial oriunda dos profundos avanços alcançados pelo desenvolvimento científico e tecnológico em todas as áreas de conhecimento. A primeira revolução, situada entre o final do século XVIII e início do XIX, teve o mérito de substituir nos processos de produção a força física do homem. A segunda que hoje estamos assistindo, consiste em que as capacidades intelectuais do homem sejam ampliadas e, inclusive, substituídas por máquinas dotadas de certa autonomia (para não dizer total), a fim de eliminar com êxito o trabalho humano nas esferas da produção em massa. Além da necessária expansão (mundialização) do capitalismo para sustentar a sua capacidade de desenvolvimento e do conseqüente aumento da concorrência internacional no campo da produção e venda de mercadorias, o impacto da Segunda Revolução técnico-industrial é totalmente conhecido pela "burguesia administrativa internacional" (camada constituída pela antiga burguesia, mais o seletivo grupo de novos empregados que fazem parte do mundo das finanças e do paraíso social, exclusivamente destinado a certos setores privilegiados da sociedade). Isto tem obrigado os sistemas capitalistas, avançado e dependente, a estabelecerem mecanismos político-econômicos dentro de uma lógica de ação internacional (globalizada), fundamentada na doutrina denominado Neoliberal. Nesse sentido, *independentemente de se aceitar ou não a teoria marxista de influência recíproca entre base e superestrutura, com todas as conseqüências daí resultantes, qualquer pessoa habituada a refletir em termos das ciências sociais contemporâneas compreende que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as conseqüentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais.* (SHAFF, 1995, p. 21).

A desconsideração da importância da prática coletiva de atividades crítico-reflexivas, necessária para fundamentar a atividade político-pedagógica, associada a uma série de problemas (no sentido aqui atribuído ao termo) resultantes da implementação oficial de processos conservadores de reforma/intervenção educacional, muito têm contribuído para a constituição de subjetividades e de uma intersubjetividade docente, baseada na lógica da racionalidade instrumental, além de reforçar o aparecimento de uma crescente desvalorização do valor unitário do tempo de trabalho escolar,

*fazendo com que o/a professor/a busque compensar essa desvalorização mediante a ampliação de sua jornada de trabalho, recorrendo a mais de uma disciplina, em mais de uma escola, em mais de um município, comprometendo todo o seu tempo. Não lhe resta tempo para “pensar” o seu trabalho, no sentido de produzir informação e conhecimento (WENZEL, 1994, p. 46).*

Por não serem criadas condições objetivas (institucionalizadas) de trabalho para que a atividade docente, além de bem remunerada, possa tornar-se uma prática constante de pesquisa em ação, adequadamente sustentada por processos democráticos de formação continuada, a necessária ampliação da jornada de trabalho, nos moldes colocados por Wenzel, tem-se materializado nitidamente na vida do/a professor/a de Educação Física escolar.

Submetidos/as a essas condições de trabalho, no momento em que esses/as educadores/as são procurados/as para a realização de uma prática coletiva de planejamento pedagógico, não tem sido estranho encontrar muitas justificativas de falta de tempo (acompanhada de falta de motivação), que refletem bem essa realidade social.

Assim, enquanto muitas autoridades distribuídas nos diferentes escalões do poder oficial educacional, (desde secretários/as de Educação até diretores/as

e vice-diretores/as das escolas, passando pelos/as supervisores/as de ensino), continuam fazendo de conta que esta realidade não existe, atribuindo, em contrapartida, grande parte da falta de qualidade no ensino à incompetência e à “falta de vontade” dos/as educadores/as, foi possível identificar quatro grandes problemas da prática educativa a partir do estudo da realidade uberlandense, no contexto do PCTP/Educação Física<sup>91</sup>:

- A formação inicial;
- a transformação do Ensino Fundamental público das elites em escola de massas;
- a gestão escolar baseada na racionalidade instrumental;
- individualismo presente na comunidade escolar.

## **1. O problema da formação inicial**

Tal como foi mencionado no transcorrer deste estudo, a fragmentação do trato do conhecimento nos cursos de formação inicial de professores/as apresenta um resultado muito insatisfatório para aqueles/as que defendem uma escola de pública gratuita, crítica e de qualidade (BRACHT, 1992;1999, CANDAU, 1988; CASTELLANI FILHO, 1988; 1999, CUNHA, 1989; ENGÜITA, 1991; LUDKE, 1994, GENTILLI, 1995, TAFFAREL, 1997, dentre outros/as).

Como exemplo, podemos citar o caso específico da Educação Física, onde essa situação de fragmentação foi reforçada, não somente pela influência epistemológica do positivismo na produção de conhecimento científico e de

---

<sup>91</sup> O conhecimento da estrutura de trabalho docente no Ensino Fundamental no Brasil não é novo. Santos (1989), por exemplo, denunciava no final da década passada, que essa estrutura dificilmente era voltada para formas coletivas e solidárias de produção, capazes de propiciar uma ligação transparente e democrática entre os/as educadores/as e o seu meio de trabalho. Baseado nesse tipo de análises, esse mesmo autor mencionava que somente um estudo

Currículo no Ensino Superior, mas também pela inserção, nesse contexto de formação, do capital cultural orientado para o resgate/valorização do corpo enquanto parte constituinte da subjetividade, mediante o incentivo definitivo do culto ao corpo (corpolatria; corpo-mercadoria; corpo-saúde, corpo-esportivo) dentro da lógica da cultura de consumo<sup>92</sup>.

Esta situação, associada ao contínuo processo de proletarização do trabalho escolar nas redes públicas de ensino no Brasil (ENGÜITA, 1991; GENTILLI, 1995), vem provocando mudanças efetivas de concepções e interesses em grande parte da população, inclusive naquela que deseja ingressar nos cursos de graduação em Educação Física, no que diz respeito a sua visão sobre a importância da atividade física e a sua relação com o corpo<sup>93</sup>.

---

profundo de como acontece a exploração do/a professor/a no seu meio de trabalho, permitiria identificar seu vínculo intrínseco com a lógica do capitalismo.

<sup>92</sup> Featherstone identificou três perspectivas fundamentais sobre a cultura de consumo. A primeira refere-se ao fato desse tipo de cultura ter como premissa a expansão da produção capitalista de mercadorias, o que resultou, dentre outros, na proeminência cada vez maior do lazer e das atividades de consumo nas sociedades ocidentais contemporâneas. A segunda, numa perspectiva sociológica, relaciona a cultura de consumo com a busca de status social motivado pela necessidade de exibição, criação de vínculos e a conservação de distinções sociais, aspectos que levam as pessoas a adquirir determinadas mercadorias. Em terceiro lugar, essa cultura de consumo pode ser vista pelo ângulo dos efeitos emocionais do consumo. Os sonhos e desejos celebrados no imaginário cultural consumista e em locais específicos de consumo que produzem diversos tipos de excitação física e prazeres estéticos (FEATHERSTONE, 1995, p. 31). A partir do estudo dessas três perspectivas, podemos observar que a marca da sociedade de consumo está justamente na sua dinâmica capacidade de mudar constantemente valores criados pela produção, a fim de gerar mais necessidade de consumo. Ela tem como um dos seus princípios a reciclagem, a renovação. Na cultura de massa, os aculturados não tem direito à cultura e sim à reciclagem cultural, pois a cultura não é feita para durar. A complexidade desse fenômeno radica em que as pessoas não permutam apenas mercadorias, mas também símbolos, significações, serviços e informações, que servem objetivamente para “moldar”, em aparente ambiente de liberdade, as suas expectativas e interesses de vida.

<sup>93</sup> Um exemplo dessa situação pode ser observado em Oliveira (1988). Numa pesquisa com professores/as que ingressaram nos anos de 1983 e 1984 no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo, constatou que quase 70 % dessa população não tinha como intuito preparar-se para atuar na qualidade de professores/as em escolas de 1º e 2º graus. Resultados semelhantes também foram encontrados em Uberlândia no estudo realizado por Terra (1997).

Como resultado, desde a metade da década de 80, a maioria dos cursos de graduação em Educação Física vem sendo “forçada” a ampliar o seu leque de disciplinas e seus campos de ensino e pesquisa para além da formação de professores/as de 1º e 2º graus, procurando voltar-se para qualquer lugar onde os/as alunos/as possam encontrar um emprego. Esse aspecto comprova a preocupação de muitas escolas em abastecer o mercado de trabalho (BETTI, 1993).

Orientada para atender à lógica do mercado, a maioria das faculdades públicas tornou-se espaço de disputa político-ideológica por uma territorialidade curricular que terminou provocando/reforçando, não somente uma perda significativa de conteúdos para a formação de educadores/as de Ensino Fundamental e médio, mas também um acirramento das contradições encontradas entre os/as docentes, no que diz respeito à formação de profissionais orientados/as para abastecer o mercado com ou sem a compreensão crítica dos projetos, conservador ou progressista de sociedade, subjacentes às concepções, interesses e práticas curriculares diferenciadas (licenciatura x bacharelado; profissional generalista x especialista).

Somado a tudo isso, a formação inicial é apontada, também, como um dos motivos do fracasso escolar no ensino público:

*A própria forma de análise do fracasso escolar tem sido um reflexo da formação precária do professor, pouco reflexiva, que determina uma compreensão parcial deste fenômeno. Tal forma de compreensão, em geral individualista e parcial, mostra-nos que o cotidiano de trabalho do professor acaba transformando-o também em um excluído do processo de construção de saberes. A busca de uma formação reflexiva, menos racional, mais voltada para a reflexão crítica (Shön, 1996) nos parece essencial para a análise e a possível superação do problema. (DORNELES, 1999, p. 25-6).*

Diante desse problema, e tendo em vista a elaboração de propostas curriculares nas escolas públicas de Uberlândia, defrontamo-nos com a seguinte pergunta: como trabalhar com um/a professor/a recém-formado/a ou não, que recebeu nitidamente uma formação fundamentada na racionalidade instrumental-cartesiana, pouco reflexiva, em muitos casos, sem qualquer formação filosófica e que, além disso, vive sob a influência marcante da cultura de consumo?

## **2. O problema da transformação da escola pública das elites em escola de massa**

A partir da década de 80, nos países da Europa cuja tradição estava marcada pela centralização de poderes nos Ministérios da Educação, como é o caso da Espanha, foi promovida uma reforma no sistema que incentivou a repartição e a transferência de poderes e competências técnico-administrativas para outros níveis do Sistema de Intervenção educativa, localizados nas administrações regionais, estaduais e municipais, procurando alcançar os próprios estabelecimentos de ensino.

*Esta realocização de decisões (e das políticas educativas) - ou antes, de forma porventura mais correta, esta realocização das políticas educativas, já que se trata do ressurgimento da escola como objeto local (SAISI, 1994) no quadro de um movimento que em termos jurídico-administrativos se poderá chamar de **devolução de poderes** - se, por um lado, corresponde a uma mudança de concepção acerca do papel do Estado em questões como a educação, significa também; por outro lado o reconhecimento da incapacidade funcional do aparelho administrativo central em responder adequadamente às solicitações de um sistema educativo em expansão e em complexificação crescente (COSTA, 1997, p. 36).*

Devido à explosão da demanda escolar ocorrida principalmente nas décadas de 60, 70 e 80, que levou para o interior das escolas um maior número de freqüentadores/as, em comparação aos seus utilizadores/as tradicionais, emergiu uma série de distorções quantitativas e, fundamentalmente, qualitativas

de difícil controle pelos sistemas de poder centralizados, passando de um ensino destinado a uma elite (ou a um grupo estratificado de elites) para um ensino de massas (ESTEVE, 1991).

Apesar de se encontrarem na literatura educacional brasileira indícios de que nos anos 40 teria ocorrido um primeiro processo de expansão do ensino público, diante da pressão da classe trabalhadora sobre o poder público, considera-se que, somente após o golpe de Estado de 1964, aconteceria um processo oficial de intervenção conservadora sobre o sistema educacional.

Associado à necessidade de ampliação do acesso à escola, o Estado autoritário apresentou à nação o projeto “Operação-Escola”, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos -, em conjunto com o Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada – Ipea. Esse projeto fazia parte de uma reforma institucional cuja pretensão (não muito diferente da reforma educacional da década de 90) era adequar os objetivos e as funções da educação ao atendimento de necessidades ideológico-econômicas destinadas a

*fornecer um contingente minimamente capacitado para dar conta das demandas das grandes empresas internacionais que aqui se estabeleceriam. Portanto, a necessidade de ampliação da oferta educacional só foi atendida na medida em que a qualidade da força de trabalho se tornou necessária à produção (Foina, 1982) (DORNELES, 1999, p. 26).*

Entretanto, independentemente dos objetivos estabelecidos nesse processo de reforma conservadora,

*a passagem de um sistema de elite para um ensino de massa implicou um aumento quantitativo de professoras e alunos mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos que exigem reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de alunos homogeneizados pela seleção ou enquadrar a cem por cento os estudantes de um país, com*

*os cem por cento de problemas sociais que eles levam consigo* (ESTEVE 1991, p. 98).

Dessa forma,

*A complexificação da atual escola de massas deriva, à primeira vista, do mero crescimento rápido dos efetivos discentes e docentes que deu origem a unidades organizacionais gigantes. Mas tal complexidade deriva também, e principalmente, de aspectos mais profundos, de aspectos qualitativos - da própria heterogeneidade humana da escola de massas* (FORMOSINHO, 1992, p. 36).

Heterogeneidade esta que, tal como descrito anteriormente, passou a ser trabalhada oficialmente sob o pseudônimo de “diversidade cultural” (tema materializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s) com a finalidade básica de transferir ao imaginário social uma idéia mitificada de nação, cuja função ideológico-econômica fundamental é continuar relativizando as diferenças sociais mediante a apresentação de uma política cultural materializada em saberes escolares que atenuam e/ou ocultam as contradições e os antagonismos de classes existentes na sociedade.

Roland Barthes descreve essa forma de apresentação mitificada da realidade como um processo semiológico ou semiótico de *fala despolitizada* (BARTHES, 1972), cuja pretensão é transformar e apresentar a história como se fosse uma questão meramente natural. Isto é, um tipo de história em que as contingências sociais são levadas a adquirir ares de uma eternidade causal e irremediável, principalmente no que diz respeito às diferenças de vida social, econômica e cultural entre as classes sociais (PARANHOS, 1999).

O processo de “naturalização da história” tornou-se uma ação política que procurou apresentar-se à sociedade burguesa como se fosse, dentre outros aspectos, uma verdadeira “sociedade anônima” no contexto da sociedade capitalista:

*Dito de outra maneira, a sociedade burguesa é, num certo sentido, uma sociedade envergonhada de si mesma. Por meio da operação “eliminação da denominação”, ela oculta freqüentemente a si própria a sua denominação burguesa, recurso mítico-ideológico que camufla, no final das contas, a dominação burguesa. Por isso mesmo, a burguesia pode ser considerada como “a classe que não quer ser denominada” (PARANHOS, 1999, p. 32).*

Para manter o *status quo* dentro da ordem social necessária ao sistema vigente, a burguesia procurou criar no imaginário social uma ideologia em que a dominação *propriamente política de classe*, (...) não estivesse (...) *nunca presente sob a forma de uma “relação” política de classes dominantes-classes dominadas nas suas próprias instituições* (POULANTZAS, 1971, p. 8). Ou seja, tudo deve acontecer nessas instituições como se realmente a *“luta” de classes não existisse* (POULANTZAS, 1971, p. 8).

Por essas razões, defendemos aqui a tese de que a questão da transformação da escola pública das elites em escola de massa tornou-se um problema, na medida em que a passagem de uma para outra não tem correspondido às expectativas de qualidade de ensino esperadas, por estar refletindo, dentre outros aspectos, os processos de intervenção oficial conservadores relacionados à formação de educadores/as orientados/as para atender, em primeira instância, grande parte das necessidades das elites e, em segunda instância, para promover uma constante readequação ideológica da escola de massas às demandas de reorganização mundial e local do sistema social capitalista.

Nesse contexto, muitas das demandas educacionais anunciadas e reivindicadas pelas classes trabalhadoras como bandeiras de luta pela transformação social, que inclui o direito a uma educação pública para todos/as, gratuita e de qualidade, passaram a ser organicamente incorporadas ao discurso da classe política dominante, filtradas ideologicamente e, em seguida, devolvidas

à sociedade na forma de falas despolitizadas, contidas nos projetos de intervenção/reforma oficial conservadora (PARANHOS, 1999). Isto, diante da iminente transformação da escola das elites em escola de massas sem pretender-se, porém, alterar substantivamente o mito da construção e do progresso social na lógica colocada pelas classes dominantes<sup>94</sup>.

### **3. O problema da gestão escolar na lógica da racionalidade instrumental**

A substituição da religião, enquanto ideologia dominante da idade média, pela ideologia e prática social da ciência marcou a entrada no mundo da modernidade por interferir, significativamente, tanto na modificação da infraestrutura produtiva das sociedades quanto na formação e consolidação de uma determinada forma de pensar: a racionalidade instrumental.

Além de sua utilidade para promover o desenvolvimento científico-tecnológico, a racionalidade instrumental deu importante contribuição ao processo de sustentação, reprodução, controle social e defesa ideológica dos modelos de vida dominante, uma vez que o mundo também passou a ser interpretado nessa perspectiva pelos filósofos racionalistas (tendo em Descartes seu primeiro expoente oficial).

Se por um lado essa forma de raciocínio contribuiu para a superação de concepções idealistas de mundo (como as idéias que justificavam o poder da igreja e dos reis na idade média), facilitando assim o desenvolvimento da ciência e da tecnologia para a transformação da natureza em benefício da humanidade,

---

<sup>94</sup> Esse tipo de procedimentos não são novos no Brasil. Ações semelhantes já foram realizadas no Estado varguista (ou getulista) para apropriar-se, literalmente, da fala dos trabalhadores e devolvê-la à sociedade na forma de um discurso populista fabricado pelos/as intelectuais vinculados/as ao projeto político desse governo. Com esta tese, o Prof. Adalberto Paranhos publicou, em 1999, um interessante trabalho intitulado “O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil”, no qual é possível revelar que a ideologia do trabalhismo foi, em última análise, uma “fala roubada aos trabalhadores” na medida em que é o resultado de um processo de assimilação/apropriação/ resignificação da produção simbólica e ideológica das classes trabalhadoras (PARANHOS, 1999, p.9)

por outro, a transposição dessa racionalidade para o conhecimento da realidade contribuiu para reforçar a idéia (ideológica) de que o desenvolvimento seria garantido com o seguimento de regras sociais (necessárias à burguesia) para manter, dentre outros aspectos, um adequado “equilíbrio” entre as classes antagônicas, favorecendo-se assim, o desenvolvimento e o progresso da sociedade, na lógica do capital.

Devido à inerente racionalidade que caracteriza a sua constituição científica, argumenta-se freqüentemente que a regra, depois de estabelecida, não requer discussão política para definir se será ou não aplicada, pois o seu valor e importância já foram “constatados” pelos/as especialistas.

A racionalidade instrumental, vinculada a uma concepção utilitária de sociedade, procurou “vender”, junto com a constituição da sociedade burguesa, a idéia de que a administração do Estado é mais uma questão técnica do que política e que, por tal motivo, não seria necessário perder tempo discutindo e resolvendo com a população os seus problemas, minimizando-se, dessa forma, o exercício da cidadania crítica e participativa.

Contrariando o princípio de que vivemos sob conflitos entre classes sociais antagônicas, essa idéia de gestão passou a ser veiculada no imaginário social por meio do enunciado de cinco premissas que bem caracterizam parte do pensamento dos adeptos da razão instrumental:

1. Toda instituição social é um sistema (relativamente) estável de elementos (hipótese da estabilidade);
2. toda instituição é um sistema equilibrado de elementos (hipótese do equilíbrio);
3. cada elemento da instituição contribui para o seu funcionamento (hipótese do funcionalismo) e,

4. cada instituição se mantém graças ao consenso de todos os seus membros acerca de determinados valores comuns (hipótese do consenso). Consenso que se consegue pela transmissão de crenças, valores, regras sociais e normas compartilhadas socialmente ao interagir constante e mutuamente<sup>95</sup>;
5. *como num organismo vivo, cuja estrutura permanece e se revigora no movimento funcional, as mudanças sociais não atingem as estruturas, não são revolucionárias. Passam-se ao nível da superestrutura que tem a função de adaptação e de manutenção do “status quo”* (MINAYO, 1998, p. 47) (hipótese da conservação)

Baseado nessas premissas, Hutmacher (1995) sustenta que o controle e a regulação do trabalho escolar têm como critério principal a busca “natural” da *conformidade com as regras e a obediência às ordens* (1995, p. 61) que adquirem legitimidade devido à idéia/crença tradicional de que é justo *obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados* (1995, p. 59-60), tendo em vista a manutenção da disciplina e do controle social instituídos no imaginário social dos mais variados sistemas de intervenção oficiais e históricos existentes.

*Do ponto de vista histórico, é preciso sublinhar que a organização racionalizada ou burocrática constitui um progresso importante em relação aos modelos carismáticos ou tradicionais. Importa destacar a possibilidade de prever e de calcular os acontecimentos e as ordens, bem como as conseqüências da obediência e da desobediência. A adoção deste tipo de modelo de organização, característico da igreja medieval, favoreceu a pacificação interna e o poder externo dos mosteiros, antes de assegurar a viabilidade das escolas a partir do século XVI, tendo-se imposto progressivamente como modo dominante de regulação do poder nas organizações públicas e privadas (exército, hospitais, empresas, etc). Os agrupamentos humanos que o adotaram obtiveram vantagens seletivas decisivas, nomeadamente devido ao seu potencial de gestão ordenado e racionalizado de grandes conjuntos humanos* (HUTMACHER, 1995, p. 60).

---

<sup>95</sup> Essas premissas, apresentadas aqui com pequenas adaptações, foram descritas anteriormente por BRACHT (1989; 1992).

Como pode ser observado, a gestão escolar oficial foi concebida e desenvolvida sob essas premissas até alcançar níveis de sistematização tão elevados que a sua prática chegou a materializar-se cientificamente, num positivismo sociológico cuja tese central foi fundamentada na idéia/crença de que a sociedade humana é regulada por leis naturais que atingem o funcionamento da vida social, econômica, política e cultural de todos os seus membros (MINAYO, 1998, p. 39).

Ao tornar-se a escola um dos muitos locais utilizados pelo Estado para assegurar a continuidade do domínio dos/as que detêm o controle e por extensão o poder (HYPÓLITO, 1996), essa idéia da existência de “leis naturais” reguladoras da ordem e do equilíbrio social somente serve para legitimar, ideologicamente, as estruturas de poder constitutivo e regulativo das relações humanas que, para Foucault, representam a manifestação de um *micropoder* que, termina sendo exercido, inclusive, sobre o corpo e a alma das pessoas, pois

*(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; e, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação...(FOUCAULT, 1994, p. 28 apud HYPOLITO, 1996, p. 38).*

Entretanto, apesar da complexidade e do nível de influência que as estruturas de dominação alcançam na subjetividade e nas próprias relações intersubjetivas, diante das pressões sociais em busca de democracia e liberdade e da transformação política da escola das elites em escola de massas, para as classes dominantes tornou-se necessário repensar a questão da redistribuição

dos poderes institucionais, devido à declarada incompetência do poder público em continuar gerindo a sociedade de forma centralizada.

Esse aspecto, que respondeu basicamente às crises econômicas globais dos anos 60 e 70, veio questionar o papel político e ideológico do Estado em todas as áreas de sua responsabilidade, inclusive no campo da Educação pública, pois a nova ideologia neoliberal que apelou ao deus mercado em todas as esferas da vida, como mecanismo para a concretização da sua eficácia, marcou também presença nas políticas educativas.

Para o governo deixar de gerir a Educação desde o centro implicou, politicamente, assumir a postura de pretender conduzir também a economia, refletindo assim, a tendência mundial da privatização presente na nova "onda política" neoliberal.

Esse pretendido fenômeno de “devolução de poderes”, a partir da nova constituição de um “Estado Regulador”, capaz de transferir para os espaços locais partes significativas de suas competências anteriores, tornou-se uma questão a ser analisada com certa cautela, devido, dentre outros, ao fato de que o problema da gestão escolar na lógica da racionalidade instrumental continua muito presente na atualidade, uma vez que a pretendida descentralização do poder de decisão e de participação democrática da comunidade no campo institucional vem sendo estruturada pelo Estado sem abrir mão de sua capacidade centralizadora de poder político, econômico e, principalmente, de controle ideológico.

Podemos verificar a importância dessa questão, ao analisarmos dois aspectos:

1. Apesar da nova LDB atribuir à escola pública uma certa autonomia (principalmente financeira), uma análise depurada da atual reforma educacional mostra que o Estado continua determinando e regulando

firmemente as fontes de financiamento e de distribuição de recursos para a Educação em todos os níveis de ensino.

Esse tipo de política vem facilitando e estimulando a criação de mecanismos de autofinanciamento nas escolas, que se utilizam da coleta dos recursos advindos de festividades, venda de mercadorias, orientações pedagógicas, aluguel do espaço público para venda de livros, realização de festas, competições esportivas ou de cursos de ensino meio ministrados por cooperativas de professores/as, que cobram mensalidades dos/as alunos/as freqüentadores/as, ou também pela cobrança de taxas de matrícula “não-obrigatórias” (o que é proibido por lei)<sup>96</sup>.

Todas essas atividades, cujo caráter é eminentemente financeiro, além de facilitar o declarado descompromisso dos poderes municipal, estadual e federal na distribuição de recursos necessários para manter a gratuidade da Educação pública, promovem também o reforço de uma série de aprendizagens mais o menos “automáticas” entre alunos/as, pais e professores/as, que resultam das ações e das vivências produzidas nesse tipo de atividades, como por exemplo, a falta de reflexão crítica sobre a real situação de precariedade em que vive a Educação, fruto dos impactos produzidos pelas políticas oficiais nesse campo.

A idéia de aprendizagens, que acontecem de forma mais ou menos automáticas no contexto escolar e que não dizem respeito ao “currículo formal” encontrado nos planos de ensino e nas disciplinas escolares, emerge de um contexto de análise sociológica da realidade que sugere a existência de um

---

<sup>96</sup> Um exemplo disto pode ser observado nas escolas públicas de Uberlândia, muitas das quais realizam eventos, como é caso da famosa “festa junina”. Pede-se aos pais para comprar oferendas para serem posteriormente vendidas ou sorteadas a eles mesmos durante a festa. O produto desse duplo gasto efetuado pelos pais é depositado num “caixa escolar”, cuja função é ajudar a comprar material permanente (como máquinas de fotocópias), de consumo ou para resolver dificuldades de ordem financeira que o orçamento oficial não pode, ou melhor, não pretende cobrir.

“currículo real” (PERRENOUD, 1994) dentro do qual se encontra inserido o próprio “currículo oculto” (GIROUX, 1986b).

O currículo real engloba tudo o que a comunidade aprende por meio de sua experiência pelo simples fato

*de viverem numa organização social de massa, num tecido institucional e relacional que lhes atribui um lugar, que lhes permite um conjunto de interações e de experiências com os/as colegas e com os/as professores/as. Para cada aluno/a, ir à escola todos os dias durante anos, constitui, em si mesmo, uma multidão de oportunidades de aprendizagem, de construção de si próprio/a que não são objeto de qualquer programa formal* (HUTMACHER. In: NOVOA, 1995, p. 49).

2. O poder centralizador do Estado manifesta-se, também, na manutenção de um rígido controle administrativo e ideológico das instituições encarregadas de distribuir recursos financeiros para o sistema, utilizando-se de medidas que orientam, basicamente, a promoção de ações reprodutoras dos seus programas político-educativos, materializado, por exemplo, nos PCN's, nas propostas de diretrizes curriculares para os níveis de ensino médio e superior e nas mais variadas sistemáticas de avaliação institucional externa<sup>97</sup>.

Dificulta-se, com isto, a constituição democrática e autônoma de propostas curriculares que considerem as necessidades, dificuldades, conflitos e possibilidades de transformação de cada recinto escolar.

Isto implica dizer que o Estado, longe de colocar-se na condição de instrumento regulador da economia e das funções sociais estimulando a prática da democracia e da cidadania, continua estabelecendo estratégias de controle

---

<sup>97</sup> O MEC reservou para o segundo semestre do ano 2000 um amplo programa de “capacitação de multiplicadores” dos PCN's, realizado na capital federal com educadores/as de todo o país.

social necessárias para lidar com a heterogeneidade humana da escola de massas (academicamente denominada “diversidade cultural”) sem, no entanto, sair da lógica neoliberal que sustenta ideologicamente os seus programas de governo.

#### **4. O problema do individualismo no contexto profissional da educação**

Pela lógica dialético-materialista, a vida humana é uma prática social, sujeita a constantes mudanças e transformações, tanto no plano material quanto nos planos da subjetividade e da intersubjetividade. Toda construção social é histórica. Assim, a história da humanidade tem demonstrado um incessante processo de avanços e recuos no que diz respeito à compreensão sobre o que deve ser considerado individual em relação ao social, o que deve ser singular em relação ao coletivo e o que deve ser considerado privado em relação ao público.

No contexto atual da prática escolar no ensino público, foi identificado entre os/as professores/as de Educação Física que atuam na Eseba/UFU e na RME/UDI (Diagnósticos de área realizados em 1996 e 1998; MUÑOZ PALAFOX, 1996), um marcante individualismo no contexto educacional, o qual longe de ser uma, das tantas conseqüências sociais do liberalismo, tornou-se um verdadeiro problema a ser avaliado e superado/minimizado da vida escolar.

Para esses/as professores/as, o individualismo na escola manifesta-se objetivamente quando ocorre ausência intencional ou quando são colocados empecilhos, individuais e/ou corporativos, que dificultam a concretização de formas de organização administrativa e de trabalho pedagógico orientados por um estado de “espírito” cooperativo/solidário.

Com a finalidade de compreender melhor essa problemática, solicitamos a 43 professores/as de Educação Física da Rede Municipal Ensino de Uberlândia, que identificassem verbalmente como se manifesta o individualismo na escola.

Como resultado da dinâmica de discussão sobre esse tema, de acordo com o diagnóstico elaborado em 1996 no contexto da RME/UDI (veja Quadro 3, páginas 104 e 105), para os/as professores/as, o individualismo se relaciona a atitudes que denotam dificuldades de relacionamento de um/a colega para com os/as outros/as e/ou não dividem ou compartilham, por motivos vários, objetos, idéias ou tarefas.

Por outro lado, o individualismo também provoca **desunião** entre os/as educadores/as o que termina, dentre outros aspectos, reforçando as práticas autoritárias advindas da administração que se aproveita desse isolamento dos/as professores/as, consolidando a prática de planejamentos curriculares e de ensino estanques e isolados e dificultando a possibilidade de realizar encontros, eventos ou projetos coletivos relacionados às atividades acadêmicas, de estudo ou simplesmente, de lazer/convívio extra-escolar.

Finalmente, tal como foi citado no início deste estudo (páginas 28 a 33), influenciado por um conjunto de condições adversas advindas do mundo do trabalho, o individualismo também está manifestando-se na escola, por uma desmotivação profissional caracterizada, em essência, pela falta de vontade para o trabalho docente, devido ao interesse/projeto de vida estar deixando de ser a prática pedagógica.

### **Principais dificuldades do contexto de trabalho escolar, segundo avaliação dos/as professores/as de Educação Física inseridos/as no PCTP-Uberlândia**

Dando continuidade ao processo de conhecimento da Educação Física escolar em Uberlândia, na procura de empecilhos que podem limitar ou impedir a implementação de planos de intervenção crítica, dependendo do contexto de trabalho e das relações intersubjetivas existentes, encontrei, entre 1992 e 1997,

várias dificuldades associadas aos problemas acima citados, tendo em vista a sua superação<sup>98</sup>, além daquelas descritas na página 30 :

- A prática da omissão e da impunidade no cotidiano escolar. Professores/as e/ou autoridades educacionais detentores/as de “poder oficial” o exercem, procurando evitar os mecanismos de controle interno e externo, ao mesmo tempo em que pouco ou nada fazem para efetivar, por vários motivos, as disposições de trabalho em vigor.
- Por outro lado, quem não tem ou detém o “poder oficial” gosta de ignorar ou “driblar” constante e intencionalmente as disposições legais e aquelas estabelecidas pela maioria, em busca de benefício pessoal. Práticas que, além de serem difíceis de superar, vem fortalecendo o individualismo e a crença de que no espaço público é impossível a prática da democracia;
- a cultura organizacional da escola reflete ainda uma prática funcionalista-conservadora, desde o ponto de vista metodológico, que impede a implementação de procedimentos de gestão capazes de promover uma prática social pautada em princípios de ações individual e coletiva crítica e democrática<sup>99</sup>;
- o significativo individualismo, que reforça a falta de vontade para o trabalho cooperativo/solidário de planejamento, administração e

---

<sup>98</sup> Interessante notar aqui que, algumas das dificuldades apontadas, não foram detectadas no primeiro diagnóstico realizado entre os/as professores/as da área em 1993. Novos “insights” foram acontecendo durante o processo de trabalho coletivo, na medida em que, no nosso entendimento, se ampliava cada vez mais a visão coletiva sobre o contexto escolar e a sua complexa dinâmica social.

<sup>99</sup> Após a vitória eleitoral de Zaire Rezende para exercer o cargo de Prefeito Municipal de Uberlândia a partir de 2001, existe uma expectativa considerável de mudança no que diz respeito à esta dificuldade. O seu programa de governo vem contemplando uma série de propostas, que pretendem, além de democratizar as ações da Secretaria Municipal de Educação, transformar as escolas em espaços de formação crítica e cidadã de estudantes e professores/as.

desenvolvimento de conteúdos curriculares entre os/as professores/as, que trabalham na mesma escola. Aspecto reforçado pela cultura organizacional da escola;

- descrédito e/ou desvalorização dos/as professores/as de Educação Física frente às autoridades e à comunidade escolar. Existe uma crença bastante difundida de que os educadores dessa área não estudam, não planejam e não gostam de ler; além do mais, carecem de “cultura” (no sentido de erudição);
- sentido/significado atribuído à disciplina Educação Física escolar que reflete ainda uma visão fortemente esportivizada da aula, além da resistência objetiva dos/as alunos/as quando o ensino visa à sua formação crítica;
- a persistência do discurso dicotomizado entre teoria e prática, devido à formação tradicional baseada no paradigma cartesiano-racionalista;
- a indisciplina no contexto escolar, que, além de não ser discutida em profundidade pela comunidade, se acontece durante a aula, provoca perda de tempo e conflitos variados para o/a professor/a;
- a falta de materiais didáticos interfere na qualidade do ensino e desmotiva os/as alunos/as a participarem da aula;
- turmas heterogêneas que alteram, de fato, a dinâmica coletiva de aula, devido, dentre outros, às diferenças de interesses individuais entre os/as alunos/as com faixas etárias muito diferentes.

A partir desse trabalho de identificação de problemas e de dificuldades encontrados na prática pedagógica, iniciamos o processo de construção do Plano

Básico de Ensino – PBE, de acordo com as diretrizes instituídas estrategicamente no contexto do PCTP/Educação Física em Uberlândia.

**Construindo uma narrativa válida para o desenvolvimento e implementação da proposta curricular de Educação Física escolar no município de Uberlândia.**

De acordo com as diretrizes traçadas no capítulo anterior, o seguinte passo para avançar na construção e implementação de uma proposta curricular crítica para a área de Educação Física escolar em Uberlândia, foi pensarmos como estruturar um Plano Básico de Ensino – PBE, abordando os problemas e as dificuldades levantados, procurando interligar a Pedagogia Crítica à prática escolar.

No processo de debate sobre como elaborar o PBE, enquanto proposta “identitária” de cunho curricular para a área de Educação Física, surgiu a necessidade de compreendermos como se organiza e se utiliza o conhecimento filosófico e científico na prática educativa, com a finalidade de obtermos “indícios” críticos para a realização dessa tarefa.

Como fruto dessa reflexão, definimos que o passo seguinte seria utilizar a filosofia e a teoria crítica da educação, com a finalidade de definir/explicitar os princípios político-pedagógicos necessários para orientar a prática dos/as professores/as no mundo do trabalho, incluindo aqui, os campos de interação e linguagem.

Para a realização dessa tarefa, o caminho adotado foi discutir os critérios filosóficos que poderiam contribuir para a formulação coletiva de tais princípios, de acordo com uma perspectiva crítica de educação e sociedade.

Tal como mencionado nos procedimentos metodológicos deste estudo, concluímos que o principal critério filosófico a ser utilizado deveria corresponder a um critério de verdade capaz de contribuir para a construção de argumentações

que pudessem “satisfazer” as necessidades, os interesses e as demandas da maioria dos/as participantes (ou de todos/as).

A definição desse critério de verdade começou a ser delineado no contexto da assessoria pedagógica a partir da leitura do livro intitulado “Pesquisa e Construção de Conhecimento”, de autoria de Pedro Demo (1996).

Nesse livro, o autor analisa a importância e a necessidade de realizar *questionamentos sistemáticos* na busca da descrição e compreensão da realidade e, interpretando Habermas, coloca a questão da **discutibilidade** como o principal critério da cientificidade.

Habermas aproxima-se nesse ponto das leituras de Lyotard (1985; 1988) e Morin (1996), no que diz respeito, exclusivamente, à natureza dos “jogos de linguagem” que, na base do consenso, permitem o reconhecimento, por parte da comunidade científica, da legitimidade e validade de determinados argumentos, por serem construídos sob o signo de uma *discussão aberta irrestrita* que possibilita o avanço científico e a capacidade de inovação que se mantêm, recupera e desenvolve continuamente (DEMO, 1996, p. 21).

Colocando em xeque o Paradigma da Consciência, Habermas questiona a definição tradicional que pressupõe a existência de uma pureza lógica racional que identifica a noção de verdade como aquilo que é ou deveria ser válido para todos, sem discussão e reconhecimento por qualquer indivíduo.

A verdade é, para Habermas, (e, no nosso entendimento, também para Morin e Lyotard) uma pretensão de validade que, desde logo,

*sobrepassa a mera estruturação lógica e inclui o componente histórico da pretensão. Sendo uma pretensão, cabe argumentar em favor ou contra, porque, para valer de direito e de fato, é mister ser adotada com alguma dose de*

consenso. Ao mesmo tempo, verdades tidas como inconcussas podem, de repente, ser questionadas, seja porque sua base lógica se abalou por conta de novos aportes, seja porque o relativo consenso vigente entrou em crise (grifos nossos) (HABERMAS, 1987 apud DEMO, 1996, p.22).

Dessa forma, parodiando Demo, assim como a prática da ciência, a construção de princípios orientadores da prática político-pedagógica também representa no imaginário social uma pretensão de conhecimento, que se manifesta num processo infindável de busca de pesquisa, de prática política e de prática docente em que não existe um produto final. Por esses motivos, a verdade não é propriedade de ninguém e pode sempre ser rediscutida naquilo que depende de consenso para ser válida, pois a validade de um argumento neste contexto não prescinde de comunicação (DEMO, 1996, p. 22).

Se a construção de verdades provisórias depende do critério da discutibilidade, surge então a necessidade de destruir aquele tipo de “comunicabilidade” em que somente um lado fala enquanto *ao outro impõe-se o silêncio, ou se o outro lado apenas pode consentir*.

Dessa forma, o diálogo crítico irrestrito torna-se, assim, não somente o caminho da ciência, como bem diz DEMO (1996, p.22), mas também, o caminho da prática de todo Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico e de toda ação pedagógica que pretenda fundamentar-se numa perspectiva crítica de educação e sociedade (Anexo 5).

Fundamentados nessas referências teóricas, promovemos várias dinâmicas de trabalho de grupo que consistiram em resgatar, num processo que vai do sincrético pelo analítico para o sintético (veja páginas 86 e 87), o sentido/significado dos principais termos que poderiam representar, segundo os/as professores/as, os princípios político-pedagógicos de sua prática

pedagógica, seguido da construção/definição coletiva dos seus enunciados, aproveitando as contribuições teóricas da Pedagogia Crítica para subsidiar a pretensão de validade desses mesmos princípios.

Para atingirmos este objetivo, foi construída uma dinâmica em que cada professor/a, em caráter individual, deveria identificar com uma palavra aquilo que em termos ético-políticos seria necessário para contribuir com a transformação da prática pedagógica. Uma vez terminada essa tarefa, procedemos a organizar os termos apresentados hierarquizando-os pela sua frequência absoluta. Nesse processo de análise de conteúdo, quando surgiam dúvidas relacionadas ao significado de algum termo levantado, solicitávamos ao seu/sua autor/a que explicasse ao grupo o seu sentido/significado. Isto com a finalidade de identificar se o mesmo estaria representando ou não, um sinônimo de alguma outra palavra já colocada. Terminada essa tarefa de organização, foram escolhidas oito ou dez primeiras palavras hierarquizadas para, em seguida, proceder à construção, em subgrupos de quatro a seis pessoas, de um enunciado que pudesse expressar o sentido/significado atribuído a cada um dos termos levantados.

Mantendo a mesma lógica de construção de texto, esse trabalho de grupo também foi dividido em três fases. Primeiro, cada membro do subgrupo refletia e escrevia seu próprio enunciado (síncrise). Segundo, o subgrupo procedia à leitura de cada um dos enunciados produzidos para proceder, no terceiro momento, à construção do enunciado coletivo. Depois desta fase, seria utilizado o conteúdo da Pedagogia Crítica para pesquisar, debater, compreender e redigir melhor o enunciado do princípio em questão, caso fosse necessário (análise). Em seguida, o subgrupo apresentava o enunciado para discussão no grupo maior, quando novos destaques poderiam ser apresentados, inclusive por parte da assessoria. Finalmente, o subgrupo deveria sistematizar as contribuições do grupo para proceder à redação final do princípio político-pedagógico escolhido.

Citaremos a seguir, os princípios construídos tanto pela equipe de professores/as da Eseba/UFU, em 1993, como pelos/as professores/as da RME/UDI, que participaram da elaboração do Plano Básico de Ensino – PBE de Educação Física para o Ensino Fundamental no ano de 1996.

Identificadas com grifos em negrito, as frases e palavras chave levantadas pelos/as professores/as de Educação Física da Eseba/UFU, os princípios político-pedagógicos básicos a serem utilizados como referência para orientar a prática escolar foram:

- *redescobrir a importância de buscar referenciais teóricos que, de acordo com uma **leitura crítica** da realidade, sejam capazes de ajudar a interpretar e fazer melhor as ações cotidianas;*
- ***conhecer** melhor, a partir de diferentes fontes de análises científica e filosófica, aquilo que é feito cotidianamente;*
- *reconhecer como a totalidade condensada da realidade social influencia na construção de nossas representações sociais, ao grau de configurar-se a visão de que somos incapazes, com suas respectivas implicações práticas, de **transformar** o mundo que nos rodeia, de acordo com nossos verdadeiros ideais;*
- *compreender que toda mudança social é lenta porque passa, simultaneamente, pela **transformação da consciência** na busca de práticas individuais e sociais que contribuam efetivamente para a concretização de princípios pedagógicos, objetivos e metas que se procuram alcançar;*

- *aprender de fato a **respeitar** na prática as limitações e potencialidades individuais e acreditar na possibilidade de que todo ser humano, quando encontra condições adequadas para seu desenvolvimento, é capaz de modificar-se e superar-se para contribuir democraticamente na execução de projetos de impacto social;*
- *valorizar o **planejamento** do trabalho coletivo, respeitando o “saber” e o conhecimento adquirido até o momento atual para a elaboração dos projetos educativos;*
- *resgatar a importância da avaliação crítica e qualitativa da realidade e das experiências cotidianas no campo pedagógico através do **diálogo** e do debate, com a finalidade de desvendar causas e/ou dificuldades geradoras de problemas para aprimorar adequadamente o projeto pedagógico a caminho dos objetivos e metas que foram traçados pela equipe de trabalho (MUÑOZ PALAFOX et al,1996, p. 281-2).*

Os princípios construídos pela equipe de professores/as da RME/UDI, que participaram da elaboração do PBE-Educação Física escolar, foram:

- *Para contornar situações conflitantes, o professor deve tomar consciência e exercer com coerência seus princípios e ideais, entendendo que tais situações somente poderão ser superadas individual e coletivamente com **determinação**, na medida em que se compreenda que as mesmas fazem parte do processo de construção dos objetivos e metas.*

- *Toda ação pedagógica implica, pela suas naturezas filosófica e científica, o exercício da **reflexão** crítica para que seja possível detectar as dificuldades existentes, ou mesmo as que, eventualmente, estejam por vir e, a partir daí, procurar sua resolução por meio do diálogo e do debate coletivo.*
- *planejamento e a resolução de problemas coletivamente trabalhados implicam reconhecimento e respeito das limitações dos profissionais envolvidos, compreendendo, com **humildade**, que estas fazem parte do processo de construção de sua consciência crítica.*
- *Ao se investir na construção de um projeto educacional de cunho histórico-crítico, que não se esvazie na hipertrofia burocrática ou no individualismo; deve-se buscar sempre a **coerência** teórico-prática, entendendo que é esta práxis que propiciará um processo pedagógico crítico e construtivo.*
- *A escola, enquanto instituição social, reflete diferentes projetos políticos presentes na sociedade, os quais se materializam nas práticas interpessoais e, ao mesmo tempo, se entrecruzam com os projetos pessoal e existencial de educadores e educandos; nesse sentido, diante de contradições e até antagonismos muitas vezes colocados, faz-se necessário construir relações fundadas na procura de **bom senso** para alcançar uma prática mais produtiva e construtiva em torno do projeto histórico-crítico de educação e sociedade desejado.*

- *Em todo processo de ensino-aprendizagem, assim como durante a construção e execução de um projeto pedagógico, pode-se deparar com situações problemáticas de diferentes graus de complexidade. Isto requer do professor o desenvolvimento e a prática constantes da reflexão teórica e, particularmente, de um bom **controle emocional** para poder atingir uma adequada resolução dessas situações.*
- *Para que todo processo político-pedagógico possa ser desenvolvido de forma crítica e construtiva, precisa-se, dentre outros princípios pedagógicos, do exercício da reflexão em busca do conhecimento da realidade concreta, procurando alcançar graus progressivos de **consistência** teórico-prática que garantam sua **confiabilidade**, diante do coletivo que a constrói.*
- *A tomada de consciência da complexidade da ação pedagógica requer do professor a **realização de esforços para desenvolver habilidades** em caráter permanente, que, fundamentadas filosoficamente e cientificamente, permitam-lhe agir com competência política e pedagógica, uma vez que essas duas dimensões são inseparáveis se se desejar atingir os objetivos educacionais propostos (UBERLÂNDIA, SME/Cemepe/CDP, 1996, p. 14).*

Consideramos relevante citar aqui a percepção dos grupos diante dos resultados alcançados nesse momento de trabalho.

No entendimento dos/as professores/as, houve satisfação pelo trabalho desenvolvido, por dois motivos. Um pela qualidade (clareza textual) dos princípios produzidos. Outro pela percepção de que, no trabalho realizado, foi possível

constatar tanto a importância do trabalho coletivo como o vínculo entre a teoria e a prática, a partir dos atos de linguagem realizados, individual e coletivamente<sup>100</sup>.

Uma professora, por exemplo, assim se expressou a respeito dessas dinâmicas de trabalho coletivo:

*Não tenho dúvidas em afirmar que, aqueles professores que conseguiram entender o processo e implantá-lo nas suas escolas, analisando e tentando ampliar e melhorar o seu trabalho, afirmarão que a organização e construção coletiva somente veio a contribuir para o desenvolvimento individual e do grupo. De que forma? Além do contato com os referenciais teóricos que davam suporte ao trabalho desenvolvido, possibilitou aos professores desenvolver o hábito de refletir sobre suas ações, a capacidade de analisar suas experiências, tornando-se menos individualistas na medida em que constituíam e socializavam os resultados de seu trabalho. Além disso, pessoalmente sentia uma motivação a cada vez que percebia o desenvolvimento do trabalho e os resultados concretos alcançados (P12).*

Interessados em identificar os aspectos positivos e negativos desse trabalho, esta mesma professora respondeu o seguinte:

*Quando o objetivo é elaborar uma proposta e implementá-la no coletivo escolar (trabalho coletivo) é necessário estabelecer princípios que direcionem o trabalho. Desta forma a existência de pessoas no papel de assessores se faz necessário para estabelecer uma conexão entre o grupo (suas idéias, suas experiências, suas produções, seus anseios, etc.) e os referenciais teóricos que embasam a proposta que está sendo construída e que foi construída coletivamente. Este é um ponto positivo, ou seja, a existência de uma pessoa mediadora de processo que possui clareza daquilo que se pretende construir. O ponto negativo que pode aparecer é a sensação de que uma pessoa direciona o processo, causando desconforto em*

---

<sup>100</sup> Neste momento, entre a equipe de professores da Rede Municipal começava a surgir a dúvida sobre como transferir o conhecimento produzido (a proposta curricular como um todo) à grande maioria de professores/as da área, sem que esta se tornasse um pacote pedagógico parecido com aqueles construídos para serem reproduzidos tecnicamente sem grandes questionamentos.

*alguns professores. Em alguns que discordam das idéias e em outros que se utilizam desse argumento para encobrir sua falta de coragem e compromisso para enfrentar o trabalho, para planejar refletir sobre aquilo que você faz e propor caminhos (P12).*

Entendendo que esse tipo de dificuldades somente poderia ser superado com a manutenção, no processo, de espaços de crítica e autocrítica que incluem a relação assessor/a x professores/as, o seguinte passo foi começar a construção da Proposta Curricular de Educação Física (Plano Básico de Ensino – PBE/EF).

Para a realização desse trabalho, foram revisadas várias propostas curriculares sobre Educação Física, para definir a estrutura que daria forma ao PBE. Em seguida, contando com a colaboração da equipe de professores/as da Eseba/UFU, o grupo da RME/UDI foi dividido em subgrupos de no máximo seis pessoas para construir as partes constitutivas do Plano, sempre procurando seguir a metodologia de construção de textos adotada, partindo da produção individual para a coletiva e caminhando do pensamento sincrético pelo analítico para o sintético. Parte dos resultados alcançados nesse trabalho, encontra-se no Anexo 4 do presente estudo.

Terminado o PBE/EF, durante o processo de desenvolvimento de Estratégias de ensino, entre 1997 e 1998, tornou-se necessário repensar coletivamente a noção de ciclo de ensino, devido a dificuldades para compreender como utilizá-lo na prática pedagógica. Para tanto, em 1999 foi realizado, junto com a equipe de professores/as Educação Física da Eseba/UFU, um estudo de reformulação/adequação e aprofundamento dessa temática, denominado Zonas de Desenvolvimento Potencial na Educação Infantil e o Ensino fundamental (Anexo 9). O seu objetivo seria fornecer indícios sobre os possíveis níveis de desenvolvimento cognitivo e social-comunicativo (intersubjetividade) do/a aluno/a, no momento da criação de Estratégias de Ensino.

Entre 1993 e 1996, durante o processo de construção do PBE/EF, discutimos com os/as professores/a o fato de que uma mudança curricular não acontece de um dia para outro, devido aos problemas e dificuldades encontrados na prática pedagógica. Por isto, sugerimos que, sem pretender mudar a sua realidade integralmente, fossem utilizados alguns espaços de aula para “criar” e “experimentar” as suas Estratégias de Ensino.

Esses espaços foram denominados Campos de Vivência e seria a partir deles, que se poderia refletir a prática pedagógica com utilização, inclusive, de gravação de imagens em videocassete, tendo em vista, por um lado, a incorporação de elementos teóricos relacionados com o PBE/EF e a teoria pedagógica adotada para a sua efetivação e, por outro, garantir a sua apresentação documentada pelos já citados Instrumentos de Mediação Comunicativa – ICM.

Um exemplo desse processo é apresentado no Anexo 12. Depois de criar e experimentar uma Estratégia de Ensino relacionada ao tema Jogo para 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental, a professora Aryadna, S. F. Camargo, lotada na RME/ÚDI, passou a refletir coletivamente o material produzido e a incorporar as contribuições dos/as professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI, advindas da reprodução crítica da experiência sistematizada, tendo em vista a sua análise, modificação e reformulação.

Além de transformar essa experiência docente em um projeto de pesquisa, o fruto desse trabalho foi aprovado e apresentado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em 1999, no interior do Grupo de Trabalho Temático Escola – GTT/Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (CAMARGO et al, 1999).

Também, a partir dessa Estratégia de Ensino, outras experiências começaram a ser criadas e experimentadas com séries diferentes daquelas que

fizeram parte do projeto original (4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries), ampliando-se, dessa forma, o leque de vivências produzidas pelos/as professores/as envolvidos/as no PCTP<sup>101</sup>.

Finalmente, em 1999 começamos a perceber a necessidade, por parte de vários/as professores/as, de “vislumbrar” a totalidade do processo curricular em todas as séries de ensino.

Dessa necessidade, surgiu a idéia de construir uma estrutura ou “grade” curricular para as áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Depois de terminar esse marco referencial provisório e inacabado, o mesmo foi denominado “Curricularidade” da Educação Física, por entender que, além de estar mostrando uma “realidade intencionalizada”, a sua reformulação ou recriação seria parte de um processo em contínuo movimento, tendo em vista a sua implementação e constante reflexão, a partir do estudo de seu impacto na realidade concreta.

A especificação dessa estrutura básica encontra-se no Anexo 11, sendo que seu detalhamento começou a ser discutido a partir do segundo semestre do ano 2000, de acordo com as possibilidades de tempo e estudo disponíveis tanto individualmente quanto coletivamente.

---

<sup>101</sup> Durante o processo de estudo e adaptação da experiência original da citada Estratégia de Ensino, tanto os/as professores/as da Eseba/UFU quanto os/as da RME/UDI identificaram uma situação que parecia estar acontecendo com muita frequência. Nas turmas de 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries havia uma rejeição a dinâmicas de trabalho escolar pautadas no trabalho coletivo, aspecto este que foi corroborado com professores/as de outras disciplinas. Esse detalhe tornou-se importante, pois grande parte dessa rejeição pelos/as alunos/as começou a ser atribuída ao tipo de ensino predominante nesses níveis de ensino, o qual, além de memorizante parece estar incentivando, em termos de aprendizagem social, a prática do individualismo diante da exigência acadêmica orientada para a aprovação do vestibular universitário. Pensando em contribuir com a possibilidade de minimizar essa situação, decidimos nos ambientes de PCTP que, a partir do ano 2000, os/as professores/as começariam a trabalhar nestas séries com a proposta denominada “Jogos Cooperativos”. No momento de terminar este trabalho, alguns professores/as estavam sinalizando positivamente sobre a validade desse trabalho, que parece fornecer possibilidades para a reflexão dos problemas decorrentes do individualismo na vida contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É importante lembrar que o conhecimento de “política” de forma alguma dispensa o conhecimento concreto dos conteúdos específicos e das formas mas coerentes de colocá-los à disposição dos alunos. Mais especificamente, a postura política do educador se corporifica no momento em que ele seriamente planeja e depois executa o seu programa de ensino. Esse trabalho, por sua vez, exige um compromisso de reflexão sobre a prática pedagógica concreta e sobre o social onde essa prática se insere (grifo nosso) (SILVA, 1989, p. 42).*

Na condição de docente universitário, trabalhar permanentemente junto aos/às professores/as de Educação Física da Eseba/UFU e da RME/UDI tornou-se um desafio que obrigou a todos/as os/as envolvidos/as, a refletir e desenvolver bases conceituais e estratégicas para construir e desenvolver uma proposta curricular, sintonizada com as aspirações de mudança, de transformação individual (subjetividade) e coletiva (intersubjetividade).

Nesse sentido, quatro aspectos contribuíram para fundamentar nossa empreitada:

Primeiro, a utilização do Planejamento de Currículo enquanto estratégia de intervenção coletiva orientada para contribuir com a instauração de uma efetiva práxis entre os/as educadores/as. Sem pretender transformar esse tipo de planejamento numa panacéia, procurou-se inseri-lo criticamente na prática individual e coletiva dos/as professores/as, como uma das atividades vitais necessárias para agir-refletir-agir tendo em vista a transformação contínua da prática pedagógica.

Segundo, a necessidade de pensar essa estratégia num contexto de interação social e de discussão permanente, que se transformou em um espaço de formação continuada, pautado nos princípios do diálogo irrestrito entre os/as participantes.

Terceiro, a necessidade de associar esse espaço com à formação de professores/as crítico-reflexivos/as conscientes do papel político de sua prática profissional, no sentido de que a definição e seguimento de uma opção metodológica (no sentido amplo), de objetivos, de seleção de conteúdos e de Estratégias de Ensino, a forma como interagimos com os/as colegas e os/as alunos/as são atos que, na sua totalidade, vão revelar o posicionamento político assumido na prática pedagógica.

Quarto, a necessidade de constituir esse processo de formação crítico-reflexiva por meio do desenvolvimento de uma estratégia de planejamento e ação político-pedagógica orientadas para a aquisição de competências a fim de que os/as professores/as *praticuem a pesquisa de seu cotidiano* (GIROUX, 1986b; MOREIRA, 1995; MOREIRA, 1994) sem, entretanto, restringir a produção de conhecimentos a uma análise dos seus componentes meramente práticos.

Neste ponto, precisamos destacar que, para além dos problemas e dificuldades já apontados na lógica proposta neste trabalho, começou a transparecer a necessidade de repensar criticamente o papel não somente da formação inicial mas também da pós-graduação em Educação e em Educação Física. Aspecto que, se analisado na ótica dos/as professores/as, parece estar se tornando mais um “resultado insatisfatório” (problema).

A partir do momento em que cursos de mestrado passaram a ser procurados por parte de alguns/mas professores/as da Eseba/UFU e da RME/UDI, várias críticas começaram a aparecer nesse campo. Críticas que, obviamente, ultrapassaram a identificação de um distanciamento entre a teoria produzida na área e a prática pedagógica e as limitações pessoais apontadas como empecilhos para compreender essa mesma teoria para aplicá-la criticamente na escola:

- Cursos de especialização na área de Educação Física que também, em vários casos, terminam não atendendo os anseios e as necessidades

da prática pedagógica dos/as professores/as que trabalham na escola pública;

- a insatisfação com programas de capacitação de professores/as, implementados por meio de financiamento oficial e a colaboração das próprias universidades federais, como foi o caso do Programa de Capacitação de Professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries – Procap<sup>102</sup>;
- a inexistência de cursos de Mestrado em Educação Física em Uberlândia e região e a existência de um Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, cada vez mais concorrido, não tanto pela qualidade do ensino ali oferecido, mas, principalmente, pelo considerável aumento de demanda, advindo, inclusive da própria Educação Física;
- a necessidade de procurar outros cursos de mestrado fora da região para atender anseios de crescimento pessoal, político e profissional, apesar da total falta de apoio institucional, por parte das redes de ensino públicas, que não têm incentivado a capacitação dos/as seus/suas educadores/as neste tipo de perspectiva;
- a falta de programas de formação continuada em parceria com as universidades devido, dentre outros aspectos, a um seríssimo distanciamento provocado por disputas e interesses políticos e acadêmicos, que somente prejudica os professores/as e a escola pública.

---

<sup>102</sup> O Programa de Capacitação Docente – **Procap** foi implementado pelo governo estadual em Minas Gerais, entre 1996 e 1998 (Governo Azeredo – PSDB) com recursos do Banco Mundial e a colaboração de setores mais conservadores de várias universidades públicas e privadas. Utilizando-se de mecanismos coercitivos para contar com a presença dos/as educadores/as do ensino básico (ameaças de não-contratação, perda de garantias no emprego, etc.), o referido programa foi desenvolvido para **capacitá-los** em caráter **reprodutor**, com vistas à adoção dos conteúdos contidos no Currículo Estadual, elaborado por grupos de especialistas sintonizados, pedagogicamente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Todas essas dificuldades vêm demonstrando uma problemática que parece estar apontando para uma grave crise não somente relacionada à falta de recursos financeiros para ampliar o número de vagas nesses cursos, mas também pela falta de visibilidade de uma política local para pós-graduação, cujo objetivo ultrapasse as finalidades básicas dos cursos “stricto sensu”<sup>103</sup>.

Se os cursos de mestrado em Uberlândia não são capazes de atender à demanda quantitativa e, em muitos casos, à expectativa profissional, dos/as professores/as interessados/as nesses cursos<sup>104</sup>, grande parte das críticas nos mostraram que, para muito além da necessidade de formar docentes/as para o terceiro grau e da manutenção de elevados níveis de pesquisa científica e filosófica para subsidiar o conhecimento da realidade educacional, a grande maioria desses profissionais não está desejando tornar-se um intelectual dedicado exclusivamente à pesquisa de alto nível e nem demonstra grande interesse em tornar-se docente de ensino superior, até porque adquiriu-se a consciência crítica de que, pela situação da universidade pública, isto é algo muito difícil de se alcançar.

Como pode ser observado no diagnóstico apresentado na página 264, 73,53% dos/as professores/as de Educação Física da RME/UDI já tinham realizado até 1999, pelo menos um curso de especialização “lato sensu” e, nesse contexto de trabalho, uma parcela significativa dos/as mesmos/as já vinha pensando em ingressar em cursos de mestrado, entendendo que estava sendo

---

<sup>103</sup> Lembrar que na lógica da Lei 9.394 (LDB/1996), o Art. 66. diz: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

<sup>104</sup> Professores/as cuja diversidade de interesses e práticas sociais e grande. Aqueles que estão empregados na escola, outros que ministram aula em Faculdades, muitos desempregados/as que podem continuar estudando, ou aqueles/as que, recém formados/as, procuram o mestrado, por terem participado em programas de iniciação científica durante sua formação inicial, na expectativa de continuar a sua carreira como pesquisadores/as ou docentes de ensino superior, apesar de não contar com nenhum tipo de experiência que possa ser considerada significativa no mundo do trabalho educacional.

necessário aprofundar a sua formação filosófica e científica para fortalecer a sua prática político-pedagógica<sup>105</sup>.

Por tudo isso, começou a ser pensada, ainda que em caráter embrionário, a possibilidade de estudar seria e criticamente sobre a validade e a importância social do denominado “Mestrado Profissional”, enquanto mecanismo institucional que, interligado à formação continuada dos/as professores/as que ministram aula nas escolas públicas, poderia estar valorizando os seus interesses, a sua experiência docente e a prática da pesquisa do seu mundo de trabalho cotidiano<sup>106</sup>. Isto, sob pena, inclusive, de que várias pessoas que vêm estudando no PCPT terminem desmotivadas pela falta de incentivo, o qual, obviamente,

---

<sup>105</sup> Depois das eleições municipais, os/as educadores/as da RME/UDI, que participaram ativamente da campanha de Zaire Rezende, promoveram uma série de debates, procurando identificar o “perfil” daquele/a que deveria ser, na sua concepção o/a futuro secretário/a de Educação. Perfil entregue ao futuro prefeito do município. Nesse contexto de discussões, ficou evidenciado a inexistência de um/a candidato/a a secretário/a que fosse educador/a da RME/UDI, sendo que alguns dos motivos que poderiam ter provocado essa situação foram associados ao fato de que **12 anos de escola autoritária em Uberlândia** “forçaram” a saída de educadores/as competentes e compromissados/as e de que a política local nunca priorizou a formação de quadros orientados por uma perspectiva democrático-popular de educação.

<sup>106</sup> A portaria Capes, nº 080, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências, diz no seu artigo 2º: Será enquadrado como “Mestrado Profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- a) *estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;*
- b) *quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;*
- c) *condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;*
- d) *exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele (grifo nosso).*

entende-se que não pode ser satisfeito somente no espaço de uma sistemática de trabalho desta natureza.

Por outro lado e para terminar, gostaríamos de ressaltar dois aspectos importantes, diante da perspectiva política de continuar o nosso trabalho com vistas a contribuir na transformação da “escola autoritária”, que hegemonicamente caracterizou a educação pública municipal em Uberlândia:

1. Existe a necessidade de se elaborar um projeto político de caráter emergencial, orientado para elevar a **motivação profissional** que, infelizmente, quase desapareceu dos espaços escolares entre os/as servidores/as da educação pública municipal. Projeto que deve começar com um imprescindível ajuste salarial (situação semelhante também enfrenta a Eseba/UFU, pelo impacto das políticas neoliberais da educação no ensino superior, motivo que vem exigindo um retorno à mobilização dos/as docentes neste contexto de trabalho).
2. É preciso realizar uma avaliação crítica sobre as conseqüências produzidas no imaginário social devido a tantos anos de prática autoritária atrelada a um ideário conservador/reacionário de sociedade, que criou profundas raízes nos processos de interação e de comportamento social. Práticas que além de não contribuírem em nada para favorecer a participação popular no município somente estimularam relações de coerção e intimidação, de troca de favores e de uso eleitoreiro da escola municipal e de seus servidores/as<sup>107</sup>. Isso com a finalidade única de manter o controle social por meio da formação de subjetividades autoritárias e/ou submissas, caladas e subservientes, preocupadas somente com seus interesses pessoais.

---

<sup>107</sup> Um exemplo disso é o caso das matrículas escolares, que, até o ano 2000, continuava sob o controle total da SME/UDI e dos/as diretores/as das escolas que, por sinal, sempre foram indicados/as pelo/a secretário/a em exercício para atender exclusivamente aos seus interesses políticos.

Ainda que possa parecer óbvio, entendemos que esses aspectos devem ser estudados, pensando na construção de um sistema educacional que saiba responder aos anseios de mudança desejada pelos setores progressistas do município e não na forma como poderiam ser reproduzidos modelos democrático-populares que vem sendo criados em outras regiões do país.

Tais são os casos da Escola Plural de Belo Horizonte e da Escola Cidadã de Porto Alegre, que foram (e estão sendo) implementadas de acordo com as características de cada cultura local, de suas contradições e de seus antagonismos, da leitura e da interpretação que da realidade social vem fazendo a sua intelectualidade, dos níveis de consciência alcançados pelos/as seus/suas educadores/as e da própria população envolvida nesse processo, fruto do incentivo oficial à formação acadêmica, à participação democrática e à produção de conhecimento relacionado com a própria experiência de trabalho acumulada.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA L. R. de. Coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p.21-30.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ANDRADE, V. E. **Planejamento Coletivo e o Trabalho Pedagógico de Educação Física na Escola de Educação Básica da UFU**: avanços e possibilidades. 1999. Dissertação – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

ALVARENGA, N. M. Movimento popular, democracia participativa e poder político **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 4, p. 103-129, 1991.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, M. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC, 1998.

ARANHA, L. **Pedagogia Histórico-Crítica**: o otimismo dialético em educação. São Paulo: PUC, 1992.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. **Education under Siege**. South Hadley: Bergin and Garvey Press, 1985.

ARROYO, M (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

ARROYO, M. Questões da Licenciatura. **Cadernos da Educação**, n. 1, p. 1-24, 1994.

AURÉLIO. B. DE H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

- BAKUNIN, M. **La Libertad**. Barcelona: Jucar, 1980.
- BAKUNIN, M. Educação Integral. In: MORYÓN. **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAKUNIN, M. **Dios y e Estado**. Barcelona: Jucar, 1979.
- BAREL, Y. **La reproduction sociale, invariance et changement**. Paris: Anthropos, 1973.
- BARTHES, R. **Mitologias**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- BAZARIAN, J. **O problema da verdade: teoria do conhecimento**. São Paulo: Alfa –Omega, 1988.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1974.
- BESSE, G. **Práctica social y teoria**. México: Grijalbo, 1969.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BLANC, M. **Os herdeiros de Darwin**. São Paulo: Scritta, 1994.
- BOCKSTAELE, J. et al. **Quelques conditions d'une intervention de type analytique en sociologie**. Paris: PUF, 1963.
- BORGES, C. M. Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente. In: CONGRESSO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**. p.773-785.
- BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma Leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUI, 1997.
- BRACHT, V. A. **Educação Física Escolar como campo de vivência social e de formação de atitudes favoráveis à prática do desporto**. 1989. Prêmio MEC de Literatura - Estudos Pedagógicos. Trabalho inédito.
- BRACHT et. Al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento infeliz.** Ijuí: Unijui, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Versão Preliminar/.** Brasília: Set. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília, 1997. v. 7.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 1998. p.13-15.

CAMARGO A.; FERREIRA G.; MUÑOZ PALAFOX G. Jogo e agir comunicativo: Construindo uma Estratégia de Ensino na Educação Física Escolar no contexto do PCTP da SME/UDI/MG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999, Goiânia. **Anais.** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 158-164. Caderno 2.

CANDAU, V. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP/PUC/RJ, 1988.

CANUTO, V. Educação e reprodução, mais uma vez: notas para discussão. **Cadernos de Estudos Sociais,** Recife, v. 3, n. 1, p. 29-50, 1987.

CAPARROZ, F.E. **Entre a Educação Física na Escola e a Educação Física da Escola.** Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTAÑEDA, J. **La Utopia Desarmada:** intrigas, dilemas y promesa de la izquierda en América Latina. México: Joaquín Mortiz/Planeta, 1993.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. Tese – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CBCE (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCN's:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 1994.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p.9-12.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 1997. Tese - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

COSTA, E.; CAVALCANTI, K.B. Encontro com a consciência corporal: trajetórias profissionais em discussão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 1997. p.752-759.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre a Psicologia Social de T. W. Adorno. **Rev. Psicologia e Sociedade**, v. 8, n.1, p. 43-62, jan./jun.1996.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: textos selecionados. Porto Alegre: L&M, 1981.

COUTINHO, C. N. Socialismo e democracia: a atualidade de Gramsci In. COUTINHO, C. N. (Org.). **Gramsci**: a vitalidade de um pensamento. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1994.

DAÓLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação Física Escolar: Ser...ou não ter?** Campinas: Unicamp, 1993. p. 49-57, 1993.

DAVID, N.; MASCARENHAS, F.; RODRIGUES. A Capacitação de professores de educação física da rede municipal de ensino de Goiânia: uma experiência a partir do princípio da participação coletiva no trabalho pedagógico. In: : CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE , 10., 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 1997. p. 825-830.

DAVID, N. Contribuições do Método participativo para capacitação de professores de educação física escolar. Goiânia: **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 59-73. 1998.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996.

DOMINGUES, J. L. Currículo como atividade intencional. In: Cappelletti, Isabel F.; Masetto, Marcos T. (Org.). **Ensino Superior: Reflexões e experiência**. São Paulo: EDUC PUC/SP, 1986. p. 43-72.

DORNELES, B. V. As Várias Faces do Caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. **Revista Pátio**, n. 11, nov. 1999.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

DUBOST, J. **L'intervention psychosociologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

DUCH, L. **La Educación y la crisis de la modernidad**. Barcelona: Paidós, 1997.

DUSSEL, H. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ENGÜITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Rev. Teoria & Educação**, v. 4, 1991.

ENRICONE, D. et al. **Planejamento de Ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 1989.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NOVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

FAVEZ BOUTONNIER, J. Origines et perspectives de la notion de intervention psychologique. la dynamique de L'intervention psychologique. **Bulletin de Psychologique**, n. 39, 1979.

FEATHERSTONE, M. **Cultura de Consumo e Pós-Modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FICHER, T (Coord.) **Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.

FERREIRA, F. **Planejamento sim e não**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FORQUIN, J. C. Saberes Escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Rev. Teoria e Educação**, n. 5, 1992.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORMOSINHO, J. **O dilema organizacional da escola de massas**. s/d/t.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCO, A.; ALMEIDA, A.; FERREIRA, J.; SILVA, L. O Ensino de História: Problemas e Perspectivas. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 37-40, 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação Física. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a.

FREIRE, P. **Acción cultural para la libertad**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975b.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, G. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste Fim de Século. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

GADOTTI, M. e ROMÃO J. **Município e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. O professor como organizador do processo de aprendizagem. In: GUIMARÃES, V. (Coord.) *Especial Professores: Caderno de Capacitação a distância*. Rio de Janeiro: Porjeto Futura - Fundação Roberto Marinho, 2000.

GANDIN, D. *Planejamento como Prática Educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.

GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A. Pedagogia Crítica e Intelectual Transformativo. In: FELDENS, M. G. & FRANCO, M. (Org.). **Ensino e Realidade**: Análise e Reflexão. Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 1986a.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986b.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1996.

GOERGEN, P. L. A crítica da Modernidade em Educação. **Revista da Faculdade de Educação da Unicamp**: Vol 7, n. 2, p. 05-28, 1996.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

GRECO, J. F. N. As influências da “Democracia Participativa em Uberlândia na montagem do programa de História de Minas Gerais/86. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 7, n. 7, p.11-21, 1998.

GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão Didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GUERRA, Y. Modernidade: crise de “paradigmas” ou final do sonho? **Rev. APG**, n.10, mar. 1997.

GUIMARAES, E.N. A transformação econômica do Sertão da Farinha Poder: O Triângulo Mineiro na divisão inter-regional do trabalho. **Cadernos de História**, Uberlândia, n. 4, p. 7-35, 1991.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Porto-Alegre: L&PM, 1987b.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1988. V.1-2.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990a.

HABERMAS, J. **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990b.

HARNECKER, M. **Tornar Possível o Impossível: A Esquerda no Limiar do Século XXI.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HELLER, A. **Teoria da História.** Barcelona: Fontamara, 1982.

HELLER, P. El oscurantismo pos-moderno. Buenos Aires: **Rev. En Defensa del Marxismo.** 1999. Disponível em:< <http://www.po.org.ar/edm/edm24/el.htm> >.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HLDEBRANDT, R. Experiência: Uma Categoria Central na Teoria Didática das Aulas Abertas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 14, n. 3, p.140-145, 1993.

HUTMACHER, W. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. In: NOVOA, A. (Coord.) **As organizações Escolares em Análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HYPOLITO, D. **Formação Continuada:** dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar. 1996. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

JESUS, W. F. **Poder Político em Uberlândia: mudanças e permanências 1982 – 1996.** 1999. Monografia de Curso – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

JORGE. L. **Inovação Curricular:** Além da Mudança de Conteúdos. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

KAMII, C. ; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIN, L. **Percalsos do discurso pedagógico em tempos de indefinição.** 1992. Dissertação - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUNZ, E. **Educação Física:** ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijui, 1994.

- LARAIA R. **Cultura: Um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LIBÁNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Rev. Ande**, n. 6, 1983.
- LIBÁNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- LIBÁNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LIMA, S. C. F. de. História tradicional e história crítica na fala dos professores. **Cadernos de História**, Uberlândia, v. 7, n. 7, p. 23-35, 1998.
- LUDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Brasília: Cadernos CRUB, 1994.
- LUKÁCS, G. **The ontology of social being**. London: Merlin Press, 1980.
- LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LYOTARD, J. F. **O Pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno Explicado às Crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- MACHADO, M.C.T. Muito aquém do paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. In. **Cadernos de História** n<sup>o</sup> 4:37-77. Universidade Federal de Uberlândia, 1991.
- MANCIE, E. **O capitalismo atual e a produção de subjetividade**. <<http://www.aol.com.br/mance/subjetividade.htm>>, 1998
- MARQUES, **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijuí, 1993.
- MARX, K. **Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política**. 1857-1858. (Grundrisse). Buenos Aires: Siglo XXI, 1971.
- MARX K.; ENGELS F. **A Sagrada Família**. Barcelona: Grijalbo, 1978.
- MARX, K. **Introducción a la Economía Política**. México: Cartago, 1973.
- MARX, K.; ENGELS F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. O Manifesto Comunista. **Cadernos Anped**, São Paulo, n. 7, dez. 1994.

MARX, K. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Mc LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDES, C.L. *Currículo e Educação Física: tendências das publicações nos últimos dez anos*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia, 1997. p. 815-824.

MERTON, R. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Trad. Sérgio Lessa; Paulo César Castanheira. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

MINAS GERAIS. SEE. **Proposta Curricular para Educação Física Escolar**. Belo Horizonte, 1992.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MORAIS, J. F. Ciência e perspectivas antropológicas hoje. In. CARVALHO, M. C. (org.). **Construindo o saber**. Campinas: Papyrus, 1994.

MOREIRA, W. W. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Educação Física e Esportes - Perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 199-210.

MOREIRA, W. W. Educação Física Escolar: a busca da relevância. In: PICCOLO, Vilma Lení (Org.). **Educação Física Escolar: Ser... ou não ter?** Campinas: Unicamp, 1993. p. 15-25

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA A.; SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994a.

MOREIRA A.; SILVA, T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In. MOREIRA A. & SILVA, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994b.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA A. & SILVA, T. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. A crise da Teoria Curricular Crítica. In: VORRABER C. M. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.11-36.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução**. Porto: Apontamentos, 1997.

MUÑOZ PALAFOX, G. Educação Física no Brasil: **Aspectos Filosófico-Pedagógicos subjacentes à Política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985**. 1990. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MUÑOZ, PALAFOX, G. As tendências pedagógicas em Educação Física e sua relação com as categorias Idealista e Materialista da História, **Rev. Motrivivência**, n. 6, p. 30-35,1993a.

MUÑOZ PALAFOX, G. O processo Ensino-aprendizagem e a questão da formação para a cidadania no Ensino Superior. **Rev. Mineira de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 55-57,1993b.

MUÑOZ PALAFOX, G. Implicações do processo Ensino-Aprendizagem Escolar na Construção da Personalidade do Educando. **Rev. Em Busca de Novos Caminhos: Pré-Escola, 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus**, Uberlândia, v. 1, p. 43-50, jan./jun. 1995.

MUÑOZ PALAFOX, G. O que é Educação Física: uma abordagem curricular. Porto Alegre, Escola Superior de Educação Física. **Rev. Movimento**, Ano 3, n. 4, 1996/1.

MUÑOZ PALAFOX, G., et al. A competição esportiva da Escola como campo de vivência do exercício da cidadania participativa: Projeto Político-Pedagógico em Construção. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 3, p. 279-287, 1996.

MUÑOZ PALAFOX, G.; TERRA, D.V.; PIROLO, A. L. Educação Física: uma abordagem histórico-cultural de Educação. **Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1 p. 3-09, 1997a.

MUÑOZ PALAFOX, G. Capitalismo tardio e globalização: implicações do desenvolvimento tecnológico na pós-modernidade e seu impacto na Educação

Física no Brasil (artigo). In: CONGRESSO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia, p. 802-807, outubro, 1997b.

MUÑOZ PALAFOX, G. e TERRA, D. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. (artigo de livro) In: CBCE (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, p.11-23, 1997c.

MUÑOZ PALAFOX, G. e TERRA, D. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. *Pensar a Prática – Rev. da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás*. V. 1, n. 1, p. 26-37, 1998a.

MUÑOZ PALAFOX, G.; TERRA, D; PIROLO, A. O desafio de teorizar a prática da educação física para transformá-la. **Rev. da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá**. V. 9, n. 1, p. 121-122, 1998b.

MUÑOZ PALAFOX, G. Educação Física e Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento (artigo). In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: JORNADA PRÉ-COMBRACE, 1., 1999, Campinas. **Anais**. Campinas, 1999. Campinas: Unicamp, 1999a p. 17-37.

MUÑOZ PALAFOX, G. Educação Física e Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento na Escola. In: CONGRESSO GOIANO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: JORNADA PRÉ-CONBRACE, 1. 1999, Goiânia. **Anais**. Goiânia: FEF/UFG, 1999b. p. 22-28.

NEPEF/UFSC-SME-Florianópolis. **Diretrizes Curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 1996.

OLIVEIRA, A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Rev. Educação Física/UEM**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997

OLIVEIRA, Z. Interações infantis em creche e a construção de representações sociais de gênero. **Rev. Coletâneas da ANPEPP**, v.1, n. 4, p. 62-82, set. 1996.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

OYAFUSO, A.; MAIA E. **Plano Escolar**. São Paulo: ETE, 1998.

PARANHOS, A. **O roubo da fala: origens da ideologia do trabalhismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 1999.

PERRENOUD, P. **La fabrication de L'excellence escolar**. Genève: Droz, 1994.

PIROLO, A. A disciplina voleibol nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Paraná: Processo e conhecimento crítico-reflexivo ?. In. COSTA, V. (Org.) **Formação Profissional Universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro: Central UGF, 1997.

POIRIER, J. et. al. **Les Récits de Vie: Théorie et pratique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Porto: Portucalense, 1971. V. 2

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SACRISTÁN, J.; GOMÉS, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SADI, R. Impactos da regulamentação no projeto ideal para a educação física escolar. **RBCE**, v. 21, n. 2/3, p.100-117, 2000.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUI, 1987.

SANTIN, S. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre: EST, 1990.

SANTIN, S. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre: EST/ESEF, 1992.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.

SARUP, M. **Marxismo e Educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: uma proposta democrática no contexto da avaliação educacional. In: Cappelletti, I. F.; Masetto, M. T. (Org.) **Ensino Superior: Reflexões e Experiência**. São Paulo: EDUC, 1986. p. 73-119.

SAUL, A. M. (Coord.) **Projeto integrado de pesquisa: políticas de currículo no Brasil**. São Paulo, 1997. Mimeo.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a Educação Escolar. In: Saviani, D. A. (Org.) **Pensando a Educação**. São Paulo: UNESP, 1989. p.23-33.

SAVIANI, N. Currículo e Matérias Escolares: A Importância de Estudar Sua História. **Rev. Idéias: Currículo, conhecimento e Sociedade**, São Paulo, 1995.

SEVERINO, A. **Educação, Ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU –USP, 1986.

SHAFF, A. **A sociedade Informática**. São Paulo: Unesp-Brasiliense, 1995.

SILVA, E. **O professor e o combate a alienação imposta**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, S. I. **Filosofia Moderna: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1992.

SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Org.) **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, T.T. (Org.) **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista” e outras formas de governo do eu**. São Paulo: Vozes, 1998.

SOUZA, R. F. A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80. Brasília: **Em Aberto**, p.117-128, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação Profissional inicial e continuada de conhecimentos científicos na área de Educação Física & Esporte no nordeste no Brasil: um estudo a partir da UFPE. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia: CBCE, 1997. p. 861-871.

TAMARIT, J. **Educar o Soberano**. São Paulo: Cortez, 1996.

TANI, G. e outros. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

TAVARES, M., e GARCIA, I. Prática de ensino: contribuições para a formação profissional e continuada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**. Goiânia: CBCE, 1997. p. 767-772.

TERRA, D. Ensino crítico-participativo das disciplinas técnico-desportivas nos cursos de Licenciatura em Educação Física: análise do impacto de ensino no Handebol. In. COSTA, V. (Org.) **Formação Profissional Universitária em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ed. Central, 1997.

TOURAINÉ, A. **Sociologie de l'action**. Paris: Seuil, 1965.

TOURAINÉ, A. **Production de la société**. Paris: Seuil, 1973.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. São Paulo: Vozes, 1994.

UBERLÂNDIA. SEE/CEF. **Proposta Curricular de Educação Física - 1º Ciclo do Ensino Fundamental**. Uberlândia, 1998.

UBERLÂNDIA. SME/CEMEPE/CDP. **Proposta Curricular Básica – Ensino fundamental**. Uberlândia, 1995. Mimeo.

UBERLÂNDIA. SME/CEMEPE/CDP. **Plano Básico de Ensino – Educação Física . Uberlândia**, 1996. Mimeo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola de Educação básica. **Plano Anual 2000 de Educação Física**. Uberlândia, 2000.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEER, R.; VALSINER. **Vigostsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VIANNA, I. **Planejamento Participativo na escola**. São Paulo: E.P.U., 1986.

VIEIRA, E. **Educação física e a cultura corporal: as orientações didático-pedagógicas em questão**. *RBCE*, v. 21, n. 2/3, p.77-80, 2000.