

CLÉSIO ACILINO ANTONIO

**ORDENAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS,
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS)
E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma leitura sobre as novas prescrições de um
currículo ao ensino.**

ANTONIO, Clésio Acilino. **ORDENAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS) E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma leitura sobre as novas prescrições de um currículo ao ensino.** Florianópolis, 2000. p. 189. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Elenor Kunz
Defesa: 03/04/2000

**Florianópolis
2000**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“ORDENAMENTOS POLÍTICO – PEDAGÓGICOS, PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA LEITURA SOBRE AS NOVAS PRESCRIÇÕES DE UM CURRÍCULO
AO ENSINO”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/04/2000

Dr. Elenor Kunz (Orientador)

Dra. Maria das Dores Daros - UFSC

Dra. Ana Márcia Silva - UFSC

Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Suplente) - UFSC

**Dra Edel Ern
Coordenadora PPGE**

Clésio Acilino Antônio

Florianópolis, Santa Catarina, abril de 2000.

Agradecimentos

Não resta dúvida que não podemos ficar isolados o tempo todo e também solitários, enquanto a pesquisa é construída. Sempre estamos imersos num convívio: às vezes, pelo ócio necessário, às vezes, por interesse particular delimitado, que pode ser compreensível pela situação onde se encontramos, ou ainda, pela necessidade humana de ver no outro aquilo que talvez (não) enxergamos em nós mesmos.

Assim parece ser o processo de mergulho, na rotina, de quem escreve um trabalho que precisa da razão, ao mesmo tempo, que precisa, também, de todas as emoções possíveis das relações sociais presentes.

Por tudo isso agradecemos a todos, que de certa forma contribuíram para o aprendizado da organização individual e coletiva, delimitando os seus limites quando a tarefa assim o exigia.

Meus mais sinceros agradecimentos...

... aos colegas/companheiros, do então Grupo de Trabalhos Ampliado – GTA, pelos calorosos debates sobre a Educação Física Escolar e pela rica convivência que nos possibilitou olhares, inconformados, sobre políticas educacionais em nosso tempo. Mas também porque não deixaram “se-fazer/ficar” ausentes, na definição necessária de intervenção, no campo da vida profissional dos educadores e educadoras das escolas públicas.

... aos colegas de conversas “silenciosas” e de silêncios “falantes”, sobre a vida acadêmica no Curso de Mestrado, principalmente, Arivane, Helena e professora Olinda, parceiras de encontros de sugestões no ano de 1998, no convívio mais próximo à definição do escrever.

... aos sempre presentes e prestativos companheiros da secretaria do curso, Maurília, Sônia, Luiz Fernando e Eliane, pelo tratamento carinhoso, quando dos esclarecimentos sobre a inevitável burocracia institucional, e, ainda, por saberem fazer que definíssemos sobre o realmente necessário.

... ao professor e colega Giovani Pires, pelas mais atuais conversas de encorajamento, em certos momentos que definiram um plano de trabalho.

... ao professor Lino Castellani Filho, pelo recebimento carinhoso em Campinas/SP, para conversas sobre algumas idéias, na definição do tema do trabalho.

... à professora e colega Ana Márcia, que prestou sua avaliação aos primeiros apontamentos de um projeto à entrada no curso, ainda no ano de 1996. E também pelas fundamentais orientações no processo de qualificação do trabalho.

... ao professor e colega Elenor Kunz, que parece não saber negar o espaço da escuta e por se dispor solidariamente a cumprir um papel, no qual foi solicitado/definido em processo.

... à Sra. Laura, pelas valiosas dicas, quando no trabalho paciente da revisão do texto.

... à Adre, pelo seu carinho especial nos momentos de inseguranças, na presença não só no papel de ouvinte e pela sua paciência, quanto às ausências.

... e aos meus familiares. À mãe, pelas suas constantes interrogações, sobre o porquê deste trabalho e de seu conseqüente tempo a ele dispensado, e que foram dúvidas que sempre estiveram presentes na construção de algumas de minhas certezas. Ao pai, pela sua insistência em dizer-me (lembrar-me) coisas sobre a fundamental seriedade do papel de educador.

“... justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida que converter essa impotência, ela mesma, juntamente com sua própria impotência em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.”

T. W. ADORNO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
-----------------	----

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO ESTADO EM TRANSFORMAÇÃO

1.1 – Política educacional no final do século: alguns indicadores de um outro contexto social.....	13
1.2 – Reforma educacional e “novos” discursos à qualidade.....	32
1.3 – Outros valores entram em cena na definição da “nova cidadania” pela educação.....	40
1.4 – Preâmbulo aos princípios da política do conhecimento oficial.....	45
1.4.1 – Um olhar sobre a estratégia técnica de política.....	45
1.4.2 – Um olhar sobre novos valores no conhecimento oficial.....	52

Capítulo 2

A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL

2.1 – Comentários preliminares sobre novos ordenamentos à decisão curricular.....	58
2.2 – Um processo de decisão curricular em questão: a elaboração dos PCNs.....	64
2.2.1– A organização interna dos Parâmetros Curriculares Nacionais e alguns aspectos fundamentais à apresentação como proposta curricular.....	75
2.3 – Discutindo orientações a partir dos PCNs à prática pedagógica.....	82

Capítulo 3

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS PCNs.

3.1 – Enfoques históricos de uma área no currículo e sua identidade político-pedagógica.....	100
3.1.1 – Sentidos ao redimensionamento do objeto/conteúdo da Educação Física escolar.....	113
3.2 – Respostas à especificidade pedagógica a partir da dimensão da cultura.....	123
3.2.1 - A Educação Física e seu olhar ao objeto como cultura.....	129
3.2.2 – Discutindo os enfoques ao ensinar-aprender dos conteúdos da Educação Física Escolar: confusos sentidos à dimensão da cultura.....	137
3.3 – Educação Física e a vida cidadã que se faz necessária: proposta de uma globalidade que se insere na área.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179

SIGLAS

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe.

CEPAL-OREALC – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe/Oficina Regional de Educação para América Latina.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

FED/UFRGS – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MEC – Ministério da Educação e do Desporto.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCNs-EF – Parâmetros Curriculares Nacionais/Educação Física.

PCNs-IN – Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental/Documento Introdutório.

PCNs-OS – Parâmetros Curriculares Nacionais/Orientação Sexual.

PCNs-PC – Parâmetros Curriculares Nacionais/Pluralidade Cultural.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

RESUMO

Este trabalho pretende trazer contribuições ao debate sobre a política de reforma educacional e, em particular, sobre o currículo como um de seus elementos.

A década de noventa é considerada como um período que marca, com características próprias, o debate sobre os novos rumos do setor educacional nas políticas públicas. Nesse contexto, as questões suscitadas sobre a intervenção do Estado brasileiro na promulgação dos novos conhecimentos ou valores, na socialização dos cidadãos, tornaram-se um ponto fundamental tratado no trabalho.

O currículo, compreendido também como programas escolares, é colocado em destaque, já que passa por uma avaliação em sua própria lógica de prescrição do ensino. A sua nova definição, criação, seleção, organização e distribuição de conhecimentos e valores foram visualizados diante da estreita relação social, seus processos e ajustes político-culturais.

O currículo é discutido como um mecanismo articulado com a necessidade de orientar o trabalho interno da escola. É apontado também, em relação à atual orientação da política educacional, intrinsecamente veiculada à tendência de localizar os problemas da educação nesse âmbito. São instrumentos abordados por não deixar de veicular a homogeneização de sua origem política e também dos conhecimentos e valores a ser discutidos na escola. A definição do currículo, em projeção nacional, via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é discutida como tendência da homogeneização de um discurso “do quê”, “como ensinar” e os valores necessários como eixos que arbitram sobre a condição de cidadania.

Da mesma forma, em que as novas diretrizes de uma escola situada no tempo são veiculadas, as novas identidades sociais e culturais são discutidas como parte das atuais prescrições à socialização dos escolares.

Duas importantes dimensões são matizadas no trabalho: a dimensão política, onde se discorre sobre os muitos ideais da reforma, que vêm sendo pautados, orientados a um novo papel do Estado nas políticas educacionais, e a dimensão técnica, intimamente vinculada a primeira, cujas questões correspondentes manifestam-se nas formas de encaminhar as reformas, princípios, que irão se materializar na reforma do currículo.

Ao adentrarmos na discussão de uma área específica presente no currículo, a Educação Física, estivemos de forma mais detalhada preocupados em compreender como esta área está inserida no desenho curricular dos PCNs. Ainda assim, para compreendê-la nesse desenho localizamos alguns debates críticos já desenvolvidos pela comunidade intelectual e profissional da Educação Física, quando em análises dirigidas ao conteúdo dessa proposta. Procuramos, também, não desconsiderar as relações que são próximas do debate da identidade pedagógica da Educação Física Escolar brasileira, justamente porque o processo do qual se origina traz sentidos diferenciados ao conteúdo da proposta analisada.

Palavras-chaves: 1 - Política Educacional; 2 - Parâmetros Curriculares Nacionais e 3 - Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

“Nossas sociedades vão de reforma escolar em reforma escolar. Isto é normal: quando a sociedade muda, é lógico que se mude a escola, principal instrumento de nossas sociedades para a formação de seus membros jovens.”¹

Estamos em um processo de uma nova reforma educacional. E a partir dessa regularidade declaramos nosso interesse em debater a política da reforma educacional e, em particular, o currículo como um de seus elementos. Vamos procurar discorrer como se alinham as justificativas e algumas contra-argumentações às atuais perspectivas que se fazem dominantes na definição de políticas educacionais, como a do currículo.

A última década de noventa pode ser considerada um período que marca, com características próprias, o debate sobre os novos rumos do setor educacional nas políticas públicas. Presenciamos o Estado brasileiro na função de promulgação – no sentido de tornar público (?) – de novos valores ou conhecimentos sobre socialização dos cidadãos pela escola, diferentemente das normas e orientações, de caráter mais gerais, de outras épocas.² Como mesmo exemplifica LAVILLE, "escola é antes de mais nada um conjunto de programas de ensino e de aprendizagem de conhecimentos, conhecimentos estes apresentados na forma de disciplinas escolares. E, com efeito, o ensino e a aprendizagem das matérias escolares é o cerne da tarefa confiada à escola. Por isso, as reformas escolares são, em boa parte, reformas de programas de ensino"³

Destarte vamos discutir como o currículo, compreendido também como programas escolares, que se apresenta com novas formas e valores em sua organização, está

¹ LAVILLE, Christian. A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior? In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 109-24. p. 109.

² BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: _____ (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 05-42. p. 35. Alguns exemplos são apontados pela literatura da história da educação brasileira sobre experiências de outras intervenções do Estado com relevante influência aos ordenamentos político-pedagógicos. Como exemplo disso, vê-se a experiência do acordo MEC-USAID na década de 60. Cf. CUNHA (1985); Cf. ROMANELLI (1994); Cf. GHIRALDELLI JR. (1994).

³ LAVILLE, op. cit., p. 109.

passando por uma avaliação em sua própria lógica de prescrição do ensino. A sua reforma nos traz assim a questão sobre os princípios aos quais está sendo reordenado e os novos conhecimentos ou valores que ali estarão representados.

Adiantamos, portanto, que a perspectiva de objetividade dessa prescrição já vem sendo por certo questionada por teorias críticas sobre o currículo. Neste sentido, conforme TERIGI, “a partir destas produções, ficará perdida para sempre a fé na pretendida objetividade do *curriculum*, em sua autonomia com respeito às relações de dominação.”⁴ Diferente da visão liberal em educação e da antiga sociologia a ela prestada, questionamos sua própria substância. SILVA afirma também “de uma forma ou de outra, o conteúdo da educação escolar, o currículo declarado ou o currículo implícito, o conhecimento oficialmente transmitido e as atitudes explicitamente cultivadas ou o conhecimento subjacente e as ‘virtudes’ ocultamente inculcadas, tudo isto se tornava agora problemático e problematizável.”⁵

Como também exemplificam MOREIRA & SILVA, apontando o currículo como “terreno contestado”, por onde pode também ocorrer manifestações de contraposições aos seus valores, “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais.”⁶

Por conseguinte, depois disso, a produção teórica sobre o currículo não podem mais “se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido.”⁷

As transformações ocorridas no contexto social e as novas orientações de gestão pública, como expressão da constituição social e histórica a qual MOREIRA &

⁴ TERIGI, Flávia. **Notas para uma genealogia do *curriculum* escolar.** Educação & Realidade, 21(1): 159-186, jan./jun. 1996. p. 176. A referência aqui é basicamente para as produções da Nova Sociologia da Educação, centrando as problematizações à organização e seleção do conhecimento, imprimindo análises ao *curriculum* como sendo um “artefato social e cultural”. Também para SILVA, “durante alguns anos absorvemos de forma acrítica as formulações americanas sobre currículo (representadas pelo modelo de Tyler), mas presunçosamente ignoramos os desenvolvimentos posteriores”, como, segundo o autor, o da Nova Sociologia da Educação. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (73): 59-66, maio 1990. p. 59.

⁵ SILVA, op. cit., p. 60.

⁶ MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995, pp. 7-37. p. 20. Ainda conforme os autores, “o currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.” (MOREIRA & SILVA, op. cit, p. 21).

⁷ Ibidem, p. 21.

SILVA se referem, podem ser acolhidas como coadjuvantes na redefinição de uma outra função para escolarização nestes tempos. Isso parece representado por aquilo que ROMANELLI já observara, quando discorreu sobre a educação escolar, em sentido genérico, “preenche funções segundo o teor e o sentido das mudanças socioeconômicas ocorridas no contexto da vida nacional.”⁸ Também pelas mesmas transformações, podemos pensar sobre as modificações em âmbitos quantitativos e qualitativos na provisão de educação, já que esses dois âmbitos relacionam-se contraditoriamente em seu objetivo à universalização desse direito. Assim, “mudanças no sistema educacional ocorrem tanto no que concerne aos aspectos quantitativos, por suscitar maior procura de escola, quanto no que concerne aos aspectos qualitativos, pela necessidade de trocar os modelos tradicionais de educação imperante por modelos mais condizentes com as novas necessidades exigidas pela dinamização e modernização da economia, da vida social e cultural.”⁹ Fato este inegável, quando o assunto é currículo e o conhecimento escolar nele eleito, pois, pela sua criação, seleção, organização e distribuição do conhecimento, visualiza-se a estreita relação com a sociedade e os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação que dela fazem parte.¹⁰

No que se refere a esse processo, SANTOS & MOREIRA apontam, como exemplo, a urgente necessidade de análises sobre reformulações curriculares, já que para esses autores isso está justificado “em função dos possíveis efeitos, na escola e no currículo, das recentes mudanças na organização do trabalho, causadas pelos avanços da ciência e tecnologia, que permitiram que se configurasse o que vem sendo chamado de Terceira Revolução Industrial.” Ou ainda, “as transformações no processo de produção têm sugerido alterações na organização do trabalho pedagógico, o que nos obriga a estar sensíveis aos rumos seguidos.”¹¹ No entanto, alertam para as perspectivas que estão presentes em tais iniciativas de reformas, pois como apontam “em face da feição neotecnicista que os debates sobre a qualidade da escola vêm tomando, repensar seleção e organização do conhecimento escolar, a partir das contribuições de autores críticos, pode ajudar a redirecionar os caminhos seguidos.”¹²

⁸ ROMANELLI, op. cit., p. 108.

⁹ Ibidem, p. 108.

¹⁰ Cf. SILVA (op. cit.).

¹¹ SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento. In. BORGES, Abel Silva et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 26), 1995, pp. 47-65. p. 52.

¹² SANTOS & MOREIRA, op. cit., p. 52.

SACRISTÁN lembra-nos que se quisermos problematizar sobre essa “feição neotecnicista”, anunciada anteriormente, por trás dela, pode também estar um “guarda-chuva de denominações”, sobre reforma, onde se refugia uma infinidade de tipos de iniciativas e programas com variados propósitos.¹³ Observamos as mais variadas formas de discorrer sobre reforma, pois

quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; (...) ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas ou mecanismos de controle; (...) quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores, etc.¹⁴

Para se referir aos processos de transformações sociais que, como já percebemos, parecem imprimir um sentido às políticas educacionais, deste final de século, consideramos a crise dos sistemas educacionais como estreitamente relacionada com a própria crise política que a atual conjuntura manifesta.¹⁵ No novo contexto latino-americano deste final de século, o debate da política educacional e, conseqüentemente, sua reforma, passa por três grandes temas que têm sido considerados os eixos dominantes para sua gestão. CASASSUS traz uma representação desses grandes temas que servem de condutores de nossa discussão sobre essas questões. O primeiro é a questão da reforma do Estado, sendo que a temática da modernização educativa predomina; o segundo, diz respeito à forma que o Estado adota na intervenção, a partir do processo de descentralização, seguido das controvérsias que desse processo se manifestam; o terceiro,

¹³ SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996a, pp. 50-74. p. 51.

¹⁴ Ibidem, p. 51.

¹⁵ Pablo GENTILI propõe-nos uma compreensão da crise, ou seu significado mais categórico, que nos instiga a não negar aquela simbiose que explicitamos. Para ele, “toda dinâmica de crise, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedades, constitui uma nova instância geradora de contradições – em graus diversos – que definirão a idiosincrasia do período que se inicia após cada ruptura.” GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 76-99. p. 231.

constitui-se em uma polêmica sobre “*los roles*” que o Estado deve assumir, e, em especial, a relação tipo e quantidade de funções que deve ocupar.¹⁶

Já que estaremos discutindo a reforma curricular, procurando compreendê-la no interior das novas formas de gestão, alguns modelos caracterizam essa nova fase de presença do Estado na política educacional. BRASLAVSKY afirma que estamos assim saindo do predomínio do modelo de “*Estado Docente*” e do “*Estado Subsidiário*”, que foram os que dominaram nos últimos trinta anos – modelo desenvolvimentista –, para um modelo que se situa entre o “*Estado Prescindinte*” e “*Promotor*”. O modelo Prescindinte “se constituiria em arrecadador e financiador das forças do mercado”, o Promotor “se constituiria em regulador e configurador de um novo sistema educativo.”¹⁷ Nesse sentido, ainda conforme BRASLAVSKY, parece que a opção que hoje se apresenta à forma de regulação estatal está situada no modelo Promotor. Como procura caracterizar essa nova condição, diz que “aparentemente o ressurgir dos discursos reformistas se associa a um triunfo – provavelmente instável – da opção pelo Estado Promotor, que deveria ter as funções de *concertação* [ajuste] e transformação pedagógica”;¹⁸ uma opção que sugere explicar a decisiva presença do Estado – ainda que sobre controvérsias entre os modelos reformistas – nesta década na reforma curricular.

Junto a esse quadro, converge também a precária situação da educação nacional. E é nessa dimensão conflitiva que são introduzidas novas soluções para a qualidade do ensino no país. Partidários da salvação a pouco custo ou os precursores da nova razão procuram veicular orientações de novas respostas da qualidade educacional e eficiência ao setor. A qualidade toma um caminho de despolitização de seu próprio estado, quando circunscrita por uma leitura reduzida e que tende a não envolver a diversidade dos determinantes de seus problemas. GENTILI situa essa tendência como a que coloca em questão a noção de “direito” e de “igualdade”. Ou seja, como elucida, “ao criticar enfaticamente a interferência da *política* na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a noção mesma de *direito* e a concepção de *igualdade* que serve

¹⁶ CASASSUS, Juan. *Debe el Estado ocuparse aun de la educación? Analisis desde las dimensiones de la regulación e la legitimación*. In. UNESCO/OREALC. **BOLETIN PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, n. 30, abril, 1993. p. 52. Juan Casassus é especialista regional em planificação e gestão da educação da OREALC.

¹⁷ BRASLAVSKY, Cecilia. *La Gestión Curricular En Las Transformaciones Y Reformas Educativas Latinoamericanas Contemporáneas*. In. WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 27-47. p. 31.

¹⁸ *Ibidem*, p. 31.

(ao menos em teorias) como fundamento filosófico da existência de certos direitos sociais nas sociedades democráticas.”¹⁹

Em uma forma semelhante de discorrer sobre reforma e a precária situação da educação, SUÁREZ diz que há uma produção de “crise de sentido” da escola, enquadrando-a no âmbito político, cultural e pedagógico. Atento à vinculação histórica entre saber, sociedade e escola para compreender como vem a se modificar a situação (da escola), a partir dos mesmos sentidos intrínsecos nas reformas, afirma “a partir disso, será possível entender como, atualmente, essas relações se transformaram, provocando em *crise de sentido* da escola; e como o discurso pedagógico dominante inscrito na reforma educacional vigente interpreta e carrega de sentidos essa relação complexa, de acordo com seus próprios princípios, interesses e pressupostos.”²⁰

Essa abordagem sobre a questão procura situá-la no interior do ideário neoliberal, justamente porque esse sugere redimensionar os problemas a partir de princípios que considera inerente: supostamente os de ordem conjugados ao ajuste técnico. Assim, tendemos a discutir a reforma curricular imersa nessa dimensão, mesmo que também não deixemos de compreendê-la como de ordem na “resolução” das mazelas educacionais. Lembramos aqui, outra problemática trazida por GENTILI, sobre as perspectivas conservadoras do neoliberalismo, quando faz alusão – de forma muito precisa - ou sugerindo um olhar, conforme o discurso conservador, no redimensionamento da leitura política sobre tais mazelas; lembra-nos que “a restauração conservadora sentencia a educação das maiorias ao mais perverso destino: transformar-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um

¹⁹ GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, pp. 128-137. p. 131. (grifos do autor). Ainda para esse autor, “tal questionamento supõe, desde a perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a conseqüente existência de certos critérios de igualdade que se concretizam na existência de uma esfera inalienável de direitos sociais e de um conjunto de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam.” (Ibidem, p. 131).

²⁰ SUÁREZ, Daniel. Políticas públicas e reforma educacional: A reestruturação curricular na Argentina. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, pp. 108-27. p. 115. (grifos do autor).

modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização”²¹.

Em vista disso, para atuar nessa lógica, parecem ser necessários mecanismos que se direcionem para orientar o trabalho interno da escola, com forte tendência de localizar os problemas da educação nesse âmbito, respaldados na nova política educacional. Instrumentos elaborados e que trariam intrínsecos à homogeneização de sua origem política, com um viés único, ou seja, da racionalização dos meios, mudando a trajetória da pauta política das causas dos problemas da educação nacional: a distribuição equânime desse direito à população brasileira. Conforme CORAGGIO, é este tipo de preocupação, quanto à eficiência do sistema, que está imprimindo a outra, aos aspectos relacionados à qualidade do ensino, ou do “processo ensino-aprendizagem”. Para ele, surge da condição de “eficiência econômica” da educação, cuja preocupação central é que o sistema não desperdice gastos, pois a condição existente – advinda da política neoliberal de reordenamento dos gastos sociais – é a de escassez de recursos.²² Por essas razões, talvez, demonstrar-se-ia mais uma vez como a definição do currículo em âmbito nacional pode homogeneizar um discurso do quê ensinar e como ensinar, condicionada à eficiência – a possível melhora nos níveis de reprovação/retenção de alunos – do sistema de ensino. Por outro lado, os valores que são necessários a uma nova inserção social do cidadão não deixariam de estar representados.

A definição de novos padrões nacionais para aprendizagem, como os PCNs, na atual configuração da política educacional, parece tornar-se um fato exemplar desses aspectos que acabamos de adiantar. A necessidade de apontar estratégias direcionadas à qualidade das aptidões básicas, promovidas pelo sistema de ensino no país, vem sendo um tema com o qual viemos convivendo há alguns anos. Aqui está uma das principais questões que emanam dessa iniciativa, trazendo um novo papel a ser cumprido pela escola e pelo

²¹ GENTILI. *Educar para o desemprego...*, p. 249. Tomaz T. da SILVA exemplifica também um olhar mais geral sobre as configurações neoliberais na reforma social, mas também sugerindo a relação sistêmica entre educação e o novo quadro na política social. Segundo esse autor, “evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que estamos presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal.” SILVA, Tomaz Tadeu da. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 9-29. p. 13.

²² Cf. CORAGGIO, Jose L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996a.

ensino. Como observa SILVA a respeito, “a definição social cristalizada daquilo que constituem formas legítimas de escola, sala de aula etc., e a estreita regulamentação estatal dos modos de educação **limitam, conformam e determinam** as possíveis transformações dos arranjos educacionais existentes, particularmente os referentes a currículo.”²³

Essa política de definição de um modelo de currículo coube ao MEC, a partir das metas originárias do Plano Decenal, pelas quais indicou proposições – nesse âmbito da vida escolar – pautadas por necessidades de se incluir conteúdos essenciais “a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional”, ou ainda, diretrizes de ação “que possam ser entendidas e colocadas em prática de modo a garantir que se generalizem no país as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinados com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios.”²⁴ Diante disso, temos as duas dimensões – conhecimento e valores – num específico modelo de currículo, carregando consigo orientações político-pedagógicas a serem veiculadas no sistema de ensino em nosso país.

Os PCNs, como função de governo na coordenação de um processo de discussão das prioridades nacionais, diante dos problemas da educação, traz implícitas as diretrizes internacionais para a educação.²⁵ Diretrizes que pareceram já estar cumpridas, quando o MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal, plano esse que se apresentou “concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental do país.”²⁶ Um processo que procurou movimentar alguns representantes da sociedade civil e de níveis institucionais de governos estadual e municipal, acabando sintetizado no Acordo Nacional de Educação para Todos em 1994. É, portanto, nesse Acordo, já naquele ano, que se apontou um “Calendário de Implementação”, onde estavam, durante o ano de 1995 (1º Semestre), estabelecidos pelo

²³ SILVA. *Currículo, conhecimento e democracia...*, p. 63. (grifos nossos).

²⁴ BRASIL.MEC. *Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Documento introdutório* (versão preliminar), nov./1995. p. 4.

²⁵ A esse respeito, alguns dos principais organismos internacionais, como a CEPAL e o Banco Mundial, em âmbitos regional e mundial, tidos como precursores de uma específica maneira de discorrer sobre a gestão pública da educação, ou seja, trazendo implícitos os princípios neoliberais que parecem advogar para uma escolarização pública a ser provida em níveis básicos do ensino e ainda introduzindo valores privatizantes – como uma mercadoria – ao ensino nos vários níveis.

Conforme Tomaz T. da SILVA, referindo-se à compreensão das estratégias educacionais do projeto neoliberal no Brasil, relacionadas ao plano internacional, aponta que “é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. A presente tentativa nacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra...” SILVA. *A 'nova' direita e as transformações...*, p. 14.

²⁶ BRASIL.MEC-PCN, op. cit, p. 3.

MEC os “conteúdos mínimos” para o ensino nos sistemas públicos da educação nacional. Por outro lado, essa iniciativa legitimou-se, no conteúdo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela qual o governo brasileiro, por meio do MEC, procurou viabilizar sua política de ensino.²⁷

Essas são particularidades da atual política educacional, trazendo consigo as matrizes político-pedagógicas que se postam como as legitimadoras das reformas educacionais neste final de século. Nelas, aqui definidas como neoliberais, podem estar contidas as respostas para definir direções ao debate da má qualidade da educação. Em face disso, escolhemos um caminho para nossas reflexões e que demonstra – o que não poderia deixar de ser – uma certa forma de argüição, sobre as reformas, em curso, nesta década. Nesse caminho, percebemos que estivemos envolvidos em duas dimensões, que se apresentaram no desenrolar de nossas reflexões. Uma delas é a dimensão política, pela qual tentamos discorrer de que forma muitos dos ideais da reforma vêm sendo pautados por orientações a um novo papel do Estado nas políticas educacionais. A outra, intimamente vinculada à anterior, é a dimensão técnica, cujas questões que lhe são inerentes, vêm manifestando formas de encaminhar as reformas e que demonstraram ter alcançado um espaço importante de nossas preocupações. Isto porque, a partir dessa dimensão, podemos perceber elementos que sustentam as origens dos próprios princípios que materializam a reforma do currículo e, ainda, correspondendo ao papel que nosso estudo procurou desempenhar pela análise documental – o currículo, sua organização e conteúdo – como dados fundamentais da demonstração dos mesmos princípios político-pedagógicos.

Procuraremos analisar os PCNs como representantes da tendência que interioriza ou centraliza as discussões dos problemas da qualidade educacional, no processo de ensino-aprendizagem, como articulador de uma nova qualidade desejada pela atual política. Uma tendência que se manifesta no atual discurso político-pedagógico das reformas educacionais, situando as metas sobre as questões do processo ensino-aprendizagem – como exemplifica CORAGGIO. Para isso, orientações minuciosas sobre essas mesmas questões são trazidas, permitindo visualizar nelas a relação com a tendência

²⁷ Em seu Capítulo IV – Da organização da Educação Nacional –, Art. 9º. e inciso IV, diz que cabe à União de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In. BRASIL.MEC. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Leis 9131, 9192, 9394, 9424, Decretos nº 2026, 2207, 2208, 2264 e Emenda Constitucional nº 14*. Brasília: MEC, 1997.

de despolitização da educação a partir do currículo, principalmente, e se atentarmos para a forma e o conteúdo que ali se apresentam.

As orientações pedagógicas que advêm da concepção construtivista do ensino parece exemplificar bem essa tendência. A psicologização do ensino, como diria SILVA, tende a desvincular o contexto educacional da sua relação com os determinantes sociopolíticos e econômicos.²⁸ Isto posto, podemos esperar que essa nova criação, seleção, organização e distribuição dos conhecimentos veiculada pelos PCNs, a partir de seu desenho curricular, pareça, também, reproduzir-se nas diversas áreas do conhecimento, como a Educação Física, manifestando assim aquela mesma tendência apregoada pelo autor supra citado. Todavia, quando esse desenho é interiorizado na área, sinaliza um confuso resultado, porque parece também conviver com alguns “lugares-comuns” do acúmulo das produções teórico-práticas que a Educação Física já tem construído. Uma confusão que se apresenta, talvez, pela intensa vinculação de fundamentos não legitimadores de sua identidade pedagógica, como verificamos na análise do documento específico.

Como conteúdo fundamental que justifica a reforma curricular, pauta-se no desempenho de novas exigências no mundo contemporâneo, o sistema educacional também atuará para forjá-lo, como alguns valores prescritos à cidadania. Assim, ao mesmo tempo, em que os novos parâmetros, de uma escola situada no tempo, são trabalhados para formar um consenso sobre sua nova função, a realidade sócio-política não deixa de trazer, como apresentação, um quadro recente de inserção participativa ao cidadão, imprimindo-lhe exigências atuais à educação. Novas identidades sociais e culturais devem, portanto, fazer parte das atuais formas de socialização dos escolares – ou futuros (já) cidadãos –, cujas relações em sociedade e nação, têm desafios urgentes.

Esse é um importante debate sobre a diversidade cultural, seus valores e seus saberes, presentes na pauta da nova proposta curricular. É uma discussão que também traz elementos contraditórios, já que podemos adiantar que a própria definição de um currículo nacional veicula uma seleção específica do que é legítimo trabalhar nas escolas. Como diz APPLE, “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que

²⁸ Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 18(2):3-10, jul./dez. 1993.

de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação.”²⁹ Com isso, essa forma de abordar a nova formação para a cidadania, que deve estar representada no currículo escolar, não deixa também de passar pelas mais variadas culturas de conhecimento das disciplinas escolares, incluindo a Educação Física. No entanto, a necessidade de abordar temas da cultura corporal de movimento, para justificar sua inserção no currículo, a partir de novos valores e/ou conhecimentos mais próximo da diversidade dessas expressões humanas, traz algumas abordagens pedagógicas. Tais abordagens – a partir de seus pressupostos – negam uma forma de inserir a área, na escola, percebendo tal diversidade.

Quanto ao propósito de analisarmos ou de demonstrarmos nossa maneira de discorrer sobre as questões, até agora suscitadas, apresentamos, então, como elegemos uma específica forma de distribuir os passos dessa caminhada.

No primeiro capítulo, procuramos discutir alguns aspectos da política educacional e sua articulação com a nova forma de gestão pública. Nele trazemos alguns indicadores de um novo contexto social, juntamente com algumas questões que fazem parte da atual condição para a formação do cidadão, procurando situá-la a partir de algumas controvérsias do neoliberalismo para a educação. O tema da qualidade educacional e alguns de seus posicionamentos, ainda subsidiados pelo debate dessas mesmas controvérsias, estão presentes no trabalho, como ponto importante para pensarmos, em como estão concentradas as respostas para sua crise. Desta forma, a discussão que se segue, sobre o preâmbulo à política do conhecimento oficial, traz implícita as saídas dessa crise de qualidade, apregoada por uma tendência de orientação mais técnica: a necessidade de existência desses mecanismos de política, o currículo nacional e o papel que a ele cabe. Por fim, nesse capítulo, anunciamos alguns pontos de vista sobre o debate de formação de novas identidades sociais e culturais no currículo que indicam elementos fundamentais para marcar uma nova formação educativa pelo sistema de ensino.

No segundo capítulo, vamos ao encontro da política curricular propriamente dita, como ela se manifesta na atual realidade e alguns enfoques que são suscitados do debate sobre esse cerne da escolarização. Para isso, buscamos marcar alguns aspectos sobre sua decisão política, a partir de sua localização ou de sua necessidade no quadro de gestão

²⁹ APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 59-91. p. 59.

educacional da segunda metade desta década. Foi imprescindível, ainda, discorrer sobre o processo de elaboração, pois acreditamos exemplificar a forma de decisão circunscrita na necessidade de trazer orientações ao ensino, tais como: a abordagem construtivista, formas de organização e de transmissão de conhecimentos ou valores para a socialização dos escolares, como mencionado anteriormente.

Já no terceiro capítulo, adentramos na discussão de uma área específica presente no currículo, a Educação Física. Nessa etapa, de forma mais detalhada, estivemos preocupados em compreender como essa área estava inserida no desenho curricular dos PCNs. A tarefa fez com que elegêssemos duas dimensões principais – presentes em todo o trabalho – para compreendê-las naquele desenho curricular. Na primeira, localizamos alguns debates críticos já desenvolvido pela comunidade intelectual e profissional da Educação Física, quando em análises dirigidas ao conteúdo dessa proposta, para procurar melhor compreender os seus significados. Genericamente, o que percebemos desses debates é um posicionamento sobre a construção de sua especificidade, que parece ter recebido um tratamento muito superficial no documento da área. De certa forma, precisamos voltar à própria organização dos PCNs, para compreendermos como especificar essas fragilidades. Na segunda dimensão, fomos em direção a outros enfoques, escolhidos para fazer a leitura dos PCNs e que parecem não ter sido alvos de atenções mais detalhadas daqueles debates; seus propósitos partem para diferentes caminhos dos que aqui anunciamos.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NO ESTADO EM TRANSFORMAÇÃO

1.1 – Política educacional no final do século: alguns indicadores de um outro contexto social.

A crise dos sistemas educacionais, na atualidade, a partir dos rumos imprimidos às políticas sociais, não difere da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado neste final de século. Nesse sentido, viemos observando, nas últimas décadas, fundamentais discussões sobre as questões de interesse público que são despertadas na organização social e política, advindas da intervenção estatal.

Podemos adiantar que esse tipo de debate parece vir acompanhado de controvérsias sobre: qual necessidade é atribuída ao ajustamento no interior do Estado? Uma das linhas argumentativas, por exemplo, traz como ponto principal a revisão da forma como a estrutura estatal vinha provendo as políticas “para a educação”.¹ Por essa linha, é veiculado conclusivamente que um ciclo de políticas está chegando ao seu fim e que transformações sócio-políticas-econômicas – “produtivas com equidade” – dependem de modificações nas bases dos sistemas de educação, capacitação e inovação tecnológica.² É, dessa forma, que a CEPAL, desde o início desta década, representa e propaga tal idéia, de que uma nova qualidade de educação numa determinada região é condição para os países que a constituem alcançarem um melhor modelo de desenvolvimento. É um discurso que traz uma específica leitura sobre a relação entre desenvolvimento e educação³ e que parece não se sustentar a partir de um crivo mais crítico. Como argumenta STEFFAN, o nível educacional de uma população não pode ser o responsável – “variável chave” – para o

¹ Referimo-nos assim, pois essas políticas integram as políticas sociais desenvolvidas pelo governo, “refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo”, como observa Roberto G. BIANCHETTI. Sendo que, para esse autor, relacionadas com políticas “para educação” “as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.” BIANCHETTI, Roberto Geraldo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 94.

² Cf. CEPAL-OREALC. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, CEPAL/Unesco, 1992.

³ Um dos fortes elementos que justificariam as reformas, deriva do fato que os países que as implementaram, compartilharam de crescimento com equidade, o que quer caracterizar, segundo as agências multilaterais internacionais, porque “temos [nos países latino-americanos] diferenças nítidas com respeito ao processo de investimento econômico, à formação de recursos humanos e à difusão do processo técnico”. CEPAL-OREALC (op. cit., p. 23).

desenvolvimento coletivo de uma nação, ainda que pela sua importância como “veículo de mobilidade social individual ou grupal”.⁴

Alguns outros críticos adiantam-nos também que muitas dessas idéias foram interiorizadas pelo debate do setor, sendo que as linhas de política atual, em sua grande parte, devem-se ao resultado da adaptação local das diretrizes elaboradas por tais agências. Segundo SUÁREZ, uma adaptação certamente fiel das “recomendações”, em certo casos, “nos benevolmente chamados ‘organismos de cooperação internacional’ e, em outros, nos centros de poder financeiro mundial e local.”⁵

Também HADDAD traz elementos críticos, no mesmo sentido, recomendando que não venhamos cair em simplificações sobre essa relação entre os estados nacionais e os organismos multilaterais.⁶ O autor se refere especificamente ao fato das discussões sobre essas adaptações – o contexto dos estudos sobre a dinâmica política (os equívocos de interpretação dessas relações) – ocorrerem a partir de duas perspectivas. Por um lado, em “acreditar que haja um alinhamento incondicional entre as políticas produzidas no contexto das instituições multilaterais e as políticas nacionais que aceitam e ratificam suas orientações em função das necessidades dos recursos que os acompanham.”⁷ Por outro, sobre o crédito que não haja contradições nesse processo de negociações, entre os técnicos daqueles organismos e os responsáveis pelas políticas nacionais.⁸

Além desse olhar adversativo, SUÁREZ chama atenção sobre o teor

⁴ STEFFAN, Heinz Dieterich. *Globalización, educación y democracia en América Latina*. In: CHOMSKY, Noan; STEFFAN, Heinz Dieterich. *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia*. México, D.F.: Contrapuntos, 1997, pp. 49-181. p. 89. Conforme ainda o autor, “nas atuais condições do subcontinente são de maior importância fatores (...): a carga da dívida externa e interna; a capacidade de economia interna; o grau de desenvolvimento da tecnologia produtiva; a distribuição da receita; a eficiência ou o grau de corrupção da burocracia estatal e a situação dos mercados mundiais de mercadorias e capitais.” (Ibidem, p. 89).

⁵ SUÁREZ, Daniel.. Políticas públicas e reforma educacional: A reestruturação curricular na Argentina. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, pp. 108-27. p. 112.

⁶ Cf. HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.) *A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais. Brasília, março de 1998, pp. 41-51.

⁷ Ibidem, p. 45. Ainda para esse autor, isso não processa dessa forma, pois os atores nacionais responsáveis cumprem um papel relevante nas negociações e na direção destas políticas. No entanto, o contexto da política econômica planetária parece interferir incondicionalmente nas decisões da política em andamento nos estado-nações, pois conforme este o autor, “fica claro, evidentemente, que quanto mais próximos são das políticas gerais que conformam o atual contexto de desenvolvimento do capitalismo internacional, mais facilmente os acordos são firmados e os *portfolios* cumpridos.” (HADDAD, op. cit., p. 45).

⁸ Como diz HADDAD (op. cit.) “sabemos muito bem, por outro lado, os limites e as possibilidades de intervenção nas políticas por aqueles que, mesmo tendo alguma margem de manobra em cada projeto, acabam inseridos dentro de um estrutura muito difícil de ser modificada. Além do mais, dado o contexto em que os projetos são negociados, onde uma instância pública de discussão mais ampla não existe, tais pessoas acabam tendo pouco poder de barganha nas negociações internas destes projetos, em função do pequeno apoio político.” (p. 45).

econômico dado às reformas, que se explicita, por exemplo, na terminologia econômica dos documentos oficiais desses organismos, que para o autor, “um tanto incomum, ao menos até agora, para textos de natureza educacional. Palavras tais como *competitividade, vantagens comparativas, produtividade, eficiência, eficácia, êxitos, qualidade*, etc. foram introduzidas, sem mediações nos objetivos de política e nos discursos dos funcionários.”⁹ Para FRIGOTTO, muitos dos novos conceitos usados¹⁰ para redefinir a dimensão da formação humana neste novo contexto – “pelos homens de negócios e seus assessores” – “são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.”¹¹

As organizações internacionais, conforme BOOM, inserem-se num processo característico de como vem sendo tratado o problema da educação no âmbito mundial. Assim, para este autor, ao apontar um dos aspectos das tendências na educação no mundo e na América Latina, desde os anos 50, “a definição das políticas educativas deixou de ser um problema especificamente nacional e daí para frente os rumos e as diretrizes foram traçados desde instâncias de cooperação internacional como a Unesco e a OEA. Apesar da heterogeneidade de situações nacionais, o discurso educativo e as estratégias desenhadas foram significativamente homogêneas.”¹² Portanto, esta é uma observação que indica o fundamental papel cumprido por essas organizações, na difusão de diretrizes, influenciando a política educacional na região.

Essa tendência dos debates sobre a reforma educacional atual no mundo chega no Brasil e enfoca, basicamente, os problemas do setor a partir dos aspectos da qualidade e gestão de política para o ensino básico. É um enfoque baseado nas transformações do sistema produtivo, no atual estágio de organização da economia, no mundo. Segundo PAIVA & WARDE, exigências que são “colocadas pelo sistema produtivo ao setor educacional em nossos dias bem como a forma como se refletem nos países em desenvolvimento os debates desencadeados em países do Primeiro Mundo sobre

⁹ SUÁREZ, op. cit., p. 112.

¹⁰ Tais como: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’.

¹¹ FRIGOTTO, Gandêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petropólis: Vozes, 1997, pp. 31-92. pp. 40-1.

¹² BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, pp. 47-68. p. 59.

qualidade do ensino e gestão dos sistemas de educação têm contribuído para centrar a discussão dos problemas desse setor na América Latina sobre o ensino básico, com especial ênfase sobre sua qualidade.”¹³

Com relação a mesma perspectiva, SUÁREZ traça um perfil, apontando uma leitura crítica desse processo de transformação, ocorrido na organização social em âmbito geral, com reflexos em vários países. Ao discorrer sobre as transformações nos últimos 25 anos, nos níveis mundial e local, este autor observa que foram mudanças que “modificaram consideravelmente a forma de viver, de pensar, de agir e de julgar das pessoas.”¹⁴ Entretanto, sugere que podemos configurar duas formas de leitura sobre o mesmo processo, ou seja, “os cronistas mais ousados falam da inauguração de uma ‘nova sociedade’: a ‘sociedade pós-capitalista’ ou a ‘sociedade informacional’; outros, mais cautelosos e menos otimistas, vinculam essas transformações com um ‘nova etapa do capitalismo’.”¹⁵

Sobre essa nova etapa do capitalismo, as discussões sobre a globalização, de sua própria estrutura econômica e de sua sustentação política, entram em cena. FRIGOTTO refere-se a esse processo, suas conseqüências perversas para os excluídos nesse sistema e dos princípios ou ideais que o sustenta. Para ele, “a globalização excludente e as políticas baseadas na doutrina neoliberal representam a base material e ideológica desta alternativa dominante neste fim de século.”¹⁶ Dessa forma, as relações de exclusão intensificadas por essa forma de regulação societal, pautadas por esse novo ajuste no capitalismo mundial, explicam-se pela “letalidade deste novo bloco histórico (que recebe o nome de globalização, reestruturação produtiva, etc.) que vem se forjando, assenta-se, de um lado, na afirmação de seu caráter inevitável e, de outro, na naturalização de suas conseqüências.”¹⁷ O autor traz, em sua leitura, uma crítica à filosofia que fundamenta essa

¹³ PAIVA, Vanilda, WARDE, Mirian Jorge. **Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade de ensino básico.** Educação & Sociedade, ano XIV, n. 44, abril, 1993. p. 11.

¹⁴ SUÁREZ, op. cit., p. 117.

¹⁵ *Ibidem*, p. 117. Ainda conforme esse autor, existe uma semelhança nessas descrições, mas com “alguns traços distintivos”, como: globalização da economia mundial; marginalização estrutural de grupos nacionais e de nações inteiras; penetração das novas tecnologias (fundamentalmente as da informação) nos processos produtivos e na organização do trabalho; expansão das relações mercantis a quase todos os âmbitos do social; diluição da vida cotidiana dos sujeitos por fluxos permanentes e heterogêneos de informação.” (*ibidem*, p. 116-7).

¹⁶ FRIGOTTO, Gandêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In. _____, (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 25-54. p. 46.

¹⁷ *Ibidem*, p. 47.

doutrina que para ele está representado pelo “liberalismo clássico, [na qual] postulava a igualdade, ainda que os mecanismos fossem desqualizadores. Agora, simplesmente justifica-se a desigualdade.”¹⁸

A partir dessa visão conjuntural, exemplificando a transformação – da condição de responsabilidade da formação do cidadão e também de recursos humanos até a década de oitenta – que ocorreu na função provedora do Estado na política educacional, CASASSUS, como possível divulgador do ideário neoliberal e seu representante, demonstra exemplos de como está ocorrendo a nova função do Estado, neste final de século, pautada nas orientações da CEPAL. Para ele, “hoje o Estado deixa de ser produtor direto, mas cria o marco para que o processo produtivo ocorra em condições de competitividade.”¹⁹ Não deixa, portanto, de exemplificar qual a direção dessas mudanças, quando ainda observa que, “mas por outra parte, de maiores perspectivas frente a um século de grande *comunicabilidad* que se aproxima, em uma dimensão *valórica* ligado à linguagem e à democracia, aparece como impulsor da nação e da cidadania.”²⁰

CORAGGIO, quando lembra alguns aspectos da mudança de perspectiva da agenda educativa na América Latina, em razão de falhas antigas, sob o auspício do “desenvolvimento econômico, de integração social, etc.”, sugere que se for essa a referência, isso por si só justificaria a inclusão, na agenda educativa dos dias atuais, do tema da qualidade, da gestão e da racionalização do sistema educativo.²¹ Aponta também qual é o novo contexto – *cambio de epoca* – que enseja novas mudanças ao sistema educacional, ou um “novo desafio inédito”, como prefere. Para ele,

¹⁸ Ibidem, p. 47.

¹⁹ CASASSUS, Juan. *Debe el Estado ocuparse aun de la educación? Analisis desde las dimensiones de la regulación e la legitimación*. In: UNESCO/OREALC. **BOLETIN PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, n. 30, abril, 1993. p. 59.

Intrinseco à questão a modernização da função do Estado, vêm uma demanda de outros elementos que se relacionam com a reordenação do papel do Estado e que parece caracterizar os pilares das reformas nas políticas sociais. Exemplificando isso, CASASSUS diz que “a aspiração à modernidade que afeta a nossas sociedades se traduz em forma concreta em processos tais como os de racionalização, privatização, descentralização, informatização, etc.; enfim, uma série de processos que se justificam por e se orientam principalmente para agora ter sido determinada ao Estado.” (Ibidem, p. 52).

²⁰ Ibidem, p. 59. Conforme FRIGOTTO, “a globalização, como mostram vários estudos, na forma que se explicita atualmente é, sobretudo, a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital-mercadoria), sob a égide da força desigual do Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) e pela hegemonia do capital-financeiro (capital-dinheiro), que circula, como uma nuvem, de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação, sob a tecnologia microeletrônica, em busca de valorização. Estima-se que circulem por dia no mundo mais de três trilhões de dólares, capazes de, de uma hora para outra, quebrar bancos de desestabilizar economias nacionais.” FRIGOTTO. **Educação, crise do trabalho assalariado...**, pp. 41-2.

²¹ CORAGGIO, Jose L. *Sobre La Investigación Y Su Relación Com Los Paradigmas Educativos*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 73-84. p. 78.

estamos passando de uma sociedade industrial a uma sociedade informacional, de uma sociedade em que as forças produtivas fundamentais eram a energia, a força de trabalho, as máquinas, a infraestrutura produtiva, a outra sociedade donde os principais motores do desenvolvimento econômico serão o conhecimento e a informação, o desenho, a produção simbólica, os serviços. Ademais, estamos em uma época de globalização, em que a idéia do nacional e da relação entre a educação e a identidade nacional também estão em crises.²²

Com relação a esses novos determinantes sociais, as reformas educacionais exigiram, neste final de século, segundo os preceitos defendidos pelos Organismos Internacionais, uma adaptação das antigas políticas latino-americanas para o setor. Perante esses propósitos, as reformas educacionais promoveram uma relação diferenciada das atuais, entre educação, democracia e desenvolvimento. Argumenta-se para isso, que “tanto a educação como a geração e o uso social dos conhecimentos estão chamados a expressar uma nova relação entre desenvolvimento e a democracia.”²³ Essa relação era apontada como fundamental às reformas, pois trazia os objetivos da constituição de uma “moderna cidadania”, decorrente da formação dos valores sociais (a ética), pela educação. Ou seja, “a formação dos cidadãos em uma consciência de responsabilidade social significa fazê-los solidários e ativos ao assumir tarefas como membros de uma organização com um projeto comum.”²⁴ Este, então, seria um importante marco das orientações atuais para o debate sobre a função de socialização da escola, no atual contexto de fundamentais transformações; o debate da condição de cidadania assim se torna também imprescindível.

As diretrizes apontadas pelos Organismos Internacionais trazem vinculações sistêmicas entre desenvolvimento, conhecimento e educação, como orientação para o crescimento socioeconômico da região. Tais diretrizes caracterizam um projeto de reforma que tomou as atenções nesta década, provocando também ressonância no debate educacional. Debate que traz as peculiaridades da relação entre economia e educação, pois trata das exigências do sistema produtivo para o setor da educação na região latino-americana.

²² Ibidem, p. 78.

²³ CEPAL-OREALC, op. cit., p. 126.

²⁴ Ibidem, 126.

PAIVA & WARDE trazem algumas considerações que evidenciam essa nova função já representada anteriormente pelos Organismos Internacionais.²⁵ Fazendo referência a uma nova economia da educação, quando voltada à preocupação de “medir diferenciais de salário por nível educacional como taxa de retorno”, as autoras dizem que “ela tem se concentrado fortemente sobre o retorno do investimento educacional cristalizado no conhecimento que produz riqueza ou em entender em que medida a produtividade de cada um é determinada não apenas pelo seu nível educacional, mas também pelo daquele que o rodeia.”²⁶ A formação do cidadão não se concentraria só no conhecimento específico ou instrumental, mas procuraria “abranger a educação em sentido lato: atitudes, motivação, capacidade de cooperar e trabalhar em grupo são tão importantes quanto o domínio de técnicas e de conteúdo.”²⁷ Diante disso, as características desse novo paradigma, “supõe conhecimento real, capacidades que devem ser comprovadas independentemente dos diplomas. Essa nova realidade implica repensar e reformular os sistemas educacionais.”²⁸

Tais diretrizes que orientam uma formação mais flexível e que vêm sustentando o discurso da qualidade da educação, nas duas últimas décadas, enfatizam por onde deve passar a nova formação do cidadão: pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. São capacidades a ser desenvolvidas nos sistemas de ensino e estão apontadas no documento que resultou da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.²⁹ Esse evento pode ser considerado um marco decisivo para a compreensão do projeto de reforma da educação, neste final de século. Foi nessa conferência que se definiram as novas metas para a provisão da educação

²⁵ Podemos dizer que essas vinculações são observadas por PAIVA & WARDE (op. cit.), quando se referem as singularidades, por exemplo, entre dois documentos da CEPAL, no que diz respeito à articulação do setor educacional com a economia. Assim, conforme as autoras, no documento deste organismo de 1992 “passou a constituir um foco de agregação de tal debate, na medida em que sistematizou causas de fenômenos em curso e buscou influir nas políticas nacionais pela apresentação de uma análise do setor educacional e de uma proposta para o continente derivada das novas orientações da CEPAL e cristalizadas em seu documento econômico *Transformação produtiva e equidade* de 1990.”²⁵ (pp. 11-12). MIRANDA, referindo-se ao mesmo documento da CEPAL, também ajuda a entender o seu objetivo que, segundo esta autora, “foi esboçar linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem as relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, na perspectiva da noção de complementaridade entre transformação produtiva e equidade proposta do documento anterior” desse organismo (CEPAL.PNUD. *Transformación Productiva con equidad*.)” MIRANDA, Marília G. de. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América latina**. Cadernos de Pesquisa, no. 100, mar. 1997. p. 37-48. p. 39.

²⁶ PAIVA & WARDE, op. cit., p. 19.

²⁷ Ibidem, p. 19.

²⁸ Ibidem, p. 19.

²⁹ Essa Conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, e ocorreu em Jomtien na Tailândia, em março de 1990.

pelas nações: o atendimento pela educação a todos nos próximos anos (período que configura passagem para o novo milênio); a escolarização básica tomada como prioridade; e, por fim, apontando para os futuros planos dos governos que “as necessidades básicas de aprendizagem” deverão ser definidas nos níveis iniciais da escolarização.³⁰

A definição dessas orientações para a nova formação humana no processo de escolarização, pode, no nosso entender, ser considerada componente importante das diretrizes assumidas por parte dos governos para reforma do ensino, nos níveis básicos, provido pelo sistema educacional público. Essas diretrizes sustentam, por conseguinte, a pauta de agendas políticas da reforma educacional que vão se estabelecendo nos diversos estados latino-americanos na década de noventa.

Diante dos rumos da reforma educacional nos níveis básicos ou a possível limitação do Estado, na provisão de educação nesses níveis da escolarização, temos caracterizado uma das fortes tendências do pensamento conservador para essas políticas sociais nas duas últimas décadas na região.³¹ Associados ao pensamento neoliberal, que minimiza o papel do Estado nessas políticas, os problemas da educação de qualidade está enfocado a partir da eficiência do sistema de ensino, e, por isso, justifica-se a intervenção do Estado, em níveis de ensino compatível, com o seu novo papel.

Conforme SAVIANI observou no início da última década, “a referida orientação política acaba por assumir o discurso do fracasso da escola pública”, mas procura “justificar sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o

³⁰ “Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). São necessidades para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.” Cf. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. In. BRASIL.MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC (Versão atualizada), 1993. p. 73.

³¹ A configuração das estratégias neoliberais das políticas públicas na América Latina foram, primeiramente, percebidas no Chile, já no início da década de oitenta. Primeiro país latino-americano a implementar as reformas neoliberais para o Estado e, como consequência, para as políticas educacionais. As Reformas que ocorreram no sistema educacional desse país foram usadas de exemplos para implementação em outros no mundo, até mesmo, para alguns que pertenciam ao grupo dos desenvolvidos, como os casos da Inglaterra e dos Estados Unidos da América (EUA), com os governos da Primeira Ministra Margaret Thatcher e do Presidente Ronald Reagan, respectivamente. Cf. PAIVA & WARDE (op. cit.); Cf. GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, pp. 9-49.

bem comum no sentido do atendimento dos interesses e necessidades dos membros da sociedade.”³² Ainda segundo o autor, essa orientação trouxe implícita a defesa dos princípios do mercado para gerir as questões da política educacional, isto é, “possibilita que se advogue, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.”³³

Como exemplo dessa linha de pensamento neoliberal, CASASSUS observa que a educação, na relação com o Estado e o mercado, não mantém uma relação dicotômica: “a educação sendo um bem público, também ele é privado.”³⁴ Isso se justifica, porque o argumento apresentado é que os benefícios da educação são de uso público,³⁵ pois têm uma alcance coletivo, seu uso não se dá só na esfera privada. Segundo ainda esse autor, “na medida que as necessidades públicas estão bem formalizadas, o Estado tem a obrigação de garantir o serviço para todos, e ninguém fica – em princípio – excluído do serviço. A educação aparece então como um bem público porque se *rege* por um princípio de não exclusão.”³⁶

Entretanto, este princípio não pode ser generalizado para todo o sistema. O que vem justificar a ausência do poder público nos níveis de ensino além do básico. Pois, para CASASSUS, “o princípio da não exclusão é válido para os níveis mais básicos do sistema, mas deixa de sê-lo à medida que se avança na escalada educativa.”³⁷

A partir dessa afirmação, permanece fundamentalmente a possibilidade da flexibilidade como base para as novas necessidades públicas nesse setor. Conforme ainda CASASSUS, “em alguns casos, a obrigatoriedade tem que ver com as necessidades básicas do Estado, que segundo os níveis de desenvolvimento, se satisfazem em alguns casos com

³² SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livro da Tatú: Cortez, 1991. p. 85.

³³ *Ibidem*, p. 85.

³⁴ CASASSUS, op. cit., p. 57.

³⁵ O autor chama atenção para alguns aspectos que consideremos muito importante na discussão da nova socialização, como exemplo desse benefícios coletivos: “uma linguagem comum, maiores níveis de compreensão dos códigos sociais, a integração social, a coerência simbólica da cultura”. (*Ibidem*, p. 57).

³⁶ *Ibidem*, p. 57.

³⁷ *Ibidem*, p. 57. Servindo como mais um exemplo, podemos observar a tendência de investimento concentrado no ensino básico no seguinte argumento: “Devido a que as taxas de rentabilidade dos investimentos em educação básica são normalmente mais altas que as da educação superior nos países de ingresso baixo e médio, a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo) deveria constituir geralmente uma prioridade para o gasto público em educação nos países que ainda não tem alcançado uma matrícula quase universal nesses níveis.” BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (version preliminar), Maio de 1995. p. 35. O gasto no ensino superior, também, deverá ser revisto pelos governos, porque, para o neoliberalismo, torna-se “um exemplo de tendência desfavorável ao pobre”, pois “a rentabilidade social do ensino superior é geralmente menor que a do ensino primário”. (*Ibidem*, p. 43).

graus mínimos de escolaridade e em outros, abarca estádios superiores.”³⁸ Argumenta ainda o autor que “o Estado se encontra obrigado a entregar uma educação gratuita a níveis baixos ou altos de escolaridade, segundo perceba são suas necessidades e a garantir sua presença nelas ainda que esta seja reduzida. Mas sua presença não é total.”³⁹

Quanto a essa retração, na provisão da escolaridade pública, AZEVEDO aponta qual a motivação específica desses princípios do neoliberalismo. A educação básica é o principal enfoque, como observa, pois “qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve ser subsidiada pelos fundos públicos. Isso porque um melhor preparo profissional vai-se refletir, no futuro, em melhores salários, tratando-se, assim, de um meio de valorização do capital humano e, por isso, deve ser totalmente privatizada”.⁴⁰ Esses são princípios defendidos por HAYEK, que representa um de seus percursores, pare ele, citado por AZEVEDO, “grande parte do aumento da renda que é possível auferir em ocupações que exigem tal treinamento constituirá tão somente um retorno sobre o capital investido”.⁴¹

PAIVA & WARDE chamam atenção para a ambigüidade presente no discurso de ajustamento do Estado nos países latino-americanos. Podemos perceber com isso a sugestão ao debate sobre a cidadania nesses países, pois, conforme as autoras, a

³⁸ CASSASUS, op. cit., p. 57.

³⁹ Ibidem, p. 58. Para CASASSUS “quando se formulam demandas que vão mais adiante dos requerimentos do Estado, como são por exemplo as relativas a grupos sociais, econômicos, culturais, lingüísticos, etc., a educação começa a ser percebida como entregando ademais um benefício privado e como tal se o reconhece um valor de mercado, um valor de rivalidade e exclusão em seu mercado, um valor de rivalidade e exclusão em seu consumo. Assim, o mercado adquire dinamismo quando as demandas básicas do Estado, de regulação e de legitimação estão satisfeitas.” (Ibidem, p. 58).

⁴⁰ AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A temática da qualidade e a política educacional no Brasil*. Educação & Sociedade, n. 49, dez./ 1994. p. 454. Sobre a questão do capital humano, FRIGOTTO traz alguns elementos para que a compreendemos no âmbito propriamente educacional e pedagógico, quando diz que “a teoria do capital humano vai ligar-se a toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua ‘ineficiência’ e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como um investimento - a educação geradora de um novo tipo de capital - o ‘capital humano’. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.” FRIGOTTO, Gandêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 121.

⁴¹ AZEVEDO, op. cit., p. 454. Como outro precursor desses princípios, FRIEDMAN aponta que os recursos públicos podem ainda ser investidos nesses níveis de ensino. No entanto, argumenta que devem ser investidos em talentos individuais, sem recursos, a partir de bolsas de ensino para valorizar esse tipo de capital. Cf. AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

“ortodoxia neoliberal” é o que está sustentando tal debate na região.⁴² Diante dessa ambigüidade para diferentes contextos, nos países desenvolvidos, a adaptação do Estado tem significado, para PAIVA & WARDE, “a busca de alternativas ao Estado – providencia num espaço intermediário que tem, no outro, o ideal de um Estado minimalista. Procuram-se saídas para a redução do Estado sem colocar em risco a ordem socioeconômica e política.”⁴³ Essa tendência às diretrizes nas políticas sociais, pode ser assim caracterizada porque há uma diferença entre os rumos de sentido das políticas implantadas nos países subdesenvolvidos em relação à dos países desenvolvidos. Ainda, em conformidade, com essas autoras, “políticas de intervenção estatal compensatória, revividas nesses países [latino-americanos], estariam evidenciando que a fórmula neoliberal à *ultrance* só está sendo aplicada nos países politicamente mais débeis da periferia.”⁴⁴

Como exemplo dessa ambigüidade, observamos os resultados da Conferência de Jontien, que marcaram uma mudança de rumo para a resolução dos problemas da qualidade do atendimento escolar. A partir desse evento, as novas orientações não estavam construídas apenas sob proposições da esfera econômica, linha de

⁴² Cf. PAIVA & WARDE (op. cit.). Sônia M. DRAIBE aponta algumas dificuldades para identificar as proposta neoliberais, pois diz que essa matriz de pensamento político não se constitui um corpo teórico próprio, original e coerente, ou seja, uma “ideologia dominante composta por proposições práticas”; porque suas proposições estão sempre modificando no tempo, “principalmente no que diz respeito às responsabilidades públicas e estatais em questões”, por exemplo, como educação; e, pela mais fortes das razões, segundo a autora, é que as proposições neoliberais “não são, efetivamente, monopólio daquela tendência, nem mesmo da fontes originais em que parece nutrir-se.” DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas.** Revista da USP, São Paulo, n. 17, mar./abr./maio 1993. pp. 1-3.

Tais dificuldades também admitidas por Mirian J. WARDE, quando diz que “nos anos 90, as inflexões do discurso neoliberal se reafirmam, o torna cada vez mais difícil identificar o que exatamente caracteriza as propostas neoliberais em matéria de política sociais.” WARDE, Mirian Jorge. **As políticas das organizações internacionais para a educação.** Em Aberto, Brasília: INEP, ano 11, n. 56, out./dez. 1992. p. 18. Entretanto, WARDE diz que a dificuldade de enquadrar as políticas do neoliberalismo por suas proposições pragmáticas da eficiência e da eficácia não é a mais grave. Para ela, “difícil mesmo é, depois de identificarmos na mistura conceitual dos neoliberais os diferentes valores, idéias, projetos, e devolvidos para os seus corpos de origem, o que fazer com esses valores, idéias, projetos quando eles mesmos sofreram sua própria corrosão histórica.” (Ibidem, p. 20).

⁴³ PAIVA & WARDE, op. cit., p. 17.

⁴⁴ Ibidem, p. 17. Para talvez demonstrar mais alguns elementos que corroboram ao sentido dos argumentos sustentados por PAIVA & WARDE (op. cit.), temos também os indicativos de Desmond KING. Estes, caracterizam as diferenças de contextos, com base do Estado de Bem-estar Social nos países desenvolvidos e que servem de comparação com os latino-americanos. Conforme esse autor, “diversos governos ocidentais procuram reduzir ou controlar o crescimento do setor público característico do estado de bem-estar moderno. Embora esse grupo inclua países como a Dinamarca e a Holanda, é nos Estados Unidos e na Inglaterra que esta tendência tem sido mais pronunciada.” KING, Desmond S. **O estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas.** Novos Estudos CEBRAP, n. 22, out. 1988, pp. 53-76. p. 56. KING vai, portanto, desenvolver nesse seu estudo argumentos que justificariam a dificuldade das reformas, pois estas teriam pela frente as conquistas e/ou a cidadania culturalmente solidificadas. Ou seja, para ele, “há fontes de apoio ideológico e institucional cercando o estado de bem-estar que não serão facilmente demolidas, pois estão firmemente integradas à estrutura da sociedade e aos seus processos de consumo e produção.” (Ibidem, p. 56).

Francisco de OLIVEIRA também sugere indicativos importantes para pensarmos sobre esta forma de organização do Estado, já que não podemos tecer uma relação direta entre a realidade brasileira (ou senão, latino-americana) com a dos países desenvolvidos. Isso justifica-se pois, segundo OLIVEIRA, citado por AZEVEDO (1997) este estado (de bem-estar) nunca existiu no país. O que se pode considerar, segundo os argumentos do autor, é sim, a existência no Brasil de um “estado de mal-estar social”.

proposta do “discurso ultrafechado do Branco Mundial” e que havia sido hegemônica até então.⁴⁵ Foi sugerido também uma linha de interdependência dos objetivos do desenvolvimento econômico e do quadro de desenvolvimento social mais amplo. A partir da conferência, foram prescritos dois objetivos que deviam ser atingidos na década de noventa: um de dimensão interna, referindo-se à “cidadania moderna”, construída a partir do aprofundamento da democracia, a coesão social, a participação, e outro de dimensão externa, pautando-se na relação conseqüente do acesso aos bens materiais e à modernização de serviços, com a inserção dos países na competitividade internacional, condição para esse acesso.⁴⁶

A meta de escolarização para todos, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, acordada na Conferência Educação para Todos, foi apontada como possível de ser alcançada pelos países neste final de século. Depois de fazer também uma avaliação da década de 80, a Conferência da Tailândia trouxe a mesma conclusão legitimada, mais tarde, pelos Organismos Internacionais e seus porta-vozes latino-americanos, concluindo que, no momento atual, o mundo está passando por renovações importantes em suas estruturas sociopolíticas, culturais e econômicas. Tais renovações, segundo a Declaração da Tailândia, justificam-se pela proximidade do emergir do próximo milênio, apresentado como um período característico, uma fase propensa para os governos reformarem seus sistemas de ensino.

WARDE refere-se a um certo consenso, criado por analistas, sobre a mudança da perspectiva de cunho econômico na conferência de Jontien. Como o autor observa, o conceito chave sugerido por essa conferência é o de “necessidades básicas de aprendizagem”, e a satisfação dessas “...deve gerar ‘desenvolvimento humano’(conceito mais amplo do que ‘desenvolvimento dos recursos humanos’ de corte econômico) que ‘considera o bem-estar geral do humano como foco e objeto da ação para o desenvolvimento. Pressupõe a aplicação da aprendizagem para melhorar a qualidade da vida’.”⁴⁷

Uma semelhante leitura é também exemplificada por CORAGGIO. Para ele, esta nova preocupação com a educação centra-se na perspectiva encontrada pelos

⁴⁵ Cf. WARDE (op. cit.).

⁴⁶ Esses objetivos são trazidos pelos dois documentos de 1990 e 1992 da CEPAL, pelos quais esses Organismos Internacionais supõem “um esforço sistêmico e reporta-se aos objetivos de cidadania e competitividade; tem como critérios inspiradores as políticas de equidade e desempenho como direção das reformas institucionais à integração nacional e descentralização.” WARDE (op. cit., p. 16).

⁴⁷ Ibidem, p. 14.

Organismos Internacionais para amenizar o empobrecimento da população mundial em tempos de globalização econômica. Essa perspectiva está representada naquela conferência, pois demonstra uma passagem da preocupação, caracterizada pelo “paradigma do desenvolvimento econômico” para o “paradigma do desenvolvimento humano”: “esta proposta poderia levar à uniformização em nível mundial de esquemas conceituais, sistemas de informação e políticas.”⁴⁸

FRIGOTTO aponta que esta mudança de perspectiva, nas diretrizes dos Organismos Internacionais, para a educação, não deixa de ser um rejuvenescimento da teoria do capital humano. Para ele, “a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana.”⁴⁹ Essa qualidade, observada pelo autor, diz respeito ao teor social incluído nas novas políticas de educação. A partir disso, mostraria “que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social.”⁵⁰

Num sentido semelhante, GENTILE demonstra como a mudança ocorrida na teoria do capital humano está associada ao processo de transformação no interior da desordem capitalista. Assim, “a partir da segunda metade dos anos oitenta, e convencida da inevitabilidade dessa tendência [‘de aceitar que uma certa dose de desemprego podia constituir um bom estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização’], a referência teórica mais importante da Economia da Educação começou uma profunda reestruturação.”⁵¹ O autor argumenta que essa mudança de perspectiva está associada ao rompimento da “promessa integradora da escolaridade”, até então em pauta

⁴⁸ CORAGGIO, Jose L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996a. p. 22.

⁴⁹ FRIGOTO, **Educação e formação humana...**, p. 41. O autor ainda observa, que “os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados.” (Ibidem, p. 41).

⁵⁰ Ibidem, p. 41. Para FRIGOTO, pela trilha desse rejuvenescimento da teoria do capital humano, “podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral par formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanece, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais.” (Ibidem, pp. 41-2).

⁵¹ GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 76-99. p. 89.

nos países da região. A promessa integradora da escolaridade estava fundada, na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas, para criar as condições 'educacionais' de um mercado de trabalho em expansão, na confiança (aparentemente incontestável), e na possibilidade de formação do contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporava gradualmente ao mercado.⁵² Um modelo de política de escolarização que trouxe a perspectiva do desenvolvimento humano e que prevaleceu até a década de oitenta.

A discussão sobre a escolarização e seus novos elementos traz outros desafios para o jogo de forças sociais, estendendo-se à luta por direitos sociais, constituídos como condição para cidadania neste final de século. São elementos da reorganização do projeto educacional e se dizem voltados para a reestruturação do capital. Uma reestruturação que não deixa de envolver os segmentos sociais presentes na constituição antagônica, advindos da divisão social do trabalho, na qual os trabalhadores vêm historicamente travando resistências às mais variadas formas de exploração.

A educação entra em cena novamente em momentos de crise e de transformações da nossa realidade, sendo os vínculos como a economia, colocados de outro modo.⁵³ Tais dimensões fazem com que surjam dúvidas, quanto às promessas por ela veiculadas. AZEVEDO, por exemplo, questiona se “por acaso os interesses de determinados segmentos da sociedade que estão sendo veiculados como se fossem os interesses de todos, realmente podem colocar-se a serviço das maiorias?” Por isso exclama: “Não são estas a lições que estão inscritas em nossa história e que não deixam de condicionar as formas de tratamento da questão no presente.”⁵⁴

No processo de constituição de novos ordenamentos político-pedagógicos para a escolarização, coexistem dois movimentos que exemplificam o recrudescimento das forças sociais, desse setor das políticas sociais, interferindo ou dizendo respeito à condição

⁵² Ibidem, p. 80.

⁵³ GENTILE ainda chama atenção para a existência de certas produções acadêmicas recentes que discutem o valor da educação como “propriedade”, ou seja, para que sirva para competir “nos mercados flexíveis de trabalho mas, ao mesmo tempo, defendem – enfaticamente – que ela também serve para competir nos mercados políticos. (...) Trata-se aqui da necessidade de possuir educação para exercer um ‘*cidadania responsável*’, que contribua para a modernização da economia e oriente com eficiência a ‘compra’ das melhores ofertas eleitorais que, no mercado político, prometem realizar tal modernização (...)” Nesse sentido, para o autor, essa é uma posição que também tende “a intensificar e legitimar os privilégios e os mecanismos de diferenciação social que reproduzem um modelo que só beneficia os integrados, ponto à margem os excluídos.” GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILE, A. A. Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 111-77. p. 248.

⁵⁴ AZEVEDO, **A temática da qualidade ...**, pp. 456-57.

de cidadania. Essa é uma análise que se forja no campo do debate da educação e trabalho, nas últimas duas décadas: por um lado, a necessidade advinda das transformações tecnológicas para a escolarização da população; por outro, essa mesma escolarização centra-se no projeto das forças representantes de acumulação do capital. A partir de então, como já vínhamos observando, é sugerido uma semelhante leitura das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, sobre os aspectos da representação das novas formas, que o capital vislumbra para a formação da mão-de-obra qualificada.⁵⁵ São duas as dimensões da relação entre capital/trabalho, apresentadas por esse processo, as quais FRIGOTTO exemplifica de forma precisa, quando diz que

o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do entendimento das necessidades de redefinição e interesses da classe ou classes trabalhadoras plota-se sobre uma mesma materialidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo.⁵⁶

No sentido das novas exigências ou dados objetivos advindos do mundo do consumo e do trabalho, PAIVA & WARDE referem-se a elas como as que “põe[m] uma pá de cal sobre a discussão que atravessou décadas a respeito de se a evolução do capitalismo conduzia à qualificação ou à desqualificação.”⁵⁷ Ainda conforme as autoras, essas são exigências que nos países do Terceiro Mundo “desqualifica[m] a idéia de uma educação sem conteúdos, em nome do respeito à cultura da pobreza ou ao folclore.”⁵⁸

⁵⁵ Para a CEPAL-OREALC (op. cit., p. 31), o “progresso técnico não é só uma questão da inovação e difusão, sendo também de aceitação social.”

⁵⁶ FRIGOTTO, *Educação e formação humana...*, p. 36. O autor ainda esclarece o que pode significar o avanço técnico na relação de poder entre as duas classes antagônicas: “a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educacionais e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-lo da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-lo ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas.” (Ibidem, p. 36).

⁵⁷ WARDE & PAIVA, op. cit., p. 21.

⁵⁸ Ibidem, p. 21. Conforme ainda as autoras, “mais do que nunca essa sociedade tem como condição primeira o letramento, embora ele seja claramente insuficiente para enfrentar os novos tempos.” Assim, “a sociedade que levanta tais discussões precisa ser altamente letrada e instruída para poder funcionar adequadamente. E mesmo países com forte heterogeneidade estrutural ver-se-ão diante de exigências postas por seus setores modernos e pela inserção internacional, os quais envolvem segmentos muito amplos de suas populações. O modelo não funciona com disparidades de monta, mesmo que seja apenas parte dentro de um todo heterogêneo, porque a ‘ponta’ tende a tornar-se dominante dentro dele.” (Ibidem, p. 21).

Ainda no que tange ao debate sobre o recrudescimento pelas lutas por manutenção dos direitos sociais à cidadania, e, como nos adverte OLIVEIRA, até agora não efetivados de forma ampla na realidade brasileira (ou latino-americana), CORAGGIO alude ao contexto favorável às propostas conservadoras “em educação”,⁵⁹ as quais não estão sendo impostas por suas verdades ou por concepções plausíveis, mas sim pelo poder que as sustenta. Essa posição é defendida pelo autor, quando afirma que “as políticas educativas neoconservadoras são injustas hoje porque há uma correlação de poder extraordinariamente desfavorável para as forças progressistas neste continente e a nível mundial.”⁶⁰

Esse poder que imprime o não favorecimento das forças progressistas, encontra pela frente o discurso da reconstrução de um novo consenso, que pode estar caracterizado na discussão do acesso à escola pública. SUÁREZ nos exemplifica muito bem esse poder conservador e seu projeto para um novo consenso. Para ele,

abre-se caminho, assim, para um conjunto mais ou menos coerente de princípios, critérios e recursos técnicos que permitiriam ‘modernizar a escola’ e ‘ajustá-la às demandas colocadas pela sociedade em seu conjunto’. (...) Entre os questionamentos silenciosos ensaiados, talvez o mais ardiloso seja o que pretende apagar do imaginário social a idéia da educação pública como direito social e como conquista democrática, parcialmente alcançada depois de anos de lutas e historicamente associada ao processo social de construção da cidadania.⁶¹

O que SUÁREZ nos indica está configurado na tentativa de despojar a memória coletiva do que havia sido construído, dos direitos conquistados e ainda por conquistar, “suas ancoragens histórico-culturais e alienar do senso comum das maiorias o interesse político que atravessou as formas autogeradas de conformação de valores e conteúdos culturais relacionados à educação.”⁶² A educação, sendo um direito social, refere-se “inevitavelmente a um tipo de ação associada a um conjunto de direitos políticos

⁵⁹ Grifamos políticas “em educação”, como aquelas orientações que se refletem, segundo BIANCHETTI (op. cit.), “na estrutura e nos conteúdos do currículo”. Assim, as iniciativas de reformas “em educação” receberão mais nossa atenção, já que nelas procuraremos encontrar alguns pontos principais de discussão.

⁶⁰ CORAGGIO. *Sobre La Investigación Y Su Relación...*, p. 83.

⁶¹ SUÁREZ, op. cit., p. 120.

⁶² Ibidem, pp. 120-21.

e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum.”⁶³

Já que partimos de uma perspectiva democrática, como nos adverte GENTILI, a educação “é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e materialização de tal direito.”⁶⁴ Ou seja, ao defendermos “direitos” não podemos deixar de proteger a ampliação das condições materiais que os asseveram, pois ao contrário, estaríamos dando margem, conforme esse autor, a “pouco menos de um exercício de cinismo.”⁶⁵

Por essa razão, ao falarmos de cidadania devemos nos referir a “uma qualificação da condição de existência dos homens”, pela qual, conforme SEVERINO, “o problema se coloca, então, de saber até que ponto e como a educação escolar está apta a contribuir para essa qualidade existencial que designamos como a da cidadania.”⁶⁶ Temos assim, um paradoxo histórico prorrogado pela concepção liberal predominante de cidadania para resolver, pois, em se tratando de educação, a questão da cidadania envolve a própria condição de escolaridade dos sujeitos e a sua contribuição para a formação deles. Esse paradoxo também se apresenta nos discursos, como um objetivo declarado, nas leis, e, também, como lembra o autor, na “denúncia constante, por parte da reflexão crítica, da instrumentalização da educação escolar enquanto processo de submissão dos indivíduos às forças do sistema social.”⁶⁷ Neste sentido, as próprias condições de acesso e permanência de um modelo de escolarização não deixam de forjar a formação do exercício de determinada condição de cidadania.⁶⁸

SEVERINO traz uma importante discussão de como se dão as mediações histórico-sociais na relação entre os sujeitos humanos, ao ser envolvidos no processo

⁶³ GENTILI, *Educar para o desemprego...*, p. 247. (grifo do autor).

⁶⁴ *Ibidem*, p. 247.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 248.

⁶⁶ SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In: SEVERINO, Antônio J.; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba, e outros. *Sociedade civil e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), pp. 9-14. p. 10.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 10.

⁶⁸ Como aponta SEVERINO, “de fato, a cidadania é uma qualificação do exercício da própria condição humana. O gozo dos direitos civis, políticos e sociais é a expressão concreta desse exercício. O homem, afinal, só é plenamente homem se for cidadão. Não tem, pois, sentido falar de humanização, de humanismo, de democracia e de liberdade se a cidadania não estiver lastreando a vida rela desse homem.” (p. 10). Ainda conforme este autor, sugerindo uma leitura crítica a certas concepções liberais de cidadania em educação, “muito nos iludiram as concepções essencialistas, idealistas e naturalistas do ser humano, tanto quanto o fez também o liberalismo, ao pretenderem que essa humanização era uma espécie de qualidade existencial intrínseca que podia ser efetivada e experienciada independentemente das mediações histórico-sociais.” (SEVERINO (*Ibidem*, p. 10).

educacional, explicando que elas “assumem três configurações dialeticamente articuladas e dependentes entre si”, ou seja, “as três se imbricando entre si, se complementando como as três faces formadas pelo tetraedro.”⁶⁹ A primeira seria compartilhar dos bens materiais, tendo como parâmetro sua própria sobrevivência como ser biológico;⁷⁰ a segunda, compartilhar dos bens simbólicos, já que as relações estabelecidas plenamente na esfera dos valores culturais diz sobre sua condição abrangente de subjetividade;⁷¹ a terceira refere-se à partilha dos bens sociais, pois entende-se que eles são os “elementos próprios e específicos da esfera da existência política”, e que serão, além das duas primeiras, onde se efetivará a repartição de poder que sustentará as desigualdades nas três esferas.

Há, portanto, uma confluência entre essas três esferas, como muito bem salienta SEVERINO, “aqui estamos na esfera da cidadania, no sentido estrito”, pois, “o tecido social é atravessado pelas relações de poder, ou seja, os homens não se relacionam automaticamente entre si por relações de igualdade; ao contrário, perpassam entre eles relações de poder que se transmutam muito facilmente em relação de dominação, de opressão, de exploração.”⁷² Ainda para o autor, “a pressuposta igualdade ontológica não tem nenhuma consistência se não for reconstruída reiteradamente no tempo histórico-social. Donde se pode concluir igualmente que a cidadania não é um dado pronto e acabado, mas uma condição a ser construída e instaurada.”⁷³

Talvez o conceito de equidade na educação, derivada dos Organismos Internacionais, focalizando o discurso da cidadania razoável, liberal, como por exemplo, o do Banco Mundial, merecesse uma revisão mais cuidadosa, justamente por trazer intrínseco algumas das verdades conservadoras e/ou concepções plausíveis. CORAGGIO salienta que o conteúdo do discurso veiculado pelos membros (executivos) do Banco Mundial propõe “que suas propostas são as mais equitativas, pois propõem focalizar os recursos públicos

⁶⁹ Cf. SEVERINO (op. cit.). Para esse autor, os seres humanos “não podem ser reduzidos a modelos abstratamente concebidos de uma essência metafísica nem a uma máquina natural, prolongamento orgânico da natureza biológica. (...) a ‘essência’ e a ‘existência’ humanas só adquirem sentido se forem tecidas a partir das mediações histórico-sociais. Só se é homem nessas condições.” (Ibidem, pp. 10-11).

⁷⁰ “Como a existência material do homem depende de modo radical da natureza, quando o indivíduo não usufrui dos elementos naturais que recompõem diuturnamente seu organismo biológico, ele não pode ser considerado um cidadão.” SEVERINO (op. cit., p. 11).

⁷¹ “Se a vida em sociedade não garante esse intercâmbio, ela estará operando uma redução do homem a uma condição igualmente pré-humana, impedindo-o do exercício pleno de sua cidadania. A apropriação e o usufruto da vida cultural, das vivências subjetivas, não constituem apenas um complemento supérfluo e aleatório da vida humana. A dimensão da subjetividade é um elemento fundamental, imprescindível e insubstituível para a constituição da cidadania como qualidade de vida.” (SEVERINO, op. cit., p. 11).

⁷² Ibidem, pp, 11-12.

⁷³ Ibidem, p, 12.

nos setores de extrema pobreza; por isso propõem que quem pode deve pagar, reservando os recursos públicos só para os indigentes. Chamam equidade a isso e não a uma educação gratuita e igual para todos, financiada com um sistema *impositivo* [obrigatório?] progressivo.”⁷⁴ O autor sugere também que a questão educacional está no centro do debate da cidadania, pois lembra que “a educação é um terreno crucial para medir a fundo esse conceito de equidade e debater o pressuposto de que essas são as melhores políticas para integrar uma Nação.”⁷⁵

Conforme o que procuramos discutir, existem vários enfoques imprimidos à análise da complexa relação entre os preceitos conservadores – neoliberais – e as atuais diretrizes previstas para a provisão do educação básica pelo Estado. O que podemos perceber, de forma um tanto ampla, é tendência de localizar essas diretrizes frente às transformações tecnológicas e ao novo entorno sócio-político a qual estão imersas. Nesse sentido, tentamos também pensar como a cidadania imergiu como uma questão fundamental nas análises, já que o papel da educação interfere em sua condição.

Acreditamos que cidadania e educação são o sufrágio de um mesmo debate, pelo qual percebemos a manifestação da qualidade educacional provida à população que acessa às instituições públicas. Qualidade que pode estar proclamada ou definida de diversas formas, já que também vai representar as relações das forças que a determinam.

⁷⁴ CORAGGIO. *Sobre La Investigación Y Su Relación...*, p. 82.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 82.

1.2 – Reforma Educacional e “Novos” Discursos à Qualidade.

Ao fazermos uma leitura das transformações introduzidas nas reformas educacionais, consideramos duas dimensões que a envolvem: a técnica e a política; o que para nós expõe-se no processo de mudanças concomitantes ao discurso da sua melhor provisão à população. Entretanto, existe um tratamento que se torna comum e é dispensado aos problemas da educação na atualidade, quando são observadas as considerações que as diretrizes de políticas educacionais trazem, como ponto fundamental da crise: sua eficiência e qualidade.⁷⁶ Diante disso, os problemas parecem ser enquadrados mais na dimensão técnica, pois a dimensão política se esvazia.

Intelectuais brasileiros concordam com esse tipo de orientação mais técnica, forjada na âmbito internacional, como diretriz para as políticas educacionais. Como exemplo, MELLO sustenta que essas orientações foram importantes, porque apresentaram um caráter objetivo e articulador a partir de seu conteúdo para formulação de políticas. Quanto ao caráter objetivo e articulador, aponta-os como derivados do conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, definidos pelos acordos internacionais - Conferência de Jontien, já referida anteriormente. O caráter objetivo estabelece parâmetros de qualidade do ensino, evitando termos vagos e marcados ideologicamente, tais como: “desenvolver o espírito crítico”, “promover a autodeterminação dos povos ou “incentivar a solidariedade internacional”. Enquanto o caráter articulador aponta e focaliza o “núcleo” de todo o processo educativo: o ensino-aprendizagem. Segundo a autora, também, o caráter

⁷⁶ AZEVEDO aponta algumas observações que podemos adiantar, sobre a formação de um consenso das forças dominantes a partir do tema da qualidade em educação. Para ela, alguns segmentos do empresariado e da elite brasileira marcam sua presença na problemática da qualidade do ensino, mas trazem consigo uma determinada compreensão do que seja essa qualidade. Também, não deixam de veicular seu paradigma, pela qual a autora aponta como sendo o da “qualidade total nos processos produtivos.” Ou seja, “do ponto de vista daqueles segmentos, a questão da qualidade do ensino vêm sendo tratada em articulação com os novos requisitos para a qualificação da força de trabalho, considerando-se a incorporação das chamadas novas tecnologias à produção. Trata-se do reconhecimento da necessidade da escola básica para que seja operado um tipo de especialização flexível, em correspondências à produção flexível, segundo os requerimentos que estão postos pelo movimento da acumulação, cujo desenho se reflete na globalização dos mercados.” AZEVEDO. *A temática da qualidade...*, p. 456.

Abordando num sentido semelhante, FRIGOTTO vai dizer que “as inovações tecnológicas, longe de serem ‘variáveis independentes’, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações.” (FRIGOTTO, *Educação e formação humana...*, p. 41).

articulador sugere “medidas concretas para aferir-lhe eficiência”.⁷⁷

Para SACRISTÁN, as reformas educacionais pautam-se nas duas dimensões anteriormente enunciadas, com relação ao sistema social, sugerindo esse sentido à execução política a partir da ênfase a elas direcionadas. Mas, a distinção entre o caráter técnico e político, para o autor, é apenas metodológica, pois é difícil e impossível assim separá-las. Direcionadas às modificações externas, podemos ter “mudanças na sua relação com a igualdade de oportunidades de diferentes grupos diante da educação, adequação à economia e ao mundo do trabalho, novos projetos culturais para uma sociedade, etc.”⁷⁸ Por outro lado, temos também modificações nos aspectos internos do sistema, “como ocorre quando se quer transformar os métodos pedagógicos, o funcionamento das escolas ou a estruturação dos postos de trabalho dos professores.”⁷⁹

Essa distinção, proposta por SACRISTÁN, permite-nos dar significados diferenciados às reformas educacionais. Por exemplo, se analisarmos a partir da dimensão externa, iremos enfatizar mais o significado político e o da mudança de “cultura interna”, considerando os aspectos de caráter técnico. Por isso, as reformas e seus programas políticos, segundo o autor, “costumam ser uma mistura nem sempre explicitada de intenções e de práticas pertencentes a essas duas orientações, sem que se distingam muito bem as medidas, os termos, as resistências, os meios e as estratégias muito diferentes que são exigidas num caso e no outro.”⁸⁰

A partir dessa relação, alguns exemplos são possíveis para caracterizar o sentido técnico dado à política do setor, pois demonstram que as causas da má qualidade a

⁷⁷ MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 40. Argumentos conservadores são possíveis de identificar nesse debate, como os que MELLO sustentaria, já que para essa autora o mundo não está mais marcado por “bipolaridades excludentes”, ou seja, capital versus trabalho, ou ainda, classe dominante versus dominada. Tais bipolaridades, segundo o que sustenta, foram substituídas pela ênfase das competências intelectuais dos indivíduos, em que o conhecimento é o determinante da inserção no mundo social atual. Nesse ponto localizamos, por exemplo, os mesmos princípios conservadores do rejuvenescimento da teoria do “capital humano” e como ela se articula com as novas formas que o ideário neoliberal prescreve à formação do cidadão deste final século. Para CORAGGIO, por essa tendência “os conhecimentos e destreza são vistos como recursos instrumentais para realizar determinadas ações ou tipos de ações (produtivas, comunicativas, políticas etc.)” CORAGGIO, Jose L. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996b. p. 228. Ainda conforme este autor, observando essa especificidade, “num momento em que as bases materiais da qualidade de vida e da própria sobrevivência das maiorias humanas estão em crise, parece válido concentrar a atenção no caráter instrumental do conhecimento. Esse sentido instrumental surge tanto de um ponto de vista sistêmico (econômico, social ou político) como do ponto de vista dos desejos dos indivíduos ou grupos.” (Ibidem, p. 228).

⁷⁸ SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996a, pp. 50-74. p. 56.

⁷⁹ Ibidem, p. 56.

⁸⁰ Ibidem, p. 56.

ser atacadas mais enfaticamente são de ordem internas. Como é a ordem interna que evidencia a má qualidade do ensino na região, o que parece solucioná-la, segundo esta lógica, parte de um investimento em determinados aspectos. Assim, admite-se que

o investimento para melhorar a qualidade ou a eficiência da educação promovem geralmente altas taxas de rentabilidade que, em alguns casos, podem ser inclusive mais alta que as dos investimentos para ampliar a matrícula escolar. Os benefícios dos investimentos para ampliar a eficiência da educação – por exemplo, mediante o aumento da taxa de retenção ou uso mais intensivo do pessoal docente e dos locais – se podem expressar normalmente em términos de redução dos custos unitários por estudantes ou por acesso.⁸¹

Conforme GENTILI lembra, ao se referir à mudança de sentido introduzida, pelo ideário neoliberal aos problemas a ser enfrentados, no sistema de ensino atual, o problema de má qualidade é justificado pela sua expansão de “forma acelerada durante a segunda metade do século sem que tal expansão haja garantida uma distribuição eficiente dos serviços educacionais.”⁸² Um dado que vai ser explicado por esse ideário, “em grande medida, pelo caráter limitado e ineficiente do Estado para gerenciar a política pública.”⁸³ Dessa forma, a democratização – acesso – é apontada, contraditoriamente, pela ineficiência do Estado para esses fins,

o centralismo, a vocação planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, desde a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir, ao mesmo tempo, a democratização da educação mediante o acesso das massas às instituições educativas (função que desde este enfoque já se havia cumprido) e a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas nas instituições de qualidade.⁸⁴

Sobre essa incapacidade atribuída ao Estado e sua ineficiência nas décadas precedentes, conseqüência da politização característica do intervencionismo, ENGUITA lembra um outro enfoque esclarecedor: se o enfoque no passado – “época florescente do

⁸¹ BANCO MUNDIAL, op. cit., p. 72.

⁸² GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In. _____ (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a, pp.228-52. p. 130.

⁸³ Ibidem, p. 130.

⁸⁴ Ibidem, pp. 130-31.

Estado de Bem-Estar” – centrava-se na suposição “que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade”, o mesmo não seria válido para mais tarde. Pois, conforme o autor, “o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.”⁸⁵

A qualidade, apontada como fundamental para análise dos problemas educacionais da América Latina, tem estratégias fomentadas para possibilitar o seu controle. Para tais propósitos, temos o exemplo de quatro medidas: a) estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) prestação de apoio aos insumos (“segundo se sabe, melhoram o rendimento”); c) adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização de insumos; d) vigilância dos resultados.⁸⁶

Dentro desse quadro de estratégia, foi sugerido que a educação poderia se beneficiar das abordagens paradigmáticas, desenvolvidas no campo da teoria econômica e da análise de gestão empresarial. Tais orientações, segundo este ideário, oferecem visões prospectivas para o campo educacional, desenvolvendo “modelos que mostram, por um lado, o interesse que desperta o tema da educação e do progresso técnico e que, por outro, fazem contribuições significativas para avaliar o efeito determinante que tem a produção de conhecimentos sobre o ritmo de crescimento econômico, em última instância, sobre o bem estar da população no longo prazo.”⁸⁷

Assim, percebemos uma tentativa de neutralidade para com os problemas da educação, no discurso sobre a qualidade, já que esta tornou-se central e mobilizadora da crise do setor. Entretanto, como demonstra ENGUITA, “o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro”.⁸⁸ O autor sugere que essa centralidade do tema, que sempre esteve no mundo da educação e do ensino, venha substituir os valores democráticos que expressem outro sentido, “ela vem substituir a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo.”⁸⁹ Um jogo, como já havíamos observado com SEVERINO, materializado pelas relações de poder, onde sujeitos

⁸⁵ ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 93-110. p. 98.

⁸⁶ BANCO MUNDIAL, op. cit., p. 51.

⁸⁷ CEPAL-OREALC, op. cit., p. 93.

⁸⁸ ENGUITA, op. cit. 95. AZEVEDO também pauta-se pela mesma posição, na qual diz que a qualidade “é tomada como se fora uma categoria neutra, concebendo-se soluções técnicas para os problemas, como se estes não estivessem envolvidos numa dimensão política.” AZEVEDO. *A temática da educação...*, p. 456.

⁸⁹ ENGUITA, op. cit., p. 96.

manifestam seus diversos interesses no tecido social e objetivam constituir a condição da cidadania.

A desintegração do quadro de direitos – ainda que não efetivados por completo pelo Estado “de bem-estar, populista e outros híbridos latino-americanos” – é apontada como a expressão mais ambiciosa do projeto intelectual e político a partir das perspectivas neoliberais.⁹⁰ Também para GENTILI, essa é uma desintegração cultural dos direitos sociais, como a educação, que “deve, em suma, criar um novo marco simbólico-cultural que exclua ou redefina tais princípios reduzindo-os a sua mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e igualdade.”⁹¹ Isso para assegurar – pelas maiores possibilidades advindas dessa desintegração – a “reestruturação do cenário político, econômico e social no capitalismo de fim de século”. Ou como o mesmo autor afirma, “uma vez que se produza uma reconversão qualitativa das formas culturais e ideológicas a partir das quais se definem e interpretam as noções de ‘democracia’ e ‘direito’.”⁹² Essa posição é reafirmada por SUÁREZ, quando concorda que “a elaboração e concretização de medidas efetivas e pontuais, destinadas a transformar materialmente o aparato institucional da escola e sintonizá-lo com o ‘novo’ ordenamento político e econômico, exigem uma mudança cultural.”⁹³

SILVA exemplifica essa tendência, dentro do campo de princípios do neoliberalismo, que reacende a diferença de poder na sociedade. Para ele, como uma das operações centrais do pensamento neoliberal, as questões políticas, dentro do campo de lutas, em torno da distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder, são limitadas a um sentido técnico, “de eficácia/ineficiência na gerência e administração de

⁹⁰ Cf. SUÁREZ. *Políticas públicas e reforma educacional...*; Cf. GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, pp. 128-137.. A esse respeito, temos uma interrogação muito elucidativa construída por Ester BUFFA sobre a realidade brasileira. Conforme esta autora, “poder-se-ia pensar que, se o Brasil ainda não concretizou os ideais burgueses de cidadania é porque aqui ainda não teria sido realizada a revolução burguesa, ou seja, o Brasil não seria um país capitalista.” Uma compreensão, que para ela é insustentável, justo porque “o Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva inclusive internacionalmente. Só que a realização do capitalismo, aqui, não se dá nos mesmos termos em que ocorre na Europa. Aqui a realização do capital – que afinal é o sujeito do capitalismo – se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros. Então fica a questão: como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros se transformem em cidadãos?” BUFFA, Ester. *Educação e cidadania burguesas*. In. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 11-30. p. 29.

⁹¹ GENTILI. *Como reconhecer um governo neoliberal?...*, p. 230.

⁹² *Ibidem*, p. 230.

⁹³ SUÁREZ. *Políticas públicas e reforma educacional...*, p. 255.

recursos humanos e materiais.”⁹⁴ Por essa lógica, são encontradas as respostas para as péssimas condições de trabalho nas escolas, pois são resultados provocados pela má gestão, desperdício de recursos pelos poderes públicos, esforço e produtividade insuficientes por parte dos professores e dos administradores educacionais, ou ainda, “de métodos ‘atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos.”⁹⁵ Assim, ainda, conforme SILVA, “tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (...) É nesse raciocínio que se insere o discurso sobre a qualidade e sobre a gerência da qualidade total.”⁹⁶ Ou seja, a exemplo do que já queria dizer SACRISTÁN, a impossibilidade de se dissociar as duas dimensões.

SILVA nos lembra também sobre a ambigüidade intrínseca à questão da qualidade. A qualidade é um valor, assim, depende do ponto de vista que partimos para ocupar-nos com a complexidade das relações sociais desiguais e avaliá-las, permeadas pelas condições objetivas da realidade, que já trazem marcadas a desigualdade. Nesse sentido, SILVA exemplifica melhor o que queremos dizer, quando nos referimos ao problema de situar a qualidade, simplesmente, pela má gerência de recursos ou pela inadequação de métodos e currículo das escolas públicas: “elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto.”⁹⁷

A reivindicação, por uma qualidade de educação, perde-se pela predominância em associá-la diretamente à qualidade dos seus componentes. CAMPOS, por exemplo, observou no início desta década – após um levantamento crítico da produção teórica sobre as lutas dos movimentos sociais, representando a demanda por educação no país –, a predominância dessa tendência, entre os ocupantes de postos de comando, no

⁹⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 9-29. p. 18.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 19.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 19.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 20.

poder executivo de diversos níveis de governo. Conforme essa autora, muitas das exigências dos movimentos sociais eram caracterizadas como distorcidas em relação à questão da qualidade: “porque exigiam apenas as condições materiais do sistema de ensino formal – melhoria nas condições de ensino através de novas vagas no sistema.”⁹⁸ Tal configuração apontada como distorcida, sobre essas reivindicações, era possível porque os valores advindos dos postos do governo, a respeito da qualidade, procuravam legitimar outras preocupações direcionadas à educação, como a eficiência do sistema – por isso, argumentava-se que a qualidade dos serviços prestados não recebia a atenção necessária. Ou seja, o discurso governamental justificava que “a sociedade brasileira estaria manifestando a pouca importância que confere à educação.”⁹⁹ O que é uma justificativa sem precedentes, pois não é possível dissociar a luta por qualidade dessas duas dimensões, conforme CAMPOS.

SACRISTÁN vem dar mais alguns exemplos a propósito do que CAMPOS já observara, sugerindo que estamos diante de uma tendência que se volta para o controle do sistema e seus componentes. Isso pode ser explicado, porque as políticas atuais restringem os gastos sociais e, por pressão eficiente, encaminha-os para aquilo que considera mais substancial. Dessa forma, segundo o autor, advém um entendimento de qualidade “como rentabilidade no uso de meios para obter produtos tangíveis. Trata-se de uma tendência que, explícita ou implicitamente, vai implantando elementos de controle, uma redução das aspirações educacionais aos objetivos básicos do ensino e aos conteúdos seguros (“*back to basics*”), a avaliação dos professores, a volta aos métodos tradicionais, a formação nas destrezas dos professores, etc.”¹⁰⁰ CORAGGIO, na mesma direção, observa que nos documentos de alguns Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, “destaca-se de fato a importância de melhorar o ‘contexto educativo’, mas isto é entendido

⁹⁸ CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. In: SEVERINO, Antônio J.; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba, e outros. **Sociedade civil e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anede: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), pp. 73-91. p. 75.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 75. Ainda segundo CAMPOS (op. cit.), fazendo referências aos seus estudos sobre o tema, “da mesma forma que as fronteiras entre o fora e o dentro, o privado e o público, o espontânea e o manipulado se confundem e pedem uma reflexão mais aprofundada, também, a diferença entre ‘lutar por prédios’ e ‘lutar por qualidade’ parece perder importância frente à realidade registrada pelas pesquisas.” (p. 85).

¹⁰⁰ SACRISTÁN, op. cit., pp. 64-5. Ainda conforme SACRISTÁN, “como a qualidade exige meios para melhorar um sistema que, na fase de expansão, atendeu as mínimas exigências materiais e de recursos humanos da escolarização, em momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos.” (*Ibidem*, p. 64). Provavelmente, conseguimos observar isso quando se diz que “algumas intervenções não requerem outros investimentos específicos. Por exemplo, em alguns sistemas de educação a distribuição mais eficiente dos professores existentes poderia reduzir a necessidade de contratar novos educadores.” BANCO MUNDIAL (op. cit., p. 72).

basicamente como gestão eficiente do sistema escolar, e maior motivação simbólica para os professores.”¹⁰¹

Temos assim um arcabouço de justificativas para reformar o sistema educacional, mas que parece estar construído a partir de princípios que vêm seus problemas, apenas, como sendo de origem de ordem “técnica”. Dessa forma, a reivindicação, por uma qualidade da educação, parece não mais se sustentar pela associação entre qualidade e organização do sistema, em seus mais variados componentes, do currículo até recursos financeiros maiores para melhor gerenciá-lo.¹⁰² Como isso indica uma distribuição de direitos, como se referia SILVA acima, se isso não diz respeito à subordinação da população, “incluída” na escola pública, com que qualidade desejam servi-la,¹⁰³ as relações dominantes de poder? O que nos faz pensar em discutir, a partir daqui, como são indicados os valores circunscritos à ordem da “nova cidadania”?

¹⁰¹ CORAGGIO. *Desenvolvimento humano e educação...*, p. 63.

¹⁰² Já como intenção da primeira gestão do atual governo brasileiro, veiculava-se um discurso que tinha alguns elementos de verdade, mas que possivelmente queria sustentar quais os reais princípios para dizer resolver os problemas do setor no país. Assim se referia: “o problema da baixa qualidade de educação no Brasil não pode ser explicado somente por escassez de recursos na área. (...) O problema em nosso país é que se gastam mal os recursos destinados à educação. Enquanto os professores são mal remunerados, as escolas públicas são depauperadas e há carência de material didático, observa-se peso excessivo das funções-meio, com gestão financeira, compras, distribuição etc., que chegam a representar de 30% a 50% dos dispêndios totais com a educação.” CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil: proposta de governo**. Brasília: s/ed., 1994. 300p. p. 110.

¹⁰³ STEFFAN (op. cit.) nos deixa uma observação intrigante: “A educação de 9 anos não é necessária (...) para os 200 milhões de jovens latino-americanos, sendo só para uma minoria de 30 a 40 por cento da população economicamente ativa.” (p. 81).

1.3 – Outros Valores Entram em Cena na Definição da “Nova Cidadania” pela Educação.

A mudança de sentido, apontada anteriormente, abandonando o modelo desenvolvimentista, permitiu a construção de um outro modelo de política educacional. Como o antigo apontava uma específica inserção à condição de cidadania, tendo como suporte as políticas expansionistas do sistema educacional, o atual modelo parece enfatizar a importância de outros valores¹⁰⁴, para talvez ocupar o espaço da “promessa integradora da escolaridade”, como já havíamos salientado com a contribuição de Pablo GENTILI. Segundo WARDE, o modelo atual está “calcado na ‘multiplicidade de culturas’ por oposição ao enfoque predominante no mercado: desenvolvimento econômico. Assim, “o modelo de educação presente nos documentos saídos da Conferência de Jontien incorpora as múltiplas formas de vida comunitária, nas quais as políticas educacionais devem promover o que se considera ‘ambiente propício à aprendizagem’.”¹⁰⁵

Ainda segundo esse novo modelo, o lugar que ocupa a educação, na pauta dos governos dos países da região, também redefine seu conteúdo, justificado pelas novas exigências das sociedades modernas contemporâneas, dado o processo histórico de sua constituição como nação. Assim, os valores que corresponderiam a constituição da “moderna cidadania”, seriam pautados também por outras formas de convívio social que correspondem a exigência da coesão social pela identidade característica dessas sociedades. Entramos, então, num debate que procura discutir como se processa a formação da identidade social e cultural nas sociedades atuais. SANTOS nos remete a uma outra leitura sobre esse processo,¹⁰⁶ quando observa que o conceito de nação é “um conceito inventado ora para legitimar a dominação de uma etnia sobre as demais, ora para criar um

¹⁰⁴ Nos permitimos fazer esse tipo de alocação, pois já vínhamos argumentando até então, no item anterior a este, que a tendência dominante na política educacional pauta-se na eficiência do sistema, pelo qual elege o que é mais essencial. Ou seja, uma tendência que vem sendo construída por um aparato ideológico que trata a vigoração dos meios, em detrimento das análises da igualdade de condições a partir de mais variados fatores que interferem no redimensionamento da qualidade educacional, como por exemplo, do vínculo entre isso e o fator econômico. No entanto, não queremos dizer com isso que alguns temas, enfatizados por essa tendência, não deixam de ser importantes; eles podem representar aspectos de crise e também exemplificam como são produtos do próprio sistema social, como tentaremos verificar.

¹⁰⁵ WARDE, op. cit., pp. 14-5. Mais adiante, discutiremos um novo elemento, que talvez represente bem essa tendência, em evidência para a organização do currículo nos dias atuais: o multiculturalismo.

¹⁰⁶ Esse autor vai discutir, com maior profundidade em seu estudo, o “sentido original das contestações romântica e marxista à descontextualização e polarização da identidade social e cultural operada pela versão hegemônica, liberal, da modernidade.” No entanto, limitaremos a alguns aspectos (dentro de nossa possibilidade) o que ele nos indica sobre o “vínculo étnico” da formação da identidade social e cultural. SANTOS, todavia, vai desenvolver outros pontos de discussão, ou seja, como mesmo aponta, que “a contestação romântica propõe a recontextualização da identidade por via de três vínculos principais: o vínculo étnico, o vínculo religioso e o vínculo com a natureza. A contestação marxista propõe (...) a recontextualização através do vínculo da classe.” SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 141.

denominador sócio-cultural comum, suficientemente homogêneo para poder funcionar como base social adequada à obrigação política geral e universal exigida pelo Estado, autodesignado assim como Estado-Nação.”¹⁰⁷ Nesse sentido, conforme o autor, “este processo de homogeneização foi tanto necessário quando mais complexa era a base étnica do Estado.”¹⁰⁸

A redefinição da identidade nacional parece surgir, então, como um dos temas centrais, na relação calcada, nos objetivos da “cidadania moderna”. Um tema diretamente sustentado, na própria forma de pensar a diversidade cultural, que constitui as nações da região latino-americana,¹⁰⁹ indicando novas configurações de relações sociais, a partir de valores que se espera da modernização. CASASSUS, quando se refere a essa questão, observa que “para o que nos interessa, os países da América Latina se encontram em uma situação de ruptura em relação a suas formas históricas de se pensar a si mesmos e, em consequência, vivem um momento crítico mas cheio de possibilidades. Neste repensar-se sobressaem duas dimensões centrais: a da mestiçagem e a da modernização.”¹¹⁰

Essa perspectiva que se pauta pela necessidade de identificar a nacionalidade por aspectos da cultura do povo, prescreve, assim, que a dimensão étnica não seja considerada a mais importante para esta identificação. Uma das razões para essa consideração, é que esta dimensão traz dois riscos. Um deles, sugere que o sentimento de nação pode ser buscado no passado; outro, de maior significação, estabelece e justifica a exclusão de alguns grupos étnicos sem poder na sociedade. Assim sendo, justifica-se que uma outra consciência possa ser forjada, porque permite também não legitimar regimes autoritários e conflitos sociais armados. Ou seja, “a nação fundamentada nos riscos étnicos, como mostra a história deste século e repetida no presente, conduz ao nacionalismo totalitários e à guerra. A consciência da mestiçagem libera a nacionalidade do biológico e do passado e permite que seus fundamentos se projetem no presente e o futuro.”¹¹¹

Essa abordagem feita por CASASSUS, sobre o vínculo étnico para definir a identidade nacional, localizamos nas análises de SANTOS, quando esse autor discute o

¹⁰⁷ Ibidem, p. 142.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 142.

¹⁰⁹ Para CASASSUS (op. cit., p. 55), “se reconhece hoje que desde o ponto de vista étnico, apesar da reivindicação das culturas autóctonas, é a mestiçagem o que caracteriza a região. (...) A importância de situar-se frente à constatação de mestiçagem radica em que se há de haver cidadania – se há de haver nação – esta mistura étnica toma-se ilusória sua tradicional fundamentação como uma prolongação dos riscos biológicos ou culturais.”

¹¹⁰ Ibidem, p. 55.

¹¹¹ Ibidem, p. 55.

processo de constituição do Estado moderno, que tinha como capacidade “destronar para sempre, tanto na Europa, como no mundo por ela colonizado, as identidades ditas tradicionais, retrógradas, primitivas que sustentavam tais relações [étnicas e religiosas], e o Estado foi o dispositivo privilegiado para levar a cabo essa tarefa.”¹¹² Assim, o Estado nacional, no seu processo de afirmação, dentro desse novo padrão de relações sociais, firmando o “princípio da cidadania” (liberal), produzia a nova comunidade, não mais fundada no princípio étnico – a comunidade étnica – e sim a comunidade nacional.¹¹³

Pelas diretrizes exemplificadas por CASASSUS, passamos assim de um plano étnico para o cultural, justificados pelos objetivos do “*sentimiento de pertenencia*”, dentro de um contexto moderno de nação ou de nacionalismo – a cidadania moderna. No entanto, ocorre um processo de transformações de valores tradicionais que precisam ser substituídos por outros, para a constituição dessa nova forma de unidade nacional, a identidade coletiva, ou “construir artificialmente uma unidade simbólica”. Assim, nesse novo contexto, da lógica da modernização, a tarefa de constituir essa unidade simbólica torna-se fundamental. Ou ainda como observa CASASSUS, “para usar um conceito mais acessível, para desenhar mediante uma análise da cultura de uma coletividade, uma ‘comunidade imaginada’.”¹¹⁴ Porém, não significa inventar uma comunidade, mas sim “identificar e definir uma delas - de maneira específica - conexões entre grupos, organizações, localidades e acontecimentos (...), antes de conceber uma definição teleológica.”¹¹⁵

Todavia, ao discorrer sobre a atualidade, a partir de tais problemáticas da identidade – não só pelos aspectos étnicos, mas também pelos religiosos –, SANTOS faz uma referência crítica da provável origem do interesse do Estado, em dar conta de tais questões, num novo contexto de crise de sustentação do sistema social. Nesse sentido, o autor aponta que “a verdade é que nas últimas décadas este projeto modernista foi posto drasticamente em causa quando, para surpresa de muitos, as identidades e as relações primordiais da etnia e da religião ganharam nova força, ao mesmo tempo que o caráter

¹¹² SANTOS, op. cit., p. 316.

¹¹³ Ibidem, p. 316.

¹¹⁴ CASASSUS, op. cit., p. 56.

¹¹⁵ CASASSUS, op. cit., p. 56. Para o autor, que parece discorrer sobre essa definição teleológica, “a um Estado não corresponde necessariamente um grupo homogêneo de indivíduos, como o faria supor a idéia comumente sustentada do Estado-Nação, sina que mais bem, a um Estado o corresponde uma nação, que se apresenta como um projeto, como uma construção ideal.” (Ibidem, p. 56).

acional do Estado e secularismo entravam em crise.”¹¹⁶ Melhor exemplificando, demonstra algumas incógnitas que teremos pela frente,

num momento em que as promessas de progresso e bem-estar feitas pelos Estados mais e mais se descumprem à medida que a globalização da economia elimina todas as veleidades de autonomia por parte dos países periféricos, é talvez de esperar que as massas populares voltem a revalorizar e a recriar identidades ancestrais que afinal asseguraram a sobrevivência e a dignidade coletivas durante séculos, ‘as comunidades humanas, naturais e imediatas’ de que fala Ernest Wamba Dia Wamba (1991:221). (...) A crise do Estado e das ideologias desenvolvimentistas abre neste domínio uma caixa de Pandora donde pode, sair lado a lado, e às vezes misturados, o racismo, o chauvinismo étnico e mesmo o etnocídio, por um lado, e a criatividade cultural, autoderminação, a tolerância pela diferença e a solidariedade, por outro.¹¹⁷

Nessa busca de definição da “nova” comunidade, o sistema educacional cumpre um papel fundamental. Para CASASSUS, ele é o *locus*, no qual se materializa o projeto ideal dessa comunidade imaginada, “nos sistemas ‘nacionais’ de educação, cuja aceção de nacional tem mais a ver com a nação propriamente dita, do que com seu aspecto territorial: significando que é, na escola, que a nação é constituída diariamente.”¹¹⁸

A tendência de reforma na política educacional, aqui mencionada, não deixa assim de considerar as diferenças regionais entre os países e entre suas próprias regiões. Esta projeção, como aponta a CEPAL “deverá ocupar um espaço central no desenho da estratégia e das políticas que se adotam no terreno educacional e na utilização do conhecimento.”¹¹⁹ Assim, a projeção das culturas locais, populares e regionais parece surgir como um componente fundamental para se pensar estratégias para a reforma do ensino. Essa questão indica que se pensarmos, na atual tendência educacional, o surgimento do respeito à pobreza e ao folclore, já salientado por PAIVA & WARDE anteriormente,

¹¹⁶ SANTOS, op. cit., p. 316. O autor refere-se aqui ao “secularismo”, como sinônimo do Estado secular, ou seja, o período pelo qual era assentado pelo princípio da separação com o poder da igreja. Para SANTOS, “a reemergência das identidades étnicas está a ocorrer um pouco por toda a parte e é certamente incorreto atribuí-la a uma só causa. No entanto, uma das mais importantes é certamente o próprio processo histórico da constituição de muitos dos Estados modernos, tanto na Europa, como no contexto pós-colonial. Apesar de assentes na equação entre Estado e nação, muitos desses Estados são multi-étnicos e assentam na imposição de uma dada etnia sobre as restantes existentes no mesmo espaço geopolítico.” (Ibidem, p. 316.)

¹¹⁷ Ibidem, pp. 316-17.

¹¹⁸ CASSASUS, op. cit., p. 56.

¹¹⁹ CEPAL-OEARLC, op. cit., p.126.

representa muito bem essa necessidade imprimida no respeito às diferenças de valores culturais ou étnicos em sociedades complexas como a latino-americana.

Nesse novo quadro sociopolítico, envolvendo as sociedades em processo de modernização, temos um arcabouço de valores que seria prescrito como prerrogativa da inserção participativa, como um dos ideais à condição da cidadania e que sugere imprimir novas exigências à educação. Aspectos que parecem já estar introduzidos nas diretrizes apontadas por documentos do governo brasileiro, pois como podemos observar em seus objetivos:

valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos. Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento nas distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos de cidadania.¹²⁰

Os elementos mais particulares das culturas locais dos diversos segmentos sociais parecem receber, assim, atenção dos novos ordenamentos na atual política educacional de orientação ao ensino. Esta parece ser uma preocupação fundamental para países continentais, como é o caso do Brasil, com seus vínculos fronteiriços com diversas nações e culturas. Portanto, são esses elementos que também se apresentam como diretrizes político-pedagógicas, materializadas como um dos eixos fundamentais da atual política para o currículo nacional, como veremos posteriormente.

Como vimos, também não podemos deixar de situar tais diretrizes à formação das identidades vinculadas ao atual contexto de crise de sustentação do sistema social. Pois, se o Estado não deixa de se responsabilizar pela política educacional – mesmo sob desígnios dos princípios neoliberais –, precisa prescrever valores que deliberam sobre uma formação humana nos seus sistemas de ensino, condizentes com atual momento histórico da sociedade.

¹²⁰ BRASIL.MEC. *Plano Decenal de...*, p. 21.

1.4 – Preâmbulo aos Princípios da Política do Conhecimento Oficial.

1.4.1 – Um olhar sobre a estratégia técnica de política.

O atual contexto, no qual o Estado marca uma outra função, como protagonista educativo – os últimos anos noventa –, está constituído por um paradoxo. Por um lado, aparece com uma função fortalecida; por outro, o contexto caracteriza uma “*pérdida generalizada*” de seu prestígio e expectativa em relação as suas possibilidades.¹²¹ Desta forma, a estrutura de legitimação do ideário neoliberal e suas forças, no desafio à reforma do ensino, podem servir para caracterizar a função em que está envolvida, já que na linguagem política esse ofício toma uma certa especificidade, como observa SACRISTÁN: “servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de ‘reforma’.”¹²²

Esta nova conjuntura imprime ao Estado outras formas no posicionamento perante políticas educacionais – como já procuramos exemplificar em espaços anteriores –, rompendo com os modelos antigos; uma situação que é marcada pelas transformações sócio-política-econômicas deste final de século, e que envolve esse Estado consubstanciado como seus dilemas passados. BRASLAVSKY exemplifica isso, quando assim aponta:

Em efeito, necessidades de todo tipo, em particular as econômicas (...) ligadas à mundialização das economias e outras políticas associadas ao desafio da governabilidade, ainda que fosse para pagar a alta dívida externa acumulada, tornam inviável a opção pela continuidade irregular e rotineira. Em conseqüência se optou em todos os casos por intentar reinventar os discursos das reformas educativas, lideradas pelos Estados Nacionais.¹²³

A propósito do que nos diz respeito, neste trabalho, a reforma curricular, BRASLAVSKY sustenta um ponto de vista que imprime um sentido à existência dos

¹²¹BRASLAVSKY, Cecilia. *La Gestión Curricular En Las Transformaciones Y Reformas Educativas Latinoamericanas Contemporáneas*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 27-47.

¹²² SACRISTÁN, op. cit., p. 52.

¹²³ BRASLAVSKY, op. cit., p. 30.

currículos nacionais, quando argumenta sob a perspectiva do Estado Promotor na nova função – “regulador e configurador de um novo sistema educativo” – de ajuste e transformação pedagógica, o que para a autora, “seria nesse marco, e só nesse, no que se reivindicaria em palavras e ações a necessidade de contar com ‘dispositivos curriculares’ de alta densidade, em tanto que uma das mais polêmicas, das que mais dividem águas entre os partidários de Estados que cumpram funções de ‘regulação mínima’, e Estados que cumpram funções de ‘regulação necessária’.”¹²⁴ Um ponto de vista que pode trazer limitações à questão, mesmo se concordássemos que ele estivesse constituído apenas por cuidados ao discutir categoricamente as justificativas da presença e da forma do Estado nessas políticas. Entretanto, a discussão política-ideológica não deve estar ausente, pois, como já vínhamos salientando, temos também através dos sistemas de ensino a construção de identidades sociais e culturais de um povo, que podem reproduzir as relações de poder, constituídas historicamente numa sociedade em seu processo de conflitos pela condição da cidadania.

Talvez os valores da “regulação necessária” convivam como as necessidades da “regulação mínima”, já que esta parece ocupar a lógica do consumo de um produto que o Estado também torna-se responsável por controlar. Partindo de uma leitura feita por APPEL, ao dizer que um dos objetivos nas propostas neoconservadoras é transferir poder do centro para o local, temos assim justificado a sua redistribuição, de acordo com as forças do mercado, marginalizando ainda mais aqueles que detêm menos poder, “enquanto apela para a retórica de privilegiar o ‘consumidor’.”¹²⁵ Dessa forma, ainda segundo APPEL, “em parte, tanto um currículo nacional pode ser visto como ‘concessões necessárias na persecução desse objetivo de longo prazo’.”¹²⁶

Quanto a essa lógica do consumo, APPEL também observa que o principal

¹²⁴ Ibidem, p. 31. A autora caracteriza melhor ainda os dois modelos: “A opção pelo Estado Prescindente havia sido consistente com atribuir-lhe uma função de ‘regulação mínima’, que havia exigido a atenção nas demandas educativas e nos resultados esperados do processo de educação, desde uma perspectiva de reatualização da ‘modernidade’, sem preocupar-se por suas ‘caras obscuras’ (Giddens, 1994) representadas, no caso educativo, pelo desgranamento, a repetição, o fracasso escolar e a segmentação. A opção pelo Estado promotor reclama que se focalize a atenção nos marcos de referência e nos sistemas e processos necessários para atender às necessidades educativas, desde a perspectiva de atualizar a modernidade transitada pela preocupação – mais ou menos conseqüente – por superar suas ‘caras obscuras’.” (Ibidem, p. 31).

¹²⁵ APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 59-91. p. 74.

¹²⁶ Ibidem, p. 74.

valor do currículo nacional está relacionado com a possibilidade de servir como instrumento de avaliação do sistema de ensino. Assim, estaria criando um procedimento “que pode supostamente dar aos consumidores escolas com ‘selos de qualidade’ para que as ‘forças de livre mercado’ possam operar em sua máxima abrangência.”¹²⁷ Ou seja, segundo esse autor, “se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atrativo de ‘opções’, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma ‘comissão de vigilância do Estado’ para controlar os ‘excessos’ do mercado.”¹²⁸

Em relação a essa “regulação necessária”, as prioridades na reforma educacional na década de noventa passam pela determinação de indicadores curriculares centrais. Essa é uma indicação assumida pelos governos latino-americanos dos organismos internacionais, como bem demonstra BRASLAVSKY. Assim, para essa autora, “contrariamente ao que se esperaria quando se interpretam os processos de reforma e transformação educativa como resultado da aplicação de receitas das grandes agências internacionais, muitos dos governos latino-americanos estão assumindo a elaboração de dispositivos curriculares de alta densidade como uma prioridade de suas políticas educativas”¹²⁹ – uma tendência seguida por diversos governos de semelhantes orientações político-conservadoras¹³⁰, na região, particularmente a partir da segunda parte da década.

APPLE exemplifica um pouco também as características conservadoras – fundado nos preceitos neoliberais da determinação do mercado – intrínsecas a essa tendência que advoga pela necessidade dessas formas de dispositivos curriculares. Para ele, essa é uma tendência de formação de movimentos “voltados para sistemas redutivos, mecânicos e industrializados de prestação de contas, controle mais rigoroso do Estado sobre o currículo e a pedagogia, a complexa dinâmica da desabilitação e reabilitação de professores, e uma relação cada vez mais estreita entre a racionalidade econômica e os

¹²⁷ Ibidem, pp. 74-5. As “Escolas de Referência”, por isso merecedoras de alguns esporádicos incentivos, tão propagadas pelos meios de comunicação de massa nos dias atuais, pode ser um exemplo disso.

¹²⁸ Ibidem, pp. 74-5. O autor diz ainda, que “um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes. Uma de suas funções básicas será atuar como ‘mecanismo para diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas, função essa cujos significados e origem social não são explicitados.’” (Ibidem, p. 75). (grifo do autor).

¹²⁹ BRASLAVSKY, op. cit., p. 31.

¹³⁰ BRASLAVSKY aponta, como exemplo, os governos de coalizão democrática “cristiana/socialista” do Chile, da social-democracia/liberal do Brasil, na Argentina pela “*pluripartidario Consejo Federal de Educación*”, o governo nacional-reformista de Joaquín Balaguer da República Dominicana (já iniciado em 1993) e no Uruguai isso também já se está processando.

meios e fins educacionais”, não esquecendo que já fora alertado pela comunidade crítica nos Estados Unidos, e que esta se tornaria norma para muitas nações.¹³¹ O autor exemplifica ainda que essa tendência se enquadra, nos “processos de redefinição”, acompanhada de estratégias mais amplas na “restauração conservadora”. Nesse sentido, temos a possibilidade desses dispositivos deflagrarem mecanismos de tensão, pelo seu interesse social, pelo que venha ser necessidade, pois, como aponta BRASLAVSKY, “a existência de dispositivos curriculares pode ser um componente dentro das estratégias da nova regulação e configuração dos sistemas educativos, que estabelece um polo de tensão para a construção de qualidade e equidade em segmentos significativos dos sistemas educativos desconfigurados”.¹³²

SACRISTÁN, ao abordar sobre a questão da posição do Estado, como ação reguladora “ao serviço de um projeto modernizador e democrático”, aborda a existência de “parâmetros curriculares”, como sendo um problema frente a essa ação desejada, dentro da finalidade de um projeto público e democrático de educação. O autor refere-se ao desafio de como isso pode ser dado, em relação ao clima de crise dos sistemas públicos de ensino, “o ascenso da ideologia neoliberal que exige a retirada da intervenção estatal.”¹³³ Assim, para ele

mas baixo o império da ideologia conservadora e do neoliberalismo do livre mercado, os parâmetros – utilizados como critérios de normalização e de avaliação – podem ser ferramentas para restabelecer valores defendidos pelos setores conservadores, restar capacidade de iniciativa aos professores, e ademais, paradoxalmente, podem utilizar-se para demonstrar a ineficiência do sistema público, justificando a ideologia e prática da privatização do sistema educativo.¹³⁴

¹³¹ APPLE, Michael W. Construindo a Audiência Cativa: Neoliberalismo e Reforma Educacional. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp.5-26. p. 5.

¹³² BRASLAVSKY, op. cit., p. 32. GENTILI parece dar sentido a essa questão da regulamentação, a partir do centralismo de determinados elementos da política educacional. Assim, para ele, pelos objetivos da “centralização” se destacam: “a) a necessidade de desenvolver mecanismos nacionais de avaliação dos sistemas educativos (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil); b) a necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais se estabelecem os conteúdos básicos de um currículo nacional; c) associada à questão anterior, a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente que permitam a atualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma.” GENTILI. *Adeus à escola pública...*, p. 134.

¹³³ SACRISTÁN, José Gimeno. *Reformas Educativas Y Reforma Del Currículo: anotaciones a partir de la experiencias española*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998a, pp. 85-108. p. 101.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 101.

Esse é um ponto de vista que indica a submissão da ação interventora do Estado a partir da pauta de ajuste econômico que sustenta, enfocando aspectos do auge dos ideais do projeto reformista, imprimindo a perda da veemência sobre os valores democráticos. Ou seja, “a ação do Estado se põe a serviço dessas políticas que toleram um enorme ajuste econômico, agudizado pela dívida externa. A ação interventora adquire um caráter de ajuste aos parâmetros dessas políticas e não ao serviço de um projeto político democrático e ilustrado que estende a educação normalizando o sistema.”¹³⁵

Conforme essa tendência, temos na década de noventa uma mudança de sentido, dado ao currículo, pela política: não mais centrado no ensino, mas passando a priorizar a função de avaliação do sistema. Como exemplo desse debate, TERIGI sustenta que essa tendência é influência da Reforma Britânica – Currículo Nacional – que parece ter-se estendido para diversos países.¹³⁶ Assim, para a autora, “encontramo-nos agora, em plena década de 90, frente a um novo processo de emergência de sentidos: a reconversão do *currículum* de um sistema centralizado no ensino a um sistema centralizado na avaliação.”¹³⁷ A idéia está sustentada, no estabelecimento de uma série padronizada de mediações de rendimento, em momentos determinados da trajetória educativa. Uma estratégia política que permite a desvinculação do Estado das prescrições sobre o ensino, o que resulta no direcionamento de todos os seus mecanismos de regulação na avaliação. Sendo assim, como exemplifica TERIGI, por um lado – em termos grosseiros – “poder-se-á ensinar o que se deseje, mas, serão avaliados aspectos determinados”; por outro – em termos mais sutis –, “a avaliação estabelecida de forma homogênea pelo poder central para todos os sujeitos em idade escolar converte-se no verdadeiro *currículum*.”¹³⁸

TERIGI também imprime uma leitura às mudanças ocorridas nos últimos tempos na “reconversão do capitalismo” (neoliberalismo). A partir dela, o Estado mínimo torna-se mecanismo político porque, segundo a autora, não adotando formas puramente econômicas, “constitui um *processo de reconversão social* em cujo quadro o serviço educativo é uma das áreas dos serviços sociais sobre as quais o ajuste se realiza com

¹³⁵ Ibidem, p. 101.

¹³⁶ TERIGI, Flávia. *Notas para uma genealogia do currículum escolar*. Educação & Realidade, 21(1): 159-186, jan./jun. 1996.

¹³⁷ Ibidem, p. 177.

¹³⁸ Ibidem, p. 178.

singular rigor.”¹³⁹ Nesse sentido, com uma leitura semelhante a de BRASLAVSKY, indica que ocorre um processo que desloca o papel do Estado da prestação direta de serviço educativo para um papel de controle dos efeitos dessa prestação. O que para a autora, representa uma novidade em relação ao papel do Estado, já que se dá a partir da sua exterioridade em relação à prestação, e, como diz – vistos os aspectos já observado também por APPLE –, “é a pedra de toque do deslizamento de sentido do *curriculum* desde o ensino para a avaliação.”¹⁴⁰

Ainda, segundo TERIGI, é conferido a esse novo papel do Estado, o surgimento do mercado educacional, pois, “todas estas ‘tarefas’ que o Estado começou a cumprir convergem na produção de um efeito específico: a extensão da lógica de mercado ao serviço educativo, deixando à regulação de uma espécie de ‘mão invisível’.”¹⁴¹ Existe, também, conforme suas análises, um “quádruplo movimento” pelo qual o Estado contribui na criação desta “mão invisível”. Em um primeiro plano, retira a “prestação direta”; em segundo, por estabelecer parâmetros com objetivo de medir a qualidade da prestação dos particulares, por intermédio do estabelecimento de padrões nacionais de rendimento; em terceiro, torna pública a informação necessária para fins da eficácia dos prestadores; e, em quarto e último, por meio de políticas de subsídio aos pais com o objetivo à livre escolha dos prestadores de serviço educativo.¹⁴²

No que se refere a essa nova forma de regulação exercida pelo Estado, a lógica de controle exercida pelos governos, em âmbito nacional, observa a permanência de aspectos relativos à centralização e à descentralização. A convivência destas duas dimensões na política educacional configura-se como uma forte tendência do projeto neoliberal das novas políticas sociais.¹⁴³ A centralização, significa que os governos

¹³⁹ Ibidem, p. 178.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 178.

¹⁴¹ Ibidem, p. 178.

¹⁴² Ibidem, p. 179. Também para a autora, esse efeito “central” do Currículo Nacional de deslocar a intervenção do Estado ao controle com o fim de regular o mercado educacional, é uma tendência que se dissemina para outros países por razões da política de prioridades de investimentos instituída pelos organismos internacionais de fomento e financiamento educativo. Ou seja, como dizia, “de modo que é previsível que, nos próximos anos, o currículo, em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o currículo prescrito, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida.” (Ibidem, p. 179)

¹⁴³ Conforme CORAGGIO, observando os “possíveis sentidos”, ou o “sentido objetivo” das novas políticas sociais, descreve que “as políticas sociais são elaboradas para *instrumentalizar* a política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la. São o ‘Cavalo de Tróia’ do mercado e do ajuste econômico no mundo da política e da solidariedade social. Seu principal objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal.” CORAGGIO. *Desenvolvimento humano e educação...*, p. 78. (grifo do autor).

precisam concentrar algumas dimensões da política, como por exemplo, a avaliação do ensino, o controle dos recursos e a necessidade de parâmetros nacionais do conhecimento escolar. Já a descentralização – ou “flexibilização” – caracteriza-se por mecanismos que têm como principal objetivo o esvaziamento da função de provisão do Estado nas políticas sociais. O que a propósito, para o projeto neoliberal, é mais importante, pois parece que possibilita, segundo este ideário, “decidir localmente em que forma combinar e administrar os insumos fornecidos às escolas e outras instituições educacionais;” assim, “os governos podem contribuir com essa flexibilização através da forma em que se fornecem os insumos e dos meios pelos quais estimulam e respaldam as condições que influem na aprendizagem dos alunos.”¹⁴⁴

Ainda que consideremos essa tendência, como a que vem sendo instituída, não acreditamos também em uma visão determinista, na qual não é possível imprimir modificação, nesses mecanismos de controle. Acreditamos que os conflitos se deflagram sobre os privilégios; entretanto, a própria instituição desses mecanismos tornam-se a marca de seus objetivos políticos. Dessa forma, como diz APPLE, “uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política.”¹⁴⁵ Para ele, como já salientamos, é uma tática vinculada à estratégica de uma sistema de avaliação nacional, pela qual “*somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro, à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato.*”¹⁴⁶

Como já havíamos observado, uma possível perspectiva unilateral, como resposta direcionada aos problemas educacionais, configura-se nos aspectos técnicos pelas reformas curriculares. Esse é um sentido que permite olhar para o teor reducionista dos problemas educacionais, frente os desafios da qualidade de ensino. SACRISTÁN, dá algumas sugestões, quando refere a esses aspectos:

¹⁴⁴ BANCO MUNDIAL, op. cit, p. 61.

¹⁴⁵ APPLE. **A política do Conhecimento Oficial...**, p. 80.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 80. (grifos do autor). APPLE parte desse pressuposto, porque, também como já havíamos exemplificado em outras das suas interpelações, associa esta forma centralizada de intervenção na política educacional com a “mercadização” e a “privatização” do ensino, ou seja, itens da pauta da Direita. Por isso, para ele, “há motivo suficiente para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista cada vez mais poderosas conquistas conservadoras nos âmbitos local, regional e estadual.” (Ibidem, p. 80).

Toda uma série de elaborações é apresentada como filosofia de um movimento de reforma a ser empreendida, mas que não chega facilmente aos professores e ultrapassa os meios reais para mudar os conteúdos da cultura escolar: a ‘reconversão’ da competência cultural, científica e pedagógica dos professores, assim como a dotação de meios didáticos alternativos para tornar possível a reforma curricular.¹⁴⁷

SACRISTÁN aponta, também, que a partir dessa dificuldade parecem ser legitimadas fissuras entre o caráter técnico e o político das reformas. Por conseguinte, “o *ruido* que se provoca em aspectos técnicos serve, em muitos casos, para justificar fraquezas ou encobrir propostas nas funções externas. Um exemplo: temos visto a divulgação de propostas técnicas sobre como o currículo deve ser estruturado, mas não se analisa por que os conteúdos até agora exigidos provocam o fracasso escolar de certos grupos sociais.”¹⁴⁸ Uma posição que nos faz olhar, com atenção, para como está delineada esta política do currículo e para a legitimação ou representação dos segmentos marginalizados.

Nesse sentido, se percebemos a profundidade da última observação de SACRISTÁN, podemos atentar para os aspectos paradoxais dessa política que traz elementos conservadores muito fortes, nos dias atuais, como a centralização da avaliação, por meio de densos “dispositivos curriculares”. Ao mesmo tempo, que esses dispositivos trazem novos elementos, para a discussão da inserção dos sujeitos, na heterogeneidade de representações culturais, que os constituem, definem-se como mecanismos que podem deslocar os valores reais dessas representações nesse eixo fundamental de debate da educação.

1.4.2 – Um olhar sobre novos valores no conhecimento oficial.

Como vimos sustentando, o currículo parece ser apontado atualmente, pelo pensamento conservador, como um dos cenários educacionais privilegiados – onde “a marca do princípio pedagógico da direita adquire maior densidade” – para resolver a crise

¹⁴⁷ SACRISTÁN. *Reformas educacionais...*, p. 64.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 57.

da educação. Portanto, segundo SUÁREZ, pelo qual “a crise de sentido da escolaridade pública se manifesta com maior dramatismo”.¹⁴⁹

Essa posição parece ter sido forjada, numa compreensão ampliada sobre o currículo, “como um conjunto sintético de saberes, valores, orientações (ou prescrições) metodológicas para a ação escolar”.¹⁵⁰ Assim podemos dizer, segundo SUÁREZ, que ele se constitui no “terreno específico no qual se traduz a disputa pela definição do conhecimento válido e legítimo (isto é, oficial) e, em virtude disso, se erige em um dos cenários sociais e culturais no qual se trava a luta pela denominação do mundo social, seus atores e relações.”¹⁵¹

Porém, está nessa disputa explícita um certo sentido político alcançado pelo currículo, além da compreensão que se limita à dimensão prescrita pelos novos métodos pedagógicos. As políticas curriculares não estão apenas situadas a partir da dimensão técnica, que lhes pode imprimir um certo sentido de neutralidade. Ainda conforme SUÁREZ, se a reforma curricular – “reestruturação curricular” – é apenas uma das iniciativas do Estado, no campo educacional, como uma política estruturada a partir desse mesmo Estado, traz, então, “a vantagem de articular dimensões de diferentes ordens que são inerentes a todos os processos de escolarização.”¹⁵² A exemplo disso, temos questões a respeito da relação entre o currículo escolar, a cultura e o poder, que são sugestivas e relevantes, não apenas em termos teóricos e pedagógicos, mas também como pertinentes e significativas em termos políticos.¹⁵³ Nesse sentido, de acordo com o autor, “o processo de determinação dessas políticas não é, de forma alguma, unívoco, nem tampouco está isento de contradições e de tensões”,¹⁵⁴ pois nele estão intrínsecas as “concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.”¹⁵⁵ A educação e a política da cultura ligam-se intimamente, como observa APPLE; o currículo, “é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.”¹⁵⁶

¹⁴⁹ SUÁREZ, op. cit., p. 122.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 122.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 122.

¹⁵² *Ibidem*, p. 108.

¹⁵³ *Ibidem*, pp. 108-9.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 110.

¹⁵⁵ APPLE. **A política do Conhecimento Oficial...**, p. 59.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 59. (grifos do autor).

Dentro dessa relação estabelecida, entre o currículo e o conhecimento, perpassa uma dimensão política de controle. Isso nos leva a pensar sobre o propósito da institucionalização, do que é necessário para a nova socialização instrumental e valorativa, a partir do quê, se deve aprender na escola.

Tal dimensão alcançada pelo currículo, justifica-se também porque o Estado deve ser forte no ensino do conhecimento, das normas e dos valores corretos. Essa tendência é explicada por APPLE, quando atribui o sentido de centralidade ao currículo, relacionando-o aos preceitos neoliberais e neoconservadores, pois para esses, segundo o autor, as sociedades degeneram-se, porque a escola não cumpre a função de ensinar tais conhecimentos, normas e valores corretos.¹⁵⁷

Segundo esse propósito, o currículo comum nacional é um conteúdo característico do projeto neoliberal de reforma educacional. Para os neoliberais, muitos dos problemas da educação, nos países latino-americanos, também resultam da não existência de um corpo comum de conteúdos em âmbito nacional. No entanto, essa discussão pode excluir do debate a tentativa do pensamento conservador de restaurar a hegemonia abalada, ao mesmo tempo que permite um olhar para as diferenças. Como mesmo observa APPLE, “ao mesmo tempo, em que o currículo nacional serve para parcialmente reconhecer diferenças, serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que deveríamos ensinar. É parte de uma tentativa de reinstaurar o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais.”¹⁵⁸

Se existe, como aponta APPLE, essa iniciativa em recompor a hegemonia abalada, diante do papel a ser desempenhado pelo currículo em âmbito nacional, podemos dizer que a discussão sobre a constituição da identidade nacional está situada a partir de valores elaborado, do quê se considera cultura nacional e que se materializa no discurso da cidadania proclamada.

Sendo essa identidade entendida como um conceito equivalente à homogeneidade, CASASSUS observa que o currículo, na região, esteve até a década passada, sob a orientação desse ideal, mediante os objetivos de formação da identidade. Mas que agora, a partir da constatação dos efeitos limitados dessa perspectiva, aponta para

¹⁵⁷ APPLE, Michael W. Justificando o Neoliberalismo: Moral, genes e política Educacional. In: In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 102-122.

¹⁵⁸ APPLE. **A política do Conhecimento Oficial...**, p.p. 77-8.

a direção oposta: da diversidade e da heterogeneidade. Como justifica o autor, é uma idéia que reconhece os aspectos presente nas duas dimensões, pois, “dos grupos, por certo por sua diferenciação de outros grupos mas também das pessoas como entes providas de individualidade, tanto por sua relação com a localidade e/ou sua função social.”¹⁵⁹

Na defesa da existência do currículo centralizado que cumpra essa perspectiva e negando a possibilidade da sua descentralização, CASASSUS aponta dois riscos que vêm do interior da lógica da argumentação, favorável à representação da comunidade local nos conteúdos. No primeiro, o reconhecimento e a afirmação da segmentação social é a conseqüência da “tentação de manejar sob o conceito de fortalecer a diferença, amalgamar das atitudes contrárias como são o recolocar e afirmar a diversidade, e reconhecer e afirmar a segmentação”; no segundo, o risco da atomização social, “impulsionada pela desarticulação do Estado e a perda da coerência simbólica comum e isso, particularmente nos países de Estados poucos fortes, ou de comunidade muito fortes, ou de Estados com vizinhos fortes.”¹⁶⁰

Ainda quanto ao propósito da descentralização, é justificável que tais práticas enfatizem as culturas regionais ou as mais variadas etnias, sem garantir as competências necessárias para os alunos. Essa é uma justificativa semelhante àquela trazida pelos organismos internacionais, quando se observa a argumentação que “o estabelecimento de normas pode ser um processo prolongado nos países com populações heterogêneas que têm culturas regionais e étnicas distintas”; todavia, justifica-se “a cuidadosa delineação das matérias de estudo básicas como foco de atenção do estabelecimento de normas sobre o rendimento pode atenuar as possíveis dificuldades para resolver as diferenças entre grupos.”¹⁶¹ Ou seja, o que pode estar implícito na questão da cautela, é a tendência de homogeneização das diferenças pedagógicas, a partir do pressuposto de ênfase aos conhecimentos das matérias básicas¹⁶².

Em vista disso, a centralização do currículo único, que chega à escola, é tido como uma orientação com bases em valores centrais, preservando a unidade cultural, a

¹⁵⁹ CASASSUS, op. cit., 56.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 57.

¹⁶¹ BANCO MUNDIAL, op. cit., p. 52.

¹⁶² Sobre a possível ênfase na qualidade das matérias básicas ou das habilidades básicas, há considerações que estariam apontando para uma visão estreita de educação e que, conseqüentemente, trazendo uma minimização do currículo. Conforme LAUGLO, essa minimização representa “uma concepção que considera artes, artesanato, educação física, estudos sociais (e, certamente, todos os estudos integradores) como ornamentos que podem ser descartados sem qualquer sentido de perda.” LAUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 100, mar. 1997, pp. 11-36. p. 17.

partir de uma homogeneidade de valores que colaboram na integração social, dentro da perspectiva da “cidadania moderna”. Nesse sentido, a justificativa da existência do currículo central sustenta-se também no perigo da atomização que, de certa forma, parece não deixar de considerar a possibilidade de se ter articulado os valores locais. A exemplo de tal possibilidade, CASASSUS argumenta “por isso, é também necessário ter um conjunto de valores homogeneizadores comuns centrais do conjunto da nação que sirvam de contrapeso para se balancear e, no possível, articular-se com os valores locais.”¹⁶³

Tais objetivos, defendidos por CASASSUS, parecem corresponder ao emergir de um novo paradigma. Um paradigma muito próximo dos parâmetros que vimos discutindo a partir dos preceitos neoliberais, que traz os fundamentos do atual modelo de regulação estatal, representado na política do conhecimento oficial. Como ele mesmo demonstra: “Assim, enquanto mais logrados e compartilhados estão esses valores centrais, maiores possibilidades haveria para lograr uma maior diversificação. Estaria assim emergindo um novo paradigma consistente em: unidade de objetivos, valores compartilhados e crescente autonomia de execução.”¹⁶⁴

Essa é uma relação paradoxal que se posta na existência do currículo nacional e na formação da identidade social, justamente porque estamos diante de iniciativas conservadoras do jogo político, sobre o modelo de regulação estatal das políticas sociais. Como afirma SILVA, “a tendência ideológica hegemônica na reestruturação da escola e do currículo vai na direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social – justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados.”¹⁶⁵ Dessa forma, ao mesmo tempo que a política do currículo propõe forjar novas identidades, referenciadas na heterogeneidade cultural e étnica das populações, temos identidades sendo corrompidas, em suas conquistas e direitos, pressupondo disputas de possibilidades dos grupos

¹⁶³ CASASSUS, op. cit., p. 57.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 57. PAIVA & WARDE (op. cit.) sugerem uma observação crítica sobre essa tendência, que parece expressar-se na tese da autonomia de execução ou de gestão nas instituições escolares. Para elas, “a América Latina estaria frente à tensão entre a homogeneização de valores e competências e a diversidade comunitária particularista em relação aos valores e estreita quanto às competências. A descentralização pensada como autonomia institucional, por sua vez, envolveria uma concepção sociologicamente inconsistente de instituição e, até por decorrências, estaria perpassada por uma concepção que ignora ou menospreza o peso das relações culturais mais amplas que integram as relações sociais.” (p. 28).

¹⁶⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 184-202. p. 185.

subjugados, em construir outras histórias solapadoras da “inevitabilidade e 'naturalidade' das narrativas dominantes”¹⁶⁶.

Consideramos fundamental a necessidade de compreender como está organizado o currículo nacional, em nosso país, e de que forma ele pode estar representando a partir do que percebemos como importante em nossas análises. Como vimos, essa forma de currículo é um instrumento político-pedagógico fundamental de veiculação de valores e conhecimentos, considerados importantes no aprendizado escolar.

¹⁶⁶ Ibidem, p. 186.

Capítulo 2

A PROPOSTA CURRICULAR NACIONAL

2.1 – Comentários Preliminares sobre Novos Ordenamentos à Decisão Curricular.

A conjuntura política da decisão curricular, que ainda se expressa como atual, não deixa de estar imersa nos ideais de um tipo de regulação adotada pelo Estado brasileiro. Como temos já discutido, uma forma de regulação pautada em novos princípios de gestão pública, que interfere nas mais variadas políticas. Sendo o currículo uma delas, tentaremos discutir como está, em certos aspectos, montada sua estratégia de apresentação (surgimento) na política educacional de nosso país.

Segundo BRASLAVSKY, há uma tendência na elaboração dos currículos centrais que prioriza uma interlocução direta entre o Estado e as unidades escolares, não despendendo, assim, tempo com as instâncias de governos regionais, municipais, responsáveis pela regulação da política educacional.¹ Essa é uma tendência, conforme a autora, que resulta em currículos fechados que tendem a ensinar tudo, da mesma forma, a todos,² cuja justificativa é não estar os professores preparados para receber currículos abertos ou flexíveis. Ainda em relação a essa tendência, justifica-se também que os órgãos regionais não têm quadro de especialistas adequados, que os Estados Nacionais estão por algum tempo ausentes dessa finalidade e que, desta forma, “os docentes estão ansiosos por receber orientações minuciosas.”³

Ainda conforme BRASLAVSKY, desse tipo de estratégia derivam-se muitas facetas. Temos assim, a possibilidade – que sugere um fator positivo ao governo –, efetivamente, da oferta para um conjunto de estabelecimentos e atores (professores), de orientações “epistemológicas, pedagógico-didáticas e psicológicas”, com relativa rapidez.

¹ Cf. BRASLAVSKY, Cecilia. *La Gestión Curricular En Las Transformaciones Y Reformas Educativas Latinoamericanas Contemporáneas*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 27-47.

² BRASLAVSKY chama atenção para o fortalecimento do “dispositivo da simultaneidade” a partir das características presente nas propostas curriculares centrais. Esse dispositivo foi um dos pilares da regulação e configuração dos sistemas de ensinos modernos, pelo qual “consistiu em ensinar o mesmo a todos os alunos e alunas ao mesmo tempo, à mesma idade, com a mesma metodologia, e em forma simultânea em cada grau e seção de grau, ao longo e ao amplo de todo um território nacional.” (Ibidem, p. 40).

³ Ibidem, p. 37.

Além disto, há garantia de melhor cumprimento da função de “legitimação política das gestões de governo que tem os dispositivos curriculares em todos os países do mundo”.⁴ Entretanto, alguns problemas estão surgindo a partir dessa iniciativa, como por exemplo, a perda de poder dos administradores regionais da pauta educacional. Assim, também derivado dessa forma de prover os mecanismos da política educacional e demonstrando a contradição implícita nela, surge a relação entre a dimensão da centralização e a perspectiva da autonomia de gestão das unidades escolares, advindas das atuais proposições neoliberais.

Em relação ao processo de elaboração e difusão dos dispositivos curriculares, na última década de noventa, BRASLAVSKY propõe uma leitura específica da existência de distintos “*tiempos*” que se manifestam nesse movimento propositivo. O primeiro deles é o “tempo político” que basicamente se manifesta a partir dos objetivos e da tática de governo, através do Ministério da Educação, “no contexto das relações de forças políticas, as necessidade de consolidar ou estabelecer posições em função das ações de outros atores políticos, ou de tensões geradas com atores corporativos.”⁵

Existe uma pressão derivada do “tempo político”, que diz respeito à capacidade das equipes de especialistas, em produzir os “Desenhos Curriculares ou Dispositivos Equivalentes”, com consenso e qualidade, em tempo reduzidos – pela metade ou um quarto de tempo – ao dos outros países. Para BRASLAVSKY, existe aí um agravante, quando são assumidos tempos fiscais de curto prazo, o que para essa autora pode chegar “a gerar dispositivos curriculares cuja aplicação pode comover de tal maneira aos sistemas, que ocasiona efeitos paradoxais de rechaço e resistência maciça.”⁶

Para exemplificar mais especificamente sobre o “tempo político”, apontado por BRASLAVSKY, para o caso brasileiro temos a controvérsia existente entre o CNE e MEC, diante da possibilidade de considerar os PCNs como Diretrizes Curriculares ou uma proposta de governo. Essa controvérsia originou-se da instalação em Brasília do CNE, cuja Câmara de Educação Básica tinha como uma das maiores responsabilidades, prevista na Lei 9131/95, a fixação de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, e, sobre a

⁴ Ibidem, p. 37.

⁵ Ibidem, p. 38.

⁶ Ibidem, p. 38.

prioridade definida pelo MEC da efetivação de sua proposta, a partir de 1996 antes da instalação do CNE.⁷

O fato que explica a existência dessa controvérsia, está representado pelo próprio – detalhista – conteúdo da proposta construída pelo MEC. Assim, para compreender temos que considerar se a proposta dos PCNs rompe com a função a ser exercida por esse órgão governamental. Dessa forma, para MONLEVADE, a proposta do MEC não representa esse caráter, porque assume “a linha pedagógica construtivista em uma de suas limitadas versões e ao detalhar demasiadamente as questões, mais se aproximando de um guia ou proposta curricular de sistema de ensino do que se circunscrever ao básico, geral ou comum.”⁸ Conforme ainda este autor, os PCNs são interpretados, pela Câmara de Educação Básica do CNE, como proposta de governo e não de Estado – não obrigatória –,⁹ por ser muito detalhista, e, também, pela não existência de Rede Federal de Ensino Fundamental. Todavia, a proposta não perdeu seu efeito na política, o que denota sua influência e importância, já que continua servindo como referência para a produção de livros didáticos e de avaliação.

Em relação a essa referência, SACRISTÁN chama nossa atenção para a análise dos documentos oficiais, por trazerem os códigos de comportamento cultural e pedagógico e “porque funcionam como veículos de ideologia pedagógica, através de um discurso que se propaga por canais muito diversos e potentes.”¹⁰ Diante disso, mesmo que admitamos que essas propostas, em forma de texto, não se instalem como forma de práticas culturais à margem das pessoas, materiais e contextos, não deixam de ser “propostas de política cultural com uma grande carga simbólica nos sistemas educacionais, afetando pais, estudantes, professores, a burocracia administrativa e os fabricantes de informação escrita ou de qualquer outro tipo.”¹¹ Por conseguinte, os livros didáticos cumprem uma função de veiculação da respectiva política cultural, pois, como observa SACRISTÁN, não é por

⁷ Cf. MONLEVADE, João. Currículo: Parâmetros ou Diretrizes Nacionais? In: CNTE (Org.) **Currículo Nacional**. Cadernos de Educação, Brasília, DF: CNTE, ano II, n.5, jan./1997, pp. 19-28.

⁸ *Ibidem*, p. 20.

⁹ Para MONLEVADE, o significado dessa controvérsia fez com que os PCNs fossem assim considerados, ou seja, “da mesma forma como se fazem e se seguem [na época] as propostas Curriculares dos vários sistemas de ensino: Multi-educação no Rio de Janeiro, Escola Plural em Belo Horizonte, Escola Candanga em Brasília.” (*Ibidem*).

¹⁰ SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996b, pp.34-57. p. 44.

¹¹ *Ibidem*, p. 44.

acaso que eles “tendem a repetir os formatos e até as linguagens empregadas pelos textos curriculares legais”, ou seja, para o autor, “essa advertência é especialmente válida quando existe um currículo nacional elaborado e propagado através de regulações administrativas, de leis sobre a formação e aperfeiçoamento do professorado, de publicações diversas, etc.”¹²

O segundo tempo, “técnico-profissional”, diz respeito à qualidade argumentativa desse tipo de proposta. Assim, segundo BRASLAVSKY, “os tempos técnico-profissional se definem como o percurso necessário para construir determinado produto de desenvolvimento como produto do conhecimento convincente pelo aval empírico e argumentativo que possa acompanhá-lo, que lhe dá maior legitimidade e consistência.”¹³ Tal dimensão de tempo não tem muita relação com o tempo político. Mas não significa que as possíveis mudanças do quadro técnico do governo – “ausência de etapas autocontidas” – não deixem de influenciar os propósitos políticos, pois os novos agentes do processo de construção da proposta “pode[m] levar a perder grandes mudanças de tempo e de dinheiro, pela incapacidade de continuar com certas políticas e estratégia.”¹⁴ Esse tempo pode servir de exemplo para a discussão do resultado do conteúdo das propostas das áreas que, no nosso caso, é a Educação Física. As críticas sobre o conteúdo, talvez, têm que levar em conta essa dimensão de interferência do tempo. Entretanto, sem a desmerecer, também acreditamos que possa ter havido outras intenções e objetivos por parte da equipe de elaboração, para atingir um específico resultado: é o que vamos procurar verificar mais adiante.

O terceiro tempo é o “tempo burocrático”. Essa dimensão temporal está relacionada com o processo normativo que aponta para a possibilidade de riscos administrativos e jurídicos. Sua importância está relacionada com as possíveis mudanças de aspectos organizacionais, originárias da nova proposta curricular, como por exemplo: “mudar as contratações por hora dos docentes do secundário, transformando-as em contratações por cargos.”¹⁵ Nesse sentido, BRASLAVSKY demonstra que essa dimensão traz importantes influências relacionadas com mudanças funcionais, nos quadros de servidores estáveis do governo, podendo influenciar na implementação dessa política e

¹² Ibidem, p. 44.

¹³ BRASLAVSKY, op. cit., p. 38.

¹⁴ Ibidem, p. 38.

¹⁵ Ibidem, p. 39.

como declara:

quando as alianças político-técnicas são sólidas e perduráveis no tempo é possível conquistar importantes setores da administração dos dispositivos curriculares como instrumentos orientadores da ação. Quando não são, como pode ocorrer entre algumas províncias e Estados e os respectivos governos nacionais argentino e brasileiro, pode emergir travas significativas nos processos de especificação curricular.¹⁶

Por último, o quarto tempo, o “tempo pedagógico”. É a dimensão mais longa e está consubstanciada com a possibilidade das reformas chegarem realmente na prática cotidiana dos professores, visto que esses sofrem diretamente a interferência da prática do currículo existente. Em razão disso, como observa SACRISTÁN, “quando falamos, pois, de cultura ou de conteúdos, temos que distinguir entre a *representação do conhecimento escolar* e os processos de desenvolvimento que levam ao currículo real.”¹⁷ Um aspecto fundamental, também trazido por SILVA, quando se refere a grande distância relacionada entre o que se postula como currículo e o que realmente ocorre, no cotidiano da sala de aula, “há uma complexa interação entre as intenções expressas num determinado currículo e os muitos fatores presentes numa situação real de sala de aula, que fazem com que o currículo efetivo esteja situado a uma longa distância daquele pretendido pelo professor ou pela escola, já para não falar daquele proclamado em níveis mais altos da burocracia educacional.”¹⁸ Portanto, as posições defendidas por SACRISTÁN e SILVA exemplificam, mais especificamente, o que já foi dito sobre a possível determinação mecânica para a realidade educacional.

SUÁREZ também confere uma semelhante e importante posição à dimensão pedagógica, ao se referir sobre “a força de legitimação do currículo e sua seleção particular nunca são ditadas e imprimidas impune e diretamente sobre *o que ocorre* nas escolas.”¹⁹ Conforme ele, os processos sociais e culturais, como por exemplo, o ensino-aprendizagem

¹⁶ Ibidem, p. 39. Este aspecto chama atenção para a situação favorável que o atual governo mantém para veicular sua proposta curricular, justamente porque dispõe de duas gestões para assim fazer.

¹⁷ SACRISTÁN, op. cit., p. 39.

¹⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (73): 59-66, maio 1990. p. 64.

¹⁹ SUÁREZ, Daniel.. Políticas públicas e reforma educacional: A reestruturação curricular na Argentina. In SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, pp. 108-27. p. 124.

escolar, não deixam de estar envolvidos pela “capacidade criativa e interpretativa dos atores escolares” e, ainda, “*em algum casos*, pela capacidade de reflexão e de ação críticas.”²⁰ Isso exemplifica as possibilidades existentes de sairmos de uma postura determinista, em relação ao conteúdo político ou técnico, que uma específica proposta curricular traz. Nesse sentido, APPLE afirma que “precisamos ter cuidado com a falácia da gênese, ou seja, a pressuposição de que, pelo fato de uma política ou prática ser oriunda de uma posição repulsiva, ela será fundamentalmente determinada, em todos os seus aspectos, pela origem nessa tradição.”²¹

Contrariamente aos outros tempos, o “tempo pedagógico” ultrapassa gestões de governos e pode sofrer interferências que redimensionem o processo de efetivação das propostas curriculares. Ou seja, como diz BRASLAVSKY, “se aceleram no caso de que grêmios, organizações profissionais de docentes, setores da imprensa, e outros grupos com poder e capacidade de pressão assumam a necessidade de instalar os dispositivos existentes, ou alguns de seus aspectos. No segundo caso, os atores externos à própria gestão contribuem para definir que aspectos dos novos dispositivos se realizarão, e quais não.”²²

A existência dos quatro níveis de tempo, exemplificada por BRASLAVSKY, contribui bastante, ao nosso entender, para a discussão do processo que envolve a decisão política do currículo nacional. Tentaremos também adiantar alguns elementos que se projetam ou que se refletem na realidade, procurando induzir novos valores à formação escolar, a fim de que os sujeitos que realmente constroem essa realidade, não permaneçam passivos quanto à construção de um currículo, do qual não participaram e nem ajudaram a aprovar.

²⁰ Ibidem, p. 124.

²¹ APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 59-91. p. 64.

²² BRASLAVSKY, op. cit., p. 39.

2.2 – Um Processo de Decisão Curricular em Questão: a Elaboração dos PCNs.

Os PCNs foram elaborados tendo em vista um plano de implementação no sistema de ensino do país. Essa proposta procura prescrever orientações pedagógicas para todos os níveis de ensino. Ficaremos restritos às que se originaram, primeiramente, para as séries iniciais do Ensino Fundamental.²³

Esse tipo de estratégia, acolhida pelo MEC, permite supor obviamente que não tenha sido deixado de lado o objetivo final desse plano: fazer chegar esse instrumento à escola, ainda que, em tempos ou formas diferenciadas, demonstrando sua construção, assim como a expectativa depositada nos seus passos. Entretanto, esse tipo de condução extravasa as etapas que objetivam caracterizar o processo: da elaboração à possível implementação (chegada nas escolas), existem interferências de outros elementos, como já observado por BRASLAVSKY, e, do próprio significado de currículo, que não se resume ao texto de intenções.

Tal estratégia vem acompanhada de um discurso para legitimar uma certa linha democrática de condução desse elemento da política educacional. No entanto, vale lembrarmos que esse é um processo que demonstra também a busca de legitimação de um específico corpo de pensamento sobre o ensino. SUÁREZ exemplifica-nos como isso pode se dar:

uma vez que a política (o currículo) tenha sido sancionada(o) pelo estado, o grupo beneficiado tente fechar o debate-luta que lhe deu origem, dando lugar à hegemonia de uma determinada *ideologia do ensino*. Independentemente de quem triunfe na batalha, quando o debate-luta é fechado quer-se legitimar um conjunto mais ou menos articulado de crenças, conceitos e idéias sobre as relações da escola com a sociedade, com a cultura e com os conhecimentos considerados válidos e legítimos; sobre o ensino e a aprendizagem; sobre a teoria e a prática pedagógica.²⁴

²³ Nossas justificativas trazem incluído o tempo de pesquisa, pelo qual o trabalho foi iniciado anteriormente à existência dos documentos para os outros níveis de ensino, como, por exemplo, os de 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental. Mas, também, essa é uma decisão influenciada pelos dados significativos e motivadores presentes no debate pedagógico e político da época (entre 1995 a 1999), desencadeada pela nova iniciativa de política educacional coordenada pelo MEC, o que por si só – como acreditamos – já seria necessário para desenvolver nosso trabalho.

²⁴ SUÁREZ, op. cit., p. 110.

Para SUÁREZ, a intenção desse consenso é produzir um certo compromisso social e pedagógico, na ponta do sistema de ensino, ou seja, junto aos professores. A finalidade é que os professores apoiem perspectivas que se apresentem como unificadas a respeito do processo educacional, como por exemplo, “a prática na sala, a teoria que a sustenta, o tipo de ensino a oferecer, a tipificação ou modelização das relações entre docentes e alunos e desses com o conhecimento.”²⁵ Portanto, ao se apresentar o currículo como “resultado do consenso”, pretende-se, com isso, que ele seja “colocado frente a seus receptores como um produto unívoco do debate e, ao mesmo tempo, como um projeto coletivo de propósitos que engloba perspectivas e intenções sociais de conjunto.”²⁶

Lembramos, também, que a prática conservadora vem se transformando internamente nos últimos anos, em uma conjuntura acolhida como neoliberal por muitos. Não no sentido de ser menos autoritária, mas em trazer novos elementos que a justifiquem. APPLE aponta algumas mudanças nessa tradição autoritária: “desvirtuando um pouco o sentido, (...) o conservadorismo acredita que nada deveria ser feito pela primeira vez”, [mas] “isso é ilusório na atual situação”, [em que ocorre] a “ascensão da direita em muitos países”.²⁷ Assim, segundo o autor, testemunhamos atualmente um projeto muito mais ativista, significando que a política conservadora “é hoje em larga medida uma política de mudança – embora nem sempre, mas fica claro que a idéia do ‘não faça pela primeira vez’ não é a explicação adequada para o que está ocorrendo na educação ou em outros setores.”²⁸ Dessa forma, acreditamos que não se deva considerar o novo, como o moderno, sem ao menos tentar compreender a forma – e o conteúdo que traz – e pelo qual se operou.

Com relação a maneira de operar do MEC, há elementos importantes para compreendermos a construção dos PCNs e que também podem ser relacionados com os “tempos” discutidos por BRASLAVSKY. Pois esse sugere que a incorporação das propostas da Secretarias de Educação, escolas e professores definem-se a partir de um plano de implementação, enquadrando-as em uma espécie de planejamento. Esse planejamento está sustentado em quatro momentos, chamados de “níveis de concretização”.²⁹ O MEC apresenta-os da seguinte forma:

²⁵ Ibidem, p. 111.

²⁶ Ibidem, p. 111.

²⁷ APPEL, op. cit., p. 66.

²⁸ Ibidem, p. 67.

²⁹ Esse processo pensado pelo MEC já se fazia presente na primeira versão dos PCNs, vindo a público em novembro de 1995, e presente também na sua versão de agosto de 1996.

- 1º. nível: diz respeito à própria proposta, ou seja, sua apresentação formal à sociedade brasileira;
- 2º. nível: traz a possibilidade de articulação da proposta do MEC com as do Estados e dos Municípios: “Os PCNs poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local.”³⁰
- 3º. nível: refere-se a sua incorporação nos projetos pedagógicos das escolas:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.³¹

- 4º. nível: significa o trabalho propriamente dito dos professores na sala de aula orientado por essa proposta: “É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos.”³²

Como os PCNs foram elaborados de forma centralizada, o primeiro “nível de concretização” tornou-se fundamental para discutir as questões que se desprendem desse tipo de estratégia política. Ao mesmo tempo, torna-se necessário considerar os outros “níveis de concretização” para efeitos de conteúdo, já que ele está diretamente relacionado com o processo de elaboração. Este é um dado que possivelmente terá implicações para a apreensão dos professores; sendo o conteúdo um elemento de política educacional não pode ser apenas olhado, na sua dimensão prescritiva, para que cumpra o papel de renovação do sistema educacional. Como mesmo observa ARROYO, “é necessário uma proposta curricular? É, mas não podemos confundir um projeto educacional para o país,

³⁰ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. p. 37.

³¹ Ibidem, p. 38.

³² Ibidem, p. 38.

uma renovação séria do sistema educacional brasileiro, apenas pelo que se dá, pelo que se transmite, ou se aprende na escola.”³³

Nesse sentido, como observa SUÁREZ, em relação à questão do processo de determinação curricular, o que é interessante verificar nesse processo “é como se realiza essa seleção arbitrária, quais são os mecanismos e as metodologias de seleção adotados.”³⁴ Essas estratégias de seleção são muitas vezes mais importantes do que os conteúdos selecionados, justamente porque, para esse autor, elas “são, além disso, estratégias de validação e, como tais, têm um efeito central sobre a conformação de um *novo senso comum* (legitimidade e consenso) em relação à escola e suas práticas pedagógicas.”³⁵

Quanto ao seu contorno universal – implementação pelas escolas brasileiras –, implícito na atual proposta curricular, e a própria forma como foi elaborada, poderá resultar em um sentido negativo. Sofrendo algumas críticas, esse sentido demonstra os encargos previstos em uma possível não aceitação pública. No entanto, sua negação depende também de como estão instrumentalizados política e tecnicamente a comunidade escolar, por influência da crítica ou por sua autonomia.

Conforme a origem dos PCNs, após um primeiro momento de elaboração interna nas suas dependências (1º. nível de concretização), e, frente o desafio da aceitação, o MEC posteriormente conclamou a opinião especializada e a sociedade para “endossar” sua proposta. Dessa forma, estava sugerida a tarefa de avaliá-la, depois de ter sido sistematizada por determinados grupos de profissionais da educação. Essa parece ter sido uma estratégia que tinha como objetivo a sua aceitação consensual, como já havíamos observado com SUÁREZ. Entretanto, é um processo que por si desmerece o qualificativo de currículo nacional, porque para um grupo de professores da FED/UFRGS, “para que o *resultado* mereça esses qualificativos é necessário começar pela garantia de que o *processo* de sua elaboração seja de fato comum e nacional”,³⁶ determinando, assim, uma das razões para que sua aceitabilidade seja questionada.

Para elucidarmos a forma de elaboração adotada pelo MEC, parece ser

³³ ARROYO, Miguel. Os PCN e o Movimento de renovação Pedagógica. In: CNTE (Org.) **Currículo Nacional**. Cadernos de Educação, Brasília, DF: CNTE, ano II, n.5, jan./1997, pp. 7-17. p. 15.

³⁴ SUÁREZ, op. cit., p. 123.

³⁵ *Ibidem*, p. 123.

³⁶ FED/UFRGS. Análise dos “Parâmetros curriculares nacionais”: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, pp. 106-127. p. 131. (grifos dos autores).

também necessário observarmos como é justificada a existência dos PCNs, aproximada da realidade da educação nacional. O que percebemos, é que, basicamente, esse processo de identificação resume-se em três dimensões, caracterizadas como etapas, explicadas com um certo sentido de linearidade, sem controvérsias.

A primeira concentra-se, segundo o MEC, em verificar alguns pontos de referência para dar início a elaboração dessa proposta curricular. Para isso, o MEC declara que começou “a partir do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas³⁷ sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países.”³⁸ Ainda, com esse mesmo fim, segundo o MEC, “foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações.”³⁹

Esse processo exposto pelo MEC entra em conflito com outros olhares, já que propõe uma referência ampliada da problemática da educação nacional. Nesse sentido, as observações que o corpo documental da proposta deixa de fazer em relação à política curricular, como política social e educacional mais ampla, parece corresponder à tendência de tratar os problemas da qualidade do ensino por medidas de dimensão interna do sistema. Tais aspectos podem ser verificados nas análises da FED/UFRGS, quando observa que, “por isto, nos parece importante perguntar, apesar do silêncio do documento ou precisamente por causa dele, de que forma o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais se liga a uma política social e educacional centrada em critérios economicistas,

³⁷ Surgem a partir desse fato, algumas dúvidas sobre o que se privilegiou nessa análise. Quanto a isso, MOREIRA questionando o papel dessa Fundação na análise das propostas existentes e desenvolvidas em todo o país, levanta dúvidas se “as experiências brasileiras de elaboração de currículos, desenvolvidas em estados e municípios, forneceram de fato subsídios para os Parâmetros ou na verdade os dois processos – o da Fundação e o do MEC – caminharam em paralelo durante o ano de 1995? Ainda, por que não foram analisadas experiências curriculares alternativas promovidas por diferentes movimentos sociais no país? Por que as propostas locais não foram objeto de ampla discussão no país, antes da elaboração do documento?” MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão**. Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, 21(1), jan./jun./1996, pp. 9-22. p. 17.

³⁸ PCNs-INT, op. cit., p. 17.

³⁹ *Ibidem*, p. 17. Conforme SANCHES, referindo-se aos resultados do trabalho da Fundação Carlos Chagas, declara “então, que havia uma grande identidade entre vários currículos estaduais, como São Paulo, Paraná, Minas, Rio Grande do Sul, no que se refere, por exemplo, ao trabalho com Língua Portuguesa. Dessa forma, ao contrário do que alguns afirmam, os PCNs acolhem e refletem movimentos ou experiências que já estão acontecendo na sociedade brasileira.” SANCHEZ, Ana. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas**. Revista Pedagógica *Pátio*. Artes Médicas, Ano I, n. 0, fev./abr. 1997, pp. 13-18. p. 14.

Esta autora aqui citada, responde por comentários da equipe que coordenou a elaboração dos PCNs (Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Peres Soares e Neide Nogueira) ante algumas críticas a eles. Ainda conforme SANCHEZ, “a maior parte das críticas e observações recebidas dizia respeito muito mais à relação dos PCN, com a política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação, do que às questões pedagógicas.” (*Ibidem*, p. 13).

eficientistas e produtivistas.”⁴⁰ Talvez, sejam essas questões que o MEC queira silenciar, quando incorpora apenas uma dimensão das propostas dos movimentos sociais (do ensino propriamente dito), e com isso, não veicule quais as narrativas de possibilidades de política educacional, no interior do debate por transformações sociais, que esses movimentos trazem consigo.

A segunda etapa da elaboração diz respeito à própria sistematização do documento. Esse processo resume-se à estreita composição de uma equipe de pessoas para confecção de uma proposta inicial, denominada de “versão preliminar”. Destarte, isso merecerá algumas observações, mais adiante, a partir do que se elegeu para ser discutido neste trabalho: como uma área específica trata seus elementos de identidade no currículo escolar, a Educação Física.

Na terceira etapa, coadunam-se dois processos internos que tornam-se paralelos, o que sugere fazer parte de uma mesma intenção. Esse aspecto presente nessa etapa, diz respeito àquilo que talvez o MEC já havia objetivado como forma de “discussão” e de “avaliação”. No primeiro, estava centrado o objetivo que era fazer que a proposta percorresse, segundo o MEC, “um processo de discussão em âmbito nacional” – mesmo com sua pequena abrangência –, nos anos de 1995 e 1996. O MEC observou que dele “participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores.”⁴¹

O segundo processo parece resumir-se ao objetivo de que esses “interlocutores” apresentassem avaliações a respeito de seu conteúdo. O que resultou, segundo o MEC, terem “recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial”, que diz ter servido “de referência para a sua reelaboração.”⁴²

⁴⁰ FED/UFRGS, op. cit., p. 135.

⁴¹ PCNs-INT, op. cit., p. 17. A intenção do MEC diante desse processo, segundo SANCHES (op. cit.), “era a de que as cerca de 3.500 pessoas que participaram desse encontro levassem os documentos às suas escolas e locais de trabalho e os discutissem, enviando em seguida seus pareceres.” (p. 13). Um fato curioso, e vivido pessoalmente por nós nesse período, refere-se às respostas dadas pelos técnicos do MEC às intervenções da comunidade escolar nos encontros. Muitas delas não puderam ser respondidas, porque seus conteúdos extravasava a “vontade” técnica e política daqueles representantes, quando de um encontro em Florianópolis/SC em 1996.

⁴² PCNs-INT, op. cit., p. 17. A esse respeito, pode-se verificar, comparando as primeiras versões (1995 e 1996), que o que já estava definido como concepção de forma dessa proposta, não sofreu transformações significativas nas versões posteriores (1996 e 1997), com o tipo de possibilidade de participação para sua discussão promovida pelo MEC. Questão que já havia sido alertada pelo grupo de professores da FED/UFRG, quando menciona a não previsão de “qualquer possibilidade de modificação substantiva dos proclamados flexíveis parâmetros curriculares.” Cf. FED/UFRGS (op. cit.). Entretanto, lembra-se que esse não é mérito principal a ser discutido aqui, e sim, o significado de sua existência, e também, como se apresenta. Sendo assim, isso permite voltarmos ao aspecto principal da discussão, ou seja, a sua elaboração como prática conservadora e centralizadora.

No tocante a essa forma de elaboração, podemos dizer que temos a partir dela uma das principais questões a ser discutida. Assim sendo, a prática do “modelo piramidal” – do cume para base –, como estratégica de elaboração, e conseqüentemente, de implementação, já nos possibilita observar a concepção conservadora dessa estratégia. Para ARROYO, “o modelo piramidal escolhido, parte de algumas ‘incongruências democráticas’”, o que basicamente está demonstrado na escolha dos responsáveis para sistematizar esta proposta curricular.⁴³

Com relação a esse ponto, a participação de grupos privados, na elaboração dessa proposta curricular oficial, pode ser entendida como uma característica marcante na sua construção. Conforme MOREIRA, durante esse momento de elaboração, no ano de 1995, “uma equipe constituída de professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCN.”⁴⁴

Essa questão expõe de fato a forma centralizadora que caracterizou a formulação dessa proposta curricular e como as diversas formas de representar a construção de identidades de nosso povo, nessa nação com tais dimensões, podem ter sido excluídas. O que talvez tenha acarretado uma composição singular, enquanto pensamento pedagógico ali contido, por privilegiar um número reduzido de especialistas, deixando de fora “múltiplas e diversas vozes que teriam algo a dizer sobre essa questão.”⁴⁵ Deste modo, como observa ARROYO, “optar por uma escola ou prioritariamente por uma escola, por técnicos de uma determinada linha, já deixa de fora a pluralidade de linhas de experiências, de tendências que existam no nosso país”; “parece que já é um defeito de origem.”⁴⁶ Além do que, segundo o grupo de professores da FED/UFRGS, “mesmo na restrita comunidade educacional que o Ministério da Educação decidiu ouvir existem muito mais discordância e diversidade do que aquelas que estão supostas no número restrito de pessoas que participou da elaboração da política curricular ora analisada.”⁴⁷ Ainda conforme esse grupo de

⁴³ ARROYO, op. cit., p. 11.

⁴⁴ MOREIRA, op. cit., p. 10. Como exemplo, registra-se ainda, segundo esse autor, “que os professores participantes dessa equipe foram fundamentalmente professores ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo”, que foram chamados ainda no final desse mesmo ano à Brasília para receberem a primeira versão do documento. (Ibidem, p. 10). MOREIRA, relatando sobre o início do processo à elaboração, ainda observaria que o processo que originou a versão preliminar dos PCNs já havia se iniciado no ano anterior, final de 1994. Segundo o autor, “a equipe que iria trabalhar na secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e mais representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países nos quais foram recentemente promovidas mudanças curriculares, para discutir a idéia de instituir um currículo nacional no Brasil. Procurou-se avaliar, a partir das opiniões dos especialistas brasileiros e dos representantes estrangeiros, as vantagens e os problemas envolvidos nessa instituição.” (Ibidem, p. 10).

⁴⁵ Cf. FED/UFRGS (op. cit.).

⁴⁶ ARROYO, op. cit., p. 11.

⁴⁷ FED/UFRGS, op. cit., p. 130.

professores, essa característica apresentada, na etapa de elaboração, desqualifica a reivindicação como uma proposta curricular nacional, ou seja, essas “características do processo que levou à formulação dos PCNs só podem caracterizá-los como uma idéia bastante particular, uma possibilidade entre muitas outras, sobre o que deve ser um currículo nacional.”⁴⁸ Ou seja, uma posição que traz aspectos semelhantes aos já levantados anteriormente por MONLEVADE sobre essa decisão política.

Em relação ao processo de elaboração, com uma maior participação, são apontadas duas razões para que isso não tenha ocorrido. Uma delas é que os PCNs não se apresentam como obrigatórios. Por esse motivo, justifica-se que sua implementação também não deva ser imediata, assim, uma maior participação não se fez necessária nessa etapa de sua elaboração. Caso contrário, os professores precisavam de imediato dominá-los bem, e ainda ter uma participação efetiva na sua elaboração.⁴⁹ Conforme essa justificativa, o MEC julgou “que seria mais ágil produzir um documento baseado em currículos já elaborados e discutidos em vários Estados, colocando-o depois em discussão em cada escola.”⁵⁰ Ficava assim, atribuída à escola os problemas de incorporar uma proposta da qual não participou na elaboração.

Outra razão da não participação dos professores está relacionada ao “tempo político”. Isso significa, que era “necessário que a elaboração dos PCNs” se desse “num prazo que permita a viabilização das políticas necessárias à sua implementação.”⁵¹ Em vista disso, os PCNs eram caracterizados como um instrumento de medida planificadora à política da educação nacional. Como representante ou referência desta política, tinha por concepção, segundo o MEC, a função de orientar a busca da qualidade do ensino fundamental nas escolas públicas no país.

Concomitante às controvérsias provocadas pelo período de elaboração dos PCNs, foram chamados alguns especialistas para avaliar essa proposta curricular. Mas a posição sobre a exclusão do processo de elaboração, pautava-se na visão que “a discussão sobre um “Currículo Nacional” ultrapassa de muito o restrito círculo dos especialistas em educação, em currículo e ensino das diversas disciplinas,”⁵² como já havia sido observado.

⁴⁸ Ibidem, p. 131.

⁴⁹ Cf. SANCHES (op. cit.).

⁵⁰ Ibidem, p. 17.

⁵¹ Ibidem, p. 17.

⁵² FED/UFRRG, op. cit., p. 130.

Portanto, é esta ausência de um debate mais amplo com os vários setores envolvidos com a questão educacional do país, que vai marcar esse primeiro momento da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Situamos aqui a inexistência dessa preocupação do fator participação por parte do MEC. Talvez isso vindo demonstrar que o plano de implementação dessa proposta curricular extravasa a dimensão da participação efetiva dos professores na sua elaboração, pois, segundo este órgão, “não podemos esperar que todos os professores e escolas do País estejam preparados para lançarmos uma proposta de elevação de qualidade do ensino.”⁵³ Assim, a existência dos PCNs pauta-se pela necessidade de introduzi-lo como elemento catalisador, já pronto, nos sistemas de ensino, objetivando uma incorporação processual ou veiculadora de idéias educacionais para o país.

A não participação dos professores, intervindo na produção de propostas curriculares, tende a privilegiar a lógica da racionalidade tecnocrática; mas também não podemos deixar de pensar que se isso já não esteja interiorizado culturalmente entre os professores para as questões educacionais. Os princípios advindos dessa racionalidade, como da eficiência, da hierarquia e do controle, como observa GIROUX, acabaram, por exemplo, subordinando a forma tomada pelo conhecimento escolar e a pedagogia usada para legitimá-lo.⁵⁴ Uma conseqüência desse processo inviabilizado, conforme o autor, está no fato de que “são subtraídas, da influência coletiva dos professores, as decisões e as questões sobre os seguintes temas: o que vale como conhecimento, o que é importante ensinar, a forma como se julga o objetivo e a natureza do ensino, a forma como se vê o papel da escola na sociedade e a conseqüente compreensão dos interesses sociais e culturais que modelam todos os níveis da vida escolar.”⁵⁵ Para GIROUX, essa ausência pode resultar na ampliação da tendência de redução da autonomia dos professores, a partir da produção de “pacotes” de materiais curriculares, os quais contribuem para a desqualificação docente.⁵⁶

Partindo da mesma perspectiva, MOREIRA observa que a maior interferência do Estado no currículo e na avaliação vem provocar o enfraquecimento do

⁵³ Observações feitas pelo então Ministro da Educação Paulo Renato Souza à Revista Istoé. SOUZA, Paulo Renato. **Uma escola para o futuro**. In. Revista *ISTOÉ*, 15/10/1997, p. 36.

⁵⁴ GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 16.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 16. GIROUX diz também que “a mensagem aqui oculta diz respeito à utilização da lógica da racionalidade tecnocrática para evitar que os docentes participem de uma maneira crítica da produção e da avaliação dos currículos escolares.” (*Ibidem*, p. 16).

⁵⁶ *Ibidem*, p. 17.

poder dos professores, o que para ele, “obviamente tem implicações para o ensino.”⁵⁷ Desta maneira, parte-se do princípio que a elevação dos padrões é resultado do estabelecimento desse currículo, “já que os professores poderão ter uma idéia mais clara do que se deseja.”⁵⁸ No entanto, segundo o autor, “um professor menos autônomo, mais fraco, pode não conseguir desenvolver a instrução sem tornar o aluno ‘escravo de sua vontade’.” Conseqüentemente, o “professor privado de iniciativa, liberdade e responsabilidade termina privando o aluno das mesmas virtudes. Ou seja, desenvolvem-se atitudes de ‘obediência mecânica’ que podem ser, a longo prazo, fatais, por corroerem o próprio coração de uma sociedade democrática.”⁵⁹ Ou ainda, sugerindo que se parta do pressuposto que o professor seja totalmente incompetente,⁶⁰ forjando, transmitindo valores gerados em um processo de submissão.

SUÁREZ ao abordar esse problema, trazendo como referência o contexto atual de “descentralização educacional” e de “profissionalização docente”, questiona a evidente desautorização política dos professores, pelo centralismo e verticalização da definição curricular pelos governos. Desse forma, para o autor, “não é estranho, entretanto, se consideramos o sentido antidemocrático e altamente centralizado implícito na reforma. O fato de que se tenham tomado tantas medidas para *tecnologizar o consenso*, em vez de obtê-lo através da discussão pública e democrática, é outra característica própria da reforma cultural conservadora.”⁶¹

No que se relaciona a possível incorporação processual dos PCNs, chamamos atenção alguns aspectos derivados da prática de políticas com o sentido de renovações curriculares. Lembramos, aqui, algumas observações de como são possíveis mudanças metodológicas a partir de reformas curriculares. Quanto a isso, segundo BORDAS, tais mudanças metodológicas, “não podem, contudo, ser propostas ou muito menos instauradas por simples questão de modismo, gosto pela novidade ou imposição burocrática”,⁶²

⁵⁷ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 94-107. p. 101.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 101.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 101.

⁶⁰ Conforme MOREIRA, “um professor visto como incompetente precisa ser, além de ‘treinado’, devidamente controlado. Daí a preocupação com o oferecimento de cuidadosos parâmetros curriculares para ‘monitorá-lo. Sugiro que tais tentativas de controle do desempenho do professorado, a pretexto de qualificá-lo, podem provocar o que Goodson vem chamando de ‘obediência mecânica’.” (*Ibidem*, p. 103).

⁶¹ SUÁREZ, *op. cit.*, p. 124.

⁶² BORDAS, Merion Campos. **Que Currículo Assegura uma Educação Básica para Todos?** In: Conferência Nacional de Educação para Todos (Anais). Brasília: MEC/SEF, 1994, pp. 544-59. p. 555.

aspectos que parecem já ser aceitos como consenso quando se trata de implementação curricular. Mas o mais relevante nas observações da autora, diz respeito ao fato de que “os professores, honestamente preocupados em alcançar o sucesso em seu trabalho, geralmente acolhem com avidéz propostas que lhes indiquem melhores formas de alcançá-lo.”⁶³ Ainda, conforme BORDAS, podemos verificar essa tendência, por exemplo, em relação ao “resultado de diferentes experiências oficiais (de secretarias de educação) ou de pesquisas de intervenção na escola, visando à melhoria da qualidade da educação básica.”⁶⁴

Diante disso, talvez, o MEC possa contar com essa tendência aliada ao seus objetivos. Como podemos admitir, a proposta curricular pode ser incorporada de maneira a-crítica pelos professores, já que temos uma quadro de degradação de competência instrumental e também política, provocada pelo processo de degeneração da educação pública brasileira.

De fato, a idealização dos PCNs parece carregar uma suposição particular, em que sua incorporação decorre da existência material, e não do processo de elaboração. Essa forma de encaminhar a proposta de currículo sugere que a futura problemática de incorporação nas escolas, poderá ser resolvida, talvez, com a existência de mecanismos de gestão da política educacional mais ampla do MEC, como já observado, do exemplo dos livros didáticos ou da avaliação. Isso pode fazer, ainda, que o papel que para o MEC em um processo secundário ou inviável, como o aplicado, da participação na elaboração, seja superado nos processos complementares de sua política educacional.

Isso significa, talvez, o motivo de como nos são apresentados os níveis de concretização dos PCNs, trazendo incorporada uma certa idéia de flexibilidade ao seu objetivo final. Esse fato nos traz uma perspectiva ambígua, na forma de apresentação, pois justifica a obrigatoriedade; ao mesmo tempo, seus propósitos políticos – em tese – sugerem assim não sê-lo.

É provável, nesse sentido, que os níveis de concretização, por estar sustentados a partir da idéia de flexibilização, sejam caracterizados como um processo que permita “compreender a natureza dos Parâmetros Curriculares Nacionais” com objetivo de “concretização curricular considerando a estrutura do sistema educacional brasileiro”. Por isso, não são apresentados como “etapas seqüenciais mas sim amplitudes distintas da

⁶³ Ibidem, p. 555.

⁶⁴ Ibidem, p. 555.

elaboração de propostas curriculares, com responsabilidades diferentes, que devem buscar uma integração e, ao mesmo tempo, autonomia.”⁶⁵

No que se refere a essa declaração incerta, as escolas decidirão incorporá-los ou não – “pela sua natureza aberta” – no seu projeto pedagógico, como “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.”⁶⁶ Diante disso, argumenta-se que os PCNs não configuram “um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.”⁶⁷ Mas essas razões não respondem sobre a obrigatoriedade ou não, pois ela está, como nos parece demonstrar, basicamente representada pelo objetivo de sua meta-fim, ou seja, a necessidade que os PCNs têm de cativar a comunidade escolar brasileira sob sua influência.

2.2.1 – A organização interna dos PCNs e alguns aspectos fundamentais à apresentação como proposta curricular.

Os PCNs estão configurados com uma organização comum para seu complexo de textos. Isso corresponde a uma necessidade particular que podemos compreender, cuja a finalidade é prescrever os mesmos princípios às várias áreas que o compõem. Essa característica é a tentativa de manter uma coerência para as subdivisões (áreas e temas transversais) apresentadas. Nesse sentido, essa proposta curricular, desde o seu texto introdutório, demonstra como ocorrerá as articulações entre os diversos textos, já que essa organização estaria reproduzida em todos os documentos.

No que se refere a essa organização ou desenho curricular, os PCNs trazem juntamente com a sua concepção pedagógica construtivista,⁶⁸ como fundamentação, uma estrutura com os diferentes elementos curriculares. Entre eles, contemplam-se a

⁶⁵ PCNs-INT, op. cit., p. 36.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 13.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 13.

⁶⁸ Sobre este tipo de concepção do ensino, pretendemos discutir alguns aspectos críticos, logo a seguir, que são apontados em relação à tendência de interiorização dos problemas da educação sob influência deste tipo de proposta pedagógica.

“Caracterização das Áreas”, os seus “Objetivos”, a “Organização dos Conteúdos”, os “Critérios de Avaliação” e as “Orientações Didáticas”. Esses elementos curriculares estão pautados, em princípio, nos “Objetivos Gerais do Ensino Fundamental”, demonstrando ainda uma tendência de tecnicismo no currículo.⁶⁹

Nos PCNs, os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental nos são apresentados como sendo “as grandes metas educacionais que orientam a estruturação curricular” dessa proposta. Com isso, deriva-se as “definições conceituais” assim como a “estrutura organizacional” dos PCNs, as quais “foram pautadas nos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.”⁷⁰ Ainda nessa justificativa do papel desse elemento curricular, apresentam-se as capacidades que são relativas a diversos aspectos: cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, atuação e de inserção social, cuja intenção é “expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania” nos escolares⁷¹. Assim, tais aspectos são anunciados para que se concretizem “as intenções educativas em termos de capacidades⁷² que devem se desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.”⁷³

Junto aos Objetivos Gerais, identificados com as capacidades, acompanha um desdobramento que remete a uma articulação com os Objetivos das Áreas e dos Temas Transversais. Sendo que esses últimos, logicamente, são definidos a partir da fundamentação teórica de suas áreas. A partir desse ponto, são definidos os Objetivos do Ensino das Áreas e dos Temas Transversais para cada ciclo de escolarização apontado nos PCNs.⁷⁴ Os Objetivos apresentam-se constituindo “o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham, que a escola deseja

⁶⁹ Sobre essa questão, MOREIRA diz que ela é configurada pela “divisão do trabalho didático em quatro grandes blocos: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação.” Como consequência “ficamos com uma seqüência linear que representa uma simplificação do que ocorre e que não oferece uma visão mais integrada das questões curriculares.” MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1997a. p. 136.

⁷⁰ PCNs-INT, op. cit., p. 109.

⁷¹ *Ibidem*, p. 109.

⁷² Ainda segundo a função dessas capacidades, elas são apresentadas para que os alunos adquiram-nas “ao término da escolaridade obrigatória”, devendo assim, “receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do Ensino Fundamental.” Dessa forma, “a seleção adequada dos elementos da cultura – conteúdos – é que contribuirá para o desenvolvimento de tais capacidades arroladas como Objetivos Gerais do Ensino Fundamental.” (PCNs-INT, op. cit., p. 109).

⁷³ *Ibidem*, p. 67.

⁷⁴ A escolarização por ciclo está organizada a cada dois anos. Assim, a primeira e segunda séries correspondem ao 1º ciclo; a terceira e quarta ao 2º ciclo. Essa é uma organização que, segundo o MEC, dá-se dessa forma “mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas.” (PCNs-INT, op. cit., p. 62) Talvez isso, signifique a consideração que o MEC faz sobre as consequências de introduzir no currículo essa organização, não seguido de um processo que possibilite um aprofundamento das questões a surgir pela introdução dessa nova dinâmica escolar, determinando, assim, essa “limitação conjuntural”. Ou seja, para o MEC, “da forma como estão organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental”, o que parece, pela opção que tomou, não traria maiores consequências na sua implementação, já que o processo de decisão curricular o negaria.

proporcionar e tem possibilidades de realizar, sendo, nesse sentido, pontos de referência que devem orientar a atuação educativa em todas as áreas, ao longo da escolaridade obrigatória.”⁷⁵ Em vista disso, após sistematizar os objetivos para cada ciclo de escolarização, em cada Área ou nos Temas Transversais, apresentam-se os “Blocos de Conteúdo e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo”.

A definição por Áreas e Temas Transversais nos PCNs é acompanhada de algumas justificativas que sugerem servir à compreensão de suas funções. Em relação às Áreas, que se apresentam nos PCNs, como as tradicionais presentes no currículo escolar,⁷⁶ o documento de introdução salienta que se optou “por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, mas contemplou-se também a integração entre elas.”⁷⁷ Diante disso, aponta-se para “a concepção da área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam.”⁷⁸

No que diz respeito aos Temas Transversais, que trazem “as questões sociais relevantes”,⁷⁹ reafirmamos a “necessidade de sua problematização e análise”, foram assim incorporadas aos PCNs. Com isso, seu tratamento transversal no currículo é justificado pela tendência que se manifesta em algumas experiências nacionais e internacionais, “em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.”⁸⁰ Ou seja, um dado que demonstra a preocupação política – já

⁷⁵ Ibidem, p. 70.

⁷⁶ Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Arte, História, Geografia e Ciências Naturais.

⁷⁷ PCNs-INT, op. cit., p. 58. Sobre essa questão da integração entre as áreas, pode-se observar referências para justificar como isso deve se processar. Diante disso, é apontado no Documento Introdutório dos PCNs, que “o tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.” (p. 62) Esse aspecto parte da compreensão que as diferentes áreas, e seus conteúdos selecionados, “constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja a aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais.” (Ibidem, p. 62).

⁷⁸ Ibidem, p. 62.

⁷⁹ O MEC apresenta-os em um documento específico. Para cada um desses temas incluem-se: o da Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação sexual. Sobre as “questões sociais relevantes”, chama atenção um fato. Ou seja, na primeira versão dos PCNs, de 1995, estava incluída um tema que se denominava “**Estudos Econômicos**”. Esse fato desperta um questionamento: o que precisou corresponder como uma relevância social, para que o MEC não o tenha considerado, nas versões posteriores, como um de seus Temas Transversais? Parece-nos que nos dias atuais, em tempos de reorganização dos paradigmas produtivos do sistema econômico capitalista, conseqüentemente, influenciando o mundo do trabalho dos cidadãos, suger uma razão suficiente para incluí-lo como tema relevante, para que a escola, assim, possa trabalhar com os futuros inseridos, nesse mundo (re)organizado. Esse parece já ser uma justificativa mais do que suficiente, pois como mesmo é apontado, foram eleitos “por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.” (PCNs-INT, op. cit., p. 64).

⁸⁰ Ibidem, p. 58.

apontada no Capítulo 1 – de prescrição de valores à socialização do cidadão no atual contexto social.

Esses Temas Transversais nos são apresentados de forma a não constituírem novas áreas. Isso significa, segundo o exposto no documento introdutório, que são “antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória.”⁸¹ Portanto, “as aprendizagens relativas a esses temas se explicitam na organização dos conteúdos das áreas, mas a discussão da conceitualização e da forma de tratamento que devem receber no todo da ação educativa escolar está especificada em textos de fundamentação por tema.”⁸² O que nos cabe dizer, para preservar a coerência didática, e, cumprindo os objetivos de seus detalhes conceituais, que esses temas justificam-se dessa forma. Essa, ainda, parece-nos ser a melhor maneira para garantir a sua incorporação no trabalho escolar das diversas áreas, mesmo com possíveis conseqüências e fragilização do ensino.⁸³

Em relação ao sentido de particularidade, como elemento curricular a ser incorporado em todo processo pedagógico, é apresentado na estrutura organizacional dos PCNs: “Os critérios de Avaliação”. Esses critérios irão atuar internamente nas Áreas e nos Ciclos. Por conseguinte, a função importante que eles cumprem explicita

as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.⁸⁴

⁸¹ *Ibidem*, p. 64.

⁸² *Ibidem*, p. 64.

⁸³ Ilma Passos A. VEIGA chama atenção para uma questão que pode assemelhar-se muito com a perspectiva trazida pelos PCNs sobre os “temas transversais”, pois, talvez, eles tendem a trabalhar com conteúdos que são de diversas áreas. Assim, para a autora, o currículo e o ensino podem contribuir “para o processo de barateamento do nível de escolarização, por meio da redução horizontal e vertical do conteúdo das diferentes disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, enquanto História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte-Educação ficam praticamente relegadas a segundo plano, quando não abandonadas. Com relação à articulação vertical, a seleção de conteúdos básicos restringe-se às informações ministradas em pequenas doses, fragmentadas, sem preocupações com o aprofundamento do saber escolar.” VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Escola, currículo e ensino*. In: VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.) *Escola fundamental: currículo e ensino – Escola, currículo e ensino: tendências e possibilidades*. Campinas, SP: papirus, 1995. p. 80.

⁸⁴ PCNs-INT, op. cit., p. 86.

Como um dos últimos elementos curriculares detalhado pelo PCNs, estão as “Orientações Didáticas”, apresentadas como “alguns tópicos sobre didática” e que são “considerados essenciais pela maioria dos profissionais da educação”.⁸⁵ Entre esses tópicos eleitos, nos PCNs, estão: o da “autonomia”, da “diversidade”, da “interação e cooperação”, da “disponibilidade para a aprendizagem”, da “organização do tempo”, da “organização do espaço, e por fim, o da “seleção de material”.

As “Orientações Didáticas” seguem uma lógica escalonada para servir “como subsídios à reflexão sobre o como ensinar”. Em vista disso, as chamadas “orientações didáticas gerais”, consideradas de caráter mais abrangente, estão em função de cada tema e área do conhecimento, “que indicam como a concepção de ensino proposta se estabelece no tratamento da área”.⁸⁶ As “orientações didáticas específicas”, conseqüentemente, estão arroladas em função de cada bloco de conteúdo, “que expressam como determinados conteúdos podem ser tratados.”⁸⁷ Dessa forma, “as orientações didáticas permeiam as explicitações sobre o ensinar e o aprender, bem como as explicitações dos blocos de conteúdos ou temas, uma vez que a opção de recorte de conteúdos para uma situação de ensino e aprendizagem é também determinada pelo enfoque didático da área.”⁸⁸

Em suma, os diferentes elementos curriculares apontados pela estrutura organizacional dos PCNs procuram dar suporte à coerência interna para todos os seus textos. Esse aspecto vem explicar a razão da forma a ser seguida, como orientação em todas as áreas e temas transversais. A partir disso, são apresentados os objetivos articulados aos conteúdos específicos das áreas, os seus critérios de eleição, questões de ensino e aprendizagem, propostas sobre a avaliação – questões relativas ao que e como avaliar – em cada ciclo e em cada área.

A partir da exposição de como estão organizados ou apresentados os PCNs, os motivos dessa opção detalhista acolhida pelo MEC à sua proposta flexível, nos remete a compreendê-la articulada com princípios de ordem mais técnica, orientados por uma seqüência linear, como havia observado MOREIRA. Sem dúvida, uma das razões ou senão a principal, que observamos nessa apresentação, refere-se à possibilidade de ser

⁸⁵ Ibidem, p. 94.

⁸⁶ Ibidem, p. 93.

⁸⁷ Ibidem, p. 93.

⁸⁸ Ibidem, p. 93.

“manuseada” pelo professor. Para isso, é possível argumentarmos que, além de tantas outras questões apresentadas, por essa proposta, está a de “oferecer ao professor elementos para discussões que o ajudarão a desenvolver em sala de aula uma prática capaz de constituir essa proposta”, ou seja, a “decisão de articular concepções, objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.”⁸⁹

Podemos observar, por meio desta justificativa, a intenção de torná-la uma referência de fácil acesso aos professores e que pela sua forma linear, apropriada à possível cultura de tecnicismo dos professores, como já salientamos. Isso talvez resulte na negação daquilo que GIROUX & MCLAREN apontam, como intelectuais responsável pela criação de “espaços públicos de contra-esfera.”⁹⁰ Pois, conforme este tipo de crítica, propostas definidas a partir dessa ordem parecem sem dúvida influenciar a formação desses profissionais, referem-se a eles como técnicos que tendem a atuar por análises limitadas e demais burocratizadas sobre suas realidades educacionais. Como eles mesmo afirmam:

pensamos que reconhecer a educação para o magistério por essa ótica é uma forma de revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais, de definir os professores basicamente como técnicos, ou seja, como funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes no que se refere a diretrizes ou currículos, como por exemplo adaptar programas oficiais aos contextos, contingências e particularidades de suas próprias salas de aula.⁹¹

Entretanto, essa forma detalhada pode ainda não significar a única a ser apreendida, principalmente, se for relacionada com a prática social desenvolvida nas escolas. Prática que traz outros elementos, ao que nos parece, não dissociada dos objetivos da instrumentalização para os trabalhos dos professores.⁹²

Por isso, uma das questões fundamentais para discutirmos, a própria maneira de veiculação dos PCNs, como estratégia de política, é sua organização ou forma detalhada. Os PCNs devem ser, assim, apreendidos como uma proposta curricular bem articulada entre seus componentes, configurando um “quadro de referência conceituais e

⁸⁹ SANHEZ, op. cit., p. 14.

⁹⁰ GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 125-154. p. 141.

⁹¹ Ibidem, p. 141.

⁹² Lembramos, novamente, os livros didáticos, como forma manifesta dos PCNs estarem introduzindo uma dinâmica curricular, através de suas fundamentações ou também pelas orientações metodológicas que ali se contemplam.

normativas.”⁹³ Como observa SUÁREZ, os projetos curriculares podem ser caracterizados desta forma, porque são “destinados a localizar um conjunto de sujeitos no interior de um universo significativo dado e cultural e institucionalmente situado.”⁹⁴ Isso é possível, pois, tais projetos não são apenas definidos através de seus conteúdos explícitos mas, segundo esse autor, “fundamentalmente, através da discriminação, da hierarquização e da estruturação implícita de objetivos, problemas, prioridades, sentido sociais, pautas de ação e padrões de socialização.”⁹⁵

Por conseguinte, como havíamos observado, se os PCNs trazem uma organização comum para seu complexo de textos, eles não deixam também de sustentar os mesmos princípios educacionais e de orientação à organização do ensino, aos professores de diversos contextos. A concepção pedagógica construtivista, como fundamentação, a estrutura com os diferentes elementos curriculares, como exemplo, os temas transversais, são elementos importantes para a veiculação dos PCNs, pois parecem trazer um discurso fundado em novidades.

⁹³ Cf. SUÁREZ (op. cit.).

⁹⁴ Ibidem, p. 111.

⁹⁵ Ibidem, p. 111.

2.3 – Discutindo Orientações a Partir dos PCNs à Prática Pedagógica.

O modelo de proposta dos PCNs, com uma determinada organização anteriormente apontada, decorre da opção do MEC de ter tomado como referência uma experiência particular de construção curricular, a espanhola. Uma inspiração – modelo espanhol – que é acolhida com a devida importância, pois talvez se fundamenta na necessidade política de prescrever orientações pautadas, nos discursos da qualidade educacional, a partir da dimensão de ensino (sala de aula). Nesse sentido, é possível verificarmos que esse modelo, servido de base, justifica-se, segundo o discurso oficial, em resolver questões fundamentais, pois pretende indicar “a articulação de objetivos com a eleição dos conteúdos (...) a articulação das orientações didáticas e dos critérios de avaliação como objetivos e conteúdos e a decisão de pensar o currículo a partir das questões e dificuldades fundamentais que o professor se coloca e enfrenta em sala de aula.”⁹⁶

Esse propósito de direcionar os problemas educacionais à sala de aula, encontra justificativa quando percebemos a argumentação que os PCNs responderão às dificuldades dos professores em relacionar a teoria com a prática, já que essa proposta é tida como a que explicita as “questões da prática educacional, estabelecendo a relação entre objetivos e conteúdos, entre a fundamentação teórica e as orientações didáticas”.⁹⁷ Como também, uma proposta que procura “lançar luz sobre questões fundamentais, como a dos vários tipos de conteúdos trabalhados na escola.”, portanto, argumentos que demonstram uma direção com ênfase ao processo ensino-aprendizagem.

MOREIRA já havia situado esse tipo de encaminhamento político de propostas curriculares – a exemplo da possível passagem de experiências de outros países a que o MEC se propunha –, como uma “transferência de idéias” das tendências internacionais de reformas curriculares.⁹⁸ Ao voltarmos à origem da construção dessa hipótese do autor, encontramos uma rica interpretação sobre como se dá esse processo, que serve para elucidar a veiculação dos PCNs. MOREIRA observa que, “em geral, quanto mais ‘suave’ for o processo de ancoragem das idéias emergentes (ou transferidas), mais fácil

⁹⁶ SANCHEZ, op. cit., p. 16.

⁹⁷ Ibidem, p. 16.

⁹⁸ Cf. MOREIRA. *Neoliberalismo, currículo nacional...*

será sua dimensão e aceitação. Sem ignorarmos a importância do papel desempenhado por fatores institucionais e societários na repressão ou divulgação desse novo saber, acreditamos que, via de regra, mudanças radicais são assimiladas com maior dificuldade.”⁹⁹ Tais observações permitem pensarmos sobre aspectos do papel da resistência de um modelo transferido por um processo centralizado, e, também, para a existência de estratégias que busquem a formação do consenso ou da aceitabilidade dos PCNs, caso alcance a legitimação pelo processo.

Essa possível legitimação diz respeito à própria inspiração no modelo espanhol e, conseqüentemente, às idéias trazidas pelo seu principal mentor, César COOL.¹⁰⁰ MOREIRA traz uma leitura sobre como é tratado o currículo em COLL, dizendo que pela orientação deste autor espanhol, o currículo “explicita (...) o projeto que preside as atividades educativas escolares. Nele corporificam-se uma série de princípios distintos – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em seu conjunto, revelam a orientação geral do sistema educativo.”¹⁰¹ Ainda em MOREIRA, sobre as perspectivas de currículo de COLL, podemos perceber a tendência direcionada aos meios do processo pedagógico. Aponta, também, que dessa concepção curricular alguns problemas surgem para a relação teoria e prática – relação em pauta, sugerida anteriormente por SANCHEZ, como aspecto positivo a ser proposto aos professores advindos dessa organização curricular –,¹⁰² uma questão abordada sobre o caráter prescritivo de como a teoria é tratado por COOL. Essas são ressalvas que MOREIRA faz a partir da distinção que ocorre em COOL, entre o “*projeto ou desenho curricular do desenvolvimento ou aplicação do currículo*”, salientando que elas correspondem a duas fases da ação educativa que se nutram mutuamente, mas que parece para COLL, “não se confundem.”¹⁰³ Portanto, como observa MOREIRA, “elaborar um desenho curricular supõe, então, traduzir princípios em normas de ação úteis e eficazes. Parece ser essa a maior preocupação de Cool: a tradução dos princípios que informam o currículo em um desenho orientador do trabalho docente. A

⁹⁹ MOREIRA. *Currículos e programas...*, p. 197.

¹⁰⁰ Esse professor da Universidade de Barcelona foi o consultor das equipes responsáveis pela elaboração de diversos documentos componentes dos PCNs, como mesmo pode-se observar nas suas fichas técnica.

¹⁰¹ MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll*. Cadernos de Pesquisa, n. 100, mar./1997b, pp. 93-107. p. 96.

¹⁰² Conforme GIROUX & MCLAREN (op. cit., p. 141), “o escárnio e o desdém como que os burocratas profissionais vêm aqueles como os exigem e exercem o direito de unir o conceitual ao prático, no esforço de adquirir um pouco de controle sobre o seu trabalho, continuam a infestar o discurso do empreendimento educacional contemporâneo.”

¹⁰³ MOREIRA. *A psicologia... e o resto...*, p. 96. (grifos do autor).

conseqüência dessa valorização é a secundarização da discussão dos princípios, o que acaba por atribuir à teoria um caráter eminentemente prescritivo.”¹⁰⁴

As sugestões de COLL parecem-nos representar um importante passo a não *secundarização* da dimensão do saber-fazer do professor. É uma outra forma de considerarmos o processo educacional, que parece ter sido sugerido como essencial pelos PCNs, trazendo com isso a importante consideração aos princípios defendidos pelo pensamento crítico em educação no país. Essa questão nos faz registrar aquilo que SILVA aponta sobre o “centro do pensamento crítico em educação” junto às discussões sobre currículo, quando da rejeição – ao exclusivamente – “do como”, em direção “ao porque”.¹⁰⁵ Assim, conforme esse autor,

o pressuposto do caráter necessariamente benigno de todo conhecimento, que está por detrás das concepções educacionais que se preocupam tão-somente com os aspectos técnicos de organização e seleção curricular (centrados em questões relativas ao ‘como’, ao invés de em questões relativas ao ‘porque’) é rejeitado em favor de uma análise que vincula conhecimento e currículo com controle e poder. Para isso, foi necessário abandonar as visões idealistas dominantes no campo educacional, para desenvolver uma análise firmemente enraizada nas características centrais da dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista.¹⁰⁶

A partir da forma de considerar o processo educacional, direcionado ao saber-fazer do professor, a “perspectiva parcial do viés psicológico” dos PCNs traz-nos questões importantes em sua fundamentação. Quando a noção de currículo, dessa forma, é privilegiada, uma das conseqüências talvez seja uma perspectiva educacional, de “caráter despolitizado e ‘neutro’”.¹⁰⁷ Podemos dizer que essa tendência está fortemente relacionada com a concepção pedagógica construtivista, enunciada pelos críticos como base da proposta aqui discutida. Parece que a crítica se fundamenta no pressuposto que essa concepção traz uma pressão arraigada nas atuais diretrizes educacionais, representadas na política do currículo nacional, em deslocar o debate da arena política e das lutas dos

¹⁰⁴ Ibidem, p. 96. (grifos do autor).

¹⁰⁵ Cf. SILVA (op. cit).

¹⁰⁶ Ibidem, p. 61.

¹⁰⁷ FED/UFRGS, op. cit., p. 134.

educadores – como se fosse possível resolver as mazelas da educação brasileira sem este debate ou história – às esferas do aprender-ensinar da dinâmica curricular.¹⁰⁸

O construtivismo é uma concepção que se vem interiorizando no campo pedagógico brasileiro¹⁰⁹, procurando trazer, em certa medida, seus alentos de ruptura aos “porquês”.¹¹⁰ Será necessário, portanto, trazer outros elementos para o debate ante essa concepção predominante, como a apontada nos PCNs.

Para SASS, existe uma maneira simples de discutir as relações entre o construtivismo e o currículo escolar, que segundo o autor, pode ser aquela que analisa ambos os termos – construtivismo e currículo –, para depois estabelecer os vínculos entre eles. Conforme ainda o autor, “apesar de óbvio, esse caminho favorece o esclarecimento de um tema tão atual quanto importante para a escola: os impactos dos construtivismos sobre a educação escolar.”¹¹¹

Procuraremos levantar apenas os nexos – ou aspectos políticos de decisão por uma específica concepção – sobre essa perspectiva e a educação escolar, segundo, também, os enfoques levantados por SASS para procurar ampliar o debate. Presenciaremos, de certa forma, uma posição diferente entre a de MOREIRA, citada anteriormente, e a de SASS. Ainda assim, ficará visível nossa intenção de não aprofundar o

¹⁰⁸ Essa posição é exemplificada por Sandra M. CORAZZA, quando aponta: “Talvez seja necessário e premente para o projeto deste Estado [neoliberal] deslocar da arena política a esfera de luta das/os educadoras/es, e também da sociedade civil organizada, e levá-las/os a centrar seus esforços, práticas e teorizações nos significados psicológico-epistemológico-pedagógicos da educação escolarizada; para nos fazer acreditar que é possível ‘salvar’ a educação brasileira, por meio de atividades de desenhos curriculares e de transposição didática, em que as descobertas cognitivas das psicologias construtivista seriam traduzidas num tipo especial de pedagogia construtivista-libertadora e num didatismo crítico-progressista, ‘isolando a educação de seu contexto social e de seus componentes políticos’.” CORAZZA, Sandra Mara. **Construtivismo: evolução ou modismo?** Educação & Realidade, Porto Alegre, 21(2):215-232, jul./dez. 1996. p. 222.

¹⁰⁹ Conforme Odair SASS, “há duas concepções distintas sobre o construtivismo; uma derivada da obra de Jean PIAGET (1896-1980) e outra pautada na psicologia histórico-cultural de Lev VYGOTSKY (1896-1934). Há também uma variante do construtivismo piagetiano, uma espécie de terceira força denominada neste triste trópico de construtivismo pós-piagetiano, sintonizada com o projeto neoconservador e com a autoproclamada pós-modernidade.” SASS, Odair. **Construtivismo e Currículo**. In. BORGES, Abel Silva *et al.* **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 26), 1995. pp. 87-103. p. 87.

Não pretendemos adentrar a este complexo debate, mas sim apontar algumas relações possíveis sobre o enfoque da decisão de uma abordagem, como o construtivismo, no desenho curricular dos PCNs.

¹¹⁰ SILVA chama atenção sobre a predominância do construtivismo pedagógico na educação brasileira devido à sua “dupla promessa”. Ou seja, para autor, “de um lado, ele aparece como uma teoria educacional progressista, satisfazendo portanto aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de ‘esquerda’. De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico.” SILVA, Tomaz Tadeu da. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 18(2):3-10, jul./dez. 1993. p. 4.

¹¹¹ SASS, *op. cit.*, p. 87. Pelo tipo de enfoque crítico que o autor privilegia, SASS parece contrapor os impactos negativos na Educação, especificamente, do construtivismo piagetiano e do pós-construtivismo. Ou seja, para ele, essas concepções “reduzem os complexos problemas da Educação aos problemas psicopedagógicos, centram sobre a aprendizagem esses problemas e, por consequência, adotam, em nome do respeito ao aluno e ao professor, um princípio indissociável da teoria piagetiana: os valores prescritivo e normativo do desenvolvimento da criança, transportando sob novas rubricas para a Educação.” (Ibidem, p. 101).

respectivo tema tão controverso, que pode estar vinculada ao que SASS já observara sobre a magnitude desse termo. Como mesmo esclarece,

o construtivismo é um termo amplo, originado no contexto das discussões epistemológicas. Por conseqüência, os seus usos no âmbito da Educação são genéricos e enfatizam o pólo da aprendizagem, configurando no máximo uma pedagogia centrada no aluno, ao mesmo tempo em que descarta de importantes aspectos do ensino, apesar dos esforços eventuais de alguns de seus defensores em desfazer essa grave falha do construtivismo.¹¹²

Como nosso enfoque é sobre o desenho espanhol de currículo, apropriado nos PCNs por influência de Cesar Coll, vamos ficar limitados a essa relação.

Parece que SASS enquadra COLL numa perspectiva mais crítica do construtivismo, já que salienta que o teórico espanhol sustenta um construtivismo a partir de uma concepção vygostyana. Assim, conforme mesmo salienta SASS, com formação na escola piagetiana, COLL “passa a desenvolver a concepção construtivista de cunho vygotskyano, aplicando-a na reforma do ensino espanhol.”¹¹³ Deste modo, SASS, se fazendo da transcrição da obra que analisa, demonstra que desde suas primeiras elaborações, a concepção construtivista desse autor – COLL (1991) – “propõe a superação tanto do ‘ecletismo fácil, justificador de práticas pedagógicas contraditórias, quanto do purismo excessivo que, ao concentrar-se em uma única teoria psicológica, correria o risco de ignorar aportes substanciais e pertinentes da investigação psicoeducativa contemporânea’. (COLL, 1991, p. 155)”¹¹⁴

Ainda conforme as observações de SASS, o construtivismo surge, para COLL – 1992, p. 11 –, opondo-se às propostas antagônicas que são denominadas de

¹¹² Ibidem, p. 92. A exemplo do que SASS argumenta, lembramos algumas justificativas, para as decisões com o enfoque ao âmbito da aprendizagem, que são bem significativas. Ou seja, conforme SANCHEZ, “os PCNs apresentam uma fundamentação explícita de sua proposta, buscando uma articulação entre suas fontes de elaboração. Se, por influência de uma perspectiva social e política, formulamos uma proposta curricular voltada para a formação de uma cidadania plena, **adotamos, em contrapartida, uma proposta psicopedagógica que considera o aluno como ser pensante e defende a idéia de trabalhar a criança, desde pequena, com o objetivo de que ela seja capaz de construir sua autonomia.** Uma perspectiva como essa não pode acolher, por exemplo, um modelo tradicional, em concepção de aprendizagem empirista.” (Ibidem, p.14) (grifos nossos).

¹¹³ Ibidem, p. 97. Como já havia sustentado tais influências em COLL, SASS aponta que “a concepção vygotskyana é compatível com a teoria crítica do currículo, enquanto o construtivismo piagetiano e a sua variante pós-piagetiana – aplicando um neologismo em voga – para a desconstrução da escola. No cumprimento desse desígnio, dois dos alvos preferidos de ataque são o currículo escolar e a desqualificação do professor.” (Ibidem., p. 87).

¹¹⁴ Ibidem, p. 98.

educação tradicional e educação progressista ou centrada no aluno¹¹⁵. Dessa foram, SASS releva que “os impasses gerados pelo antagonismo entre as concepções tradicional e centrada no aluno devem, de acordo com COLL, devem ser superados. Para isso, o autor propugna ‘uma interpretação radicalmente construtivista do ensino e aprendizagem e sustenta, **ao mesmo tempo**, que os conteúdos jogam um papel decisivo na educação escolar’ (*Idem*, p. 12, grifo do autor).”¹¹⁶

Podemos perceber essa perspectiva demonstrada por SASS, como influência de COLL nos PCNs – especificamente sobre sua posição articulada não só com o papel ativo da cognição (viés psicológico) do sujeito no processo de aprendizagem, mas também ao papel do conhecimento (o quê?) e dos procedimentos didáticos (como?) e os valores sociais – em três grandes categorias para abordar os conteúdos escolares. Assim, como mesmo se referem os PCNs, “os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios; conteúdos procedimentais, referentes a procedimentos; e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes.”¹¹⁷ Por conseguinte, parece que com tais categorias, COLL, nas palavras de SASS, “se insere entre aqueles autores que não transigem quanto à função mediadora da educação escolar para proporcionar ao aluno acesso à cultura, da mesma maneira que não transige quanto à necessidade de a escola superar a sua organização tradicional que hipostasia os conteúdos e regras em detrimento dos papéis ativos do aluno e do professor.”¹¹⁸

Um ponto, das observações de SASS sobre o autor espanhol, pode estar de acordo com as críticas levantadas por MOREIRA anteriormente. Adverte SASS, que a concepção curricular defendida por COLL deixa de abranger todos os múltiplos e complexos componentes curriculares. Ou seja, ainda segundo SASS, “a concepção curricular de COLL ou de qualquer outro autor não pode prescindir de uma teoria do

¹¹⁵ Faz-se mister lembrar que, na proposta oficial aqui analisada, encontramos um aporte histórico sobre a Educação Brasileira, fundamentalmente, o vinculando as suas principais correntes, como a Educação Crítico-social dos conteúdos e a Educação Libertadora, chegando a concepção de ensino eleita, o construtivismo.

¹¹⁶ SASS, op. cit., p. 98.

¹¹⁷ PCNs-INT, op. cit., p. 55. Essas categorias, chamadas de “três dimensões da ação educativa”, podem ser ainda verificadas em Teresa MAURI (1998) – obra de aporte no construtivismo aqui discutido, o de COLL –, pela qual revela que são dimensões estritamente relacionadas entre si, já que “na aprendizagem de conceitos, é necessário que procedimentos e atitudes sejam trabalhados”. MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? (CAP 4) In. COLL, César *et al.* **Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998, pp. 79-122. p. 110.

¹¹⁸ SASS, op. cit., p. 100.

currículo.”¹¹⁹ Neste sentido, para que um projeto curricular de conta de tais fragilidades, SASS volta-se a SACRISTÁN para sustentar que a teoria curricular não pode deixar de lado três referências fundamentais quando está em discussão a aplicação do currículo, como: pensar “os conteúdos, o formato e as condições para o currículo”¹²⁰ Ou seja, para SACRISTÁN, citado por SASS, “propomos definir o currículo com o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que recheia a atividade escolar, e que se faz realidade dentro das condições da escola tal como ela se encontra configurada”¹²¹ Um posição que demonstra a não possibilidade de neutralidade, por exemplo, nas relações existentes entre a seleção cultural e as dimensões social e política materializadas no currículo.

O enfoque salientado por SACRISTÁN sugere, talvez, o que SILVA vinha argumentando sobre a produção crítica. Assim, para SILVA, o que “tem sido predominante – ao menos no pensamento educacional e no segmento de ‘vanguarda’ da prática educacional – é uma análise do sistema educacional e de seu funcionamento que se pode caracterizar como crítica e progressista.”¹²² O autor nos permite fazer uma relação, muito próxima, com a forte manifestação da concepção construtivista na educação brasileira atual, cuja tendência, como já observado, além de seus aspectos positivos, pode ser de interiorizar os problemas educacionais ao processo ensino-aprendizagem a partir de instrumentos políticos como os PCNs.

Como SILVA salienta, referindo-se ao anterior predomínio das orientações para a sala de aula, era raro a existência de “uma tentativa mais sistemática de desenvolver uma teoria educacional e pedagógica ‘positiva’, prescritiva,” ou seja, “uma teoria que tentasse expressar claramente o que caracterizaria uma prática educacional progressista,

¹¹⁹ Ibidem, p. 100.

¹²⁰ SACRISTAN, 1988, p. 40 apud SASS (op. cit.).

¹²¹ SASS, op. cit., pp. 100-1. Ainda conforme SASS, “a perspectiva cultural do currículo apresentada por SACRISTAN é por certo compatível com a concepção de VYGOTSKY, COLL e BRASLASKY, e uma referência que aumenta as chances de serem evitadas as recaídas psicológicas ou psicopedagógicas da educação escolar.” Ou ainda como salienta, “em contrapartida, o ‘construtivismo em sua nova dimensão’, de raiz vygotskyana, propugnado por BRASLAVSKY e COLL, redimensiona a função educativa e socializadora da escola, e articulado à perspectiva cultural do currículo pode trazer bons frutos para a escola, os professores e os alunos.” (Ibidem, p. 101).

¹²² SILVA. **Desconstruindo o construtivismo...**, p. 3.

crítica.”¹²³ SILVA exemplifica como a fundamentação construtivista possibilita direcionar de forma tendenciosa os objetivos educacionais, a partir do viés da psicologia ou da psicopedagogia, tendendo a regressão a uma posição conservadora – a “regressão conservadora” –, pela volta do predomínio da Psicologia na Educação e na Pedagogia. Diante disso, o autor ainda lembra como esse predomínio conservador marcou a história do desenvolvimento da pedagogia e da educação moderna. Como descreve, foi a psicologia “que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram os sistemas escolares de massa deste século o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano exigido por seus propósitos de regulação e controle.”¹²⁴

A partir desse ponto em sua análise, SILVA demonstra como o referido predomínio colabora para despolitizar o projeto educacional, que talvez possa ter vinculação com um outro modelo social enraizado em diferentes princípios.¹²⁵ Nesse sentido, com diz o autor, quanto ao âmbito interno da escola de massas e o possível ocultamento da dimensão política, em sua intervenção, pela adoção de um tratamento “científico” e “psicológico” da aprendizagem e do ensino, a psicologia educacional

representa um esforço de despolitização da educação, o que, na verdade, a torna ainda mais eficaz do ponto de vista daqueles objetivos políticos mais amplos. Além disso, a ênfase na Psicologia e nos seus tributários – Teoria do Currículo, Didática, metodologia – tem implicado, também, numa operação de isolamento da educação de seu contexto social, de seus componentes políticos. Na medida em que se transportam os pressupostos da Psicologia, como ciência, para um contexto social e político, como a Educação, tende-se, exatamente, a separar o processo educacional de seu aparato social e político. A

¹²³ Conforme SILVA, localizando duas correntes teóricas que exemplificam isso, a teorização de Paulo Freire e a chamada “pedagogia dos conteúdos”, as duas tinham como preocupações esse tipo de orientação, mas não necessariamente como faz o construtivismo. Sobre isso, o autor diz que a primeira, “era precisa e detalhada apenas numa área muito específica, a de alfabetização de adultos, tendo aqueles que se dedicavam a outras áreas da prática educacional que se contentar com princípios muito gerais.” A segunda, mais recente, “se dirigiu especificamente a essa necessidade de desenvolver princípios que fundamentassem a prática pedagógica. Mas, de novo, estes princípios eram muito genéricos para serem de utilidades para as pessoas diretamente envolvidas na prática pedagógica. De qualquer forma, seu relativo sucesso, ao fornecer uma certa direção para a prática pedagógica, é um indicador dessa necessidade que veio a ser preenchida, agora, pelo construtivismo.” (Ibidem, p. 3).

¹²⁴ Ibidem, p. 4.

¹²⁵ SILVA lembra que “pode-se dizer que a história da educação de massas no século XIX e XX se caracteriza, no *front* político mais amplo, externamente, por um esforço de controle e regulação, de controle de uma população vista como potencialmente perigosa e de conformação de uma força de trabalho às condições do trabalho capitalista.” (Ibidem, p. 4).

psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização.¹²⁶

MOREIRA também se refere a alguns aspectos da neutralidade que acabamos de mencionar nas proposições sobre currículo de base psicopedagógica de COLL,¹²⁷ fazendo uma leitura na perspectiva cultural na mesma direção de SACRISTÁN. Para MOREIRA, as proposições de COLL sugerem uma leitura de currículo como elemento neutro de transmissão cultural – “despido de seus aspectos ideológicos e políticos”, uma importante questão, pois a partir dele estaremos discutindo também a formação das identidades sociais e/ou culturais dos escolares.¹²⁸ Tal questão parece ser salientada por MOREIRA, quando se refere que, na perspectiva de COLL, “deixa-se de inserir as decisões curriculares, necessariamente referentes a cultura e a significados, nas lutas políticas de que tais significados são uma expressão.”¹²⁹ Isso não poderia ser diferente, pois ainda segundo MOREIRA, “a discussão das complexas relações entre educação e sociedade” não são considerada por COLL. Ou como também aponta o grupo de professores da FED/UFRGS, “na ausência de uma bem fundamentada perspectiva sociológica, filosófica, política, ficamos limitados a uma visão focalizada num aprendiz universal, idealizado, desencarnado (masculino, evidentemente).”¹³⁰

Essa observação de MOREIRA torna-se um eixo importante sobre as questões da diversidade cultural, como conteúdo das novas exigências à integração social das crianças, como já apontamos em outras partes do trabalho. O trabalho, com a

¹²⁶ Ibidem, pp. 4-5. Ilustrando com outro exemplo a simbiose existente entre o construtivismo-psicologia-despolitização da educação, SILVA demonstra a pretensão de democratização das relações pedagógicas a partir dessa concepção pedagógica, mas que parece ir para um lado bastante insólito. Ou seja, “o construtivismo traria embutido, ao favorecer relações de aprendizagem mais democráticas, um potencial radical, libertador, no sentido político. Crianças educadas sob o construtivismo tenderiam a favorecer em sua vida adulta – este é o raciocínio – relações mais democráticas, tenderiam a não aceitar facilmente, em sua vida política e de trabalho, relações autoritárias.” Entretanto, como lembra este autor, “é fácil ver a falta de fundamentação 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.” (Ibidem, p. 5).

¹²⁷ Cf. MOREIRA. *A psicologia... e o resto...*

¹²⁸ Por um sentido semelhante ao que estamos discutindo, a FED/UFRGS (op. cit.) também havia percebido essa direção em sua análise sobre os fundamentos presentes nos PCNs. Conforme esse grupo de professores, “é evidente que a única base ‘teórica’ sobre a qual repousa o documento introdutório é a Psicologia e a Psicopedagogia, sendo totalmente ignoradas as importantes e centrais contribuições da Sociologia da Educação, da Sociologia do Currículo, da Filosofia da Educação, dos Estudos Culturais e de outras áreas de pesquisa e estudo que têm examinado e analisado o currículo e a educação sob uma perspectiva mais ampla, ressaltando sobretudo sua implicação em **relações de poder e construção de identidades sociais**. Não é de se estranhar, assim, que na subseção ‘Atenção à diversidade’, a qual aborda uma das quatro ‘Orientações Didática’ consideradas ‘comuns a todas as áreas e a todos os ciclos’, a abordagem da diversidade esteja centrada nas diferenças entre ‘capacidades intelectuais’, ‘conhecimentos’, ‘interesses’, ‘motivações dos alunos’.” (p. 133). (grifos nossos).

¹²⁹ Cf. MOREIRA. *A psicologia... e o resto...*

¹³⁰ FED/UFRGS, op. cit., p. 134.

problemática da diversidade representada por COLL, é discutido com referência ao âmbito individual (psicológico) e não necessariamente pelas diferenças sócio-culturais (sociológico e antropológico), que podem, como exemplifica KNIJNIK, tornar “ocultas as relações de poder que permeiam e constituem o fazer pedagógico”, ou seja, se a questão é “psicologizada”, transforma as diferenças culturais em diferenças psicológicas.¹³¹ O que parece evidenciar, pelo que observa MOREIRA, porque “não se aprofunda a discussão dos conflitos e interesses que permeiam os processos de produção e de reprodução cultural. Não se exploram as conexões entre os processos educativos e as relações de classe social, gênero e raça.”¹³²

Uma das saídas encontradas por COOL para essas questões foi a proposição de um desenho curricular aberto, oferecendo “um certo grau de liberdade para o professor e para os alunos.”¹³³ No entanto, a consideração da homogeneidade está presente quando são enumerados exemplos de objetivos, saberes e valores “que devem ser comuns a todos os estudantes”.¹³⁴ MOREIRA ainda pontua alguns aspectos sobre esse propósito: “educar para tolerância, para a convivência pacífica e democrática, para a participação cidadã, para o respeito aos direitos humanos e para o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, para a saúde e proteção do meio ambiente, assim como para o ócio e para a cultura. O propósito maior parece ser promover a convivência pacífica dos diferentes e dos desiguais...”¹³⁵

SACRISTÁN a partir da perspectiva da diversidade, na dimensão do acesso à cultura, nos sistemas de ensinos, pelos diferentes segmentos populares, sugere outros caminhos os quais MOREIRA já apontara criticamente. Assim, exemplificando por um olhar da perspectiva da “democracia radical”, reclama de “uma perspectiva cultural na

¹³¹ Gelsa KNIJNIK aborda essa questão, tratando-a pela legitimidade dos PCNs, na realidade educacional brasileira. Para essa autora, “ao enfatizar somente a diversidade psicológica (que obviamente é relevante no processo de ensino-aprendizagem), a diversidade sociológica é obscurecida. É exatamente esta diversidade sociológica que impossibilita qualquer tentativa de se propor parâmetros curriculares únicos, homogêneos para uma sociedade marcada pela heterogeneidade, que não acentuem as diferenças, intensificando a exclusão daquelas/es que têm sido sistematicamente excluídas/os.” KNIJNIK, Gelsa. Parecer. In. **Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento 3. Educação & Realidade**, 21(1): 253-9, jan./jun. 1996. p. 255.

¹³² Cf. MOREIRA. **A psicologia... e o resto...**, p. 98. Conforme CORAZZA (op. cit.), “por esconder as relações desiguais de poder político, embutidas em tal prática discursiva [Nova Direita] que vem se utilizando do construtivismo como bandeira – e, ao mesmo tempo, como cortina de fumaça –, o projeto neoliberal tornaria as assimetrias ainda mais injustas, colocando as escolas e as/os professoras/es em outro tipo de *ranking*, cuja disputa estaria de antemão ganha por aquelas e aqueles cuja escolha fosse tomada em prol da ‘qualidade total construtivista’; e desconsiderando tudo aquilo que efetivamente produz a desigualdade social e econômica de uma sociedade estratificada como é a brasileira.” (p. 223)

¹³³ Cf. MOREIRA. **A psicologia... e o resto...**, p. 98.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 98.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 98.

qual se respeite a multiplicidade, a pluralidade e a linguagem do cotidiano, ‘desterritorializando’ o mapa da compreensão cultural dominante.”¹³⁶ Todavia, chama atenção sobre a dificuldade, representada “em como dar acolhida a diferenciações, sem se cair em um relativismo que encerre a cada um no seu gueto de origem, sem cair em um populismo lúdico para os que, por sua origem, não poderão ascender à alta cultura com facilidade.”¹³⁷ Ainda segundo SACRISTÁN, valendo-se das análises de GRIGNON (1991 e 1994), não esqueçamos, como diz este autor, que “só tem a capacidade de desfrutar da diversidade cultural aquele que pode se distanciar, relativizando as culturas diversas. Para as classes dominadas a diversidade é frequentemente uma desvantagem, uma deficiência.”¹³⁸

Localizamos aqui uma questão bastante polêmica: a valorização que a escola dedica à cultura do aluno – os saberes locais –, representa o ponto de partida de onde a aprendizagem pode partir, trazendo intrínseco aspectos importantes ao desenvolvimento cultural dos grupos por ela sinalizada. Mas essa valorização pode ser apenas o ponto de partida, dimensionando o que SACRISTÁN observara sobre a desvantagem, e KNIJNIK sobre ser “inferiores”.

KNIJNIK traz, neste tipo de análise, a idéia do “viés legitimista” sob o qual os PCNs podem estar sustentados. Nesse sentido, as críticas dessa autora apontam para a possibilidade de reprodução das desigualdades, pela educação, a partir da “relativização cultural”, criticada por SACRISTÁN.¹³⁹ Conforme KNIJNIK, partindo de uma crítica à obscuridade que acredita estar veiculada aos PCNs e seus autores, sendo o ponto de partida “o grupo”, deferido por essa proposta, pergunta-se se tal grupo não “é o socialmente

¹³⁶ SACRISTÁN. *Escolarização e Cultura...*, p. 50.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 50. Para este autor, transitam duas acepções de cultura diferenciadas nos debates educacionais, “mas não contrapostas nem incompatíveis”. Uma delas seria a cultura em sua acepção antropológica, compreendida “como conjunto de significados ou informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, etc. que caracterizam um grupo social, do qual se diz que tem uma determinada *cultura*”. Este conceito, segundo o autor, “engloba todo tipo de informação de práticas: desde as manifestações chamadas populares – a cultura *folk* – amplamente compartilhadas pelos membros do grupo, até as mais altas elaborações que reconhecemos como *alta cultura*, menos ‘compartilhadas’ pela população.” A outra, “no sentido mais restrito de alta cultura”, refere-se “ao ‘melhor’ da condição universal humana, embora em certos casos não sejam tão universais como se diz, muito menos hoje, quando se negam os discursos gerais e as metanarrativas.” Nesse sentido, o desafio escolar, “não fácil de ser realizado hoje em dia”, coloca-se não na oposição entre essas duas acepções, mas sim, conforme o autor, em “reconciliá-las, em fazer que cada uma delas encontre a relevância na outra (Aronowitz e Giroux, 1991).” (*Ibidem*, pp. 40-1).

¹³⁸ *Ibidem*, p. 50.

¹³⁹ Conforme ainda este autor, “as derivações da relativização cultural pós-moderna, precisamente de origem antropológica, sustentam de igual modo uma acepção cultural para o currículo mais amplo do que a do conhecimento acadêmico tradicional. Chega-se até mesmo a fazer a simplificação de que a escola tradicional se nutre da cultura acadêmica – arremedo da alta cultura – e a escolaridade progressista se alimenta da cultura do meio próximo.” (*Ibidem*, p. 40).

subordinado, pois isto seria redundante”; como ressalta, “é claro que jamais diriam que crianças dos setores dominantes da sociedade deveriam unicamente ‘partir’ de sua cultura. É a cultura destas crianças que serve de paradigma para as demais.” Em face disso questiona: “Seria este o caminho para a busca da ‘equidade social’?”¹⁴⁰

SACRISTÁN chama atenção para um dado muito importante e que imprime, também, mais uma leitura questionadora sobre o que pode estar no interior do movimento que vai de encontro à cultura do grupo. O autor aponta algumas questões que cercam os argumentos, a respeito dos aspectos negativos, e a possível solução para seus desdobramentos – taxa de fracasso e de evasão –, denunciadores da não universalização cultural, a escolarização obrigatória e espírito moderno ilustrado pela educação.¹⁴¹ Em vista disso, o autor argumenta sobre a tentação perigosa de se querer resolver os problemas causados, por essa não universalização, pela mudança da própria cultura escolar, como por exemplo, a que se apresenta nas matérias escolares clássicas. Como bem ilustra SACRISTÁN, referindo-se a esse tipo de saída, “se não podemos ou se não se consegue mudar as coisas para que a cultura escolar estabelecida seja acessível a todos, talvez seja precioso mudar essa cultura, ou ao menos diversificá-la para os que não possam segui-la.”¹⁴² Ainda melhor exemplificando, sobre a questão da aproximação da cultura do grupo, ou do aluno, “em muitos sistemas educacionais já foram introduzidos novos componentes culturais alheios à cultura tradicional, com o objetivo de realizar uma aproximação com as possibilidades e os interesses dos alunos.”¹⁴³

Adentramos nesse momento, na discussão sobre possíveis temas que trazem esses novos componentes, os quais parecem ter sido assimilados pelos PCNs. Referimo-nos à discussão da pluralidade cultural, que trata basicamente da diversidade das culturas acolhidas pelos debates sobre propostas curriculares, na atualidade, a partir da perspectiva multicultural. A pluralidade cultural ou o multiculturalismo torna-se assim um movimento que perpassa as discussões que estamos desenvolvendo, já que as questões principais que nele se incluem estão representadas, na própria constituição da cultura, que se coloca como

¹⁴⁰ KNIJNIK, op. cit., p. 255.

¹⁴¹ Cf. SACRISTÁN (op. cit.).

¹⁴² Ibidem, p. 49.

¹⁴³ Ibidem, p. 49.

referência para o trabalho da educação escolar e ao grupo que ela legitima.¹⁴⁴

Os conhecimentos advindos da perspectiva disciplinar antropológica, para pensar como cada povo, grupo social ou indivíduo constitui sua relação com a realidade, parecem ser a referência mais importante nesse debate. Uma linha de abordagem que a proposta de Pluralidade Cultural procura desenvolver é “o estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar.”¹⁴⁵ Assim sendo, como está exposto, “cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra.”¹⁴⁶

Em se tratando disso, parece-nos ser necessário também abordar a acumulação histórica da cultura – como quer SACRISTÁN –, pois nela está determinada a dimensão do acesso que as classes sociais têm na sociedade moderna e capitalista. As diferentes formas de acessos aos “bens culturais”, resultantes das “práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”¹⁴⁷, como a constituição da “Cultura como invenção da relação com o Outro”, deve-se ser abordadas também a partir dessas diferenças de identidade. Neste sentido, CHAUI argumenta que “em sociedades como a nossa, divididas em classes sociais, o Outro é também a outra classe social, diferente da nossa, de modo que a divisão social coloca o Outro no interior da

¹⁴⁴ O multiculturalismo vai se valer de forma precisa da acepção antropológica de cultura. Conforme Paola FALTERI quer salientar, “antes de mais nada, que o conceito antropológico de cultura introduz um potencial crítico no pensamento ocidental, uma vez que reconhece que cada povo, grupo social ou indivíduo possui esquemas de referência para conhecer, avaliar, agir e elaborar a sua relação com a realidade. Cai por terra a distinção hierárquica, segundo a qual sociedades e classes dominantes seriam as únicas depositárias de cultura, enquanto sociedades e classes subalternas não possuiriam nenhuma, postas fora da história e, portanto, sem nenhum interesse cognitivo. Pelo contrário, essas é que são o objeto privilegiado de estudo para a pesquisa antropológica.” FALTERI, Paola. *Interculturalismo e culturas no plural*. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, SC: Mover, NUP, 1998, pp. 33-43. p. 33.

¹⁴⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. p. 42.

¹⁴⁶ *Ibidem*, pp. 42-3. No que concerne a isso, diz que “a cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.” (*Ibidem*, p. 43).

¹⁴⁷ CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995. p. 295.

mesma sociedade e define relações de conflito, de exploração, opressão, luta.”¹⁴⁸

A partir destas ilustrações dos PCNs-PC, derivam mais algumas delimitações desse tipo de abordagem que são apropriadas como perspectivas de trabalho pedagógico a ser encaminhado na escola. Percebemos ainda a indicação de outros sentidos, existentes na relação entre as identidades individuais e sociais, abordadas a partir do pluralismo cultural, para a vida democrática na sociedade. Mas este tipo de indicação – como sugeriu MOREIRA anteriormente – necessita de um crivo crítico, já que o seu maior propósito talvez possa ser a promoção da convivência pacífica dos diferentes e dos desiguais, no atual estágio de desenvolvimento da própria cidadania, na sociedade contemporânea. Diante disso, podemos exemplificar a seguinte conotação dessa perspectiva:

a cultura pode assumir um sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia.¹⁴⁹

No entanto, a ênfase que podemos dar às diferenças entre os grupos sociais, que trazem consigo as representações culturais das “minorias”, podem também trazer alguns elementos de contradição a uma visão do todo social. Algumas considerações existentes sugerem uma compreensão de que o convívio das diferenças não é somente pautado pelo discurso da diversidade, mas também na desigualdade produzida pela própria sociedade, tornando-se uma questão importante para o debate da diversidade cultural. Assim, a democracia torna-se fundamental na discussão da diversidade, pois temos a partir

¹⁴⁸ Ibidem, p. 295. Por esta leitura, sendo possível melhor visualizar a divisão cultural na sociedade moderna, a autora refere-se que “entre os inúmeros resultados da existência da alteridade (o ser um outro) no interior da mesma sociedade, encontramos a divisão entre cultura de elite e cultura popular, cultura erudita e cultura de massa,” pela qual, seja a mantenedora do assimétrico acesso. Ainda, podemos pensar que há, a partir da condição dessa desigualdade, um determinante de privação do acesso do saber elaborado, da ciência e da técnica – senão da fragmentação das formas próprias de produção cultural dos grupos que compõem a classe não dominante – como bens que fazem dos homens em sociedade manifestar suas condições de exclusão. Esta parece ser algumas das dimensões sugeridas por CHAUI, se quisermos pensar ou usar “a cultura como instrumento de discriminação social, econômica e política”. (pp. 295-6). Portanto, estas são dimensões da cultura abordadas a partir da condição também da diferença, mas pela ordem da desigualdade.

¹⁴⁹ PCNs-PC, op. cit., p. 44.

de seu debate também no interior do multiculturalismo, uma possível tendência à manifestação da conservação da harmonia social.¹⁵⁰

SILVA dá um sentido a essa questão, relevando entre outros aspectos, as relações de poder presentes entre os diferentes grupos sociais e culturais, pois para ele, “o multiculturalismo não pode ser concebido simplesmente como a convivência entre culturas *diferentes*.”¹⁵¹ Sendo a relação de poder, uma dimensão que envolve outros elementos, para a compreensão da desigualdades entre os grupos, dependendo do tipo de abordagem temos mudanças de enfoque. O autor nos sugere pensar que a diferença é mais caracterizada a partir do plano antropológico, mas encontra-se também no plano sociológico, estabelecendo-se assim a partir da desigualdade. Segundo o autor, “não existe nenhum critério que permita declarar uma determinada cultura melhor ou mais válida que outra, mas na correlação de forças estabelecidas no jogo social, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que outras.”¹⁵²

SILVA também nos chama a atenção para a abordagem desses aspectos, nas relações de poder, a partir de um “multiculturalismo crítico”. O que significa que podemos afirmar sua equivalência antropológica, “sem perder de vista sua desigualdade sociológica.” Pois, conforme adverte, “deixar a descoberto as inúmeras formas pelas quais supostos critérios universais de avaliação cultural não passam de normas muito particulares ancoradas nas tradições de grupos dominantes.”¹⁵³

Outro aspecto discutido por SILVA, sobre esse tema, diz respeito à questão da afirmação das identidades nos diversos grupos sociais: “uma oportunidade para se repensar velhos dilemas sobre as relações entre cultura e educação.” O autor traz, a partir dessa relação dimensionada no interior do multiculturalismo, ao debate sua dúvida a respeito das possibilidades que estaríamos afirmando em forma de socialização às crianças

¹⁵⁰ SANTOS & LOPES (1996) exemplificam uma tendência conservadora no debate do multiculturalismo, quando explicitam como este pode estar imbuído de uma falsa representação de sociedade plural. O que pode vir deste de tipo de interpretação do multiculturalismo, segundo os autores, é o reconhecimento da “existência dessa sociedade plural e diferenciada e a necessidade de se atuar respeitosa e inteligentemente para que tal pluralidade não provoque conflitos. Isso exigiria ajudas específicas para a conservação e a promoção das distintas culturas, mas não muito mais que isto.” Ou seja, ainda segundo eles, demonstrando uma tendência liberal da questão, “esse tipo de multiculturalismo, que apenas reconhece o direito à diferença e a necessidade de respeito às diferenças manifestações culturais, estaria relacionado à idéia de que a democracia só é possível em uma sociedade plural.” SANTOS, Lucíola Licínio de C.P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In. MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **O currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1996, pp. 29-38. p. 34.

¹⁵¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. Os Novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 184-202. p. 196.

¹⁵² *Ibidem*, p. 196.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 196.

dos grupos dominados, dentro dos parâmetros de sua própria cultura - uma questão que já levantamos com ajuda de SACRISTÁN e de KNIJNIK. Tal incerteza parece-nos justificada a partir do questionamento de que talvez podemos “condená-las a ficar presas no interior de habilidades e saberes sem valor no mercado do capital humano.”¹⁵⁴ No entanto, esse dilema sugere que devemos estar atentos à forma como tratar o trabalho pedagógico na perspectiva do multiculturalismo.

SILVA, ainda abordando possíveis respostas a esse tipo de condenação, observa algumas de suas dimensões. Em um primeiro ponto, afirma que “um multiculturalismo crítico certamente não propõe um encerramento e um fechamento cultural”. Além disso, essa perspectiva “supõe pontos de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira.”¹⁵⁵ Assim nos parece que esse possível problema não se justifica – pelo o que é defendido sobre o multiculturalismo crítico –, porque tais pontos de contato devem estar centrados “precisamente na identificação e transformação das relações de poder existente entre elas.”¹⁵⁶ Em um segundo ponto, observamos o questionamento do dilema acima tratado, supondo que o acesso a elementos da cultura dominante seja efetuado por ser considerado sua autoridade e legitimidade, portanto, reforçando-a nesse processo. O autor responde a esse segundo ponto, observando que “esse resultado não é inevitável se esse acesso for efetuado a partir da perspectiva da cultura dominada, isto é, destacando as mútuas relações de dominação e subjugação.”¹⁵⁷

Por conseguinte, como tentamos demonstrar, algumas considerações precisam ser feitas sobre o trabalho escolar, os outros sentidos que advém da discussão da diversidade cultural, justamente porque essa é uma das dimensões que carregam importantes significados para a compreensão da condição social da existência de cada

¹⁵⁴ Ibidem, p. 196.

¹⁵⁵ Ibidem, p. 196. Esta perspectiva de trabalhar com as múltiplas identidades é desenvolvida de forma semelhante por Boaventura de Sousa SANTOS (*op. cit.*), pois traz similares elementos a partir do “paradigma das comunidades de fronteira”. Para este autor, nesse paradigma “a identidade é sempre multimoda, inacabada, em processo de reconstrução e de reinvenção, é, em verdade, um processo de identificação em curso. Por isso, a comunidade para que aponta é vorazmente inclusiva, permeável, alimentando-se das fontes que lança para outras comunidade, buscando na comparação e na tradução intercultural o sentido mais profundo da dignidade humana que a habita e os modos de estabelecer coligações de dignidade humana com outras comunidades identitárias.” (SANTOS, *op. cit.*, pp. 339-40).

¹⁵⁶ SILVA. **Os Novos mapas Culturais...**, p. 196.

¹⁵⁷ Ibidem, p. 197. O autor vai ainda discorrer sobre o chavão pedagógico “partir da cultura dominada”, demonstrando sua conclusão a esse tipo de discussão. Diz que, a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico, “não se trata de ‘partir da cultura dominada’, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social existente.” (Ibidem, p. 197).

grupo. Acreditamos que outras questões podem permitir olhar a cultura por mais ângulos e a escola não deixe de corresponder à sua posição, como espaço privilegiado de acesso cultural, o que pode também dar sentido à formação da cidadania e da própria formação democrática.¹⁵⁸

Como estamos discutindo um modelo que prescreve formas de apropriação cultural em uma sociedade, os PCNs, devemos também receber as ressalvas dos debates e/ou indicativos para discutir tais questões, inseridas na tradição crítica das formas de sua transmissão. Dessa maneira, conforme MOREIRA & SILVA, “a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a ser transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea.”¹⁵⁹ Nesta tradição, o campo da cultura no currículo é tido como um “terreno contestado”, onde convive não só a visão homogênea de cultura dominante, mas as várias possibilidades de pensar os projetos de escolarização. Como ainda observam os autores, “na concepção crítica, não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta.” Ou seja, por essa perspectiva, “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos.”¹⁶⁰

Estivemos imersos, em duas dimensões, que foram consideradas fundamentais para esse debate, dimensões que sugerem a caminhada em direção à interiorização dos problemas educacionais. As duas propõem que a produção da cultura e dos bens culturais, forjados pela humanidade, podem ser acessados na escola. A primeira diz respeito à discussão do construtivismo, tornando-se fundamental pensar na sua

¹⁵⁸ Conforme SANTOS & LOPES (op. cit.), “reconhecendo-se a importância de o espaço escolar ser utilizado para fortalecer e dar voz aos grupos oprimidos na sociedade, impõe-se como tarefa primordial dos educadores trabalhar no sentido de reverter essa tendência histórica [homogeneização e assimilação cultural] presente na escola, construindo um projeto pedagógico que expresse e dê sentido democrático à diversidade cultural. Essa afirmação aponta, em primeiro lugar, não apenas para o reconhecimento concreto das diferenças culturais presentes no espaço escolar, como também para a valorização e o respeito pela cultura do outro.” (p. 36).

¹⁵⁹ MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. da. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 7-37. p. 26. (grifos dos autores). Ainda segundo tais autores, “em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. (...) O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto *cultural* de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz como o que se transmite*.” (Ibidem, pp. 26-7). (grifos dos autores).

¹⁶⁰ Ibidem, p. 27. (grifo dos autores).

valorização, em direção ao interior da sala de aula, pois pode estar relativizando o debate político-pedagógico – ideológico – que é inerente aos projetos de escolarização. Da segunda, vem a idéia proposta de transcender à dimensão de cultura restrita ao grupo e abordar a relação existente, entre a divisão social da produção cultural, e a influência que essa exerce sobre a cultura específica de cada classe social ou grupo. O sentido dado à discussão cultural sugere que essa não fique limitada apenas à visão do que cada grupo apresenta como significativo para o ensino, já que essa questão deve estar relacionada à formação cultural, conflitada por dimensões mais complexas de desigualdade social, presentes no conhecimento possibilitado pela escola.

Essas duas dimensões representam bem como o currículo pode estar organizado, trazendo eleitos temas ou valores que são imprescindíveis à socialização que a escola imprime às novas gerações de cidadãos, que inclui ou exclui culturalmente. Achamos necessário, nesse sentido, partir para uma leitura das especificidades dos campos de conhecimento, aqui a Educação Física, para podermos perceber como essa disciplina vem sendo tratada, num específico modelo curricular, na socialização dos escolares, a partir do recorte cultural de conhecimento que lhe é próprio.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS PCNs.

3.1 – Enfoques Históricos de uma Área no Currículo e sua Identidade Político-Pedagógica.

Algumas decisões que tomamos, como linha de argüição, para as questões suscitadas pela proposta da área, procuram não deixar de considerar a objetivação que o documento propõe como organização curricular, trazendo em seus elementos principais uma específica apresentação, representada nas diversas disciplinas escolares, como já havíamos observado. O histórico, a caracterização da área, o conceito eleito como principal (cultura corporal), os procedimentos do aprender e ensinar, entre outros, são os elementos da proposta que trazem enredados o propósito para identificar que princípios político-pedagógicos são ordenados como eixos de sustentação do papel social de cada campo do conhecimento, presentes no currículo.

Não há, sem dúvida, uma única forma de interpretar ou contar a história da Educação Física, como uma área do currículo escolar, como mesmo observa CASTELLANI FILHO, para que não se deixe a impressão ou se entenda “como a única, a verdadeira...”¹. Essa posição, por conseguinte, evidencia um importante foco de análise sobre a forma de como se expõe o movimento interno do processo de legitimação e de constância da Educação Física, no sistema escolar, ou ainda, o que vem ser visualizado deste movimento em propostas curriculares oficiais, como os PCNs. São esses tipos de propostas que veiculam também os ideais de formação do sujeito social que a escola e a Educação Física engloba.

¹ CASTELLANI FILHO em entrevista a FERREIRA NETO. FERREIRA NETO, Amarelho. O contexto de produção de “Educação Física no Brasil: a história que não se conta.” In. FERREIRA NETO, Amarelho (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: UFES-CEFD, 1997a, pp. 189-229. p. 219.

Como sabemos, CASTELLANI FILHO teve em Adam SCHAFF uma fonte de inspiração ao estudo que realizou e que serviu de eixo dessa entrevista. SCHAFF (1991) nos indica também algumas observações sobre afrontamentos de pontos de vistas do fenômeno histórico e sobre a razão (verdade), que para nós muito serve para discorrer sobre o que nos propomos agora. Como diz, “não nos propomos aqui estabelecer quem tem razão (...) [na] discussão, em que medida e em que sentido se pode dar razão a um mais do que a outro. Este propósito cabe apenas aos historiadores. O que submetemos ao nosso estudo e à nossa reflexão, é apenas o fato da diversidade, da variabilidade, até mesmo da incompatibilidade dos pontos de vista dos historiadores que, posteriormente, dispõem das mesmas fontes e, subjetivamente, aspiram à verdade, e só à verdade, crendo mesmo tê-la realmente descoberto.” SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 59.

Algumas observações já foram feitas pelos analistas críticos², em relação à possível contribuição à formação do cidadão brasileiro, a partir dos conhecimentos imprimidos à Educação Física, ao analisarem o seu conteúdo na perspectiva histórica. Ao se debruçarem sobre os PCNs-EF³, constatavam algumas interpretações que não correspondiam ao já percorrido caminho de reflexão crítica – os seus principais “lugares-comuns” já estabelecidos por importantes representantes da comunidade intelectual e profissional – sobre a trajetória e relação da Educação Física com a sociedade, e conseqüentemente, com a escola.⁴

Uma das ênfases dessas críticas que parece representar a essência dos problemas da proposta, é a sua forma simplista de discorrer sobre o processo histórico da área.⁵ Talvez os problemas derivados a respeito tenham sido forjados pela opção de descrever a história da Educação Física, a partir de uma estratégia desligada do debate intelectual que a “alimenta”.⁶ Fato que se torna uma questão merecedora de discussão, porque traz a possibilidade de uma história elaborada com recortes que sinalizam o cumprimento de um determinado objetivo: caracterizar a área numa proposta oficial. Portanto, um fato que sugere ser originário também da estratégica centralizadora e privada

² O termo “pareceristas” vai ser usado aqui como sinônimo de “analistas críticos”, porque quer referir-se aos mesmos profissionais da área da Educação Física que foram contatados (convidados) pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC para análise de sua proposta curricular. Cf. SOARES, Carmem Lúcia. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). **Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 75-85. Cf. TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). **Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 25-61.

³ Lembramos que estamos nos referindo à proposta das séries iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ A exemplo disso, ao observarmos a versão final dos PCNs-EF, deparamos com algumas modificações, as quais trazem reformas em alguns enfoques, retiradas de outros, ou ainda introdução de alguns elementos complementares. Essas modificações que parecem ter sido necessárias, já que haviam sido apontadas pelos pareceristas – usadas, inclusive, literalmente na versão final –, pois se demonstravam, também, como equívocos grosseiros. Como exemplo desse fato, encontramos em SOARES (op. cit.) passagens representando suas críticas na época (análise do documento na versão de 1996) e que foram introduzidas na versão de 1997 do PCNs-EF.

⁵ Questão apontada por alguns dos pareceristas e que procuraremos tomar como um dos eixos das nossas reflexões, por considerarmos que ela deixa de fora muito de sua complexidade. TAFFAREL (op. cit., p. 23) e SOARES (op. cit., p. 78).

⁶ SOARES, como outros pareceristas já apontavam essa desconexão, a qual era uma conseqüência, talvez, pela própria falta de referências bibliográficas para subsidiar o assunto. A este respeito, para a autora, “esta constatação revela, de imediato, a ausência de sintonia com o debate na área. Só para exemplificar, cabe assinalar que desde 1991 há, anualmente, um Congresso Brasileiro de História do Esporte, do Lazer e da Educação Física, congresso este que já encontra-se [na época] já em sua 4ª versão. A publicação cuidadosa de uma coletânea contendo a versão completa de todos os trabalhos apresentados, compõe fonte privilegiada de registro do debate da área no campo da história. Para além desta fonte, há um conjunto de livros, fruto de dissertações e tese, (...) Estas publicações vem ocorrendo desde a década de 80. Por fim, pode-se também citar a ausência de clássicos da história da Educação Física como Fernando de Azevedo e Inezil Pena Marinho.” (Op. cit., p. 78).

– poralgunespecialistas – adotada para sua elaboração, por consequência, de uma específica leitura histórica.⁷

As observações anteriores podem nos indicar uma atenção zelosa à leitura dos PCNs-EF, pela perspectiva histórica descrita, podendo tornar-se um eixo desses estudos, justamente porque a história não deixa de formar a “visão social de mundo”⁸ entre os professores. Em tempos de tantas transformações das políticas sociais, a visão construída a partir dessas questões surge diluída nos conteúdos.⁹

Assim os pontos de vistas que esboçaremos, a partir de um olhar sobre esse movimento, parecem também nos remeter a questões de cunho mais complexo da história da área, envolvidas com as contradições que lhes são inerentes. Por tudo isso, tentaremos adotar uma posição de discussão dos elementos mais importantes, que pontuam e identificam os projetos político-pedagógicos, diferenciados, para a formação dos escolares no currículo escolar.

PAGNI aponta-nos uma leitura importante de uma certa direção na historiografia da área. Debate o que representa a perspectiva da produção histórica, observando os seus desafios para a construção de uma certa identidade da Educação Física brasileira. Conforme o autor “os conhecimentos, as teorias e os métodos da historiografia têm sido apropriados e reelaborados ao longo da história da Educação Física no Brasil com o intuito de escrever sobre uma memória das lutas, das discussões e das práticas desenvolvidas pelos seus profissionais. Essa vem sendo, de um modo geral, a principal

⁷ Por um mesmo sentido, SOUSA, VAGO & MENDES apontam que “há no documento um ‘histórico’ da Educação Física que reverte em história mal contada, (...) interpretação apressada (quando não preconceituosa) sobre fatos da história da Educação Física no Brasil.” SOUSA, Eustáquia; VAGO, Tarcísio Mauro; MENDES, Cláudio Lúcio. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). **Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.** Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 63-74. p. 67.

⁸ Usamos uma expressão apropriada em LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma Análise Marxista.** São Paulo: Cortez, 1991.

⁹ TAFFAREL (op. cit) nos traz um elemento importante que, possivelmente, se não visto de forma atenta, legitima um tipo de discurso que deixa de fora outras dimensões da vida social brasileira, no que diz respeito, principalmente, aos seus aspectos de política educacional para toda a população do país. A autora refere-se, nesse sentido, como ainda – no momento de suas observações, e talvez ainda são legítimas para os dias de hoje – são reproduzidas discriminações regionais para com as políticas de pesquisa no Brasil. Ou seja, para a autora são mencionados, por exemplo, o retorno de doutores do exterior, a criação de cursos de pós-graduação no país, mas “sem mencionar que no Norte/Nordeste/Centro-Oeste, três grandes regiões nas quais, até hoje (1997) ainda não existem instalados e consolidados cursos de pós-graduação.” (p. 47) Esta questão pode servir de exemplo para como os fatos descritos nos PCNs-EF apontam para uma determinada leitura sócio-política de nossos problemas.

contribuição da História para a Educação Física.”¹⁰

Os elementos aqui discutidos tentam caracterizar alguns pontos de vistas da história da área. Elegemos, para isso, alguns marcos/temas que exemplifiquem essa problemática. Tentaremos ainda perpassar a complexa construção de identidade da área, ou seja, marcos/temas que são assumidos pela Educação Física, na sua projeção curricular e/ou político-pedagógica na escola.¹¹ Acreditamos que isso se torne importante, dando sentido ao que vamos discutir, sua relação com o currículo e alguns temas emergentes na atualidade, como por exemplo, o que já havíamos analisado: a construção da identidade social e cultural e o debate sobre as diversidades culturais, representadas no trabalho pedagógico, e, no debate da cidadania.

A possível leitura da linearidade da formação dos pensamentos hegemônicos que marcam historicamente a área, torna-se um desafio. Isso diz respeito ao que acreditamos, em como vamos traduzir, nas propostas curriculares o conceito do “novo” – trazendo uma visão estanque do rompimento com o “antigo” –, apresentado pelo mais recente mecanismo político – os PCNS – veículo da melhor forma de inserção da Educação Física no currículo escolar. Uma característica que, para nós, pode imprimir uma visão simples da possível coadunação de sentidos (idéias) à sua prática. Tal expectativa, pode ser visualizada quando estamos discutindo alguns marcos históricos da área que manifestam um posicionamento crítico.

Esse tipo de visão linear é muito presente em abordagens que procuram caracterizar períodos históricos, quando da tentativa de cristalizar seus elementos em determinadas sucessões temporais – se assim podemos dizer – que tendem a simplificar os acontecimentos de um contexto, como projeções dos interesses e necessidades dos seres humanos. Como exemplo, podemos apontar o discurso eugênico, da década de 30, que se diz ceder lugar aos objetivos higiênicos, esses mais passíveis de serem utilizados como

¹⁰ PAGNI, Pedro Angelo. *As Contribuições da História para a Educação Física: um ponto de vista*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 17, n. 2, jan./1996, pp. 153-160. p. 153. Como bem lembra SOARES (op. cit.), a respeito de equívocos no documento em sua versão preliminar e que serve também para exemplificar o que observamos com PAGNI, “trazer para um PCN de área questões complexas tecidas na multifacetada sociedade brasileira, requer pesquisa cuidadosa, análise criteriosa e tratamento menos aligeirado.” (p. 79).

¹¹ Salientamos, portanto, que alguns estudos referendados aqui, não se localizam dentro da literatura historiográfica da área. Mesmo assim, acreditamos que cumprem a fundamental importância pelo resgate que fazem do processo de formação histórico-cultural da Educação Física. Assim sendo, apropriar-nos-emos de algumas reflexões – como já observado – que não estão necessariamente construídas nesse campo específico de discussão da Educação Física brasileira.

objetivo educacional.¹² Ou seja, uma forma de compreensão indica que os elementos que caracterizam um pensamento e sua perspectiva teórico-prática, na área, não podem estar presentes em outro, mesmo que suas características estejam mais evidentes em determinado período. Entretanto, como sabemos, a historiografia da Educação Física nos remete a uma leitura diferente dessa posição.

BETTI nos proporciona um exemplo da não aceitação de possíveis convergências de pensamentos ou ruptura linear. Observando essa ocorrência entre os militares, grupo educacional conservador, interesses do Estado e grupo educacional Escola Nova, aponta-nos uma leitura que exemplifica a complexa integração de vários elementos de diferentes influências político-filosóficas. Sugere, então, uma outra possibilidade de perspectiva, mais complexa, de como essas mesmas influências foram absorvidas pela Educação Física brasileira naquele período. Para o autor,

é possível que a falta de uma reflexão séria e profunda sobre a Educação Física, em especial, de seus aspectos psicossociais, tivesse feito as nuances ideológicas da Educação Física passarem despercebidas. (...) Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares. **A eugenia, a higiene/saúde, a preparação militar e o nacionalismo** foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na implantação da Educação Física.¹³

Um outro exemplo semelhante à complexa coadunação de sentidos é dado por CASTELLANI FILHO, que faz também uma leitura da confluência de tendências na Educação Física, na época do Estado Novo. Acredita “estar aí um dos principais ‘papéis vividos’ pela Educação Física. A responsabilidade pelo aprimoramento da raça associou-se à Segurança Nacional, motivo aliás diferente daquele que a ligou à mesma mais

¹² Verificamos o exemplo que segue e que justifica o queremos dizer: “Na década de 30, no Brasil, dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as idéias que associam a eugenia da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do ‘ideal’ da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. **O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional.**” BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. p. 21. (grifos nossos).

¹³ BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991. pp. 88-9 (grifo nosso).

recentemente, e a preparação com a saúde física, levou a solicitar ajuda aos ‘Engenheiros Biologistas’ conforme expressão de Fernando de Azevedo.”¹⁴

O corpo e/ou a saúde física são marco/tema importante nas proposições para a Educação Física na escola.¹⁵ Esta é uma questão de grande relevância na sua história, pois, como já foi observado pela historiografia da área, “do início do Período Republicano (1889) até o fim do Estado Novo (1937-1945), é conhecida a atuação dos médicos-higienistas, Exército e Igreja Católica na produção de uma ‘pedagogia do corpo’ que procurava controlar as energias corporais e carregá-las para o mundo do trabalho.”¹⁶

Todavia, acreditamos ser também importante demonstrar a existência de algumas diferenças de pensamento, entre essas instituições no período referido, e, possivelmente, como isso influenciava seus modelos pedagógicos, em relação aos objetivos higiênicos na formação do cidadão brasileiro. Nesse sentido, BETTI mostra-nos alguns indicativos de divergências entre tais instituições e seus fundamentos político-filosóficos.¹⁷

As perspectivas do modelo pedagógico da Educação Física, na Escola Nova e entre os militares eram incompatíveis. Como sugere BETTI, era reflexo de um modelo baseado na origem militar e que vinha sendo absorvido pela área. Para ele, “havia uma defasagem entre o nível de abordagem da Escola Nova, de caráter mais científico, mais refletido e com maior visão de totalidade do homem, e por outro lado o nível de desenvolvimento teórico da Educação Física, ainda bastante primitivo, e restringindo-se a ver o homem sob o ponto de vista anátomo-fisiológico.”¹⁸

O autor traz mais subsídios para compreendermos essa visão de totalidade imputada à Educação Física pela Escola Nova. Assim, segundo ele, “ao defenderem em sua proposta pedagógica o desenvolvimento integral da personalidade da criança, a aprendizagem do esforço, a educação em higiene e saúde e a ênfase no ‘fazer’, reservavam um largo espaço à Educação Física.”¹⁹ No entanto, segundo o mesmo autor, isso

¹⁴ CASTELLANI FILHO Lino. A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física. Revista brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 4, n. 3, 1983, pp. 95-101. p. 97.

¹⁵ Conforme os PCNs-EF, “a finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da ‘escola nova’ e Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos.” (Op. cit., p. 21).

¹⁶ FERREIRA NETO, Amarílio. Projeto Militar na Educação Física. In: _____ (Org.). Pesquisa histórica na educação física. Vitória, ES: UFES-CEFD, 1997b, pp. 83-119. p. 114.

¹⁷ Cf. BETTI (op. cit.).

¹⁸ Ibidem, p. 86.

¹⁹ Ibidem, p. 86.

significava uma visão reducionista para a área, pois, a partir desse modelo, era atribuído “um valor limitado quanto aos seus objetivos, ligados apenas ao desenvolvimento físico, higiene e saúde.”²⁰

FERREIRA NETO²¹ demonstra, também, mais um exemplo de diferença entre esses modelos pedagógicos, assim como nos ajuda a compreender o significado de algumas idéias que se contradizem nesses projetos – como os procedimentos metodológicos –, por se sustentarem em princípios diferentes daqueles da formação escolar na época. Assim,

sabemos que a pedagogia nova no contexto brasileiro é inserida durante a República Velha e anos posteriores como um contraponto à concepção educacional viabilizada pela pedagogia tradicional. Então, por que foi necessária uma composição de tais pedagogias divergentes? Trabalhamos com a hipótese de que a pedagogia nova, por pregar a liberdade de experiência da classe, destruía os princípios da hierarquia e disciplina da Instituição Militar que deveriam ser garantidos sobre a classe pelo Instrutor, o que só seria possível admitindo-se a concepção de agente e classe da pedagogia tradicional.²²

Os exemplos citados anteriormente corroboram, no nosso entender, para que os períodos históricos sejam observados a partir da relevância de certos fenômenos sócio-culturais, enfatizando as características próprias do contexto que influenciaram a Educação Física brasileira. Entretanto, acreditamos que esses períodos não devam ser observados somente, como simples transformação periódica, envolvendo os acontecimentos, sem ser tratada, por exemplo, a diferença da origem dos pensamentos ou a explicitação da complexidade da composição deles. Ou ainda, um tipo de aproximação que possa formar uma visão histórica, que traga um sentido de ultrapassar, romper com modelos antigos, com a perspectiva de inseri-la no currículo da área, não desmistificando os pontos

²⁰ Ibidem, p. 86.

²¹ Cf. FERREIRA NETO. **Projeto Militar na Educação Física...**

²² Ibidem, p. 112. Apolônio A. do CARMO também já desenvolveu análises sobre o assunto, que parecem ser bastante semelhantes às levantadas por FERREIRA NETO. Para CARMO (*op. cit.*), a passagem de tendências ocorridas na Educação Física, especificamente entre a Educação Tradicional e a Escola Nova, exemplifica como ainda havia coadunação de elementos da primeira sobre a segunda, não conseguindo, dessa forma, desvencilhar-se dos princípios da anterior. Ou seja, para o autor “... a Educação Física na Escola Nova não consegue libertar-se das garras dos ideais tradicionalistas e continua sua ação pedagógica rígida e cunhada em valores militares de organização e disciplina.” CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico.** Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 1985. p. 21.

essenciais e mais problemáticos, visto que isto ainda parece ser uma perspectiva muito presente no currículo aqui discutido.

Uma forma de leitura que parece representar bem o que queremos dizer, é exposta por BRACHT, quando aborda a questão da criação das primeiras escolas superiores civis para a formação de profissionais da Educação Física e, conseqüentemente, a sua “desmilitarização”. Conforme o autor, “a ‘desmilitarização’ da Educação Física brasileira dá os seus primeiros passos com a criação das primeiras escolas civis de formação de professores, no final da década de 30 e início da de 40. Vale observar, para evitar equívocos, que tal desmilitarização não alcançou em nossos dias o nível desejável tanto na Educação Física quanto na sociedade em geral.”²³

Esse tipo de leitura trazida por BRACHT nos mostra bem como o modo e seus elementos – a exemplo do conservadorismo dessa matriz – modificam a leitura das questões da história da Educação Física, podendo, também, implicar em uma visão simplificada e, talvez, determinista de seus condicionantes.

Outro marco/tema que merece importantes observações da nossa parte, pois traz algumas questões fundamentais, como um dos eixos problemáticos, na sua relação com a escola, é o esporte.²⁴ Sua introdução no currículo escolar é tema da literatura da Educação Física, como elemento de grande influência da legitimação da área na escola. Nesse sentido, a demarcação do esporte como um fenômeno sociocultural que alcançou diversas dimensões – inclusive porque está na escola – torna-o um dos importantes “temas da História Social e da História Cultural” da sociedade moderna.²⁵

Esse fenômeno que diz respeito à influência da Educação Física, não só pela relação de hegemonia, alcançada sobre os métodos tradicionais de práticas eugênicas e higienistas,²⁶ traz ideais que conservam formas de inserção na escola, dentro de padrões

²³ BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997a. p. 21.

²⁴ Por exemplo, esse tema foi desenvolvido nos PCNs-EF, percorrendo um amplo período de tempo, indo desde o final do Estado Novo até a chamada “crise de identidade” da Educação Física, entre a década de setenta e oitenta. Entre os pontos que o constitui, observamos uma relação construída, por exemplo, entre o esporte e sua introdução na escola, por intermédio do Método Desportivo Generalizado; entre o esporte e nacionalismo na década de 70; entre esporte e legislação, principalmente o Decreto n. 69.490, de 1971, na qual a iniciação esportiva parece ter encontrado legitimação, porque “a falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação”; o esporte e saúde coletiva, que poderiam estar relacionados, por exemplo, com o movimento Esporte para Todos; e por último, os resultados não colhidos desse movimento, que parece ter sido apontado como responsável da deflexão provocada pela “crise de identidade” da área. (PCNs-EF, op. cit., p. 22).

²⁵ PAGNI, op. cit., p. 153.

²⁶ Uma posição referenciada nos próprios apontamentos dos PCNs-EF, a partir da apresentação de algumas razões para sua entrada na escola, nas quais, por ter “significado uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar [o] esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas.” (PCNs-EF, op. cit., p. 22).

problemáticos com a legitimação ou identidade pedagógica da área na escola. Em vista disso, acreditamos que seja fundamental, também, apontar ou compreender tal fenômeno a partir de suas raízes culturais, que imprimem uma lógica de compreensão às outras manifestações culturais do corpo e do movimento, das crianças e dos jovens, vivenciadas e compreendidas na escola.

Sobre este prisma, BRACHT discute com muita propriedade e aponta que esse é um fenômeno que se afirma “paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura européia, como elemento hegemônico da cultura de movimento.”²⁷ Ou seja, precisamos compreender como veio a se constituir em principal elemento da cultura corporal de movimento. KUNZ também observa sobre as dimensões do problema da “expansão da exclusividade e do caráter de evidência e inquestionabilidade” que adquiriu no contexto escolar.²⁸

Passarmos despercebidos de tal cenário, principalmente, no que se refere à sua hegemonia, sugere não considerarmos as importantes dimensões desse fenômeno histórico-cultural. Sua introdução na escola parece ir além do esboço imbricado no Método Desportivo Generalizado, mesmo se aceitarmos ser essa uma perspectiva de instrumentalização didática, que também contribui para a legitimação da Educação Física na escola. Esse ensaio não rompe com suas características de simples “sistematizações de exercícios físicos”²⁹, pois, na verdade, o Método Desportivo Generalizado não se configura como os antigos métodos de ginástica tradicional, como métodos didáticos necessários para a área.

Fazendo referência ao método ginástico sueco de P. H. Ling (1776-1839), SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR demonstram alguns sentidos complementares ao papel cumprido pela Educação Física, consubstanciada ao Método Desportivo

²⁷ BRACHT, op. cit., p. 22. Essa questão também é abordada por COLETIVO DE AUTORES (1992), KUNZ (1989; 1991; 1994), SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR (1993), entre outros. BRACHT vai discorrer sobre outro papel desempenhado pelo esporte, mais especificamente na formação do profissional da Educação Física. Para o autor, “quando a EF [Educação Física] passa a se afirmar no âmbito dos sistemas de ensino como componente curricular e ascende ao ensino superior (em alguns casos universitários), para a formação de professores, já um número bastante grande de disciplinas se ocupavam do estudo do corpo/movimento humano ou de suas objetivações culturais como por exemplo o esporte. Aliás, não esqueçamos que o esporte, enquanto fenômeno social, teve papel importante no reconhecimento da necessidade de formação de profissionais a nível universitário e da necessidade da produção do conhecimento científico neste âmbito.” BRACHT, Valter. Epistemologia da Educação Física. IN: CARVALHO, Mauri de; MAIA, Adriano. *Ensaio: educação física e esporte*. Vitória: UFES-CEFD, 1997c, pp. 5-17. p. 7. (grifos nossos).

²⁸ Cf. KUNZ, Elenor. *O esporte enquanto fator determinante da Educação Física*. Contexto & Educação. Universidade de Ijuí, ano 4, n. 15, jul./set. 1989, pp. 63-73.

²⁹ SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi Nelsa Z.; ESCOBAR, Michele O., A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. IN: MOREIRA, Wagner Wey (Org.) *Educação Física & esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 1993, pp. 211-224. p. 214.

Generalizado. Assim, para essas autoras, “se o método de Ling voltava-se para uma assepsia social, a Educação Física desportiva generalizada volta-se para um projeto de ordenamento e hierarquização da sociedade,”³⁰ particularidades que marcaram fundamental presença no processo de racionalização e orientação para o rendimento através do esporte.

Ainda em relação à discussão a respeito da presença do esporte na escola, temos a identificação desse conteúdo com os pressupostos de específicas correntes pedagógicas da Educação.³¹ Essa identificação demonstra ainda algumas especificidades dos princípios advogados, no âmbito da corrente pedagógica tecnicista, muito difundida no Brasil na década de 70, que tinha uma relação de reciprocidade com a lógica esportiva. Assim, abordando a influência recíproca entre o esporte e essa pedagogia, o COLETIVO DE AUTORES aponta que a partir dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, podemos observar outras determinações do esporte que, segundo esses autores, são princípios que “serviram para o reordenamento da Educação Física escolar.”³² Tais princípios pedagógicos fortalecem a identidade esportiva da Educação Física escolar “por possuírem idênticos pressupostos, como, por exemplo, a racionalização dos meios em busca da eficiência e eficácia”.³³

Acreditamos, também, que uma exposição que permita uma leitura de outras dimensões da influência – ainda bastante atual – desse fenômeno sócio-cultural para a Educação Física escolar, faz-se necessária em propostas curriculares que veiculem diretrizes para os professores. Nesse sentido, PAGNI nos remete a algumas considerações que achamos fundamental ser mencionadas sobre a importância da discussão do interesse por temas como o esporte. Para ele, o interesse neste fenômeno “deve-se não apenas ao fato

³⁰ Ibidem, p. 216. As autoras trazem nesse estudo uma reflexão que parece ter sido considerada, em parte, pela versão final dos PCNs-EF. São questões que também foram apontadas, principalmente por SOARES, no seu parecer sobre esse documento, quando essa autora argumentava da precariedade como haviam sido abordadas historicamente as referências sobre o “Movimento Ginástico Europeu”, “como a primeira sistematização científica do Ocidente.” (SOARES, op. cit., p. 79). Esta questão representa o que queríamos dizer no início desta parte do trabalho, quanto ao sentido de reprodução completa da crítica (cópia). Segundo as autoras, “o método de Ling, para a época em que surge (primeira metade do século XIX), representa um avanço do ponto de vista da sistematização da ginástica no plano mundial. Isso porque é o primeiro que toma por base a ciência. O conteúdo era baseado na anatomia e tinha por finalidade preparar física e moralmente os indivíduos para que pudessem exercer plenamente as funções de soldados na pátria, bons trabalhadores, no caso dos homens, e mães saudáveis no caso das mulheres, que começam a merecer a atenção porque geram os filhos da pátria.” SOARES, TAFFAREL, ESCOBAR (op. cit., p. 215).

³¹ Ao discorrer, por exemplo, das influências da pedagogia tecnicista na educação, principalmente quando se observa a Educação Física “considerada como uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno”, os PCNs não relevam mais especificamente, como os princípios advogados no âmbito dessa corrente pedagógica eram recíprocos com a lógica esportiva. Ou seja, reduzidamente, para os PCNs-EF, “após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado...” PCNs-EF (op. cit., p. 22).

³² COLETIVO DE AUTORES, op. cit., p. 54.

³³ Ibidem, p. 24.

de estarem presentes no dia-a-dia do ser humano contemporâneo, proporcionando um olhar retrospectivo sobre como surgiram e porque se desenvolveram, mas também pelo fato de serem imprescindíveis para a compreensão sobre os códigos, hábitos e a educação desenvolvida em alguns momentos da história da humanidade.³⁴ Entendemos – e por isso trazemos sua reflexão – que “essas interpretações podem (...) revelar os valores implícitos, sua utilização como uma expressão da dominação exercida pelo homem sobre os outros homens e sobre si mesmo e suas conseqüências para a cultura moderna, revelando facetas pouco discutidas na história escrita sobre a Educação Física no Brasil.”³⁵

Consideramos assim, que o fato de olhar a história da Educação Física, envolvendo um dos mais importantes fenômenos da cultura corporal de movimento, o esporte, para cumprir seu papel esclarecedor, deve trazer à tona estados que o constituem e ainda estão presentes. Por isso, acreditamos que seja necessário, como fator de esclarecimento dos valores que recaem sobre algumas funções atribuídas ao esporte, também apontar meios de propagação desse ideário desportivo.

BRACHT, nesse sentido, discorre sobre a constituição de uma grande organização burocrática mundial, o movimento olímpico, que segundo ele, “pode ser considerado o principal propulsor da internacionalização do esporte.”³⁶ O autor ainda completa – para discorrer sobre a relação desse fenômeno e o nacionalismo –³⁷, que se deve “a ele a vinculação estreita entre o esporte e a categoria da nação, derivando-se daí uma forte politização do esporte.”³⁸ Ou seja, uma ilustração que, sem dúvida contribui, para compreender os sentidos de tão propagada inserção desse fenômeno, ainda nos dias atuais, e que sugere pensarmos sobre seu papel na construção da identidade do povo brasileiro.³⁹

Recorremos mais uma vez a BRACHT, no sentido de demonstrar quais são os novos mecanismos para que esse processo de massificação ocorra – significando também.

³⁴ PAGNI, op. cit., p. 153.

³⁵ Ibidem, p. 153.

³⁶ BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES-CEFD, 1997b. p. 104.

³⁷ Essa relação é tratada pelos PCNs-EF quando discorrem sobre a campanha da seleção de futebol na Copa do Mundo de 1970, e que “nesse período estreitam-se os vínculos entre esporte e nacionalismo”, assim usado ideologicamente pelo Estado brasileiro. Um fato da vida social, para nós, ainda muito atual. (PCNs-EF, op. cit., p. 22).

³⁸ BRACHT. *Sociologia crítica do ...*, p. 104.

³⁹ Segundo BRACHT, “é interessante notar que paralelamente à constituição desta grande organização burocrática mundial, uma série de outras instituições foram/são coadjuvantes e hoje constituem este grande sistema, o esportivo. Cito, para exemplificar, o caso dos Massmedia e da Ciência/Tecnologia. Os meios de comunicação de massa não podem ser considerados elementos externos à instituição esportiva, são parte integrante dela, assim como as chamadas ciências do esporte (**sem falar na escola que vai ser instrumentalizada para socializar consumidores e praticantes**).” (Ibidem, p. 105). (grifos nosso).

um estado de legitimação da Educação Física e sua função social –, que relata, como nas sociedades modernas, a legitimidade das práticas corporais e o esporte, como manifestação principal, são conseqüências “da praticamente unanimidade” que eles hoje alcançam. Como afirma o autor,

ser esportivo, aparentar boa forma física, já quase não é mais uma opção, mas sim uma imposição social. Ligada a este ‘boom’ do corpo ou das práticas corporais, temos o ‘boom’ da indústria do lazer e dos materiais esportivos. Assim, embora os pedagogos resistam em utilizar esta nova dimensão do cotidiano de boa parte da população como elemento de legitimação da Educação Física na escola, **é bem provável que a escola, concretamente, já esteja, através das aulas de Educação física, servindo a esta nova indústria, e a Educação Física esteja recebendo reconhecimento a partir do reconhecimento tácito** destas práticas corporais na sociedade como um todo.⁴⁰

A partir dessas observações de BRACHT, podemos procurar apresentar a construção de novas necessidades do uso do movimento esportivo ou do ideal do cultivo do corpo. Nesse sentido, a busca de uma visão não mecanicista e determinista, que desencadeie, na dimensão interna da área, a autocrítica sobre os pilares político-filosóficos que, até então a sustentavam, é um ponto fundamental à transformação desses mesmos pilares. Mas, sem dúvida, não se pode deixar de relevar a relação necessária entre esse processo e o contexto de transformações ocorridas, no âmbito sócio-político-econômico, influenciando com novos elementos as reflexões sobre os valores atribuídos aos fenômenos da cultura física, entre eles o esporte, através da educação.

CASTELLANI FILHO transmite-nos algumas observações que refletem a compreensão do contexto de transformações que ocorreu na forma de pensar a Educação Física, não deixando de constatar o movimento interno de reavaliação de novas influências e também sugerindo que não houve uma ruptura do “novo”, simplesmente por modificações externas. Segundo o autor, “se é correto afirmarmos que os sinais emitidos nos anos oitenta apontavam para o sentimento de esgotamento de uma Educação Física

⁴⁰ BRACHT. *Educação Física e aprendizagem...*, p. 46. (grifos do autor). Uma observação que não pode ser desconsiderada, justamente porque discute uma específica dimensão desse conteúdo, por exemplo, “enquanto fenômeno cultural que expressa relações de poder” a ser trabalhado da escola, diz respeito à sociologia do currículo. Cf. BRACHT. *Epistemologia da Educação Física...*

amarrada à idéia da construção dos *corpo higiênicos e eugênico, produtivo e alienado*”, que “também o é que nem por isso os olhares lançados sobre ela, de ‘*fora pra dentro*’ e de ‘*dentro pra fora*’, indicaram necessariamente o substantivamente novo – aquele que surge pela apreensão e superação do velho.”⁴¹

Se um processo de transformações ocorridas, no contexto da lógica capitalista, imprimiu novos olhares ao “corpo produtivo”, necessário pelas suas mutações internas no sistema, não quer dizer, que outras necessidades deixaram de ser forjadas, por essa mesma lógica para a Educação Física. CASTELLANI FILHO observa que, além das necessidades externas, são forjadas também necessidades internas à área, que podem ainda estar marcadas por significados trazidos pelas novas necessidades externas. Ou seja, para ele, “o que se deu, de fato, foi um deslocar das atenções sobre o corpo, do momento de produção – *locus* da ênfase ao corpo produtivo – para, dentro da mesma lógica capitalista, o de consumo, cunhado-se desta maneira os modelos de *Corpos-mercador e Mercadoria*.”⁴²

Nesse sentido, a “crise de identidade” – se quisermos assim caracterizar o processo de transformações que ocorreu no campo político-filosófico da área – da Educação Física não pode ser respondida a partir de uma determinação apenas externa. Deve-se também apontar para o movimento ocorrido entre as dimensões interna e externa, e como elas se relacionam. Assim, como exemplifica a visão de CASTELLANI FILHO,

foi, portanto, o anacronismo da presença nos anos oitenta, dos *corpos produtivos e alienado*, configurador do esgotamento de uma Educação Física que, tendo balizado sua prática pedagógica pelo parâmetro da aptidão física, vinculando-a caracteres inerentes à – que entendia ser sua – função higiênica e eugênica, acoplada à idéia do rendimento físico-esportivo, que abriu o precedente para o pensar de novos papéis sociais para ela, em uma sociedade que desejava justa e democrática.⁴³

Pensamos, assim, que a discussão dos destaques da história da Educação Física pode ser considerada como “porta de entrada” que imprime um sentido específico ao seu conteúdo. Por ela, reúnem-se elementos de um processo que marcam uma identidade

⁴¹ CASTELLANI FILHO, Lino. *Pelos meandros da Educação Física*. Revista brasileira de Ciências do Esporte. CBCE, v. 14, n. 3, mai/1993, pp. 119-125. p. 121 (grifos do autor).

⁴² Ibidem, p. 121 (grifos do autor).

⁴³ Ibidem, p. 121 (grifos do autor).

pedagógica: a visão de área. Nela podemos perceber “marcas temporais” que constituem direções para a caracterização da Educação Física brasileira. Portanto, a história dessa área permite buscar vários quadros, dependendo da perspectiva que se queira dar à sua identidade, de uma trajetória de pensamentos que manifestam uma complexidade.

As influências desse processo levaram a Educação Física, para um redimensionamento da sua leitura crítica, sobre o que vinha sendo balizado para sua prática pedagógica, como instrumento de dominação e controle social. Isso mostra a intenção dos sujeitos construtores do novo ideário de contraposição ao estabelecido, que vai se refletir, nas formas de inserir uma outra leitura da cultura da Educação Física escolar, imprimindo outros sentidos ao projeto político-pedagógico de escolarização dos cidadãos.

3.1.1 – Sentidos ao redimensionamento do objeto/conteúdo da Educação Física escolar.

Como vimos sustentando, a partir da perspectiva histórica, pudemos determinar o levantamento de um quadro, que justificasse o sentido de identidade: a Educação Física era somente uma prática voltada ao aprimoramento físico do corpo.⁴⁴ Não deixamos de evidenciar, também, uma direção específica aos problemas dos “objetivos-conteúdos” da área, possivelmente não trabalhados, como elementos que se direcionassem à definição de uma identidade pedagógica ou de uma especificidade no currículo escolar. Como bem lembra BRACHT, “a questão dos objetivos (métodos de ensino) da Educação Física é um dos pontos centrais do desenvolvimento da sua identidade pedagógica”,⁴⁵ ou seja, um tema que já vinha sendo apontado, como passível de ser mais discutido na área.

SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR, ao se lançarem na discussão de definição da especificidade da Educação Física, como componente curricular, sugerem-nos uma reflexão esclarecedora de determinadas questões, trazidas para o interior do debate da área. Podemos, a partir de algumas de suas observações, discorrer sobre certas perspectivas ainda direcionadas ao enfoque psicomotor do aluno, um aluno dissociado de suas relações

⁴⁴ SOARES (op. cit.) já observara em seu parecer de 1996, que no histórico da Educação Física dos PCNs-EF “parece haver um desejo de ‘justificar’ que a Educação Física do passado cuidava de uma ‘educação do físico’, e que esta educação do físico perdurou até um momento identificado como de ‘crise de identidade da Educação Física’.” (p. 79). Os PCNs-EF sugerem com isso, que se rompeu com esse matiz atribuindo-lhe um salto qualitativo que seria o “enfoque psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento.” (Op. cit., p. 23).

⁴⁵ BRACHT. *Educação Física e aprendizagem...*, p. 24.

socioculturais ocorridas fora da escola. Uma questão que se torna fundamental para pensarmos e que também traz críticas a uma tendência de *psicologização* da área no currículo. Esse enfoque parece constituir-se como eixo de possível ruptura de predominância do esporte de rendimento; os apontamentos das autoras tornam-se esclarecedores para justificar, porque esse posicionamento não contribui como definição de uma saída legítima, a partir do parâmetro de área, como componente curricular ou de especificidade.

Em face disso, essas autoras trazem exemplos do que ainda significa para a Educação Física estar vinculada a uma metodologia, ainda que o objetivo seja a ruptura com o tradicional, “então deixa de lidar com o conhecimento nas aulas, conhecimento que era de natureza anátomo-fisiológica num primeiro momento e de natureza técnica num segundo momento, **para lidar apenas com uma metodologia**. O conteúdo da Educação Física vem a ser o desenvolvimento das chamadas condutas motoras: lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonora, tátil, visual.”⁴⁶

Esta possível imagem de representar o movimento de ruptura com o “velho”, introduzindo a necessidade de desenvolvimento dos aspectos psicomotores com o “novo”, representa uma tendência de legitimar a ênfase às condutas motoras, como já alertado anteriormente. Tendência que está muito presente numa perspectiva metodológica⁴⁷, que teve grande influência, na Educação Física, no país, já caracterizada como o “novo”⁴⁸, no interior das discussões da área, conhecida como Psicomotricidade.⁴⁹

BRACHT apresenta-nos uma importante proposição da psicomotricidade, que representa bem a discussão, com o objetivo de delimitação da Educação Física, como

⁴⁶ SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR, op. cit., p. 217. (grifos nossos).

⁴⁷ Lembremos para essa classificação, a discussão já introduzida no item anterior por SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR (op. cit.) sobre a caracterização de simples “sistematizações” de atividades físicas, semelhantes ao método Sueco de P. H. Ling e a Educação Física Desportiva Generalizada.

⁴⁸ Segundo SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR (op. cit.), essa proposta “chega ao Brasil por volta da década de 70 através de cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo Ministério da Educação e se impõe como conteúdo da Educação Física escolar colocando-se, ainda, como protagonista do ‘novo’.” (pp. 216-17). Neste mesmo sentido, SOBRAL (1976), citada por BRACHT, diz que “julgou-se então conquistada a pedra filosofal da educação pelo movimento, a superação do dualismo cartesiano, admitia-se, estava realizada na teoria e na prática! Mas é evidente, porém, que a Educação física estava seriamente ameaçada, correndo o risco de perder a sua individualidade própria, e que esta educação pelo movimento em breve diluir-se-ia também nas disciplinas que, no movimento, haviam de ver, mais cedo ou mais tarde, um meio excelente de resolver problemas específicos, como a matemática, a aprendizagem da leitura e da escrita, etc.” BRACHT. **Educação e aprendizagem...**, pp. 46-7). Cf. também, SOARES. SOARES, Carmem Lúcia. **Fundamentos da educação física escolar**. Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 71 (167): 51-68, jan./abr. 1990. p. 62.

⁴⁹ Essa tendência na Educação Física brasileira já foi, de forma semelhante, caracterizada em outros exemplos da literatura da área. Um deles, é o que propôs CASTELLANI FILHO, classificando-a como ênfase psicopedagógica ou como uma tendência da “Psico-pedagogização da Educação Física”. CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. pp. 218-9.

componente curricular de uma simples metodologia. Segundo ele, “com a psicomotricidade temos o deslocamento da polarização da Educação do movimento para a Educação pelo movimento, ficando a primeira nitidamente em segundo plano.”⁵⁰ Ou seja, os pressupostos que a Educação Física criticava, ainda não estavam pautados, nas suas questões próprias, em relação ao seu conhecimento/conteúdo e ao que a caracterizava como componente do currículo escolar. Em vista disso, conforme já lembrara BRACHT, a tendência hegemônica não é ainda superada, justo porque compreende que “a motricidade ou movimento corporal (por ex. na forma cultural de esporte) não é um saber a ser transmitido, e sim meio, instrumento.”⁵¹

VAGO também observa, por exemplo, a existência de confluências de pressupostos de matrizes diferentes em uma concepção que chamou de psicomotora-desenvolvimentista da Educação Física.⁵² Parece também propor uma reflexão que vai no sentido, de que a área esteja longe de definir-se no currículo, quando traz diversas abordagens que não colaboram para justificar o que tem a ensinar. Segundo esse autor, tal concepção que “a princípio pode parecer estranha”, é extraída de um documento publicado pelo próprio MEC em 1982.⁵³ Nele é exposto a perspectiva de “uma educação psicomotora fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento da criança.”⁵⁴ Assim, a educação psicomotora é apresentada como “precisamente uma educação voltada para o desenvolvimento global da criança, porque age simultaneamente sobre os domínios cognitivo, afetivo e motor.”⁵⁵ Essa abordagem traz também implícita crítica à ênfase do treinamento desportivo – questão que “provocou o primeiro grande questionamento sobre o sentido do esporte de rendimento na escola”⁵⁶ –, já que se vinha processando a inclusão

⁵⁰ BRACHT. *Educação e aprendizagem...*, p. 27.

⁵¹ *Ibidem*, p. 27. Como exemplo da predominância dessa tendência lembrada por BRACHT na Educação Física, observamos, no início da década de 80, a veiculação pelo próprio MEC de diretrizes – “cartilhas” – pedagógicas para sua execução nas aulas de Educação Física. Isso resultou, naquele momento, por exemplo, da convivência entre pressupostos de mais de uma sistematizações metodológicas para a Educação Física na escola.

⁵² Cf. VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: A Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In. SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, T. M. (Orgs.) *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte, 1997, pp. 59-93.

⁵³ BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes de implantação e implementação da Educação Física na educação pré-escolar e no ensino de primeira a quarta séries do 1º Grau*. Brasília: Secretaria de Educação Física e Desportos, 1982.

⁵⁴ VAGO, *op. cit.*, p. 67.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 67. Ainda conforme VAGO (*op. cit.*), a partir dos objetivos apresentados por aquela proposta do MEC no início da década de oitenta, podemos perceber duas fontes – a psicomotricidade e os estudos sobre o desenvolvimento motor – que dão origem, segundo o autor, à concepção psicomotora-desenvolvimentista para a Educação Física nas séries iniciais, demonstrando a intenção de se conciliar mais de uma abordagem à área

⁵⁶ KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: INIJÚI, 1991. p. 130.

desses profissionais, nas séries iniciais (1^a a 4^a séries), e, conseqüentemente, a necessidade de prepará-los para atuar nesse segmento.

Nesse sentido, as alternativas buscadas para trabalhar com as crianças, nesse novo contexto do ensino da Educação Física, na escola, conforme KUNZ, eram encontradas “especialmente nas teorias da aprendizagem motora (concepção americana) e na Psicomotricidade (concepção francesa).”⁵⁷ O que para ele, pode ter representado um fato importante para área, pois nesse processo de “busca de alternativas” foi possibilitado “a reflexão sobre a validade e o sentido do esporte de rendimento em todas as áreas de ensino.”⁵⁸ Ou seja, uma perspectiva de trabalho criticada pelo autor – esporte de rendimento – e que se constituiu como eixo de análises de suas reflexões e proposições alternativas para a área.⁵⁹

Vale lembrar-nos que outros aspectos, referentes à introdução do profissional da Educação Física, nas séries iniciais, também já haviam anteriormente despertado atenção das reflexões de KUNZ, quando observara o processo de mudanças internas na Educação Física, na qual a Área da Socialização era propagada, a partir do anúncio teórico do valor da Educação Física na escola. Assim, salienta o autor “o grande valor da comunicação social e do poder socializador pela prática da Educação Física, sempre anunciada teoricamente, é a justificativa maior para incluir a Educação Física

⁵⁷ Ibidem, p. 131. KUNZ observa em estudo mais recente, que a tentativa de solução desse problema foi a importação de modelos para área do Exterior, referindo-se especificamente sobre a Psicomotricidade. Conforme ele mesmo aponta, “e, para solucionar esta polêmica se descobriu, mais uma vez no Exterior, um modelo de Educação Física adequado ao que se estava procurando, ou seja, que atendessem a formação das habilidades básicas das crianças sem envolvê-las demasiadamente no processo de treinamento de uma modalidade esportiva. Foi assim que, por alguns anos, a Psicomotricidade conseguiu atrair o interesse de muitos professores de Educação Física.” KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1994. pp. 16-7.

Cabe aqui uma observação: se ainda ela não está muito presente no cotidiano das escolas?

⁵⁸ KUNZ. **Educação Física: ensino...**, p. 131.

⁵⁹ KUNZ referia-se na época, que na área “a crítica à Educação Física como seguidora/reprodutora do sistema desportivo, nos estudos pedagógicos da área,” era ainda muito rara. Também conforme o autor, mais raras, ainda, eram as que traziam “alternativas práticas para solucionar o problema.” (Ibidem, p. 132) A partir desse ponto de vista, apontaria, como exceção, dois trabalhos ou perspectivas na Educação Física brasileira que foram caracterizadas como propostas alternativas, “embora com uma fundamentação pedagógica insuficiente.” KUNZ anuncia como precursoras dessas alternativas, COSTA (1984) – “Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?” –; e TAFFAREL (1985) – “Criatividade nas Aulas de Educação Física.” Chamamos atenção para o fato que esta obra – COSTA – está mencionada, no autor acima referido, na primeira edição de seu livro, como FERREIRA (1984).

também nas primeiras séries e nas escolas carentes.”⁶⁰

A respeito do esporte de alto rendimento, uma discussão desenvolvida por KUNZ demonstra importantes críticas ao seu processo de inserção na escola. Críticas essas que dizem respeito a uma não mudança de concepção da Educação Física, questões desenvolvidas pelo autor quando discute sobre o processo de construção de novas abordagens na Educação Física brasileira. Assim, segundo ele, “embora alternativas como a psicomotricidade (o “esporte para todos” ou a “criatividade”) realmente, fossem introduzidas nas escolas, isto não significa uma mudança de concepção para a Educação Física em geral, nem para a Educação Física Infantil, em particular.”⁶¹

Na complementação de seu argumento, KUNZ deixa-nos alguns indicativos sobre a necessidade de novos caminhos – definição de sua especificidade como componente curricular – para a área, imprimindo uma visão sobre o predomínio dos princípios do esporte de rendimento observados na escola. Nesse sentido, referindo-se aos aspectos sócio-educacionais a ser desenvolvidos pela Educação Física, aponta:

Para realmente concretizar, e com prioridade, aspectos socioeducacionais, é necessária uma reflexão inicial com relação ao que deve ser o objeto de ensino-aprendizagem da Educação Física, enquanto mediador do desenvolvimento sócio-educacional do educando. Qual deve ser a concepção de ensino, de Educação, de Movimento e do próprio esporte? E ainda, com quais concepções e critérios científicos deve-se solucionar os problemas da Educação Física? São problemas que nos remetem às questões epistemológicas/metodológicas da prática pedagógica. Ou seja, com que conhecimentos trabalhar a educação emancipatória/crítica e como produzi-los?⁶²

Destarte, para o autor, “enquanto a concepção geral da Educação Física permanecer como sendo uma instituição responsável pela prática dos esportes e da

⁶⁰ KUNZ, Elenor. **A Educação Física: mudanças e concepções**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 10 (1), 28-32, 1988. p. 29-30. KUNZ refere-se nesse estudo, especificamente, sobre a problemática aqui observada, e que é trazida pelo autor na sua contraditoriedade: a questão da “despedagogização” – intervenção pedagógica preocupada no ensino do fazer; na obtenção de melhores resultados esportivo-motores –, na qual o autor procurava discorrer apoiado em TREBELS. Dessa forma, aborda o problema sustentado por uma classificação caracterizada em quatro áreas, entre quais, a quarta que aqui relevamos. Nesse sentido, KUNZ vai concluir seu raciocínio sobre a questão da socialização, atribuindo-lhe uma ressalva: “Este poder sociabilizador, porém, quando não tem a única finalidade de exercer um Controle Social, pode se relativar sempre nas escolas justamente pela prioridade da primeira grande área [Competição; Sucesso Esportivo]. Um vez que existe uma total incompatibilidade entre a competição, o princípio da sobrepujança e o sentido da socialização que pretendem dar à Educação Física.” KUNZ. **A Educação Física: mudanças...**, p. 30.

⁶¹ KUNZ. **Educação física: ensino...**, p. 131.

⁶² Ibidem, p. 131.

condição física dos praticantes, o aspecto socioeducacional (...) fica difícil de ser atingindo.”⁶³ Ou seja, um enfoque já abordado anteriormente, quando falamos sobre a hegemonia do esporte na escola.

É provável ter sido forte nos PCNs-EF a tendência de procurar a especificidade da área, a partir de abordagens para a Educação Física, em direção à formação integral do ser humano. Por essa perspectiva, esse componente curricular não chega, segundo o que pensamos, explicitar questões fundamentais que se relacionam com a definição desse campo de ensino para o contexto escolar. Diante disso, acreditamos que tal tendência fica presa em generalizações, como àquelas que se referem às múltiplas dimensões do ser humano. Generalizações que nos fazem lembrar atentamente o que GHIRALDELLI JR. nos indicou, quando do seu percurso interno pelas definições, conteúdos da área. A partir do que nos diz – nem sempre foi um percurso de construção de um “novo” que deu bons resultados, mas que pode trazer “uma boa dose de caoticidade nem sempre frutífera.”⁶⁴

PALAFIX exemplifica bem esse percurso mencionado por GHIRALDELLI JR., em duas fases que se configuraram na área. Faz isso ao procurar caracterizar a relação de abordagens críticas entre a Educação e a Educação Física.⁶⁵ Nesse sentido, o autor menciona a perspectiva marxista como um marco do viés crítico, quando do surgimento dos trabalhos de pesquisa com bases metodológicas que “passam a analisar e a procurar desmistificar a pedagogia oficial”.⁶⁶ Para esse autor, num primeiro momento,

⁶³ Ibidem, p. 131.

⁶⁴ GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 11 (2), Campinas, SP: CBCE, 1990, pp. 133-5. p. 133. O autor traz suas considerações pautadas a partir da Concepção Histórico-Crítica para a Educação Física, na qual o saber elaborado constitui um dos eixos fundamentais para o trabalho escolar e que é marcado historicamente pelas dinâmicas das relações sociais. Assim para ele “é certo que esse saber elaborado, que advogamos ser eleito para compor os conteúdos da educação escolar, não é fruto exclusivo de uma determinada classe social; ele é, sim, produto das relações sociais que abrigam as classes em conflito. Mas é claro que, embora produzido no bojo da dinâmica da luta de classes, ele é efetivamente marcado pela classe dominante, que o constitui segundo sua ótica, seus interesses históricos conjunturais e estruturais, sua cosmovisão e sua concepção de ciência e, também, seus objetivos conscientes e inconscientes.” (Ibidem, p. 133).

⁶⁵ Com esse objetivo, o autor cita a pedagogia do diálogo de Paulo Freire, a crítica social dos conteúdos de Dermeval Saviani, e/ou a pedagogia do conflito de Moacir Gadotti; “todas elas fundamentadas no Materialismo [Histórico] Dialético como pedagogia de resistência e transformação social.” PALAFIX, Gabriel Humberto Nuñez. **As Tendências Pedagógicas da Educação Física e sua Relação com as Categorias Idealista e materialista da história**. Motrivivência, ano VI, n. 4, jun/1993, pp. 30-5. p. 34.

⁶⁶ PALAFIX, op. cit., p. 34. Um dos teóricos representantes dessa corrente na Educação Física, como já exemplificado é Paulo GHIRALDELLI JR. Em um de seus estudos direcionados à Educação Física, aborda a definição do que é próprio dessa área, entre o “corpo” e “movimento corporal humano”, marcando com isso a visão marxista sobre seu objeto. Para GHIRALDELLI JR, “qualquer concepção de Educação Física, passada, presente ou futura tem como objeto o movimento corporal humano parametrizado. E uma concepção de Educação Física que se pretende avançada deve tomar as determinações sobre o corpo como importantes, porém derivadas das transformações históricas e geográficas que ocorrem com o movimento corporal, levando em conta os conteúdos da Educação Física, onde de fato se consubstanciam os movimentos.” GHIRALDELLI JR., Paulo. **Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física**. 43ª. SBPC, 1991. p. 3.

existe “uma fase de prática e aquisição de conhecimento seguida da pesquisa de DENÚNCIA.”⁶⁷ Entretanto, mais recentemente, existe “uma fase de reorganização teórica e prática que visa REINVENTAR a prática da Educação Física fora dos traços característicos da pedagogia dominante: autoritarismo, individualismo, alto rendimento e vitória a qualquer custo.”⁶⁸

Este último momento constitui um estágio que parece representar bem o emergir de novas perspectivas teórico-práticas na Educação Física brasileira, como resposta ao que apresentou GUIRALDELLI JR., e que são orientadas por reflexões que objetivam a constituição da Educação Física como componente curricular, constituindo sua autonomia pedagógica.⁶⁹ Não deixando, dessa forma, de atribuir uma especificidade e um significado ao trabalho educacional crítico. Para BRACHT, essa autonomia, necessariamente, constitui-se dessa dimensão crítica para o contexto escolar, pois como argumenta **“é preciso que a autonomização pedagógica da Educação Física compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da Escola em nossa sociedade de classes.** Isto é, não só uma relação crítica (filtragem crítica) para com o conjunto de atividades corporais (por ex. o esporte) deve ser elemento constituinte do desenvolvimento da sua identidade pedagógica, mas também para com a instituição educacional.”⁷⁰

Outros elementos desse mesmo processo parecem ser expostos ainda por BRACHT, quando discorre sobre esse contexto específico que viria definir a área. Para ele, “a Educação Física, em se realizando na instituição educacional, pressupõe-se, assume o estatuto de atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola.”⁷¹ No entanto, não esqueçamos que esse novo estatuto recebeu e continua recebendo influência do processo histórico dessa definição, juntamente com os elementos de outras instituições que se fazem presentes na sua constituição como prática pedagógica. Questão que parece servir de eixo condutor das análises do autor, pois, como bem exemplificou, “parece-se que a Educação Física, no Brasil, vai desenvolver sua identidade

⁶⁷ PALAFOX, op. cit., p. 34 (grifo do autor). KUNZ (1991), traz algumas considerações que podem também caracterizar essa fase de “denúncia”, abordando sobre aspectos muitos semelhantes trazidos por PALAFOX quando discutia a aproximação da Educação Física com a Educação. Para o autor, “mesmo alguns estudos críticos mais aprofundados da Educação Física, e que se orientam nos estudos de excelentes pedagogos brasileiros, como FREIRE/GADOTI ou LIBÂNEO/SAVIANI, tiveram pouca consideração com o vínculo dialético entre teoria e prática em suas propostas transformadoras. Isto poderá levar todos estes trabalhos – na maioria trabalhos de mestrado – uma crise de legitimidade, e seu discurso, embora bem fundamentado, poderá perder toda a ressonância crítica.” (Ibidem, p. 133).

⁶⁸ Ibidem, p. 34 (grifo do autor).

⁶⁹ Cf. BRACHT. **Educação Física e aprendizagem....**

⁷⁰ Ibidem, p. 24. (grifos do autor).

⁷¹ Ibidem, p. 17.

(?), seus códigos, a partir da relação que estabeleceu/estabelece com um meio ambiente que compreende, fundamentalmente, a instituição escola, a instituição militar e a instituição esporte.”⁷²

A partir da perspectiva de como procura definir a especificidade da Educação Física, no âmbito escolar, BRACHT pretende caracterizá-la como uma área que se pauta nos aspectos da intenção pedagógica, ou seja, como uma “prática de intervenção”, no âmbito escolar⁷³. Nesse sentido, para o autor “a EF [Educação Física] é uma prática de intervenção, e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal/movimento. Ou seja, nós da EF interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico.”⁷⁴

BRACHT desenvolve mais alguns indicativos que podem nos auxiliar na compreensão de uma perspectiva que veio dimensionar o fazer pedagógico da Educação Física. Para isso, parece dialogar sobre um certo tipo de discussão que amplia a compreensão do âmbito de atuação das ciências da natureza e de sua perspectiva reducionista – que podemos imprimir aos acontecimentos advindos da realidade que determinam nosso fazer pedagógico. Para ele, “a EF está interessada nas explicações, compreensões e interpretações sobre as objetivações culturais do movimento humano fornecidas pela ciência, com o objetivo de fundamentar sua prática. E isto porque nós da EF estamos confrontados com a necessidade de constantemente tomar decisões sobre como agir.”⁷⁵ Para esse autor, essa necessidade pode ser exemplificada a partir das relações sociais, próprias da condição de educador/professor e/ou do fazer escolar. Assim, “decisões sobre qual o conteúdo dos meus planos de ensino; sobre a quantidade e a intensidade de exercícios; sobre qual o método de ensino a adotar para ensinar um esporte; sobre como

⁷² Ibidem, p. 17.

⁷³ Ibidem. Vale lembrar que há, mais especificamente no campo do debate epistemológico da área, uma discussão que considera que essa é uma visão reducionista para definir o âmbito de intervenção da Educação Física. Essa crítica se refere à “matriz pedagógica”, na qual BRACHT se enquadra, argumentando que ela não considera outros enfoques paradigmáticos, como por exemplo o da aptidão física para explicar modos de intervenção da área como prática social inserida em outras dimensões da sociedade (academias, etc.). BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, v. 3, n. 2, dez./1996, pp. 73-127. pp. 80-4.

Entretanto, consideramos as importantes pontuações de BRACHT porque é no âmbito escolar que se baseiam nossas discussões.

⁷⁴ BRACHT. **Educação Física e aprendizagem**..., p. 10.

⁷⁵ Ibidem, p. 11. SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR (op. cit.) fazem algumas observações importantes sobre aspectos semelhantes aos levantados por BRACHT. Para essas autoras não se pode confundir essa perspectiva, que sugerem trabalhar o conhecimento da Educação Física como oriundos do âmbito da cultura “com perspectiva culturalistas, que eliminam a ciência. Para nós há uma integração de conhecimentos que vão desde aqueles elaborados a partir das ciências biológicas até aqueles próprios das ciências sociais, passando pelas questões culturais.” (Ibidem, p. 217).

reagir frente a uma atitude agressiva de um aluno, etc. *Com base em qual conhecimento eu tomo essas decisões? Como ter certeza de que as decisões que tomei são corretas?*⁷⁶

Outros caminhos parecem corresponder à tentativa de definição da perspectiva da área como componente curricular da escola. SOARES menciona uma das possibilidades, por exemplo, de “superação da unilateralidade do trabalho intelectual”, pela qual critica a Educação Física, colocando-a secundariamente no processo de formação do educando, quando sustentada no discurso de formação das múltiplas dimensões do ser humano.⁷⁷ Também faz a crítica ao que a área propunha, à formação que, muitas vezes, seguiu demasiadamente os códigos de instituições como a medicina, as forças armadas e o esporte, que tantos atributos deixaram como: o adestramento físico, a *performance* física, “adaptação ao meio social”, talento esportivo, entre outros.

Todavia, apontar considerações às influências, no interior da Educação Física Escolar, de setores como a instituição médica, militar e esportiva, pode levar a uma visão mecanicista, que não nos permite discorrer sobre outros elementos fundamentais para explicar a constituição da Educação Física na instituição escolar, como já tentamos demonstrar no tópico anterior. Pode, ainda, proporcionar-nos uma leitura determinista, a qual dá a impressão que a Educação Física só objetivou reproduzir o ideário hegemônico dessas instituições.

Essas são ponderações trazidas por CAPARROZ, quando da discussão que travou para verificar como se processou a influência de tais instituições na Educação Física Escolar, além também da instituição desportiva.⁷⁸ No entanto, para esse autor, isso não quer dizer “que as considerações a este respeito estivessem totalmente equivocadas ou que não se devessem operar análises neste sentido”.⁷⁹ Sugere outra forma de atenção a tais problemas, afirma que

não se trata disso, mas sim de mostrar que operar análises única e exclusivamente nessa perspectiva leva fatalmente a certos reducionismos, como acreditar que o processo histórico é totalmente determinado pela macroestrutura. Isso levaria então a crer que não há espaço para as contradições e conflitos, já que há apenas e tão somente

⁷⁶ BRACHT. *Epistemologia da Educação Física...*, p. 11 (grifos do autor).

⁷⁷ Cf. SOARES. *Fundamentos da educação física...*

⁷⁸ Cf. CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação da escola e a Educação Física na escola: A Educação Física como componente curricular*. Vitória, ES: UFES-CEFD, 1997.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 95.

um movimento (paradoxalmente) estático e linear de reprodução da ideologia dominante.⁸⁰

Mas no que se refere as indicações de SOARES, outras dimensões do ser humano poderiam ser trabalhadas na escola, como aquelas advindas das práticas corporais de diferentes culturas, para que permitam ao educando ampliar sua apropriação simbólica (dentro desta, a sensibilidade) do mundo: “jogar, dançar, praticar esportes são também formas de se apropriar do mundo, e não apenas de fugir dele, se alienar dele.”⁸¹ Ou seja, aqui parece que está depositado uma contribuição da área, como componente curricular, pois, como ainda salienta SOARES, “eis o aspecto humano de um componente curricular não ligado diretamente à atividade produtiva que precisa ser recuperado pela escola, transformado em disciplina curricular e desenvolvido como possibilidade histórica de romper com um educação unilateral, ainda que numa sociedade capitalista.”⁸²

Enfim, um resgate dos pontos fundamentais do processo histórico da busca de autonomia pedagógica – como queria BRACHT – desse componente curricular, pode evidenciar a amplitude de suas possíveis abordagens no ambiente escolar. Ou ainda, como temos procurado objetivar, nos problemas de falta de definição da especificidade da Educação Física, além da dimensão de atividade de ensino .

Outros tantos elementos, sugerindo uma exemplificação ainda mais cheia de particularidades dessa problemática, estão marcando o sentido da próxima etapa da discussão, quanto às projeções da área, no currículo, e, em direção à cultura em que vivemos.

⁸⁰ Ibidem, p. 95.

⁸¹ SOARES. *Fundamentos da educação física...*, p. 54.

⁸² Ibidem, p. 54.

3.2 – Respostas à Especificidade Pedagógica a Partir da Dimensão da Cultura.

O objetivo agora é discorrer sobre alguns pontos fundamentais do processo de definição de caminhos à *pedagogização* da área, a partir da dimensão de cultura que é eleita pelo PCNs-EF. Direção que evidencia a busca de alternativas à inserção das diferentes formas de expressão com o corpo e o movimento e que tende a sair do predomínio biológico – “natural” – da relação homem-mundo. Talvez seja imprescindível também trazer à tona algumas possibilidades apontadas, pela abordagem curricular da Educação Física, por essa perspectiva. Lembramos que essas sistematizações do campo pedagógico da área são materializações de algumas respostas à construção da sua identidade na escola. BETTI, que nos auxilia neste sentido, já apontou dois pontos que, conforme ele, “tornam-se cada vez mais consensuais entre os teóricos da Educação Física brasileira”.⁸³ O primeiro, “Corpo/movimento”, compreende que “a especificidade da Educação Física encontra-se nestes dois conceitos e nas suas inter-relações.” Isso significa que a Educação Física “tem nas atividade corporais de movimento, simultaneamente, seus meios e seus fins.”⁸⁴ São pontos de vistas que se sustentam na interlocução, no debate de ruptura ou revisão do enfoque dominante, o qual se refere aos “aspectos fisiológicos e técnicos”, no trabalho com as expressões da cultura corporal de movimento, e, ainda, sugerindo uma provável tentativa de delimitação da especificidade ou de identidade

Ainda encaminhando uma discussão de superação de uma específica visão paradigmática na Educação Física (limitada aos aspectos fisiológicos e técnicos do corpo e movimento), como dissemos, os PCNs-EF trazem uma posição que parece ampliá-la a partir da delimitação do conhecimento da área pela cultura. Desse modo, a proposta verifica que, além dessa predominância, deve-se também considerar “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que

⁸³ BETTI, Mauro. **Valores e finalidades na Educação Física brasileira: Uma Concepção Sistêmica.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, out./1994b, pp. 14-21. p. 18. Esses são os primeiros apontamentos de definição da “concepção e importância social” da Educação Física nos PCNs-EF que se inicia com a tentativa de expor a relação existente entre o conceito “corpo” e “movimento”. Assim, aponta-se que “o trabalho na área da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento.” Ou, ainda, como fora exposto de outro modo, “a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.” PCNs-EF (op. cit., p. 25).

⁸⁴ BETTI. **Valores e finalidades na Educação Física...**, p. 18. O segundo, seria o “acesso à cultura corporal de movimento”, a partir do que “a Educação Física Escolar deve ser visualizada como um processo contínuo de integração do aluno à esta esfera da cultura (integração de sua personalidade), que deve ser formado para usufruir das formas culturais das atividade corporais (jogo, dança, ginástica, esporte), para produzi-las, reproduzi-las e transformá-las.” (Ibidem, p. 18).

interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos.”⁸⁵ Assim sendo, a partir dessa perspectiva, o documento da área faz uma interlocução com o documento de Orientação Sexual – parte que compõe a proposta geral dos PCNs – para especificar qual o conceito de corpo, incorporado nesta proposta da Educação Física. Destaca que:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo – um sistema estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural – e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal.⁸⁶

A partir dessa distinção, os PCNs-EF evidenciam uma tentativa de delimitar sua abordagem numa linha de conceitos onde são trabalhados, no interior de uma perspectiva existente na área, a cultura corporal. Assim, exemplificando a tentativa, esse documento vai discorrer sobre a diferença entre os conceitos de organismo e de corpo⁸⁷, propondo a ampliação dos significados que constituem diferença fundamental para o trabalho com as práticas corporais de movimento na Educação Física. Ou seja,

o organismo se refere ao aparato herdado e constitucional, a infraestrutura básica biológica dos seres humanos. Já o conceito de corpo diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda experiência na interação com o meio. O organismo atravessado pela inteligência e desejo se mostrará um corpo. No conceito de corpo, portanto, estão incluídos as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências.⁸⁸

Essas diferenciações parecem evidenciar a preocupação da compreensão do corpo, além da sua constituição biológica. São revelações que nos propõem fazer uma leitura sociocultural dessa constituição, discorrendo não apenas pelo entendimento do corpo como um sistema compartimentalizado de órgãos. Assim, é uma leitura que diz

⁸⁵ PCNs-EF, op. cit., p. 25.

⁸⁶ Ibidem, p. 25.

⁸⁷ Essa estratégia de interlocução mais definida com outras propostas que compõem os PCNs surge na versão final do PCNs-EF com mais substantividade, o que não era uma característica presente na primeira versão de 1996.

⁸⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p. p. 139.

compreender o corpo “como um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, esse todo que inclui as dimensões biológicas, psicológica e social.”⁸⁹

Entendemos que tais aspectos abordados pelos PCNs-EF procuram representar alguns pontos de uma direção transformadora de bases filosóficas e/ou epistemológicas, já desenvolvidos pela Educação Física brasileira. Bases que ampliaram o universo de compreensão e que apontaram direções para a especificidade a ser trabalhada na escola.

Como exemplo deste tipo de interpretação, apontamos que na própria área já haviam sido feitas discussões, trazendo essas perspectivas. A compreensão da relação dual entre corpo e mente já se fazia presente, quando da sugestão de ser “quase impossível tratar do tema do Corpo sem discutir, também, a questão do dualismo ou da visão dualista de Homem.”⁹⁰

Essa é uma perspectiva – que não cabe ser aqui alongada – que trouxe importantes contribuições para compreensão do corpo, além de seu “aspecto analítico”, ou seja, não “apenas de forma ‘disciplinar’, baseada na leitura da anatomia, fisiologia, psicologia, etc.”⁹¹ KUNZ já alertava, também, que esta era uma visão muito predominante na Educação Física e Esportes, pois se referia “a questão Corpo, numa interpretação sociocultural, filosófico-antropológica”, não havia ainda recebido grande atenção.⁹²

Neste mesmo caminho, SANTIN já tinha feito algumas considerações sobre “pensar uma filosofia do corpo verdadeiro”, na qual o desafio parece ser “pensar o homem como um todo orgânico e vivo.”⁹³ Para o autor, esta relação é considerada o “grande drama do pensamento contemporâneo” da busca filosófica. Para isso, faz menção a uma

⁸⁹ PCNs-OS, *op. cit.*, pp. 139-40.

⁹⁰ KUNZ. **Educação Física: ensino...**, p. 168. O autor vai pontuar, neste estudo, considerações a respeito de uma leitura que sistematiza sobre o Movimento Humano. Entretanto, para discorrer a partir de sua perspectiva e dessa categoria, releva as análises do Corpo, pois como mesmo considera “relacionada à temática do Movimento Humano aparece, sempre, a questão do Corpo ou da Corporeidade.” Nesse sentido, KUNZ vai dialogar principalmente com autores como MERLEAU-PONTY, TAMBOER e GORDJIN. Cf. KUNZ (Ibidem).

⁹¹ Ibidem, p. 169.

⁹² Ibidem, p. 168.

⁹³ SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos**. Porto Alegre, RS: EST/ESEF, 1993. p. 48. Observa-se que este autor é um dos profissionais que vem trazendo contribuições significativas da campo da filosofia para pensarmos o trabalho com o corpo e o movimento na Educação Física.

“paisagem cheia de conflitos”, a qual “a reflexão filosófica contemporânea procura formular as questões da corporeidade.”⁹⁴ Todavia, não deixa também de apontar mais algumas dimensões que perpassam pela discussão sobre o corpo, ainda que não frisadas pelos PCNs-OS e acolhidas pelo documento da área. Assim,

esse esforço precisa começar por superar as posições antropológicas do passado. Sabemos que as teologias sempre vincularam as questões do corpo ao dualismo matéria-espírito. A filosofia, por sua vez, dificultou o problema porque, ou manteve o dualismo teológico, ou baseou-se num dualismo antropológico, ou apelou para um materialismo reducionista. As ciências contemporâneas, por outro lado, provocaram mudanças profundas nas concepções do corpo humano, mas não eliminaram as dificuldades existentes nas posições dualistas. As ciências sociais vieram trazer novos elementos à **compreensão do corpo marcado pelo seu uso político.**⁹⁵

Um outro exemplo desse tipo de enfoque é trazido por BRACHT, quando discute também uma determinada concepção de corporeidade, presente na área e fundamentada nesse dualismo.⁹⁶ O autor traz elementos que mostram como os princípios do dualismo estão imersos na Educação Física com orientação direcionada à preservação da “saúde física,” objetivo conforme salienta, que não deixa de ser importante. Entretanto, segundo o autor, quando essa finalidade é “tomada exclusiva e isoladamente, resulta num equívoco pedagógico.”⁹⁷ Nesse sentido, tal problema para a pedagogia da área advém da concepção dualista que “torna ‘factível’ a educação do físico isoladamente”. Ou seja, “sendo o Homem uma unidade (unidade da diversidade), portanto sendo impossível a educação do físico isoladamente, ‘descuida-se’ a Educação Física da repercussão que inevitavelmente têm suas atividades sobre a formação das ‘outras’ dimensões da personalidade.”⁹⁸

Na continuação dessa mesma discussão, BRACHT indica-nos novos elementos esclarecedores sobre a questão. Chama-nos atenção para o que pode passar despercebido, a partir de um discurso holista, com objetivo de superar o dualismo ou a

⁹⁴ Ibidem, p. 48. (grifos nossos).

⁹⁵ Ibidem, p. 48. (grifos nossos).

⁹⁶ Cf. BRACHT. **Educação Física e aprendizagem...**

⁹⁷ Ibidem, p. 71.

⁹⁸ Ibidem, p. 71.

icotomia na Educação Física, que, segundo o autor, nem sempre aparece de forma clara. Assim, para BRACHT, esse é um discurso que “não sobrevive a uma análise teórica mais detalhada e/ou a uma verificação crítica de sua prática”.⁹⁹ Explica seu posicionamento, referindo-se a uma contradição presente entre o anunciado e o praticado; para ele, há ainda uma predominância dos aspectos físicos sobre aqueles de ordem “psico-sociais”, na efetivação da ação pedagógica, e que esses últimos aspectos serão efeitos automáticos dessa mesma prática que parece ainda ser dualista. Assim, afirma:

referimo-nos ao fato costumeiro de se atribuir à Educação Física finalidades ‘bio-psico-sociais’ nos planejamentos didáticos, arrolados muitas vezes da legislação e na ação, ou seja, no momento em se fundem prática e teoria; os valores considerados são de ordem ‘física’, com o menosprezo das questões ‘psico-sociais’, esperando-se que os efeitos positivos sobre estes ocorram automática e ‘magicamente’, não sendo necessário considerá-los efetivamente na ação pedagógica.¹⁰⁰

A linha de discussão a partir dos “fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo”, introduzida nos PCNs-EF, demonstra a presença de significados importantes para a área, na qual as discussões, a partir do plano da cultura, foram fundamentais para o seu redimensionamento. Como sabemos, esse âmbito de desenvolvimento teórico-prático desencadeou possibilidades ou variadas maneiras de sistematização de modelos de intervenção na escola. Assim como, conseqüentes abordagens didático-metodológicas surgiram a partir dessa nova dimensão do conhecimento, para a intervenção educacional, analisando as manifestações das diferentes práticas corporais de movimentos por novos ângulos.

BRACHT nos proporciona um importante esclarecimento a partir desses novos ângulos. Parece confirmar que é o modo de interpretação das manifestações corporais de movimento, pela Educação Física, que atinge um outro patamar, e não necessariamente uma mudança do que já vem sendo historicamente considerado conteúdo próprio da área. Destarte, a transcrição original faz-se necessária:

É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as

⁹⁹ Ibidem, p. 72.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 72.

expressões usadas para denominá-las denunciam, para além de uma diferença terminológica, diferenças e conseqüências substanciais no plano pedagógico, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção – e não uma dimensão inerte da realidade – para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso da teoria, que o constrói como o objeto (pedagógico).¹⁰¹

Referente a isso, ou proporcionando outras importantes reflexões para pensar o ensino da Educação Física na escola, SOARES aponta que, além dos conhecimentos elaborados no âmbito da cultura, também se derivam os da ciência e da técnica. Para ela, “compreendidos como práticas humanas, portanto, postas em movimento por interesses nem sempre convergentes”¹⁰², foi um ângulo que significou a inauguração de “um novo horizonte de análises” e, ainda, como observa, “abandona a determinação que um conjunto de saberes exerceu no discurso e prática de estudos e pesquisas sobre ensino: tecnologias de ensino, domínio de habilidades do professor, técnicas de vigilância de atitudes, de regulação e de controle de comportamento, situados em algo conhecido com ‘formação de hábitos e atitudes’.”¹⁰³

Contudo, não esqueçamos de lembrar algumas ponderações a respeito do caminhar da área, para cuidar de seu objeto, pela perspectiva da cultura. Não basta trabalhar com o objeto da área, no plano da cultura, para chegarmos a uma condição de ruptura no novo horizonte. Nesta linha de pensamento, BRACHT faz ressalvas, sobre o entendimento de que esta já seria uma das condições necessárias, para apontar avanços, na Educação Física. Ou seja, para esse autor

trabalhar com o movimentar-se na perspectiva da cultura (cultura corporal de movimento), não basta para colocá-la no âmbito de uma concepção progressista de educação, mesmo porque o conceito de cultura pode ser definido em termos social e politicamente conservadores. É preciso, portanto, articular um conceito de cultura que se coadune com os pressupostos sociofilosóficos da educação crítica.¹⁰⁴

¹⁰¹ BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora & VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: 1997d, pp. 13-23. p. 16.

¹⁰² SOARES, Carmem Lúcia. *Sobre Metodologia: Cultura, Ciência e Técnica*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, out./1994a, pp. 22-27. p. 22.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 23.

¹⁰⁴ BRACHT. *Trilhas e partilhas: educação física...*, p. 16.

Tais ponderações, trazidas por BRACHT, servem para que discorremos sobre o caminho traçado pelos PCNs-EF, na abordagem que faz, como proposta curricular, a partir da perspectiva da cultura corporal.

3.2.1 - A Educação Física e seu olhar ao objeto como cultura.

Verificamos que a delimitação da abordagem pedagógica, como já observada no item anterior, passou pelo campo da cultura. Ou seja, definiu-se pela perspectiva da cultura corporal, como tentativa de coerência e de definição da leitura¹⁰⁵, que a Educação Física pôde fazer, sobre as manifestações corporais de movimentos com os alunos.

Desenvolvemos, no capítulo anterior, algumas discussões de como os PCNs tendem a inserir os conhecimentos culturais, advindos da perspectiva disciplinar antropológica. Essa é uma linha de abordagem, na nossa opinião, que a proposta de Pluralidade Cultural traz melhor representada, pois procura desenvolver o reconhecimento do valor próprio de cada cultura.

A partir destas ilustrações dos PCNs, no seu conjunto, derivam algumas delimitações desse tipo de posicionamento que é apropriado para esse documento da Educação Física. Assim, é possível dizer que “a cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe.”¹⁰⁶

¹⁰⁵ Algumas críticas já foram feitas a respeito da confusão de termos que resultou dos PCNs-EF em sua primeira versão. SOARES (1997) quando se referiu a este respeito, desenvolveu um pouco mais os dados específicos da confusão conceitual, a partir dos termos usados pelos PCNs-EF em sua versão preliminar. Neste sentido, para ela, tendo como fonte dados da proposta precedente, “a leitura do PCN - EDUCAÇÃO FÍSICA revela uma tentativa dos autores, de abarcar o debate existente na área, agregando ‘termos’ que, supostamente, ‘contemplariam’ as diferentes abordagens da Educação Física escolar.” (p. 77). SOUSA, VAGO & MENDES (Op. cit.) constroem seus pontos de vistas semelhantes aos de SOARES. Dessa forma, para eles seria impossível de utilizarmos alguns termos como sinônimos, já que cada um deles, “além de ser polissêmico, revela diferentes e opostas concepções de Educação Física”. (p. 70).

¹⁰⁶ PCNs-EF, op. cit. p. 26.

Assim, existe abordagem, na área, que percorre uma direção semelhante à da perspectiva traçada pelos PCNs-EF, principalmente se considerarmos a linha de argumentos advindos de outro documento – Pluralidade Cultural – do conjunto dos PCNs.¹⁰⁷ Assim, a partir do campo disciplinar da Antropologia, outros elementos são obtidos para discorrer sobre a “variabilidade interna” em cada cultura.¹⁰⁸

Esta perspectiva vem sendo conhecida como “Educação Física Plural”.¹⁰⁹ Afigura-se na compreensão do movimento corporal humano, a partir das representações significativas de cada grupo, ou seja, de uma cultura própria. Nesse sentido, é uma linha de intervenção pedagógica que se propõe trabalhar com a diversidade nas aulas de Educação Física. Considera que a “técnica corporal”,¹¹⁰ como conhecimento culturalmente construído pelos homens, no plano simbólico e técnico, tende a romper com a possibilidade de padronização da cultura corporal dos alunos. Portanto, não considera a existência de “corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes e, em contraposição, corpos naturalmente piores, mais fracos, menos capazes.”¹¹¹

Essa forma de análise sugere que partamos para uma leitura de quais foram as prioridades ou objetivos desenvolvidos tradicionalmente no ensino da Educação Física.

A crítica à busca da eficiência do movimento – biomecânica ou fisiológica, ou ainda para o rendimento esportivo – é um dos exemplos é listados para demonstrar qual a perspectiva enfatizada sobre a técnica dos movimentos. DAOLIO procura, com isso, trazer do campo de análise que elegeu uma visão de técnica formada pela representação cultural que os alunos podem ter forjado através de seus movimentos. Como o mesmo autor observa, a partir da crítica sobre a eficiência padronizada do movimento, “desconsiderou a eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam

¹⁰⁷ Conforme esse documento, “fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (PCNs-PC, 1997, p. 44).

¹⁰⁸ PCNs-PC, op. cit., p. 43.

¹⁰⁹ Seu precursor é o professor Jocimar Daolio, tendo suas discussões fundamentadas, basicamente, em autores como C. GEERTZ, M. MAUSS e F. LAPLANTINE.

¹¹⁰ Baseado em MAUSS (1974), Jocimar DAOLIO discorre que as “técnicas corporais” são as formas como os seres humanos em cada sociedade, e por tradição, sabem servir de seus corpos. Assim, o autor argumenta que “portanto, qualquer movimento humano é um ato técnico, porque possui, ao mesmo tempo, uma tradição e uma eficácia simbólica. A tradição garante que um determinado movimento seja transmitido de geração à geração. A eficácia simbólica diz respeito ao fato desse movimento atender a uma demanda de um dado grupo, se não num nível de eficiência, porém num nível simbólico.” DAOLIO, Jocimar. **Por uma Educação Física Plural**. MOTRIZ, v. 1, n. 2, dezembro/1995a, pp. 134-6. p. 135.

¹¹¹ DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995b. p. 94.

culturalmente com as formas de ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes.”¹¹² Dessa forma, pretende justificar, também, a consideração que devemos ter com as diferenças individuais entre os alunos, já que a “eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos, fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas que é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais.”¹¹³

DAOLIO, a partir desse pontos de vista, traz até nós alguns aspectos sobre o desafio do professor de pensar que “os corpos diferem entre si”, e que a explicação não deve estar limitada “em virtude da natureza do corpo”, mas sim, pelas “especificidades socioculturais que podem ter gerado diferenças”.¹¹⁴ Assim sendo, a “natureza do corpo” que se refere, parece estar caracterizada como o contraponto de sua abordagem cultural, pela qual faz referência ao predomínio de uma abordagem que privilegiou a dimensão biológica do corpo na área; não querendo excluí-la.¹¹⁵ Segundo o autor, o enfoque é chamado de “abordagem cultural”, pois acredita “ter por vantagem principal a não exclusão do caráter biológico, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do ‘Homo sapiens’.”¹¹⁶

Além dos elementos trazidos por esta perspectiva para Educação Física e que merecere mais atenção, discutiremos sobre o conceito de cultura corporal e outros enfoques que o ampliam. Por considerarmos, que esse conceito delimita o eixo de nossas discussões, neste espaço, vamos procurar abordar sua definição, como tentativa de explicação de uma linha de pensamento pedagógico, para a área, que procure inserir nos debates atuais, a presença da diversidade cultural no currículo. Portanto, não teremos como parâmetros específicos, a referida abordagem, sinteticamente, exposta acima. Deste modo, vamos considerar a existência de outros enfoques para tratá-la, justamente, porque acreditamos que são possibilidades já legitimadas no interior da área e que trazem também outros entendimentos sobre a questão.

Para iniciarmos a abordagem deste conceito, partiremos da compreensão trazida sobre ele pelos PCNs-EF. No referido documento, observamos que

¹¹² DAOLIO. *Por uma Educação Física...*, p. 135.

¹¹³ *Ibidem*, p. 135.

¹¹⁴ DAOLIO. *Da cultura do...*, p. 94.

¹¹⁵ DAOLIO exemplifica essa questão, quando diz que “existe um arcabouço biológico semelhante a todos os seres humanos, mas que se expressa e se desenvolve diferentemente dependendo das influências culturais.” DAOLIO, Jocimar. *Educação Física escolar: uma abordagem cultural*. In. PICCOLO, VIMA L. NISTA (Org.). *Educação Física escolar: ser... ou não ter?* Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995c, pp. 49-55. p. 52.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 51.

a fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas, ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão e que constituem o que se pode chamar de **cultura corporal**.¹¹⁷

As questões expostas acima, com o objetivo de chegar ao conceito de cultura corporal, representam uma abordagem do ponto de vista da condição histórica da construção da corporeidade humana. Nesta perspectiva, vemos algumas considerações a respeito na área, que trazem a discussão da necessidade de compreender que o ser humano “tem produzido, no decorrer da história, um fantástico acervo de formas de representação do mundo, exteriorizados pela expressão corporal. Assim, podemos identificar os jogos, a dança, as lutas, os exercícios ginásticos, os esportes, os malabarismos, a mímica, entre outros, como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”¹¹⁸ Ou seja, um perspectiva que parece partir do pressuposto que o ser humano “foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.”¹¹⁹

Caso se parta dessa delimitação importante, presente na literatura da área, temos a cultura corporal sendo forjada no universo de interação do ser humano com a natureza e com outros homens. Nesse plano da cultura, onde a “expressão corporal como linguagem” é definida “objeto de estudo” da Educação Física, na escola, trata-se, assim, pedagogicamente dos “Temas” ou “Formas” que dele são apropriados, que “expressam um sentido e um significado onde se interpretam dialeticamente a intencionalidade/objetivos

¹¹⁷ PCNs-EF, op. cit., p. 26. (grifo nosso).

¹¹⁸ ESCOBAR, Michele Ortega. Contribuição ao debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública. *Motrivivência*, ano II, n. 3, jan./1990, pp. 83-92. p. 83.

¹¹⁹ COLETIVOS DE AUTORES, op. cit., p. 39.

do homem e as intenções/objetivos da Sociedade.”¹²⁰ Ou seja, aquelas que cada ser humano, em suas relações sociais, vem construindo para a formação de sua corporeidade.

No que diz respeito à dimensão corpórea do ser humano e, como foi criada, ainda é preciso pontuar outros importantes aspectos para ampliar sua compreensão. Conforme o COLETIVO DE AUTORES, essa dimensão “se materializa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder”,¹²¹ que não aparecem de forma fragmentada: articulam-se e simultaneamente se definem. Por conseguinte, são caracterizações que trazem uma dimensão fundamental para a intervenção pedagógica nos temas da corporeidade humana, na Educação Física, pela qual se visualizam as diversas formas de expressão, com sentidos e significados, no movimento corporal humano.

Neste tipo de abordagem, temos uma constituição definida da perspectiva metodológica da prática pedagógica da Educação Escolar. Nesta, o trabalho com os alunos deve estar direcionado para a “noção de historicidade da cultura corporal”, pela qual eles entendem “que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc.” Ou seja, “todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.”¹²² Sendo assim, é importante compreender, a partir de quais determinantes sócio-culturais foram forjadas.

No que se refere ao trato com o conhecimento, nesta abordagem, a Educação Física tem que privilegiar a sua origem ou gênese, para possibilitar “ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida e da atividade social sistematizada.”¹²³ Desta compreensão, o conteúdo de ensino fica circunscrito à condicionalidade histórica que, segundo o COLETIVO DE AUTORES, não deixa de, obviamente, estar “configurado pelas atividades

¹²⁰ ESCOBAR, op. cit., p. 83; Cf. também COLETIVOS DE AUTORES (op. cit.).

¹²¹ COLETIVOS DE AUTORES, op. cit., p. 39. Assim, os autores caracterizam estas três atividades produtivas: “É **linguagem** um piscar de olhos enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual. É **trabalho** quando desenvolve diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados portanto numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, um esporte, uma dança, uma luta. Finalmente é **poder** quando expressa uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação, por exemplo, numa luta corpo a corpo.” (Ibidem, pp. 39-40) (grifos nosso).

Essa caracterização é semelhante à categoria de “interesse” de Habermas. Segundo MOREIRA, a categoria de interesse para Habermas “representa as orientações básicas das atividades humanas fundamentais (trabalho, linguagem e poder) e os diferentes tipos de conhecimento (ciências empírico-analíticas, ciências histórico-hermenêuticas e ciências críticas).” São três interesses básicos de Habermas: interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático), e interesse em emancipação (ou interesse crítico). MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1997a. pp. 25-6).

¹²² COLETIVOS DE AUTORES, op. cit., p. 39.

¹²³ Ibidem, p. 40.

corporais institucionalizadas.”¹²⁴ Sendo assim, a visão de historicidade que esta abordagem imprime, procura marcar um objetivo, pelo qual “a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória”; compreensão que “deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.”¹²⁵ Talvez isso explique, como essa perspectiva já vinha abordando a diversidade em sua fundamentação, contrapondo-se à possível homogeneização da cultura corporal de movimento na escola – como o observado com o predomínio do esporte e que deve merecer ainda mais atenção da nossa parte.

Conforme os PCNs-EF apontam, referindo-se aos “Temas” e “Formas” da cultura corporal, “dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seu conteúdo: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica.”¹²⁶ Essa é uma específica leitura de possibilidades, negando o que vínhamos argumentando.

A impressão que advém deste substrato, pode sugerir que a dimensão lúdica, presente na representação ou constituição da cultura corporal, seja uma condição inerente do envolvimento com essa prática. Um entendimento que parece contrariar o que anteriormente havíamos salientado, com a colaboração do COLETIVO DE AUTORES, sobre a “condicionalidade histórica” das práticas corporais que também são institucionalizadas na escola. Uma forma de compreensão que, talvez, mostre aos professores um trabalho ou orientação à naturalização das expressões culturais sobre o corpo e movimento. Todavia, concordamos que “o ensino da educação física tem também um sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.”¹²⁷ Porém, não podemos concordar com uma simplificação da compreensão de outras dimensões contidas, como por exemplo, aquelas advindas das categorias acima mencionadas: trabalho, linguagem e poder.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 40.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 40.

¹²⁶ PCNs-EF, *op. cit.*, pp. 26-7.

¹²⁷ COLETIVO DE AUTORES, *op. cit.*, p. 40.

análise que nos parece ampliar ou contemplar fatores socioculturais da condicionalidade, sobre as práticas corporais de movimento, quando é “necessário considerar que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos, pelas relações de poder com as classes dominantes, ao cotidiano da sua vida particular, do trabalho e do lazer.”¹³³

Ainda nos apropriando das formulações do COLETIVO DE AUTORES, temos umaleitura ampliadora – com outras características – do entendimento da cultura corporal. Observando a partir da intencionalidade existente, nas práticas da cultura corporal, o COLETIVO DE AUTORES sugere-nos que o ser humano parte dessas, para uma apropriação no âmbito da cultura. Ou seja, conforme o que sustentam, há apropriação desta cultura porque o ser humano dispõe de “sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de ‘significações objetivas’.”¹³⁴ Assim, em face delas, o ser humano “desenvolve um ‘sentido pessoal’ que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.”¹³⁵ Como podemos perceber, uma perspectiva que coloca o ser humano no interior de uma relação sociocultural determinante.

Este breve recorte, a partir do conceito de cultura corporal, objetivou ampliar a discussão trazida pelos PCNs-E. Entretanto, mesmo concordando, da importância destes para a Educação Física, acreditamos que algumas problemas surgem no documento, rompendo com a lógica da perspectiva estabelecida dentro da perspectiva de intervenção educativa.

Parece-nos que os PCNs-EF, ao tratar da problemática, trazem um debate de caráter muito tênue às questões que eles próprio criticam. Por um lado, encaminham satisfatórias abordagens para a perspectiva do trabalho escolar, quando dizem que “a Educação Física escolar pode sistematizar situações de ensino e aprendizagem que garantam aos alunos o acesso a conhecimentos práticos e conceituais”;¹³⁶ que “é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento padronizado que caracteriza a Educação Física, para uma concepção mais abrangente, que contemple todas as dimensões envolvidas

¹³³ Ibidem, p. 83.

¹³⁴ COLETIVO DE AUTORES, op. cit., p. 62.

¹³⁵ Ibidem, p. 62.

¹³⁶ PCNs-EF, op. cit., p. 27.

Nesse sentido, a dimensão lúdica é uma das que constituem historicamente a cultura corporal humana, mas, além dela, ocorrem outros processos de transformação desta condição. Ou seja, a dimensão lúdica é uma possibilidade, mas não pode ser compreendida como sendo a única e sempre presente. Podemos excluir de nosso entendimento as formas de expropriação desta mesma característica, por outras, na cultura corporal dos seres humanos.

Com relação a uma dessas formas de expropriação, BRACHT, baseado em DIETRICH,¹²⁸ refere-se à forma tradicional de ensino dos jogos esportivos, a partir da lógica de trabalho na escola que evidencia a assimilação acrítica deste fenômeno. Segundo esse autor, esta lógica “transforma o jogo num ritual que valoriza as normas técnicas, e no qual o comportamento divergente é encarado como interruptor, e não fomentador do aprendizado social.”¹²⁹ Em consequência, o jogo esportivo ensinado e praticado no estabelecimentos de ensino pode exaltar “o jogar como trabalho, assemelhando-se a um ritual estritamente determinado.”¹³⁰ Diante disso, ainda conforme o autor, o que devemos fazer é subtrair esta dimensão do conteúdo da cultura corporal, para que ela venha recuperar, “parcialmente, o jogo.”

Nesse sentido, apontando para semelhante direção exposta por BRACHT, o COLETIVO DE AUTORES observa a complexidade deste mesmo tema. Assim, para esses autores, “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado no seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte ‘da’ escola e não como esporte ‘na’ escola.”¹³¹

Sobre a expectativa de abordagem dessa prática social, a partir de sua complexidade, vem ao encontro a consideração às “questões como a , abordagem antropológica da expressão corporal, ou seja, a própria natureza do homem e os fatores histórico-culturais presentes nas formas culturais do movimento.”¹³² Uma perspectiva de

¹²⁸ Conforme o autor, “DIETRICH (1974), colocando o aprendizado social como um objetivo a ser buscado nas aulas de Educação Física, fez uma análise das interações nos jogos esportivos, utilizando a seguinte diferenciação de conceitos: a) ação social que aparece como efeito racional é de ação respectiva ao trabalho e, b) ação social como compromisso comunicativo é da ação respectiva à interação.” Cf. BRACHT. **Educação e aprendizagem...**, p. 81.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 81.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 81.

¹³¹ COLETIVO DE AUTORES, *op. cit.*, p. 70.

¹³² ESCOBAR, *op. cit.*, p. 83.

em cada prática corporal.”¹³⁷ Ao mesmo tempo, não desenvolvem uma discussão mais apurada (profunda) que possibilite demonstrar outros elementos que perpassam no seu interior. Como elementos de reflexão, acumulados na área, sobre alguns enfoques, suscitados pela proposta – como aspectos referentes ao lúdico –, como tentamos demonstrar.

Esses foram questionamentos que procuram discutir os enfoques depositados nos PCNs-EF, sobre a construção da legitimidade da Educação Física, em projetos de escolarização explícita, forjados a partir do projeto político-pedagógico da escola.¹³⁸ Esse projeto é uma construção que acreditamos estar definida, a partir da relação desenvolvida pelo educador, no seu fazer diário, a partir de uma outra visão de escola, de sociedade e de cidadania. Deste modo, é uma definição que “orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos.”¹³⁹ Uma perspectiva que não se resume em fazer com que as aulas estruturem-se, de certa forma, apenas integrando diversas formas de expressão, mas, que se encaminhem para explicitar os condicionantes socioculturais, nas práticas corporais de movimento, no interior de projetos culturais emancipadores.

Sendo assim, tentaremos abordar a partir desse ponto alguns problemas suscitados pelo que acabamos de observar: a falta de uma discussão mais apurada que oriente melhor os professores.

3.2.2 – Discutindo os enfoques ensinar-aprender dos conteúdos da Educação Física Escolar: confusos sentidos à dimensão da cultura.

Algumas posições críticas já antecipavam a orientação problemática do PCNs-EF que convergia, em alguns pontos de vista, contrária à definição de sua fundamentação teórica ou pedagógica. Alguns apontam os PCNs-EF, como definidos por

¹³⁷ *Ibidem*, p. 27.

¹³⁸ Entendemos que um projeto político-pedagógico, concordando sobre o mesmo sentido dado pelo COLETIVO DE AUTORES (op. cit.), “representa uma intenção, ação deliberada, estratégica.” Nesse sentido, “é político porque expressão uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.” (p. 25). Visto que acreditamos na prerrogativa, a qual observa que sua particularidade “só encontra lógica se articulada organicamente com a totalidade da instituição escolar, da qual é uma manifestação.” VAGO (op. cit., p. 62).

uma única abordagem (concepção), outros como uma mescla de orientações. São duas posições que parecem colaborar na defesa da sua natureza ambígua: ao mesmo tempo, que procuram promover a orientação da intervenção pedagógica, podem também torná-la confusa pela leitura simplificada da realidade pedagógica, com conseqüentes limitações nas reflexões sobre a Educação Física Escolar. São críticas que caracterizam a orientação da Educação Física com resultados de coerência problemática, sugerindo uma fragilidade de propósitos que orientam a intervenção na escola, como tentativa de encaminhar a área por outra perspectiva, que não a dominante.

Alguns pontos mais importantes que se referem aos aspectos suscitados, por essa dimensão do currículo, parecem-nos trazer a convivência de diversas abordagens metodológicas nessa proposta da área. Acreditamos que essa convivência está presente em seu todo, de forma dissoluta – talvez podemos considerá-la com mais de um sentido; o de desfazer um corpo de discussões mais definidas na área (?) –, o que nos indica, assim, uma tarefa complexa para o fim que desejamos.¹⁴⁰ Não podemos deixar de pensar, também, que esse resultado “amorfo” (sem solidez) pode advir da necessidade de imprimir sentido flexível à dimensão mais importante do processo ensino-aprendizagem, assim objetivando desenrolar os elementos teórico-práticos da intervenção pedagógica, a partir dessa proposta confusa ou de uma perspectiva sob muitas matrizes, para abordar o conteúdo da área.

Se nos permitirmos configurar esse fato, não deixaremos de demonstrar, também, que outras tentativas nesse mesmo sentido parecem exemplificar o que vamos apontar. Referimo-nos a outras leituras forjadas e mencionadas sobre os PCNs¹⁴¹ que marcam de forma temporal as análises sobre a já referida proposta, mas, que não podem ser desconsideradas pelo conteúdo crítico indicado. Todavia, salientamos que alguns dos objetivos da caracterização dos conteúdos problemáticos, destacados – a partir de pressupostos que lhes fazem sentido –, não nos permitem seguir uma linha de raciocínio pela qual possamos enquadrar os PCNs, em uma específica perspectiva de ensino e de olhar o seu conteúdo. Por conseqüência, traremos algumas considerações a respeito, para talvez melhor exemplificar o que vamos discutir: a convivência de várias visões de conteúdo.

¹³⁹ COLETIVO DE AUTORES, op. cit., p. 26.

¹⁴⁰ Essa complexidade caracterizada verifica-se, talvez, pela sua própria intenção de incorporar perspectivas diferenciadas em seus fundamentos. Assim, por um lado, trabalha com aspectos do ensino fora da dimensão de instrumentalização das expressões da cultura corporal de movimento, mas, por outro, parece que se prendem a essa dimensão também negada.

¹⁴¹ Referimo-nos aqui aos pareceres direcionados para os PCNs.

Para iniciar a discussão sobre as perspectivas expressas nos PCNs-EF, SOARES aponta que o documento da área teve-se apenas a uma linha de pensamento.¹⁴² Isso, para ela, é resultante da sua construção, feita de forma superficial, com o sentido de camuflar a única opção teórica. Segundo a explicação da autora, “parece claro que a incorporação aleatória de alguns termos serviu para diluir, na aparência, a opção por uma única abordagem teórica, aliás absolutamente explícita quando abordam-se concepção de ensino, conteúdos e sua relevância social.”¹⁴³ Todavia, não ficou claro a que linha de pensamento ela está se referindo.

Parece que a partir do objetivo de situar as abordagens de ensino, verificadas na área, SOARES chama nossa atenção para as questões da terminologia expressa no documento, tratando assim de dar alguns indicativos àquela linha de pensamento, a qual se referia. Para a autora, tais questões demonstram “sua filiação ‘quase’ exclusiva, às teorias da aprendizagem motora, desenvolvimento motor e psicomotricidade”, questionando, dessa forma, se ainda os PCNs-EF não estariam mergulhados “num universo conceitual que, nos anos 70, delimitou para a Educação Física, o tratamento do ‘domínio motor’?”.¹⁴⁴ Ainda conforme a autora, conseqüentemente, temos uma limitação da compreensão da aula de Educação Física, como tempo e espaço para aprimorar as habilidades motrizes dos alunos. Lembra-nos que isso resulta também da indicação, feita por essa proposta, para a mudança do nome da área. Ou seja, “com esta filiação teórica e concebendo a aula de Educação Física como o lugar para ampliar o repertório motor, aprender habilidades motoras, capacidades (?), os PCN - EDUCAÇÃO FÍSICA propõem a mudança do termo EDUCAÇÃO FÍSICA para EDUCAÇÃO CORPORAL.”¹⁴⁵

Partindo também da intenção de enquadrar a perspectiva pedagógica presente nos PCNs-EF, SOUSA, VAGO & MENDES relatam o convívio de diferentes concepções pedagógicas na área, demonstrando a presença de mais de uma orientação de teorias da aprendizagem nos PCN-EF.¹⁴⁶ Diferentes princípios teórico-metodológicos estão presentes, como: psicomotor, construtivista, lazer e ludicidade e teoria crítico-social dos conteúdos. Sugerindo-nos talvez que a proposta da Educação Física justifica a

¹⁴² Cf. SOARES. *Parâmetros Curriculares Nacionais...*

¹⁴³ *Ibidem*, p. 80.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 76.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 80. (grifos da autora).

¹⁴⁶ Cf. SOUSA, VAGO & MENDES (op. cit.). Os autores questionam se é possível chamá-las de “concepções”, já que o que se observou foram “algumas idéias precariamente apresentadas e maltratadas ao longo do texto, sem formulação teórica consistente.” (*Ibidem*, p. 69).

complementação entre teorias que se evidenciam nas bases da proposta global dos PCNs. Ou seja, como observam os autores, o documento da área “partindo do consenso explicitado nos PCNs-DI, tentam promover uma acomodação de concepções diferentes e conflituosas de ensino de Educação Física, com aproximações mecânicas inaceitáveis do ponto de vista teórico.”¹⁴⁷

Essa característica eclética, demonstrada pelos autores, compactua-se com a visão de promover o consenso inviável que parece estar presente, quando “propõem metodologias, conteúdos, princípios, avaliações, formas de abordagens que não se complementam – e o pior, não têm como se ajustarem, sendo mesmo incompatíveis entre si da forma como são colocadas.”¹⁴⁸ Assim, para SOUSA, VAGO & MENDES – exemplificando alguns problemas provocados por essa opção do consenso de diferentes orientações –, “tentando compatibilizar uma certa concepção construtivista de Educação Física (embora o termo, que é derivado da influência psicológica, não apareça explicitamente) com uma concepção desenvolvimentista (com ênfase nos estudos de aprendizagem e de desenvolvimento motor do ser humano, tratados isoladamente da realidade sociocultural das crianças), e, ainda, com uma concepção cultural”, os PCNs-EF materializam a incompatibilidade, já pelos seus próprios fundamentos, de tais “concepções”.¹⁴⁹ Como observamos, as críticas à abordagem psicológica do processo ensino-aprendizagem na área estão vinculadas ao que já foi discutido, no capítulo anterior. No que concerne aos propósitos que vimos discutindo, PALAFOX & TERRA apontam que, no campo pedagógico-curricular, a proposta da Educação Física apresenta-se caracterizada por uma “ordem desenvolvimentista”¹⁵⁰, influência de uma base teórica, sustentada no construtivismo piagetiano, cuja referência é a obra de João Batista FREIRE.¹⁵¹

Se, para SOUSA, VAGO & MENDES, o excesso da influência da Psicologia permite caracterizar o documento da área “como uma *psicologização* do ensino de Educação Física nas escolas”¹⁵², demonstra também alguns elementos das bases

¹⁴⁷ Ibidem, p. 69.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 69.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 69.

¹⁵⁰ PALAFOX, Gabriel Humberto Nuñez; TERRA, Dinah Vasconcellos. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). **Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 11-23. p. 19. Posição também defendida por TAFFAREL (op. cit., p. 54).

¹⁵¹ João B. FREIRE. **Educação de corpo inteiro**, 1989.

¹⁵² SOUSA, VAGO & MENDES, op. cit., p. 72. (grifo dos autores).

pedagógicas que fundamentam os PCNs em seu conjunto. Sendo assim, não podemos discordar com a posição dos autores, quando observam que o discurso da Educação Física “é predominantemente de corte psicológico e concebe o sujeito como universal, completamente abstraído de sua realidade sociocultural e histórica.”¹⁵³ Visualizando mais um ponto confuso ou do ecletismo de perspectiva do ensino na área, ou seja, a perspectiva interiorizada da formação do sujeito.

A partir das questões levantadas e se concordamos com os raciocínios dos últimos autores citados, podemos dizer que restou aos professores – caso só tenham os PCNs-EF como instrumento para subsidiar sua prática – compreender a lógica dos indicativos didáticos superficiais dessa proposta e, dessa forma, trabalhar sua intervenção pedagógica, sustentada pela orgânica estrutura dos PCNs, como proposta geral a estar na escola. Ou por que não, uma outra saída, como indica SOARES, quando questiona a posição teórica dos PCNs-EF, se “não seria adequado que a escolha da abordagem ficasse a critério do professor?”¹⁵⁴ Portanto, uma proposta que já procuramos abordar, a partir da crítica à perda da autonomia dos professores que estariam recebendo propostas tão definidas.

Sobre essa saída, apontada por SOARES e por nós, TAFFAREL parece querer demonstrar uma certa avaliação antecipada, depositada na proposta, a respeito dessa possibilidade. Refere-se ao caos de perspectivas presentes nos PCNs-EF, classificando-o como uma “irresponsabilidade sem precedentes” – por misturar termos, concepções, proposições –, observando que essa proposta parece pressupor “no mínimo, que os professores de Educação Física são extremamente ignorantes e não saberiam distinguir, pelas proposições metodológicas, as opções teóricas subjacentes e os projetos históricos defendidos.”¹⁵⁵ Também, a partir disso, parece chamar nossa atenção a uma necessidade de contemplar o pluralismo de abordagens, pois, “confundir para firmar uma única opção, parece ser o mecanismo ideológico privilegiado na estratégia dos PCNs, na área específica

¹⁵³ *Ibidem*, p. 72.

¹⁵⁴ SOARES. **Parâmetros Curriculares Nacionais...**, p. 81. A autora ainda faz um questionamento importante para relacionarmos o contexto atual da existência dessa proposta com outros já vivenciados pela área. SOARES coloca em dúvida se os PCN-EDF não estariam “retomando os famosos cadernos da SEED/MEC (antiga Secretaria de Educação Física e Desportos) dos tempos do regime militar ao definir ‘olhar’ com o qual a Educação Física deve seguir?” SOARES (*Ibidem*, p. 81).

¹⁵⁵ TAFFAREL, *op. cit.*, p. 47.

Educação Física.”¹⁵⁶

As observações desses autores sugerem uma conclusão, pela qual compreendemos a presença de mais de uma orientação pedagógica na área. Também não deixam de apontar que, possivelmente, isso foi feito de certa forma para promover um consenso – como se fosse tarefa fácil – entre algumas orientações diferentes, advindas de determinadas concepções de ensino. O que significa, no nosso entender, uma interpretação dos problemas internos na área, a partir da posição que ela ocupa na proposta geral dos PCNs, e quanto à sua organização nos moldes dessa proposta. Como a Educação Física traz, como orientação, a proposta curricular geral, as análises levantaram como influência a abordagem construtivista – ou ênfase psicopedagógica do currículo – materializada na estrutura curricular da área. No entanto, as análises também sugerem que essa orientação não foi a única que orientou a elaboração dessa proposta, o que nos permite aceitar os indicativos sobre a necessidade política – de forma irresponsável, como diria TAFFAREL – de contemplar o pluralismo de abordagens, hoje existente na Educação Física no país.

A opção, para tentar caracterizar o resultado dos indicativos do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos nos PCNs-EF, derivou-se do objetivo de desenvolver os elementos teórico-práticos, depositados nessa proposta. Neste sentido, as considerações feitas a ela pelos críticos, também nos permitiu, de certa forma, aventurar-nos em trazer outros enfoques para discutir os elementos que estão no seu interior.

Vemos que alguns dos indicativos, acima discutidos, sugeriram a atenção para dois aspectos fundamentais nos PCNs-EF. Um deles refere-se à tendência de instrumentalização das expressões corporais de movimentos; outro configura-se com um sentido contrário ao primeiro, mas que parece ainda não ter conseguido apontar para caminhos diferentes. Seguiremos, assim, aquele mesmo entendimento já observado, de que isso derivou-se da tentativa de reunir mais de uma perspectiva metodológica e, por consequência, seus fundamentos.

Para cumprir o objetivo de indicar a tendência mencionada, vamos nos ater às perspectivas indicadas pelos críticos, justificando-as como duas das várias concepções pedagógicas presentes na proposta. Acreditamos que essa indicação permita exemplificar

¹⁵⁶ Ibidem, p. 47. Sobre essa tendência trazida pelos PCNs-EF, TAFFAREL diz que “nos PCNs, a área de Educação Física tenta passar a idéia que não existe diferença entre: o projeto histórico socialista e o capitalista; a filosofia idealista e a materialista histórica; o positivismo, a fenomenologia e o marxismo; as teorias críticas e não críticas; a pedagogia do capital (QTC), a pedagogia emancipatória e a pedagogia histórico-crítica que considera o trabalho como princípio educativo; entre as proposições metodológicas da aptidão física e da perspectiva crítico-superadora.” (Ibidem, p. 48).

um pouco o conteúdo das críticas, mas, ao mesmo, trabalhando com um elemento de dificuldade para apontar especificamente onde há a concentração de suas influências. Isso resulta, porque – como já observado – parecem estar diluídas no interior do documento, possibilitando, também, a fluidez da percepção das diversas concepções pedagógicas por parte dos interessados (endereçados), os professores. Salientamos, ainda, que essa forma de abordagem que adotamos, procura demonstrar como, basicamente, a abordagem cultural, com olhares de maior amplitude ao currículo, é contrariada por aceções que estão na mesma proposta que tentamos desvincular (?).

Uma das considerações, feita pelos críticos, está no fato dos PCNs-EF desconsiderarem pressupostos que permitiram a construção de outro enfoque no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, PALAFOX & TERRA, exemplificando o porquê disso ter ocorrido, observam que é resultado da não utilização de pressupostos que “diz [em] respeito ao referencial que trata da estruturação da intervenção educativa dentro das zonas de desenvolvimento real, potencial e proximal que atuam diretamente no contexto explicativo do ato de ensinar e aprender”.¹⁵⁷ Como sabemos, esses pressupostos também serviram como orientadores às áreas, na construção coerente, de todo pensamento pedagógico dos PCNs.¹⁵⁸ Ou seja, um referencial que foi incorporado a essa proposta e que parece trabalhar fora da dimensão desenvolvimentista – conforme observações dos pareceristas – da aprendizagem escolar, sugerindo, talvez, um avanço deixado de lado na proposta da Educação Física.

A propósito, é necessário lembrarmos que os autores mencionados logo acima, também criticam essa incorporação feita pelos PCNs, justamente, porque trazem uma mescla de teorias da aprendizagem, diferentes em seus fundamentos.

Em vista disso, como observam PALAFOX & TERRA,

‘misturar’ Piaget com Vigotsky sem apontar claramente as diferenças epistemológicas entre os dois autores, no que diz respeito às concepções subjacentes de homem, mundo e sociedade, faz com que assistamos, mais uma vez, a construção de uma tendência psico-pedagógica desprovida de elementos filosóficos de reflexão que permitam criticamente aos educadores, identificar as diferentes contradições e determinações sócio-históricas que, dentre outros

¹⁵⁷ PALAFOX & TERRA, op. cit., pp. 20-1.

¹⁵⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. pp. 53-4.

fatores, limitam efetivamente sua ação individual e coletiva na realidade escolar.¹⁵⁹

Essa crítica é construída, a partir do ponto de vista que considera aquela incorporação como um problema e, talvez, com conseqüências futuras negativas à apropriação pelos professores. Todavia, essa análise traz em seu interior um teor ambíguo, já que havia discorrido anteriormente sobre a incorporação nos PCNs-EF, do ponto de vista da ótica, tida como desconsiderada.

Ainda assim, o foco sugerido pelos críticos, exemplificado por PALAFOX & TERRA, indica a necessidade de abordarmos o processo ensino-aprendizagem, a partir da leitura sociohistórica do fenômeno educativo escolar; além da reduzida leitura que uma concepção desenvolvimentista propõe. Por conseguinte, faz-nos abordar esse foco de análise em relação a outros elementos que perpassam a construção dessa crítica.

No que concerne a alguns deles, BRACHT auxilia-nos, quando discute sobre os objetivos da Educação Física, sendo pautados por uma concepção desenvolvimentista.¹⁶⁰ Sugere que os objetivos da área não podem ser deduzidos a partir dos conhecimentos, pautados por uma lógica para o desenvolvimento da criança. Faz-se necessário, portanto, atribuímos outro papel para a Educação Física na escola e, conseqüentemente, sua função social. Para BRACHT, **“isto por sua vez implica, tanto em fazer uma leitura da sociedade que vivemos, como implica em projetar a sociedade que almejamos. Portanto, para uma teoria para a prática pedagógica em Educação Física, o “porquê” (decisões normativas) não pode ser discutido isoladamente do “como” (questões técnico-metodológicas).”**¹⁶¹

Em outra reflexão, BRACHT discorre sobre algumas conseqüências para a própria definição do objeto de conhecimento a ser trabalhado na escola pela Educação Física. Ao verificar, uma absorção da Educação Física do discurso de algumas concepções

¹⁵⁹ PALAFOX & TERRA, op. cit., p. 15.

¹⁶⁰ Cf. BRACHT. **Educação Física e aprendizagem...** . O autor faz menção (crítica) à linha de argumentos defendida por TANI et al. (1988), sustentada nas ciências empírico-analíticas. Para BRACHT, dando exemplos sobre as influências dessa concepção de ciência, diz que “há inclusive, uma tentativa de fundamentar ‘cientificamente’ a Educação Física a partir das necessidades obviamente ‘naturais’ das crianças, e porque leis naturais, passíveis de serem determinadas objetivamente, pois independem dos seres humanos concretos, na esperança de contornar a questão dos valores.” (Ibidem, p. 40).

¹⁶¹ Ibidem, p. 41. (grifos do autor).

de ensino, que trazem em seu interior fortes orientações de cunho desenvolvimentista,¹⁶² observa que isso resultou numa mudança de denominação do nosso objeto, o que não significa, para ele, que ocorreu uma mudança de paradigma ou de concepção. Diante disso, conforme BRACHT, "a partir da influência dessas concepções passou-se a privilegiar o termo movimento humano (em alguns casos, motricidade humana),"¹⁶³ destacando-se, assim, a partir dessa perspectiva, "a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança, e este é o papel atribuído à Educação Física."¹⁶⁴

Questionamos se essa tão veiculada forma de procurar legitimar a Educação Física, como componente curricular, cristalizada como "verdade" inquestionável – formação global –, tão repetida, da sua contribuição à formação integral do indivíduo, não está implícita nos PCNs-EF, trazendo um sentido de neutralidade na intervenção pedagógica a que também já nos referimos?

BRACHT ainda nos chama atenção, para alguns representantes dessa perspectiva desenvolvimentista na Educação Física, tendo como exemplos paradigmáticos, João Batista FREIRE e TANI *et al.*¹⁶⁵ Temos, sob a influência desse paradigma, para BRACHT, a definição clássica, na qual a Educação Física "é a educação *do e pelo* movimento", cuja base teórica parte, fundamentalmente, "da psicologia da aprendizagem"¹⁶⁶ e do desenvolvimento: uma com ênfase no desenvolvimento motor, e outra, no desenvolvimento cognitivo", e pelas quais se atribuem "repercussões do movimento sobre a cognição e a afetividade ou do domínio afetivo-social; fala-se dos diversos arranjos/tarefas motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas,¹⁶⁷ com repercussões sobre os domínios cognitivo e afetivo-social."¹⁶⁸

Ao fazermos menção ao construtivismo na Educação Física, não podemos deixar de fazer algumas considerações, forjadas a partir da obra de João Batista Freire, já anteriormente citada. Ela faz parte de um período de produções da Educação Física que

¹⁶² O autor aponta o discurso da Aprendizagem Motora, do Desenvolvimento Motor e da Psicomotricidade, e, "em um certos sentido", também da Antropologia Filosófica. BRACHT. **Educação Física: conhecimento e ...**, p. 15.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 15.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 15.

¹⁶⁵ As obras as quais o autor se refere é "Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista." (TANI *et al.*, 1988), e "Educação de Corpo Inteiro" (FREIRE, 1989).

¹⁶⁶ KUNZ lembra que "foi pelo interesse nas questões da percepção e emoção humana, que a Aprendizagem Motora deu grande importância à psicologia, especialmente à psicologia da aprendizagem." (**Transformações didático-pedagógicas...**, p. 80).

¹⁶⁷ Andar, correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar e quicar. Cf. TANI *et al.* (1988).

¹⁶⁸ BRACHT. **Educação Física: conhecimento e...**, p. 15.

objetivou superar a hegemonia de pressupostos biológico-esportivos, período esse – como já assinalado – conhecido como o da “crise de identidade” para o âmbito escolar ou de definição de sua especificidade. Pois, como bem lembra BRACHT – apontando para uma discussão que sai da polarização “educação do ou pelo movimento” –, “a questão do saber sobre o movimentar-se do homem passa a ser incorporado como saber a ser transmitido (não é apenas instrumento do professor).”¹⁶⁹ Mas o resultado alcançado por FREIRE, segundo CAPARROZ, parece não ter atingido o objetivo esperado: o que previa a introdução de novos enfoques que legitimassem a Educação Física como componente curricular.¹⁷⁰

A origem desse malogro, conforme CAPARROZ, é porque FREIRE procurou justificar a importância desta área no currículo, terminando por supervalorizá-la: “a ponto de, no extremo, poder se desprender do seu discurso a idéia de que esta é mais fundamental que as demais áreas do currículo.”¹⁷¹

A razão, para esse problema, faz menção aos elementos que compõem o objetivo de FREIRE, romper com o dualismo corpo-mente e as bases teóricas recorridas para isso. CAPARROZ observa essa relação, quando discute a intenção percorrida por FREIRE, de trazer uma abordagem à Educação Física, não reduzida à dimensão das ações físicas, pois, conforme ele, ao mesmo tempo que FREIRE procurava “garantir a estruturação adequada destas na criança,” procurava ainda “as noções lógico-matemáticas na mesma perspectiva,” já que, como observa CAPARROZ, “parece estar recorrendo à idéia de dar o mesmo *status* que as outras disciplinas têm, ou seja, o de que a Educação Física se justifica no currículo escolar por sua abrangência, pois enquanto as outras trabalham apenas a mente, ela trabalha *corpo e mente*.”¹⁷² Destarte, essa compreensão é derivada de pressupostos que vêm de uma perspectiva que opera, a partir da discussão sobre cognição, fundamentada por Jean Piaget. Ainda segundo CAPARROZ, essa influência procurou direcionar a Educação Física à uma forma de inserção no currículo, para que utilizasse seu espaço na escola, ou seja, uma espaço que não fosse “o restrito a

¹⁶⁹ Ibidem, p. 18. O autor ainda chama atenção, que, a partir desse entendimento, desenvolveu-se “rapidamente, o pré-conceito de que o que se estava propondo neste caso era transformar a Educação Física num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação pedagógica em Educação Física”; uma leitura da qual não concorda. (Ibidem, p. 18). Lembramos também sobre essa questão, GHIRALDELLI JR. (1991), quando mencionada, a partir da crítica que remete a uma visão racionalista de abordar o objeto e instrumento da Educação Física – movimento corporal humano.

¹⁷⁰ Cf. CAPARROZ (op. cit.).

¹⁷¹ Ibidem, p. 152.

¹⁷² Ibidem, p. 152.

meras atividades práticas realizadas em quadras, mas aberto a atividades para além das linhas da quadra que se voltassem para o desenvolvimento cognitivo, o que imprimiria à disciplina um caráter mais significativo e uma ordem de importância semelhante às demais disciplinas.”¹⁷³

A respeito das tentativas de FREIRE de superar a dicotomia corpo e mente – abordagem que dá título à sua obra citada anteriormente –, e ainda, as perspectivas para o processo ensino-aprendizagem e/ou do conhecimento a ser priorizado na área, FIGUEIREDO aponta dois questionamentos que nos ajudam a discorrer sobre as bases teóricas de ordem desenvolvimentista (aspectos importantes referidos pelos pareceristas).

Tais questões evidenciam-se, segundo FIGUEIREDO, quando da consideração feita por FREIRE, sobre movimento/ação corporal “enquanto conhecimento a ser priorizado pela Educação Física no contexto da cultura infantil/jogo/brinquedo num meio adequado e propício ao ensino-aprendizagem.”¹⁷⁴ Para essa autora, o primeiro aspecto diz respeito ao fato de FREIRE “não apresentar definições de qual movimentação/ação corporal está se falando” em sua obra; e segundo, “por não revelar o quê denomina por cultura infantil.”¹⁷⁵ Para ela, o primeiro resulta da provável sustentação que FREIRE faz da teoria da Ciência da Motricidade Humana, fazendo com que esse autor se esquive “de especificar de qual movimento se reporta, considerando que as condutas motoras ou, os comportamentos motores significativos vividos, emergem do treino, da dança ginástica, da motricidade infantil, do esporte...”¹⁷⁶ Já o segundo, pode estar relacionado com a preocupação de FREIRE, em sustentar suas argumentações, em Piaget, “considerando e respeitando rigorosamente as etapas de desenvolvimento infantil. Portanto, a cultura infantil levaria em conta os interesses e necessidades da criança.”¹⁷⁷ Ainda, conforme, irá observar posteriormente a autora, tais questões são originárias dos “pressupostos de cunho psicológico humanista, filosófico idealista e, pedagógico escolanovista”¹⁷⁸, podendo desencadear uma intervenção pedagógica que não contextualiza os sujeitos nas suas condições concretas de existência.

¹⁷³ Ibidem, p. 152.

¹⁷⁴ FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Educação de corpo inteiro: implicações e ambigüidades de um discurso. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: “Renovações, modismos e interesses”. Goiânia, GO, 1997, pp. 583-93. p. 591.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 591.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 591.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 591.

¹⁷⁸ Ibidem, p. 592.

A perspectiva apontado por FREIRE, para BRACHT, representa uma das definições (construções) do objeto da Educação Física.¹⁷⁹ Mas, no mesmo sentido, defendido por FIGUEIREDO, observa que têm limitações, porque “permite ver o objeto não como construção social e histórica, e sim como elemento natural – [‘e naturalmente social’] – e universal, portanto, não-histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcaram, também, a concepção de ciências na qual vão sustentar suas propostas.”¹⁸⁰ Ou seja, essas são observações de BRACHT que ainda indicam mais ressalvas à perspectiva psicológica, que pode – e parece que se confirma – estar interiorizada nos PCNs-EF.

Com referência à perspectiva de TANI *et al*, como também uma das definições (construções) do objeto da área, direcionada para o ensino nas séries iniciais do 1º grau – faixa escolar que se propõe a classificar objetivos –, apontamos outros elementos das razões, um pouco já mencionadas por BRACHT, sobre o problema dessa definição. São particularidades que dizem respeito ao processo de seleção do conteúdo, no âmbito da cultura e a conversão delas em saber escolar. Questões não aprofundadas, na proposta de TANI *et al*, que para CAPARROZ trazem algumas incongruências, sobre que conhecimentos devem ser trabalhado, pelo movimento humano na escola.¹⁸¹

Conforme esse autor, “a explicação e a justificativa sobre a Educação Física como componente curricular”, a partir da perspectiva defendida por TANI *et al*, “redundam de análises restritas à própria área, não recorrendo às fundamentações sobre aquilo que é pertinente à educação escolar.”¹⁸² CAPARROZ parece argumentar que o ensino da Educação Física, nessas séries iniciais do 1º grau, fica limitado ao trabalho com as habilidades motoras básicas, que nas séries subseqüentes serão necessárias e restritas ao desenvolvimento do esporte.

Sobre a última questão, HILDEBRANDT & OLIVEIRA também trazem algumas considerações a respeito.¹⁸³ Esses autores, ao imprimirem sua leitura à questão,

¹⁷⁹ BRACHT. *Educação Física: conhecimento e...*, p. 15.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 15.

¹⁸¹ Cf. CAPARROZ (op. cit.).

¹⁸² *Ibidem*, p. 164.

¹⁸³ Cf. HILDEBRANDT, Heiner; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli. *A necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física*. In. Revista Brasileira de Ciências do Esporte/UFSM. Santa Maria. Vol. 16, n. 1, out/1994, pp. 06-13. Os autores trazem sua interpretação da questão, a partir da perspectiva metodológica de Aulas Abertas à Experiências no Ensino da Educação Física. Cf. HILDEBRANDT & LAGING (1986); GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. *Visão didática da Educação Física: análise crítica e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1991.

enquadram os problemas como sendo advindos da perspectiva – desenvolvimentista e já citada – da Aprendizagem Motora, que, também para eles, fundamenta-se, em uma restrita concepção científica do movimento humano, como já observamos um pouco com BRACHT. Assim para esses autores, “o objetivo desta perspectiva é pesquisar – com a ajuda das teorias mecânicas da física e dos conhecimentos biológicos do homem – as particularidades do movimento e questões relacionadas à otimização do movimento conforme as predeterminações do sistema desportivo,” ou seja, “desenvolve-se uma forma de aprendizagem motora entendida como o ensino da teoria do movimento.”¹⁸⁴

KUNZ também traz referências a relação estabelecida entre a concepção da Aprendizagem Motora e o esporte.¹⁸⁵ No entanto, ao discorrer sobre o assunto, diz que o objetivo imediato dessa concepção não é o rendimento do esporte. Mas, ainda assim, não deixa de apontar alguns elementos que parecem ser comuns entre essas duas perspectivas. Em vista disso, para o autor, na sua compreensão sobre os efeitos para a aprendizagem do movimento humano, a partir da Aprendizagem Motora, afirma que esta “se concentra na funcionalidade do movimento; ou seja, seu interesse se orienta na aprendizagem das mais eficientes formas do movimento ou das operações motoras praticadas, especialmente, pela criança e adolescente.”¹⁸⁶

No que se refere a outros sentidos da aprendizagem do movimento, a partir da relação discutida entre Esporte e Aprendizagem Motora, KUNZ, ao tratar da visão de Ser Humano mais ampla e complexa¹⁸⁷, e de como essa última abordagem se posiciona no estudo do Movimento Humano, adverte que ela trata essa complexidade, reduzindo-a, “basicamente à concepção substancial de corpo.”¹⁸⁸ O autor chega a essa conclusão, pois procura trazer outra perspectiva para a compreensão do “se-movimentar” humano, para o qual sugere saídas, para o já mencionado dualismo Homem-Meio – presente nos estudos da

¹⁸⁴ HILDEBRANDT & OLIVEIRA, op. cit., p. 06. Os autores, a partir dessa linha de crítica, vão desenvolver uma discussão que procurou construir outras perspectivas para o método de ensino do movimento nas aulas, tendo enfoque diferenciado, daqueles que criticam, a presença do aluno nas decisões de suas tarefas motoras. Exemplificando suas intenções, dizem que “para processos de aprendizagem motora e social parece-nos elementar entender o conceito de método na perspectiva do aluno, pois os aprendizes, na Educação Física, têm a necessidade de realizar situações pré-concebidas na disputa corporal como o meio e com um risco corporal próprio.” (Ibidem, p. 09).

¹⁸⁵ Cf. KUNZ. *Transformações didático-pedagógicas...*

¹⁸⁶ Ibidem, pp. 78-9.

¹⁸⁷ O autor se refere a essa complexidade, a partir da sua manifestação nas dimensões perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras. (Ibidem, p. 81).

¹⁸⁸ Ibidem, p. 81.

Aprendizagem Motora, mesmo com seus avanços –,¹⁸⁹ tendo como referência os estudos a partir da dimensão filosófica de Merleau-Ponty (1966); “unidade primordial de Homem e Mundo”.

KUNZ indica-nos também outros pontos de sua discussão que são fundamentais para a nossa reflexão. Para ele, não podemos desprezar “a relevância pedagógica, para o ensino da Educação Física, o conhecimento derivado desta abordagem do movimento humano.”¹⁹⁰ Assim, não esquecendo da “reduzida visão de Homem-Mundo presente em suas abordagens”, o autor refere-se aos excelentes resultados, em nível prático da perspectiva da Aprendizagem Motora “para atividades de movimento, esportes e jogos mais eficazes”, pois “pode aumentar o prazer para o se-movimentar, especialmente de crianças e de adolescentes.”¹⁹¹ Todavia, adverte sobre a apropriação crítica que devemos fazer dos princípios da perspectiva discutida. Em face disso, para ele, “uma apropriação crítica destes princípios faz com que as pessoas, especialmente alunos, possam perceber possibilidades de mudanças nas regras do ‘jogo social’ e assim contribuir para o desenvolvimento de valores e práticas sociais mais humanas e mais justas individual e coletivamente.”¹⁹²

Quanto a essa possibilidade de apropriação crítica, desse tipo de abordagem para a aprendizagem na Educação Física, observamos algumas considerações mais pontuais direcionada aos professores. A partir de um debate que se insere, na ordem das questões, para a definição da Educação Física, como componente curricular, os aspectos referentes à aprendizagem dos movimentos - da Aprendizagem Motora ou de outras perspectivas que não discorram sobre dimensões, além do domínio motor,¹⁹³ - são discutidos com o objetivo de discernir o que é próprio para o professor. Neste sentido, o conhecimento – cultura corporal – que caracteriza a área como componente curricular, torna-se referência no ensino e na apropriação das expressões culturais do movimento. Como advertem SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR, “confundi-se, e ainda confunde-

¹⁸⁹ Segundo KUNZ, “embora, deva-se destacar, também, a Aprendizagem Motora que tem avançado em alguns estudos antropológicos, da Gestalt sociológica, e outros, onde, especialmente, a concepção referente à imagem de Ser Humano tem passado por algumas revisões interessantes. Assim, por exemplo, o paradigma Ecológico, apresentado por Petersen (1991) e Santos (1992) com base, especialmente, em Gibson (1979), apresentam uma visão ampliada da complexa abordagem sobre a percepção humana e do movimento.” (Ibidem, p. 82).

¹⁹⁰ Ibidem, p. 83.

¹⁹¹ Ibidem, p. 83.

¹⁹² Ibidem, p. 83.

¹⁹³ Podemos exemplificar, também, o que é enfatizado, na própria Psicomotricidade, como as chamadas “condutas motoras”, como lateralidade, coordenação, equilíbrio, percepção sonora, tátil, visual. Cf. SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR (op. cit.).

se, o conhecimento que deve ser de domínio do professor em termos de desenvolvimento da criança e do adolescente, com o conteúdo, ou seja, o conhecimento que um determinado componente curricular deve conter e veicular.”¹⁹⁴ Portanto, perguntam-se “desenvolver flexibilidade, agilidade, velocidade, coordenação etc., isso é conteúdo da Educação Física escolar? Ou isso é o conhecimento que o professor deve ter para ensinar Educação Física?”¹⁹⁵

Não queremos dizer com isso que negamos os conhecimentos advindos de várias dimensões do saber científico, como provavelmente queria exemplificar KUNZ. A questão colocada é: quais as conseqüências da própria concepção metodológica, que estão intrínsecas nos seus pressupostos, como já observaram anteriormente HILDEBRANDT & OLIVEIRA, BRACHT e KUNZ? Isto posto, podemos demonstrar – abordando o esporte como um conteúdo do ensino – com as observações de SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR, um exemplo de possibilidade para desenvolvê-lo na escola. Assim, dizem “tomando o esporte como um conteúdo a ser tratado na escola, podemos dizer que para ensiná-lo não podemos abrir mão quer seja das ciências físicas e biológicas, das ciências sociais ou da cultura.”¹⁹⁶ Por que ensiná-lo e tomá-lo como conteúdo escolar, implica, ainda conforme esses autores, “considerar desde os seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu ‘jogar’ propriamente dito, até o seu enraizamento social e histórico, passando é claro pela sua significação cultural enquanto fenômeno de massas em nossos dias”? Para que, considerando, ainda, suas diversas formas de manifestação (modalidades), deixem de “ter um caráter apenas prático e passem a ter um caráter histórico e social.”¹⁹⁷

Esse é um ponto de vista semelhante ao observado por BRACHT, pois parece não deixar de frisar o acúmulo teórico advindo de várias abordagens e, conseqüentemente, os instrumentos metodológicos que especificam um olhar sobre as expressões corporais de movimento do ser humano. Uma posição que sugere ser muito diferente da adotada, nos PCNs-EF, por ser uma proposta que incorpora muitos olhares referentes ao processo histórico de acúmulo teórico-prático, dirigidos ao âmbito de discussão pedagógica da Educação Física. Talvez, o resultado que os críticos tanto

¹⁹⁴ Ibidem, p. 217.

¹⁹⁵ Ibidem, p. 218.

¹⁹⁶ Ibidem, p. 217.

¹⁹⁷ Ibidem, p. 217.

denunciaram, da tentativa dos PCNs de formalizar um consenso, misturando abordagens de diferentes orientações com frágeis fundamentações, tenha se materializado, no não apontamento de direções mais claras aos professores, sobre a dimensão do debate na perspectiva cultural. Assim sendo, as diferenciações podem ser tratadas com determinadas relevâncias, como as que BRACHT demonstra:

O mais importante, creio eu, é ter a capacidade de entender o tipo de conhecimento do movimento humano que uma e outra abordagem possibilita. Quais as possibilidades e limitações de cada uma das abordagens. Toda abordagem científica é ‘pré-conceituosa’, portanto, oferece explicações/interpretações da realidade que são relativas (a um ponto de vista) e por consequência limitadas pelo aparato teórico-metodológico próprio daquela disciplina.¹⁹⁸

TAFFAREL indica mais um quadro esclarecedor às questões que se referem à fundamentação teórica dessa proposta, direcionada à possível assimilação dos professores.¹⁹⁹ Para a autora, essa base, implícita nos PCNs-EF, traz problemas aos profissionais, sugerindo-lhes como advertência uma posição a ser cumprida, como julgadores individuais de seu conteúdo. Condição que depende dos determinantes históricos de vida material e simbólica, enquanto sujeitos que estão apropriados ou não de instrumentos, para cumprir o seu papel de avaliadores. Por conseguinte, os fundamentos insuficientemente explicitados podem ficar claros para o educador que teve uma dada formação e/ou que “teve a possibilidade de acessar instrumentais através da leitura...”.²⁰⁰ Mas, ainda segundo TAFFAREL, “para a maioria dos professores, que vêm historicamente sofrendo as agruras da desqualificação profissional e desqualificação do trabalho pedagógico, é difícil, somente pelas informações contidas nos PCNs, reconhecer seus fundamentos.”²⁰¹

¹⁹⁸ BRACHT. *Epistemologia da Educação Física...*, pp. 12-3. O autor ainda aponta um exemplo: “quando faço uso do instrumental teórico-metodológico da biomecânica para entender o movimento humano, o conhecimento produzido falará algo do movimento humano mas se ‘calará’ em relação a uma série de aspectos sociais ligados ao contexto em que se realiza o movimento e que o influenciam, etc. O mesmo acontece em relação às outras disciplinas científicas – não existe uma abordagem global que ‘esgote’ a realidades.” (Ibidem, p. 130).

¹⁹⁹ Cf. TAFFAREL (op. cit).

²⁰⁰ Ibidem, p. 44.

²⁰¹ Ibidem, p. 44.

Como exemplo de concordância com a mesma posição, SOUSA, VAGO & MENDES relatam a desconsideração em relação ao debate que envolve a área,²⁰² observando que a acomodação de concepções não contribuem para a construção da identidade pedagógica da área na escola. Isso se explica, segundo os autores, porque “transforma o documento num amontoado de idéias mal formuladas, apressadas e de uma insuficiência teórica que comprometeria o ensino de Educação Física, em vez de ajudá-lo a avançar em seu conhecimento em relação à prática escolar.”²⁰³

Em relação a essa fragilidade, apontada por todos pareceristas, lembramos um dado importante derivado de um documento do MEC, já citado.²⁰⁴ Nele, os objetivos do ensino da área parecem assemelhar-se aos atuais. É um dado que demonstra, também, como o contexto se modificou, quanto ao tratamento obtido em uma proposta oficial. Assim, conforme observações de OLIVEIRA, BETTI & OLIVEIRA, para o MEC, naquela época, “a falta de uma conceituação apropriada de Educação Física para crianças entre quatro e dez anos de idade [teria] dificultado o processo decisório voltado para o setor, tendo assim, ‘impossibilitado a implantação e implementação de uma Educação Física que [atendesse] às necessidades básicas da criança em seus aspectos cognitivos, motores e afetivo-sociais’.”²⁰⁵

Considerando as questões referentes à “conceituação apropriada”, veiculada na época sob as bases de uma “concepção psicomotora-desenvolvimentista”²⁰⁶ com os cuidados que a Educação Física deve ter, quando da sua intervenção nesse nível de ensino, parece, conforme as críticas levantadas à atual proposta e em razão de sua fragilidade, não ter recebido o mesmo critério. Mas a mudança de contexto, e, mesmo como ele se apresenta atualmente, por “coincidência”, levou a igual fragilidade – que muitos já vêm denunciando – de forma semelhante. Isso levará os PCNs-EF a negar ou afirmar seus fins:

²⁰² Essa é uma posição compartilhada por todos os pareceristas. Vamos lembrar o que SOARES, observa, exemplificando muito bem essa questão: “Cabe registrar que há hoje, no campo da Educação Física escolar, um número significativo de grupos de estudos e linhas de pesquisa, sobretudo nas universidades públicas brasileiras.(...) Pode-se, também, registrar a existência de um número significativo de dissertações e teses que, nos últimos 15 anos, abraçaram a Educação Física escolar como objeto de estudo. Destas pesquisas resultou um grande número de publicações em livros, inúmeros artigos em revistas especializadas, bem como relatórios de pesquisa e trabalhos publicados em anais de congressos científicos. Ressalta-se, ainda, a existência, na área, de uma entidade científica - o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) - que, historicamente e, sobretudo nos últimos 10 anos, tem-se caracterizado como um fórum de debate acadêmico e político da Educação física no Brasil.” (*Parâmetros Curriculares Nacionais...*, p. 77).

²⁰³ SOUSA & VAGO, op. cit., p. 70.

²⁰⁴ Cf. BRASIL.MEC (1982 *apud* VAGO, 1997).

²⁰⁵ OLIVEIRA, José G. M. de; BETTI, Mauro; OLIVEIRA, Vilson M. de. *Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica*. São Paulo: EPU-USP, 1988. p. 40.

²⁰⁶ Cf. VAGO. *Das escrituras à escola pública...*

qual a melhor preparação do profissional da Educação Física para atuar na escola ou a qual projeto político-pedagógico deverá contribuir para construir?

Sobre essa segunda possibilidade, que se refere ao projeto político-pedagógico, uma perspectiva de cidadania está implícita, trazendo no seu interior as representações, entre ser humano e sociedade, no processo de escolarização. A Educação Física insere-se, no currículo escolar, classificando temas ou conteúdos que estão de diversos modos, valorizados pela sua identidade social. Diante disso, adentramos à discussão sobre cidadania, nessa área, que se faz necessária.

3.3 – Educação Física e a Vida Cidadã que se Faz Necessária: Proposta de uma Globalidade que se Insira na Área.

Presenciamos, nos PCNs-EF, uma discussão que parece envolver a área no discurso da educação para cidadania. Esse discurso parece trazer os elementos da globalidade da proposta dos PCNs, no seu todo, articulado com o conjunto do conteúdo que o compõe, outros documentos e o atual contexto das determinações sociais gerais.²⁰⁷ Seus elementos estão basicamente construídos por condicionantes que objetivam à área, contribuição ao acervo cultural, “seus conteúdos e as capacidades que se propõem a desenvolver como produtos socioculturais”²⁰⁸. No caso da Educação Física, como apontam os PCNs-EF, devem passar – apesar da forma que foram constituídos – pela cultura corporal e seus temas.

Diante dessa perspectiva, delineada para o trabalho da Educação Física, estão os objetivos que se proclamam constituir a condição de vida cidadã. Isso, necessariamente, atribui à área uma direção de valores que deve acolher, na sua intervenção pedagógica, e que serve para definir o seu papel na formação do cidadão atual. Sob este espectro, a autonomia, a cooperação, a participação social, juntamente com os objetivos que condicionam a cidadania, está a “afirmação de valores e princípios democráticos”. Nesse sentido, são apontados para o trabalho da Educação Física e para a discussão, aspectos éticos e sociais que mereceram atenção na composição do discurso, que objetivam discorrer, como já mencionado, sobre a contribuição da área: a vida cidadã.

Quanto ao propósito, acima mencionado, acreditamos estar ele, de certa forma, também diluído no todo do documento da área. Essa diluição torna-se, também,

²⁰⁷ A exemplo disso, o novo “paradigma curricular” o qual a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Perecer nº. 04/98) refere-se, aponta para “uma forma de organizar princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimentos e aspectos da Vida Cidadã” na Base Nacional Comum do sistema de educação. Nesse parecer, em sua 4ª. Diretriz, temos que “(...) a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e: a) a *Vida Cidadã*, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: 1. A Saúde; 2. A Sexualidade; 3. A Vida Familiar e Social; 4. O Meio Ambiente; 5. O Trabalho; 6. A Ciência e a Tecnologia; 7. A Cultura; 8 as Linguagens; b) as *Áreas de Conhecimento* de: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua materna (para populações indígenas e migrantes); 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB).” O significado atribuído pelo Conselho Nacional de Educação à *Vida Cidadã* “é o exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, que em sinergia, em movimentos cheio de energias que se trocam e se articulam, influem sobre múltiplos aspectos, podendo assim viver bem e transformar a convivência para melhor.” Cf. BRASIL.MEC. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Perecer nº. 04/98: sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** (Relatora Conselheira Regina Alcântara de Assis). Brasília, 29/01/1998. (grifos nossos).

²⁰⁸ PCNs-EF, op. cit., p. 28.

uma característica da repetição de alguns pontos de seu conteúdo, o que nos faz adotar uma maneira específica para abordá-los. Assim pensamos em uma forma de discuti-los, a partir de alguns temas eleitos, segundo nosso entender, para justificar a contribuição mais específica da Educação Física na formação do cidadão, necessária na escolarização, como princípios historicamente proclamados ideais.²⁰⁹

Sobre as questões que o assunto suscita, algumas ponderações dos críticos do PCNs já marcavam uma direção, de como o assunto estava objetivado nesta proposta específica, ou em seu todo. Nesse caso, temos a posição de PALAFOX & TERRA, observando que as aspirações humanas, perpassadas na discussão da cidadania, circunda algumas antigas, delineadas “ao longo da história da filosofia, como uma formação autônoma, crítica e participativa...”.²¹⁰ Os autores criticam uma certa concepção de cidadania, por estar dependente dos sentidos e significados, advindos da perspectiva ideológica que sustentam as categorias de análise (autonomia, igualdade, etc.).²¹¹ Assim, os autores questionam, em síntese, sobre o entendimento que cerca a definição do conceito em toda a proposta. Ou seja, sugerem que olhemos para a realidade sociopolítica brasileira – ainda muito longe de garantir o pleno exercício dessa condição social para a maioria – quando analisarmos os objetivos proclamados nos PCNs, indagando: “de que igualdade social, política e econômica está, em essência, falando-se?”²¹²

Os autores acima referidos, parecem não deixar alguns exemplos de como essa discussão adentra à área, de como trataremos de alguns detalhes mais objetivos do interior do conteúdo.²¹³ Como já havíamos mencionado, procuramos compreender à relação

²⁰⁹ Atualmente, como não deveria de ser, proclama-se que a Educação Básica, “demanda primeira das sociedades democráticas”, é dada como uma “prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.” (BRASIL.MEC.CNE, op. cit.). Lembramos ARROYO, quando nos diz que “é necessário rever outro ponto no equacionamento da relação entre educação, cidadania e democracia, que compõe a ilusão pedagógica: o peso dado ao saber e à educação no destino dos indivíduos e das classes sociais.” Assim, segundo ele, “para o pensamento educacional, política, participação, democracia e cidadania foram sempre vinculados muito mais à consciência, ao saber, à ignorância, à religiosidade e aos valores culturais do que às condições materiais de existência, às formas de produzir a vida material, às relações sociais de produção, como se fossem realidades separadas.” ARROYO, Miguel. *Educação e exclusão da cidadania*. In. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 31-79. p. 73.

²¹⁰ PALAFOX & TERRA, op. cit., p. 13.

²¹¹ Os autores trazem referência ao ideário liberal (Locke – 1632-1704 –, principalmente), para, por exemplo, discorrerem sobre as diferenças de interpretações sobre a categoria igualdade. (Ibidem, p. 13).

²¹² Ibidem, p. 13. Uma reflexão de SAVIANI é elucidativa a esse respeito. Para esse autor, “a crítica radical dos socialistas à economia capitalista, à organização social e ao Estado burguês acompanhada da prática política do movimento operário pôs a nu o choque brutal entre o indivíduo abstratamente considerado do liberalismo e os homens reais; entre o Estado de direito e o Estado de fato; entre a liberdade e igualdade genéricas e a opressão e desigualdade concretas inerentes ao funcionamento da sociedade capitalista.” SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livro da Tatú: Cortez, 1991. p. 97.

²¹³ Por certo, compreendemos que a escolha feita pelos autores não deixa de trazer contribuições ao debate, justamente porque parecem ter outros objetivos com esta. No entanto acreditamos que eles não nos proporcionam muitas saídas para o nosso caminho eleito.

entre o que se espera da condição cidadã e alguns temas – dados como importantes para nós, e também já discutidos – que são contemplados, nessa proposta, para contribuir com a sua constituição.

Uma direção tomada e que sugere representar o eixo principal de nossas análises, está centrada na capacidade que o conhecimento, proposto pela escola, tem de contribuir, na constituição da cidadania dos alunos. Como esse é um dos princípios fundantes, expostos na proposta aqui cotejada, é evidente que os conhecimentos de cada área devem ser o ponto central das nossas reflexões, ao tema da cidadania. Diante disso, conforme mesmo se referem os PCNs-INT, os conhecimentos estão basicamente constituídos, “para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas”, ou seja, “condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.”²¹⁴

Ainda, segundo essa proposta, os autores sugerem que esses mesmos conhecimentos sejam contextualizados no atual momento histórico. Acreditamos que este quadro, por si só, leva-nos a questionar, então, quais são esses valores éticos e sociais que perpassam temas eleitos, como mais importantes, ou conhecimentos a ser trabalhados na formação do cidadão, no presente contexto? Idéia apresentada pelos próprios PCNs-INT, quando apontam que “a escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar como competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as considerações essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres.”²¹⁵

Uma das questões que estão circunscritas – ou só indicadas, mas não desenvolvidas – ao debate da cidadania no documento dos PCNs-EF, é aquela sobre as diferentes práticas corporais, imersas nas diversas manifestações culturais. Esse parco desenvolvimento parece, mesmo assim, estabelecer um certo sentido de coerência dado ao próprio conceito eleito para caracterizar a área – cultura corporal –,²¹⁶ por considerar um conceito que amplia a visão e o trabalho pedagógico sobre as manifestações corporais de movimento. Ao mesmo tempo, esse conceito parece ter um sentido de caracterizar-se no

²¹⁴ PCNs-INT, op. cit., p. 45.

²¹⁵ Ibidem, p. 45.

²¹⁶ Como já havíamos afirmado anteriormente, esse foi um conceito trabalhado de forma simplificada para cumprir o objetivo de definição da Educação Física.

debate da cidadania, para as posturas não preconceituosas e discriminatórias com essa diversidade, ou seja, uma capacidade a ser apreendida criticamente pelos educandos na escola. Tal capacidade vai de encontro ao debate, o qual já nos referimos, sobre como estão representadas as diferenças, a partir de novas formas de ler a diversidade ou as multiculturas. No entanto, cabe lembrar que as diferenças poderão ser legitimadas, já que para isso deveremos nos desprender dos pressupostos que as excluem, como a visão que prevalece nos fundamentos desenvolvimentistas que discutimos no item anterior.

Para considerarmos a questão do acesso à cultura, a partir da diversidade de representações marginalizadas, vamos nos ater como sendo esse um dos pontos que dizem respeito ao próprio papel da Educação Física na formação crítica dos educandos. Seu papel no currículo e a formação da cidadania indicam uma visão crítica das diferenças ou desigualdades, como uma área que procura trabalhar valores para a construção da sociabilidade, nos parâmetros da formação humana cidadã, que se fazem necessários na atualidade. Vale lembrarmos, para isso, a dificuldade de se partir de um “biculturalismo”, a qual se refere SACRISTÁN, quanto às multiculturas, e se elas podem ter “a mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população”, ou seja, “razão pela qual se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino ou a integração de outras culturas não dominantes será difícil, senão impossível.”²¹⁷

Quanto à última exclamação, é esclarecedor apontar que a Educação Física pode estar historicamente reproduzindo as necessidades das classes sociais dominantes que a envolvem, desenvolvidas no âmbito escolar ou fora dele. Destarte, acentuando as representações que a sociedade tem dos indivíduos, como bem lembra SOARES, “seja do seu corpo – entendido como corpo biológico, a-histórico; seja de sua moral – entendida como amor ao trabalho, à ordem, à disciplina; seja de seu espaço na sociedade – entendido como resultado do esforço individual, da tenacidade, da vontade.”²¹⁸

Na intenção que a Educação Física contribua, na perspectiva de compreensão e intervenção crítica dos alunos na realidade, SOARES, TAFFAREL &

²¹⁷ SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, pp. 82-113. p. 83. Ainda, segundo este autor, “(...) o problema do currículo multicultural não é algo que diga respeito apenas às minorias culturais, raciais ou religiosas, com vistas a que tenham oportunidades de se verem refletidas na escolarização como objetos de referência e de estudo; trata-se, antes, de um problema que afeta a ‘representatividade’ cultural do currículo comum que, durante a escolarização obrigatória, é recebido pelos cidadãos.” (Ibidem, p. 83).

²¹⁸ SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994b. p. 15.

ESCOBAR sugerem uma direção.²¹⁹ A qual seja, à da dimensão da construção do saber que está também interiorizada nas expressões corporais, como linguagem, a partir dos grandes temas da cultura corporal já referidos, não devendo assim representar uma única ou particular visão de cultura que irá se praticar na escola. Todavia, algumas ponderações apontadas por essas autoras indicam uma definição da formação crítica, que vai estar expressa na constituição da corporeidade humana, o que sugere uma leitura da não adaptabilidade do ser humano às novas necessidades históricas. Nesse sentido, conforme as mesmas autoras, “essa apreensão somente será crítica se possibilitar a compreensão da construção histórica da expressão corporal enquanto linguagem, dos seus nexos lógicos internos com a realidade social, do reflexo disso na consciência enquanto expressão da realidade concreta e da realidade criada.”²²⁰ Um sentido semelhante é proposto por BETTI, também atribuindo algumas delimitações, para a constituição crítica da compreensão e da intervenção dos educandos na realidade, a partir da formação de suas personalidades. Assim, para ele, “integrar a personalidade na cultura corporal implica em consciência dos motivos/fins como valores incorporados à personalidade e conhecimento/compreensão dos meios (atividades da cultura corporal – jogo, dança, esporte, ginástica) que realizam os valores escolhidos.”²²¹

Essa direção talvez sugira um olhar à construção histórica dominante da cultura corporal de movimento que serve – atuando incondicionalmente; a-criticamente – à escola numa perspectiva “homogeneizadora e de assimilação da cultura dominante.” Uma perspectiva que significa para SACRISTÁN, o que a escola vem configurando, no seu papel de efeito pela “sua ideologia e seus usos organizativos e pedagógicos”²²² Diante disso, o autor ainda lembra a dificuldade da escola de se desprender desse papel, já que, como diz, ela “tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos.” Para o autor, por razões de

²¹⁹ Cf. SORES, TAFFAREL & ESCOBAR (op. cit.).

²²⁰ Ibidem, p. 219.

²²¹ BETTI, Mauro. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física.** *Discorpo*, São Paulo, n.3, 1994a, pp. 25-45. p. 39.

²²² SACRISTÁN, op. cit., p. 84.

tais processos, a escola não admite “facilmente outras práticas e outras idéias, contrárias aos fins e usos planejados através de toda a história da escolarização.”²²³

A perspectiva da formação crítica não deve ser apenas um objetivo proclamado, deve interiorizar uma olhar crítico para os aspectos que constituem as manifestações do corpo e movimento na atualidade. Desse modo, como mesmo já haviam observado SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR, a Educação Física não se propõe de forma exclusiva “a instrumentalização dos alunos pelo domínio de técnicas corporais ou domínio de conteúdos,” pois como componente curricular, “justifica-se na medida em que contribui, enquanto parte, para a apropriação, pelos alunos, de uma totalidade de conhecimentos que lhes possibilita a leitura do mundo que os cerca.”²²⁴ Ainda que esse seja um sentido muito semelhante ao eleito pelos PCNs-EF, devemos procurar apreciar detalhadamente, como isso pode ser possível, a partir de eixos curriculares que ampliam a própria leitura do objeto da área, coerentemente, sem poder ainda justificar o predomínio de atuação nas condutas motoras naturalizadas ou sem contexto, como indicamos pelas críticas anteriores.

Quanto à leitura desse mundo que engloba os escolares, indagaremos sempre qual a importância e contribuição dessa área à compreensão e à intervenção crítica na construção social da realidade no trabalho pedagógico com os alunos. Questionamentos que imprimem um sentido de construção de outras funções para área no âmbito escolar. Talvez, algumas indicações já apontadas por SOARES, quando se refere a elas “(...) não serem ‘funcionais’, mas, pelo contrário, desencadeadoras de conflitos e que possam, assim, evidenciar as relações de dominação que pesam sobre a instituição escolar e sobre toda a sociedade brasileira.”²²⁵ Essa é uma indicação de movimento contrário à função utilitária atribuída à Educação Física no sistema educacional, desde a sua inserção, reproduzindo os valores sociais da cultura eleita como dominante.²²⁶

²²³ Ibidem, p. 84. O autor ainda aponta que “nesse quadro, os problemas não têm fácil solução, nem se podem esperar receitas simples, embora seja sempre possível começar o caminho.” Diz para não esquecermos “que a forma de selecionar e desenvolver os conteúdos do currículo faz parte de toda a configuração histórica das práticas educativas, das instituições e das idéias que as legitimaram. Como bem sabemos, tudo isso evolui muito lentamente e com muitas contradições.” (Ibidem, p. 84).

²²⁴ SOARES, TAFFAREL & ESCOBAR, op. cit., p. 213.

²²⁵ SOARES, Carmem Lúcia. **Função da Educação Física Escolar**. Motrivivência, ano VI, n. 4, jun/1993, pp. 16-21. p. 19.

²²⁶ Ver mais a respeito em SOARES. **Função da Educação Física...** . A autora faz referência aos apontamentos de GOLDNER (1979) sobre os aspectos da cultura utilitária oriunda do século XIX. Segundo SOARES, a Educação Física por tais construções sociais, “(...) tem como função normatizar, disciplinar e uniformizar os corpos e as mentes. A sua função ‘educativa’ no âmbito escolar foi e tem sido, hegemonicamente, aquele de reforçar os papéis sociais exigidos para a manutenção do sistema, instrumentalizando os movimentos para as tarefas ‘essenciais’ da escola.” (Ibidem, p. 18).

Talvez não seja estranho que essa função utilitária venha ainda expressa, para ser trabalhada junto ao que se espera de uma manifestação que predomina na escola: o esporte. Se compreendemos o esporte, como a necessidade da formação de uma sociabilidade, trazendo elementos de adaptabilidade aos valores sociais hegemônicos, podemos dizer também que ele assegura a apropriação da cultura corporal de movimento, de forma reduzida, porque a ele tem-se dado exclusividade. Uma exclusividade que traz uma certa direção à sua função de socialização, prevalecendo diante da necessidade de trabalhar com as diversidades de manifestações valorativas, representadas por outras expressões da cultura, atuadas pela Educação Física na escola, já que sua lógica também tende a invadir outras formas culturais de expressão da corporeidade.

Esse é um enfoque já suscitado com ajuda de BRACHT, como um fenômeno de cultura européia, que pouco a pouco vai-se afirmando, em todos os países, como elemento hegemônico da cultura de movimento.²²⁷ No seu interior, um código é preservado, como construção de uma lógica de valores sociais, introduzido em um tempo histórico, pelo seu sentido social harmônico, e que parece ser incumbido de regular. Referimo-nos ao *Fair play*,²²⁸ com o valor presente, nessa expressão moderna e ocidental da cultura corporal de movimento, e, talvez, responsável por um dos seus mais importantes elementos de propagação dos valores educativos.

No que tange à função desenvolvida pelo esporte, sempre merecem novas atenções aquilo que BRACHT já apontou, sobre o que se espera de educativo, dessa expressão hegemônica da cultura corporal de movimento.²²⁹ Como lembra, seus valores, normas e atitudes não estão dissociados dos “sistemas de significados e valores mais amplos”, ou seja, que vão além da prática imediata dessa expressão cultural. Assim, como ele mesmo exemplifica, o esporte educa porque

ensina a criança a conviver com a vitória e a derrota, ensina a respeitar as regras do jogo (já que todos são iguais perante a lei, devemos respeitá-las, sem discuti-la), ensina a vencer (no jogo e na vida) através do seu esforço pessoal (às vezes tem que, momentaneamente, aliar-se a outro ou outros para atingir este objetivo, processo que os

²²⁷ Cf. BRACHT. *Educação Física e aprendizagem...*

²²⁸ “*Fair play* é a forma de jogo daqueles que não se deixam tomar pelo jogo a ponto de perder a noção de que aquilo é jogo, daquele que nos papéis futuros de comando precisam aprender a manter uma posição de distância em relação a estes papéis.” BORDIEU, 1986, p. 95 *apud* BRACHT, Valter. *Esporte - Estado - Sociedade*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 10, n. 2, jan./1989, pp. 69-73. p. 69.

²²⁹ Cf. BRACHT. *Educação Física e aprendizagem...*

pedagogos do esporte chamam de cooperação ou companheirismo) ensina a competir (já que a sociedade é extremamente competitiva e isto a prepara para a vida, desenvolve o respeito pela autoridade, que é o árbitro ou o professor (chama-se a isso de disciplina).²³⁰

BRACHT – a partir de um outro estudo – compreendeu as necessidades que o esporte veio atender na sociedade moderna.²³¹ Aspectos foram abordados por ele, procurando compreender a relação desse fenômeno histórico-cultural com as instituições. Tais dimensões, levantadas por esse autor, sobre esse fenômeno no nosso entender, já são suficientes para dimensionar o seu tratamento, direcionado aos valores que prevalecem na ordem social²³², presentes nos PCNs-EF: “uma instituição bastante independente”.²³³ Por isso, não foi possível deixar de tratá-lo, sobre as questões que influenciaram à sua incorporação pela Educação Física e pela escola, a partir da idéia que “é parte importante de um projeto educacional mais amplo, ou seja, de que é instrumento pedagógico importante”.²³⁴ Conseqüentemente, não se pode deixar de abordá-lo a partir dos conflitos que possam dele ter derivado, quanto à sua subordinação. Condição que nos permite, como bem lembra KUNZ, pensar se ele pode ou não trazer problemas para “servir de meio para uma efetiva ação sócio-educacional crítica com os educandos.”²³⁵ Ou seja, porque está representando uma forte lógica de normatização técnica das expressões de movimento dos escolares, o que parece reduzir sua forma de manifestar-se, diferentemente, na escola.

²³⁰ Ibidem, p. 62.

²³¹ Cf. BRACHT **Sociologia crítica do esporte...** Ainda para este autor, “várias têm sido as necessidades aludidas para explicar o surgimento da instituição esportiva”, nas quais ele nos aponta algumas mais citadas: “satisfação da propensão ao jogo, neste caso o esporte é considerado um jogo institucionalizado; o esporte teria uma função biológica, satisfaria uma necessidade natural de movimento, necessária para a manutenção da integridade biológica do homem; o esporte seria uma espécie de culto ritualizado; o esporte seria uma forma de canalizar o comportamento agressivo para uma atividade socialmente aceitável; o esporte permitiria uma identificação com um coletivo, com uma nação, satisfaria portanto a necessidade de pertencimento a um coletivo; o esporte seria uma ocupação do tempo livre que surge com a delimitação clara entre tempo de trabalho e de não-trabalho.” (Ibidem, pp. 101-2).

²³² Lembramos as suas multifacetadas que o fazem um dos maiores fenômenos de reunião coletiva e/ou de envolvimento de grandes massas atualmente no mundo. BRACHT chama atenção, em uma obra já citada, sobre como esse fenômeno tem a seu favor algumas objetivações que o permitiram alcançar esse *status* em nosso país nos meados desse século. Conforme esse autor, “no Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais seja, o desenvolvimento industrial com a conseqüência urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes.” (**Educação Física e aprendizagem...**, p. 22).

²³³ PCNs-EF, op. cit., p. 22.

²³⁴ Cf. ZALUAR, Alba. **O esporte na educação e na política pública.** Educação & Sociedade, n. 38, abr./1991, pp. 19-44. Esse estudo faz um percurso sobre como o esporte adentra algumas instituições para ser objetivados por valores pedagógicos em programas esportivos. A autora se refere mais especificamente a dois programas institucionais: o Priesp, da Fundação Roberto Marinho (início em 1979), e o Recriância, do MPAS – programa de política pública desenvolvida pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência, a partir de 1987.

²³⁵ KUNZ. **O esporte enquanto fator determinante...**, p. 64.

Muitas de suas multifacetadas, como se referiu BRACHT, contribuem para melhor compreender o *status* alcançado, pelo esporte no mundo contemporâneo, a partir de suas próprias raízes e valores reproduzidos. Mesmo não pretendendo eleger uma das teses para explicar o surgimento dessa instituição, diz o autor ter “propensão a dar peso a última das explicações”, que para ele é “entender o esporte enquanto fenômeno intimamente relacionado com o advento do lazer moderno.”²³⁶ Um enfoque que nos indica sobre o seu valor social, tão aceito de estar presente na escola – e não só nela – na formação dos escolares. Apoiando-se em EICHBERG, parece-nos sugerir dois conceitos que vão estar presente no desenvolvimento de um específico tratamento do esporte na escola. Assim, segundo BRACHT, “seja como for, o surgimento do esporte moderno que está intimamente relacionado com o advento da moderna pedagogia, do nacionalismo, da problemática do lazer e do trabalho, sempre traz à tona dois outros conceitos centrais para o seu desenvolvimento: racionalização e orientação para o rendimento.”²³⁷ O que sugere sua interrelação com valores a ser reproduzidos como expressão homogeneizadora da expressão corporal de movimento como linguagem.

O tratamento do esporte na escola é um dos temas importantes e de certa forma bastante discutido pela literatura da área. Esse tipo de abordagem, trazida por BRACHT e outros, parece significar alguns “lugares-comuns” sobre o assunto, o que nos faz apontá-lo como um elemento fundamental da composição de nossas reflexões sobre cidadania. Como nos lembra SACRISTÁN, sobre o entendimento da cultura não só como conteúdos-objetos a ser assimilados, “mas como o jogo de intercâmbios e interações que são estabelecidos no diálogo da transmissão-assimilação”, e ainda, “convém estarmos conscientes de que em toda experiência de aquisição se entrecruzam crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos, porque são sujeitos reais que lhes dão significados, a partir de suas vivências como pessoas.”²³⁸ Uma exclamação que chama nossa atenção para as possibilidades da Educação Física, do ponto de vista pedagógico, olhar para as experiências vividas pelos escolares, além daquelas que vivem – mesmo sob influência –, determinadas exclusivamente por esse fenômeno hegemônico da cultura corporal de movimento contemporânea.

²³⁶ BRACHT. *Sociologia crítica do esporte...*, p. 102.

²³⁷ *Ibidem*, p. 102.

²³⁸ SACRISTÁN, *op. cit.*, p. 88.

Temos outros temas que envolvem a Educação Física pela sua especificidade e que são abordados nos PCNs-EF com o propósito da formação da cidadania. Entre eles, está a contribuição da área para a vida saudável e o bem-estar coletivo, atributos que constituem uma leitura de sua contribuição para essa formação.

Esse tipo de abordagem parece surgir da tentativa de legitimar a Educação Física, dentro de uma condição social de aceitabilidade e/ou coerência, o que vem historicamente cumprindo. Portanto, o fato de dizer que a Educação Física tem um acúmulo de conhecimentos e de uma tradição própria – nada referenciada –, já permite a ela essa legitimidade social. Assim, como os PCN-EF sugerem “a área de Educação Física hoje contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento. Entre eles, consideram-se fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.”²³⁹ Pontos de vista que não deixamos de entender; entretanto, como estamos abordando uma perspectiva de área, para o ensino nas primeiras séries do primeiro grau, indagamo-nos se esse tipo de abordagem ou exposição de aspectos, referentes à área, não dão margem, também, a uma confusa finalidade da Educação Física na escola.

Como sabemos, há cerca de cento e cinqüenta anos a Educação Física brasileira vem hegemonicamente recebendo influência das idéias higiênicas e eugênicas, que são originárias do discurso médico do século XIX, como muito bem apontado por SOARES.²⁴⁰ Conforme sugere a autora, esta foi uma visão predominante nos objetivos da área na escola, que os processou, de forma a ser regida pelos valores dominantes da sociedade. Em face disso, a Educação Física “coloca-se como uma prática ‘neutra’, capaz de alterar a saúde, os hábitos e a própria vida dos indivíduos,” pela qual o corpo se configura. Ou seja, “e é assim que ela começa a ser veiculada como uma necessidade, passando a integrar o conjunto de normas que tratam dos ‘cuidados com o corpo’, cuidado

²³⁹ PCNs-EF, op. cit., p. 27. No que se refere aos objetivos da área na escola, verificaremos outra passagem nos PCNs-EF. Conforme o documento “trata-se, então, de localizar em cada uma dessas manifestações (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus **benefícios fisiológicos e psicológicos** e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, e formular a partir daí as propostas para a Educação Física. (Ibidem, p. 27). (grifos nossos).

²⁴⁰ Cf. SOARES. **Educação Física: raízes européias...** Essa discussão também pode ser encontrada em CASTELANI FILHO. **Educação Física no Brasil: a história...**

esse que, no discurso, passam a ser um problema de Estado.”²⁴¹

Para SOARES, essa tendência de neutralidade presente na área representa uma específica relação estabelecida entre saúde e Educação Física. Segundo a autora, nesse tipo de abordagem, “a saúde em seu interior é entendida como saúde física, como saúde de um corpo abstraído de sua realidade material concreta.”²⁴² Isso pode significar, conforme alguns de seus esclarecimentos, que se não considerarmos a questão saúde a partir de um entendimento da saúde social, “como resultante das condições dignas de vida”, podemos reproduzir a imagem abstrata de corpo.²⁴³ Ou seja, um cidadão ao lidar com os conhecimentos, vindos de uma orientação nessa perspectiva, talvez imprima uma leitura reduzida dos vários determinantes que condicionam o estado da saúde. Imprescindivelmente, ao contrário do que pauta tal abordagem, a Educação Física não pode ser compreendida como geradora em si de saúde, e por isso, conforme SOARES, “daí afirmarmos ser mecânica a relação que se estabelece entre educação física e saúde, e que até hoje é fortemente veiculada pela cultura de massa com *slogans* do tipo, ‘esporte é vida’, ‘esporte é saúde’, ‘pratique esporte’ e outros mais.”²⁴⁴ Uma dimensão que pode apontar exclusivamente para os benefícios que ela imprime, para a solução dos males da modernidade, e, também, como escolha individual de alternativas, já que coletivamente - da parte da população que não tem como resolver a questão do acesso - o debate do que é espaço público, possivelmente se deflagra.

A esse respeito, FONTE & LOUREIRO parecem apontar à mesma direção, advertindo que a Educação Física pode perceber a morbidez por um enfoque, o qual

²⁴¹ SOARES. *Educação Física: raízes européias...*, pp. 64-5. Ainda segundo a autora, “particularmente, o exercício físico seria aquele ‘cuidado com o corpo’ dotado de poderes capazes de resolver os problemas colocados pela sociedade industrial, seria aquele elemento capaz de neutralizar os conflitos sociais e ‘equilibrar’ a vida no mundo do trabalho.” (Ibidem, p. 64).

Em outro estudo, anterior ao citado, SOARES também já abordava a mesma problemática. Conforme observava, “a biologização na educação física pode ser por nós identificada através da presença marcante do pensamento médico nos caminhos por ela trilhados. Do século XIX até os nossos dias, para pegarmos apenas a história mais recente, é este o pensamento que tem influenciado a educação física, desde a formação de seus profissionais - facilmente verificável pela excessiva carga horária de disciplinas ‘biológicas’, passando pelos cursos de pós-graduação ao nível de mestrado - até as publicações relativas ao esporte em geral, bem como às demais atividades corporais.” (*Fundamentos da educação física...*, pp. 57-8).

²⁴² SOARES. *Fundamentos da educação física...*, p. 58.

²⁴³ Ibidem, p. 58.

²⁴⁴ Ibidem, p. 58. Ainda, segundo a autora, a partir do interior desta tendência, a expressão “educação física” parece acabar reduzida ao termo “físico”, ou seja, “desta forma, significando educação do físico, do corpo, da substância material do homem, encerrando um punhado de receitas para endireitar as costas ou perder a barriga.” (Ibidem, p. 58). Podemos também lembrar a obra: “Esporte para todos: um discurso ideológico.”, de CAVALCANTI, Katia Brandão, São Paulo, Ibrasa, 1984, que também objetivou discutir muitos dos elementos a partir desse fenômeno trazidos por SOARES.

resume-se ao problema de cada indivíduo.²⁴⁵ Para esses autores, é uma visão que trata o problema da saúde do ponto de vista do modelo funcionalista, ou seja, a “doença é um desvio, um desequilíbrio que ameaça a organização social, pois impossibilita o cumprimento dos papéis e obrigações sociais.”²⁴⁶ Conseqüentemente, a contribuição da área, para o benefício à saúde, está depositada no objetivo de solucionar os problemas causados pela vida moderna.²⁴⁷ No entanto, esse é um modelo que, segundo os autores, “não possibilita o questionamento do ‘desajuste’ ou insanidade da própria sociedade por supor antecipadamente que ela é harmoniosa e sadia.”²⁴⁸

Creemos que esse tipo de proposição criticada parece estar centrada em uma tendência que releva os valores externos da área e, ao que deva ser sua função na escola, para formação de um cidadão com capacidade para discernir qual a melhor forma de ocupar seu tempo com tais objetivos. Ficamos assim nos questionando, se esse tipo de delimitação, principalmente, no que se refere aos aspectos fisiológicos e psicológicos, atribuídos às atividades a ser propostas para a escola, não está sustentada naquilo que BRACHT apontou como “modelos heterônomos”. Estes se apresentam como questões da legitimação pedagógica da Educação Física,²⁴⁹ do seu papel não subordinado incondicionalmente aos valores atribuídos que reproduz.

Esses modelos sugerem uma reflexão sobre a tentativa de se legitimar a Educação Física, a partir de elementos externos ou paralelos, que são próprios do objeto da área, como prática pedagógica para a formação dos escolares.

Quanto ao propósito dessa discussão, esse autor também o desenvolve sob o

²⁴⁵ Cf. FONTE, Sandra Soares Della; LOUREIRO, Róbson. **A Ideologia da Saúde e a Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 18, n. 2, 1997, pp. 126-32.

²⁴⁶ Ibidem, p. 126.

²⁴⁷ Recentemente foi publicada uma reportagem, assinada por Andréa de LIMA, no jornal “Folha de São Paulo” (como tema da Educação), referenciando os resultados de uma pesquisa intitulada “Fatores de Risco da Doença Coronária em Escolares do Ensino Básico e suas Interfaces com a Educação Física” (Tese de doutorado de Edison Moraes Maitino), na qual o enfoque é muito sugestivo para esse fim na prática da Educação Física escolar. A pesquisa faz uma crítica dizendo que a Educação Física só proporciona a prática de esportes aos alunos, e que por isso não trabalha com conceitos – “informações sobre as funções do organismo” – de saúde. Segundo o que observamos, o enfoque parece estar respaldado naquilo que acabamos de observar no texto, ou seja, conclusões veiculadas que argumentam que “é preciso orientar qual o tipo de atividade física seria adequada e quanto tempo seria necessário para cada indivíduo praticá-la”. Uma observação que ainda chama mais atenção é que a referida tese diz estar de acordo com os PCNs-EF, pois permite trabalhar a partir de conceitos na área. Cf. LIMA, Andréa de. **Aulas de educação física devem ter mais que esportes**. In: Jornal Folha de São Paulo - Caderno Cotidiano (2). São Paulo, SP, p. 4, 19/07/1999.

²⁴⁸ FONTE & LOUREIRO, op. cit., p. 127.

²⁴⁹ BRACHT. **Educação Física e aprendizagem...**, p. 43. O autor chama atenção de alguns aspectos importantes para a compreensão dessa classificação que propôs. Segundo ele, “em abstraindo desta forma (construindo tipos ideais), estou correndo o risco de generalizar excessivamente, como por exemplo, não levar em consideração as especificidades dos diferentes graus de ensino. (...) É importante observar, mais uma vez, que são tipos ideais que criei, e que não aparecem de forma pura e, sim, na maioria das vezes, combinados e inter-relacionados.” (Ibidem, pp. 42-3).

eixo que aborda a questão da legitimação da área no currículo escolar. Deste modo, para BRACHT condensar em um esquema os modelos legitimadores ou os que buscam fundamentar a Educação Física, na escola, e que estão presentes, excluindo-se, complementando-se em diferentes momentos.”²⁵⁰ Assim, referindo-se aos modelos mais tradicionalmente presentes na prática pedagógica,²⁵¹ o autor aponta que, nas tentativas heterônomas de legitimação, a razão ou a importância pedagógica das atividades corporais de movimento buscam “muito mais fora das atividades em suas repercussões sociais.”²⁵²

No que tange a esse problema, BRACHT parece sugerir que ele advém da sustentação teórica dessa perspectiva, que “têm nas disciplinas científicas de cunho biológico e nas teorias sociológicas funcionalistas ou na sociologia funcionalista, sua base.”²⁵³ Em vista disso, conforme o autor, “enquanto, na perspectiva heterônoma, acentua-se a função social, ligada principalmente ou tendo como referência básica o mundo do trabalho, isto é, uma função em última instância, ‘séria’ ou ‘produtiva’, na perspectiva autônoma, acentua-se a dimensão lúdica do humano.”²⁵⁴ Uma dimensão que traz outras formas de discutir a própria formação, não vinculada a modelos socializadores para a adaptação social.

Na direção oposta aos modelos heterônomos, encontram-se as “tentativas de fundamentação autônomas”. Conforme BRACHT, essas tentativas “são aquelas que situam a razão ou importância pedagógica das atividades corporais de movimento nelas

²⁵⁰ Ibidem, p. 42.

²⁵¹ BRACHT se referindo a esse aspecto, observa que “na verdade, o que tem predominado entre nós é a fundamentação heterônoma. Aqui predomina uma visão instrumental da Educação Física. A Educação Física é fomentadora da saúde (via aptidão física), cria e desenvolve hábito higiênicos, desenvolve o sentimento cívico, etc.” (Ibidem, p. 44). Em outro estudo, o mesmo autor também se refere a essa questão relacionada a uma perspectiva de área com referência na saúde, quando tratava da discussão das diferentes concepções do objeto da Educação Física. Diz ele, que “os termos atividades físicas, exercícios físicos são fortemente marcados pela idéia de que o papel da Educação Física era contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e de que pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, da ciências biológicas. A definição clássica de Educação Física nesta perspectiva é que a considera uma disciplina que, por meio das atividades físicas, promove a educação integral do ser humano, mas a conotação, na prática, era a do desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física, servindo a ‘educação integral do ser humano’ para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico.” BRACHT. **Educação Física: conhecimentos e...**, pp. 14-5.

²⁵² BRACHT. **Educação Física: conhecimentos e...**, p. 43.

²⁵³ Ibidem, p. 43.

²⁵⁴ Ibidem, p. 44. Segundo o autor, marcando uma leitura do tempo desse seu estudo, a base teórica de sustentação da perspectiva autônoma de legitimação “tem sido basicamente a antropologia filosófica e a fenomenologia (as diferentes teorias fenomenológicas do jogo como as de HIZINGA, BUYTENDJIK, MERLEU PONTY e também SANTIN)”. (Ibidem, p. 43). Todavia, se considerarmos o acúmulo de reflexão existente na área, podemos também pensar que já existem outras perspectivas como a busca de um mesmo resultado. Lembramos que BETTI, a partir de uma discussão da contribuição do campo da semiótica, vai discorrer sobre alguns limites das proposição para área advinda desse campo da filosofia, deixando, como isso, uma intrigante observação. Segundo esse autor, “subsistiriam, porém, na via fenomenológica-hermenêutica, dificuldades para passar ao nível do conhecimento operacional. Nos estudos já realizados que se autodenominam ‘fenomenológicos’ (por ex. Moreira, 1991), é mais fácil descobrir o que um professor *não deve fazer* no ensino da Educação Física do que o que *ele deve fazer*.” (**O que a semiótica inspira...**, p. 30) (grifos do autor).

mesmas”. Ou seja, para ele, “nessa perspectiva, estas atividades encerrariam elementos humanos fundamentais.”²⁵⁵

Sobre esses elementos humanos fundamentais, BRACHT vai mais adiante mencioná-los apoiado em GRUPE,²⁵⁶ quando se refere à base teórica que esse pedagogo propõe à área, a Antropologia Filosófica. Fazendo referência a GRUPE, BRACHT observa que a legitimação da Educação Física “é resultado de dois princípios independentes.” Sendo que o primeiro, resulta “do fato de que a existência humana é radicalmente ‘um ser corporal no mundo’ (não existe consciência sem corpo).” Já o segundo, parte “de que o jogo (junto com o trabalho) pertence às formas originais (até agora não plenamente conhecidas) da existência humana.”²⁵⁷ Nesse sentido, sugerindo uma compreensão da relação existente entre Educação Física e a Educação, conclui que “uma educação que está voltada para o humano, que se volta para as dimensões essenciais do Homem, não pode negligenciar a corporeidade e a ludicidade, pois estas são formas humanas básicas de comunicação com o mundo (o discurso pedagógico da Educação Integral também vai nutrir-se nesta trilha de argumentação).”²⁵⁸

Dessa forma, questionamos se os PCNs, ao sustentar os objetivos que criticamos, não trazem visões a-históricas do papel social da Educação Física, como diz BRACHT, “por não reconhecerem [explicitarem] os condicionantes sociais da Educação, Educação Física e da atividade pedagógica.”²⁵⁹ Entretanto, ao se tratar mais especificamente da falta de coerência, em pontos fundamentais da discussão, aqui pontuados, parece que, as vezes, eles se tornam contraditórios. Como por exemplo, aquelas delimitações, nas quais os aspectos fisiológicos e psicológicos são colocados como objetivos a ser alcançados pela prática pedagógica da Educação Física. O que nos permite indagar, se eles não podem estar respaldados, nas formas de legitimar uma outra função social na área, por objetivos que lhe foram direcionados, historicamente, na formação de cidadãos adaptados harmoniosamente à sociedade.

²⁵⁵ BRACHT. *Educação Física e aprendizagem...*, p. 43.

²⁵⁶ “*Estudios sobre una teoria pedagogica de la educacion fisica.*” (1976). Segundo BRACHT, esse pedagogo “entende que a primeira questão com a qual uma teoria da Educação Física precisaria se confrontar é exatamente de cunho antropológico.” (Ibidem, p. 44).

²⁵⁷ Ibidem, p. 44.

²⁵⁸ Ibidem, p. 44.

²⁵⁹ Ibidem, p. 57. O autor aponta também nesse seu estudo, uma classificação desse tipo de perspectiva na Educação Física, a qual chamou de “bio-psicológica”. Ou seja, para ele é uma perspectiva que enquadra a área também numa relação funcionalista com o contexto social, “na medida que é seu papel formar física e psicologicamente um cidadão que desempenhe o melhor possível (dentro da atual estrutura social), o papel a ele atribuído na prática social.” (Ibidem, p. 57).

Mesmo que fique evidente, nos PCNs-EF, a presença de tentativas de prescrever saídas às tendências utilitárias que sempre posaram como hegemônicas na Educação Física, fica claro também uma certa fragilidade de coesão destas tentativas. Lembrando BRACHT, questionamos se tais objetivos que acabamos de discutir, não trazem os mesmos elementos da visão funcionalista, que os PCNs-EF parecem criticar e não legitimar para os professores. Assim, apropriando-nos de outras reflexões desse autor, observando a relação posta entre Educação Física e Educação, questionamo-nos se não podemos reforçar a idéia – que diz imperar entre esses profissionais – de “positividade do papel da Educação em nossa sociedade.”²⁶⁰ E como esta é uma visão funcionalista de Educação, é possível dizer que a partir dela “trata-se de colaborar, dentro do campo educacional, para a funcionalidade, progresso e desenvolvimento de nossa sociedade.” Ou seja, “nesta concepção, a Educação desfruta de autonomia frente ao todo social de modo que ela se apresenta como instância social capaz de resolver os problemas de nossa sociedade, sem a necessidade da transformação estrutural desta.”²⁶¹

O que BRACHT observa, com tudo isso, são aspectos também trazidos por SAVIANI, quando discute a questão da marginalidade, que parece evidenciar-se, na perspectiva de discriminação dos grupos sociais, e não pelo fato desses grupos estarem presentes na escola.²⁶² É uma discussão que se constrói, sobre o função da educação na sociedade, e como as teorias educacionais a tratam. A partir dessa visão, fundamentada por um grupo de teorias não críticas, nas quais a educação cumpre uma função de equalização social, essa relação colocada está para resolver as distorções sociais, a marginalidade. Dessa forma, conforme SAVIANI, ela “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade.”²⁶³

²⁶⁰ Ibidem, p. 72.

²⁶¹ Ibidem, pp. 72-3.

²⁶² “A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida.” SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 8.

²⁶³ Ibidem, p. 8. Ainda conforme SAVIANI, “no que se respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.” (Ibidem, p. 8).

Uma função que nos sugere uma delimitação da prática pedagógica, divergente de algumas orientações críticas, construídas no interior da área. Assim, tentamos frisar a questão sobre a lógica da abordagem pedagógica, para prescrever alguns objetivos da Educação Física, como contribuinte de uma formação à vida cidadã de forma coerente não caótica. Propomos, então, uma reflexão da prática educativa para a construção da ação, na mesma perspectiva, que se esboça no texto, como tentativas não conservadoras. O que para nós, não compõe os desejos de uma cidadania plena, como vamos historicamente percebendo nos discursos oficiais.

A Educação Física tem ainda – o que não poderia ser diferente, dado às relações de poder interiorizadas no currículo – pela frente muitos desafios, para afirmar uma outra prática, que rompa com os valores sociais, predominantes para a cidadania que se faz necessária. Esses valores, representados nos objetivos da diversidade de manifestações da cultura corporal de movimento, que podem ser negados, se não forem relevados os problemas internos de definição dos pressupostos, na área que os sustentam. Pela forma como pode ser conduzida a perspectiva dos temas/conteúdos, como o esporte e a saúde, ainda atrelados a uma visão funcionalista a ser cumprida pela escola e pela Educação Física. Diante do exposto, algumas necessidades indicadas à área, no currículo atual, parecem ser as que ainda são apontadas de uma forma sutil, como condutoras de um papel pedagógico conservador, a ser abordado nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“...não acredito que se possa pensar num currículo progressista ou crítico em termos absolutos e abstratos. Ao invés disso, devemos pensar em formas e variedades de currículos críticos e progressistas, os quais surgiram e vão surgir a partir do encontro de educadores, estudantes e das outras pessoas envolvidas na educação com as situações concretas de suas lutas específicas.”¹

A ilustração, supracitada, situa-nos ante um sentido incerto (nada determinista): se as experiências progressistas, no campo das políticas curriculares, estão cumprindo com as reais necessidades, nas quais os princípios de ruptura ao tradicional, em tese, estão assegurando, permitindo olhar para as reestruturações curriculares, priorizando o seu processo. Assim, essa forma de assertiva enquadra-se como preconizadora de tudo que pensamos dizer, nesta parte final do trabalho.

Sendo uma tarefa desafiadora, à das considerações finais, chegamos nelas envolvidos por um sentimento de aposta em movimentos diferentes e diversos ao das políticas curriculares centralizadas. Ao mesmo tempo, é desafiador também para nós, retomar alguns aspectos fundamentais da discussão desenvolvida, que parecem já estar de certa forma carregados por uma intenção julgadora, debatidos a partir de tomadas de posições. Nesse sentido, para esse desafio, vamos discorrer questões determinantes da problemática, procurando não desconsiderar as suas particularidades.

A questão central, suscitada pela assertiva de SILVA, traz impressões muito pertinentes para as discussões que estivemos fazendo. Dizemos assim, justamente, porque também trazem um sentido de repulsa, ao quadro debatido em nosso trabalho: as atuais iniciativas de políticas educacionais que imprimem sentidos pouco democráticos a um campo de intervenção teórico-prática do pensar e do fazer a escola, como é o currículo. Por isso, outras formas de iniciativas, trazendo direções ou princípios de abertura à participação dos sujeitos históricos – os segmentos que pertencem a comunidade escolar –, nesse campo fundamental da disputa por modelos de escolarização, sugerem contrapor à história

¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (73): 59-66, maio 1990. p. 66.

de alijamento com os movimentos mais democráticos.

SILVA já nos advertia, para a necessidade de atuarmos, nesse campo, de forma que não legitimássemos o que vinha ocorrendo. Chamava a atenção para as iniciativas de caráter conservador, desenvolvidas em outras décadas – ou ainda nos dias atuais – no país, a partir de reformas desse tipo, que traziam muitos de seus elementos amarrados, de difícil proposição à ruptura na sua estrutura organizacional. Deste modo, iniciativas que tendem a desconsiderar a construção, em processos, com maior participação, surgem como uma das questões fundamentais das políticas curriculares não conservadoras.

Como mesmo avalia SILVA, sobre a necessidade da participação e/ou a consequência da não participação, mais ampliada, na construção de propostas, para o mesmo fim, “não sabemos como efetivar mudanças curriculares reais em nossos sistemas educacionais de massa.” No entanto, “sabemos já o bastante sobre quais são os fatores que impedem essas mudanças. (...) Mas, apesar disso, ainda ignoramos como lidar com esses fatores para fazer as mudanças que queremos.”² Isso, para SILVA, parece dizer respeito a algumas contradições, esperadas no processo, e que se refletem nos movimentos de mudança no campo curricular. Segundo ele, esses movimentos continuam “se enredando nas malhas da burocratização, da centralização, das regulamentações, dos conceitos consolidados e das tradições estabelecidas, como mostram muito bem as várias experiências de educadores progressistas que se envolveram na administração de secretarias estaduais e municipais de educação nos últimos anos.”³

Podemos pensar que essa história deve estar modificando-se, a partir do exercício que o tempo imprime às experiências nesse campo. Mas, também, devemos pensar sobre o retrocesso que pode estar se efetivando, sob as iniciativas descentralizadas no campo de reformas curriculares, dado a existência da atual política curricular. Como acreditamos, há possibilidade de reflexos, no mundo educacional, com a existência de determinados mecanismos de seleção cultural no ensino; estamos diante de um certo movimento estratégico que não deixa de veicular valores e conhecimentos, como os PCNs. Por isso, temos a possibilidade da fragilização de participação, já que as necessidades políticas trazem sentidos aos tempos e aos espaços do processo de construções de

² Ibidem, p. 65.

³ Ibidem, p. 65.

propostas pedagógicas e/ou curriculares, originárias de necessidades mais particulares de cada contexto educacional.

MOREIRA, um pouco mais tarde SILVA, ajuda-nos bastante nesse sentido. Lembra-nos sobre as conseqüências de propostas já antecipadamente acabadas, ou seja, por meio de críticas aos pacotes prontos e por trazerem projetos autoritários.⁴ Todavia, não deixam de apontar aspectos positivos a partir de diferentes modelos, referindo-se a algumas experiências alternativas em municípios do país. Para MOREIRA, tais alternativas “indicam a viabilidade de se melhorar a qualidade da escola fundamental, de seu ensino, de seu professor e de suas condições de funcionamento.” Ou seja, para ele, tais opções demonstram a possibilidade de se construir propostas curriculares que difiram dos autoritários: “de pacotes impostos aos professores, de currículo e programas elaborados em gabinetes fechados, bem como de tentativas de fortalecer os mecanismos de controle de trabalho do professor.”⁵ Segundo ainda MOREIRA, a diferença primordial entre os modelos impostos e as iniciativas no campo democrático, está representada porque essas últimas se realizam, efetivamente, “a partir de uma política educacional mais ampla que contemple a valorização, a participação e a formação permanente do professor, a autonomia da escola, a elaboração coletiva de propostas pedagógicas, assim como a integração dos esforços de diversas instâncias educativas. Esses sucessos pontuais permitem-nos pensar a ‘nossa escola’ como uma escola possível.”⁶ Isso significa o inexorável valor das transformações conseqüentes de um processo diferenciado, o qual discutimos.

Essas políticas curriculares, como propostas democráticas de intervenção na estrutura dos direitos ou da qualidade dos serviços, como à educação, convive com a história de participação decisiva das forças autoritárias em momentos de crises e de mudanças fundamentais em setores das políticas sociais. Interferências que não deixam também de trazer implícitos os valores conservadores que parecem marcar nossa histórica de participação, na construção de relações sociais, mais democráticas.

ANTUNES, por exemplo, refere-se a questões semelhantes quando discorre sobre as reformas sociais que partem de cima para baixo.⁷ Conforme esse autor, caso

⁴ Cf. MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **CONHECIMENTO, CURRÍCULO E ENSINO: questões e perspectivas**. In. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abri./jun. 1993, pp. 44-53.

⁵ *Ibidem*, p. 51.

⁶ *Ibidem*, p. 51.

⁷ Cf. ANTUNES, Ricardo. **Crise e Poder**. São Paulo: Cortez: Atores Associados, 1984.

fizemos um retrospecto da história política brasileira, essa “mostra que nos momentos mais agudos e críticos, os setores dominantes souberam encontrar alternativas conciliadoras, sempre ‘pelo alto’, superando as fissuras e os desentendimentos existentes entre as várias facções que participam do bloco do poder, excluindo, porém, qualquer possibilidade efetiva de atuação autônoma das massas trabalhadoras.”⁸ Por conseguinte, ao mesmo tempo, que novas iniciativas, como os PCNs, trazem outros elementos, não deixam também de contribuir, cada vez mais à depreciação de nossa “vil” democracia, estando esta representada, nos mais diferentes âmbitos de disputa de poder e de modelos sociais, como a educação.

Como procuramos observar, no decorrer do trabalho, existe um novo contexto político, imprimindo influências nas esferas do governo federal, fazendo com que as políticas curriculares sejam pensadas/elaboradas a partir de um processo centralizado. Conforme leituras críticas apontadas, algumas das estratégicas correspondentes à existência dos PCNs estão muito relacionadas com os novos ordenamentos político-pedagógicos que modificam os papéis os quais a escola brasileira deve servir. Os modelos de intervenção que discorrem sobre as problemáticas educacionais também se transformam.

A esse respeito, não podemos deixar de pensar na possível tendência de homogeneização do discurso pedagógico, ou também da prática, no campo educacional brasileiro por tais propostas que analisamos. BARRETO nos traz uma reflexão que parece aglomerar vários elementos que procuramos debater no trabalho. Para ela,

Tudo indica, porém, que, se prevalecerem tais orientações curriculares federais extensas e detalhadas, que roubam o espaço a formulações diversificadas em qualquer instância, tenderá a ocorrer um excessiva homogeneização, senão da prática escolar, certamente do discurso que a informa. Essa homogeneização, será tanto maior quanto mais eficiente for o ministério na divulgação de suas propostas por meio de forte articulação com as editoras de livros didáticos, da implementação de programas de capacitação de docentes à distância e da expansão dos processos de monitoramento dos sistemas de ensino através da avaliação externa.⁹

⁸ Ibidem, p. 19.

⁹ BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In. _____ (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 05-42. p. 40.

Essa foi uma das linhas balizadora das argumentações desenvolvidas em nosso trabalho. A todo instante levantamos pontos de convergência e crítica às iniciativas da política educacional, tentamos ficar voltados para os possíveis reflexos conservadores que trazem a esse campo e, também, à escola. Ainda assim, não acreditamos que só um processo descentralizado ou com maior participação, baste para apontar condições favoráveis e modelos diferentes aos PCNs. Podemos dizer que muitos dos valores e ações, que vão de encontro às políticas, com diretrizes diferenciadas, são os maiores desafios a ser vencidos, nas práticas educacionais, para com essas formas de intervenções na escola. Entretanto, apostamos que são, nas instâncias de decisão política, mais próximas de cada contexto, além da esfera federal, estadual ou até mesmo municipal de determinação desses projetos educacionais, que tais práticas poderão ser melhor elaboradas, com o exercício compartilhado, podendo levar à formação de uma cultura de partilha de decisões.

Para nós, a eficiência e eficácia que podem estar circunscritas, como promessas, sob a existência dos PCNs, fazem com que a complexidade de um processo construído, com maior participação, seja afugentada. Ainda porque, trazem predeterminados os mais variados aspectos do campo curricular, É nessa complexidade que se dá a rica vivência das contradições e das disputas de poder, formadores da cultura política que também vai ser determinante na ação educativa. Acreditamos que a partir dela concentre-se também a melhor visualização da responsabilidade da formação humana na escola.

Parece ser nesse aviltamento, sobre a impossibilidade de maior participação nas decisões, interferindo na realidade dos educadores, que a qualidade da educação torna-se uma questão fundamental do debate sobre a política educacional. Essa é uma questão importante para podermos discutir sobre esses novos rumos, sobre a qualidade educacional. Seus desdobramentos interferem junto aos mecanismos que adentram na escola, como as políticas curriculares predeterminadas. A questão da qualidade pode tomar um sentido específico e ainda estar justificando essa introdução. Como tentamos apontar, dado seu possível desconhecimento (não compreensão de seus fundamentos), visto a ausência de participação construtiva, surgem como estranhos no meio escolar, tolhendo também a discussão mais substantiva (não só relacionada por méritos quantitativos), sobre a qualidade educacional. Portanto, a qualidade pode estar proclamada ou definida de modo diferente, já que também representa as relações diferentes de forças que a sustentam.

Se depender de como esses mecanismos chegam à realidade educacional do país, podemos pensar que são também acolhidos das mais variadas formas. Nos quadros governamentais de instâncias regionais e locais, eles podem corresponder à posição de um artifício minimizador - pois, já definidos - dos desgastes políticos e econômicos; ou, também, em outras instâncias que lidam com modelos diferentes de reformas curriculares, convivendo de perto com as dificuldades, trazidas pela tendência conservadora dos novos ordenamentos político-pedagógicos. Ou seja, são formas de encaminhamento a um campo da vida escolar, com fim semelhante, mas que podem explicitar contradições, porque originados de processos diferentes e que também trazem, ainda, seus próprios modelos de intervenção pedagógicas e valores.

As reformas curriculares não podem ser consideradas apenas a partir de sua ordem técnica (mesmo que o que as sustente não fique assim restrito). No campo do currículo, temos também acolhidos projetos ou seleções culturais específicas. Nessa seleção, temos um arcabouço de valores e conhecimentos que são prescritos à socialização dos escolares, pela educação institucionalizada e um quadro sociopolítico e econômico. Por ela, a condição de cidadania é transformada a partir de novas exigências à educação. Nesse sentido, o debate sobre a identidade cultural e a diversidade, que no campo curricular é um elemento imperativo à representatividade dos segmentos sociais, torna-se um ponto de suma importância quando estamos discutindo propostas curriculares.

A importância desses aspectos, herdados das diretrizes de documentos do governo, devem ter nossas atenções, já que podem estar de alguma forma servindo de balizadores para a ação educativa nas escolas. Assim, como seleção cultural que é, os PCNs, pelo próprio processo de como surgiram, têm que ser colocados em questão.

Por tudo isso, torna-se mister as tarefas¹⁰ para compreensão de como estão organizados ou propostos os PCNs, caso colocado na possível condição de currículo nacional. Seu modelo está centralmente relacionado à veiculação de valores e de conhecimentos, ditos como válidos a ser apreendidos pelos sistema de ensino. A sua organização comum, para o conjunto de documentos de diversos temas e áreas, traz implícitos eixos educacionais e/ou de orientação à organização do ensino, aos professores

¹⁰ Sabemos de outras iniciativas nesse sentido, com outros interesses/formas de estudos e que procuram compreender cada vez melhor as políticas curriculares. Citamos, como exemplos, os estudos das professoras mestradas Maria Cecília Camargo Günther, da EsEF/UFRGS, e Anegleyce Teodoro Rodrigues, da FE/UFG. Maria Cecília elabora sua dissertação de mestrado a partir de orientações curriculares nas próprias escolas em Porto Alegre (RS). Anegleyce busca, a partir das representações sociais dos professores de Educação Física, elementos identificadores de como esses compreendem ou se apropriam das orientações curriculares que lhes são propostas, para isso, priorizam as diretrizes de políticas curriculares atuais como as dos PCNs.

de diversos contextos. Uma concepção pedagógica (construtivista), quando eleita, prescinde de maiores discussões com os profissionais, para poder estar na escola.

A tradição de discussão, diante de questões educacionais, mostra-nos que não temos um consenso, para a existência de uma única concepção pedagógica, como sendo a mais apropriada ao ensino. Mesmo porque isso está relacionado com o tempo e espaço de apropriação dos educadores, visto que a formação dos mesmos deve estar em contínuo processo, dado a complexidade que essa condição imprime à apreensão de propostas pedagógicas. No entanto, não podemos deixar de enfatizar que já temos algumas diretrizes sugestivas, ao caminhar para uma ação educativa transformadora, como a dos educadores Paulo Freire e Dermeval Saviani, dentre outros; e outras que vêm ampliando os debates por eles representados.

A problemática de seu caráter organizacional também está presente, numa área do currículo, como a que aqui discutimos, a Educação Física. É imprescindível discutirmos, para compreendermos a partir da estruturação dos PCNs, como seus elementos estão de certa forma representados nessa disciplina. A leitura das especificidades, desse campo de conhecimento, visualiza como ele é tratado num específico modelo curricular.

A função educacional, e também o que dela se espera, dado sua condição de componente curricular, está exposta a partir do recorte cultural dos conhecimentos que são próprios do ramo e de sua tradição. Uma seleção que sugere ainda estar arraigada a certos valores conservadores – visto como está construída. Ou seja, a mesma educação esperada e que foi indicada às transformações sociais contemporâneas, como o importante trabalho com a diversidade cultural, obscurece a sua complexidade, dado os sentidos indicados no tratamento dos temas, como o esporte, e de conceitos fundamentais à área, como o da cultura corporal (de movimento). Sendo assim, o resultado alcançado, como uma junção de perspectivas ao ensino, que, ao mesmo tempo, insere numa dimensão crítica à aprendizagem, coloca-se num confuso e simplista amontoado de sugestões educacionais, o qual pode não levar a uma real revisão de sua condição no ensino escolar.

Um resultado, como vimos, talvez condicionado pela desconsideração da caminhada de reflexão, sobre as influências de um processo histórico de inserção, na instituição escolar, que procurou levar a Educação Física para um redimensionamento crítico de sua prática pedagógica. Ou ainda, ficamos alheio ao debate mais esclarecedor de sua autonomia/identidade pedagógica, como muito bem BRACHT o afirma.

Nesses tempos, em que entra em cena novamente o debate da autonomia da escola – mesmo que essa bandeira esteja balançando com outros ventos –, apostamos que podemos também explicitar uma identidade pedagógica a partir de projetos político-pedagógicos, construídos pelos próprios sujeitos/educadores. Ainda assim, devemos estar atentos às intenções perversas que a discussão da autonomia toma no plano político-ideológico do neoliberalismo.

Ao desvinculá-lo das condições materiais que o fazer escolar exige, o ideário neoliberal procura condicionar as possíveis capacidades de transformação dos profissionais, e, conseqüentemente, sua dignidade. Nesse sentido, o envolvimento dos educadores, na construção de propostas curriculares, toma uma dimensão que cada vez, contrasta mais com as iniciativas que esvaziam a capacidade de criação e de troca de ricas experiências nesse campo.

Em suma, acreditamos que políticas curriculares predeterminadas tendem para uma autonomia escolar condicionada, a partir da individualização das questões de ensino. Estas – por estarem predefinidas – priorizam o foro de atuação de cada professor; o que se deve fazer, em cada sala de aula, está prescrito em um específico currículo e nos livros didáticos, entre outros mecanismos, que se legitimam. Portanto, essa tendência ao debate do processo de ensino, e, ainda, ao contexto educacional, que o determina, torna-se conservadora de uma tradição educacional, com perspectivas, que precisam ser transformadas em conjunto, com os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONTES DOCUMENTAIS

Documentos internacionais:

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial* (version preliminar). Maio de 1995.

CEPAL. *Transformación Productiva con equidad: la terea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago, CEPAL, 1990.

CEPAL-OREALC. *Educación y conecimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago, CEPAL/Unesco, 1992.

DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. In. BRASIL.MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC (Versão atualizada), 1993, pp. 69-70.

Documentos Nacionais:

BRASIL.MEC. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 04/98: sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. (Relatora Conselheira Regina Alcântara de Assis). Brasília, 29/01/1998.

BRASIL.MEC. **Parâmetro Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Documento introdutório** (versão preliminar), nov./1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BRASIL.MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC (Versão atualizada), 1993.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil: proposta de governo**. Brasília: s/ed., 1994. 300p.

LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In. BRASIL.MEC. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Leis 9131, 9192, 9394, 9424, Decretos nº 2026, 2207, 2208, 2264 e Emenda Constitucional nº 14**. Brasília: MEC, 1997.

OBRAS

- ANTUNES, Ricardo. **Crise e Poder**. São Paulo: Cortez: Atores Associados, 1984.
- APPLE, Michael W. A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 59-91.
- _____. Justificando o Neoliberalismo: Moral, genes e política Educacional. In. In: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 102-122.
- _____. Construindo a Audiência Cativa: Neoliberalismo e Reforma Educacional. In. WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp.5-26.
- ARROYO, Miguel. Os PCN e o Movimento de renovação Pedagógica. In. CNTE (Org.) **Currículo Nacional**. Cadernos de Educação, Brasília, DF: CNTE, ano II, n.5, jan./1997, pp. 7-17.
- _____. ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 31-79.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A temática da qualidade e a política educacional no Brasil**. Educação & Sociedade, n. 49, dez./ 1994.
- _____. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In. _____ (Org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 05-42.
- BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- BOOM, Alberto Martinez. Mundialização da educação e reformas curriculares na América Latina. In. SILVA, Luiz Heron da. (Org.) **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, pp. 47-68.
- BORDAS, Merion Campos. **Que Currículo Assegura uma Educação Básica para Todos?** In. Conferência Nacional de Educação para Todos (Anais). Brasília: MEC/SEF, 1994, pp. 544-59.

- BRASLAVSKY, Cecilia. *La Gestión Curricular En Las Transformaciones Y Reformas Educativas Latinoamericanas Contemporáneas*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 27-47.
- BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 11-30.
- CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. In: SEVERINO, Antônio J.; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba, e outros. **Sociedade civil e educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), pp. 73-91.
- CASASSUS, Juan. *Debe el Estado ocuparse aun de la educación? Analisis desde las dimensiones de la regulación e la legitimación*. In: UNESCO/OREALC. **BOLETIN PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE**. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC, n. 30, abril, 1993.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.
- CORAGGIO, Jose L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996a.
- _____, **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996b.
- _____. *Sobre La Investigación Y Su Relación Com Los Paradigmas Educativos*. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 73-84.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Construtivismo: evolução ou modismo?** Educação & Realidade, Porto Alegre, 21(2):215-232, jul./dez. 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1985
- DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista da USP, São Paulo, n. 17, mar./abr./maio 1993.
- ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 93-110.
- FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis, SC: Mover, NUP, 1998, pp. 33-43.

FED/UFRGS. Análise dos “Parâmetros curriculares nacionais”: críticas e alternativas. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, pp. 106-127.

FRIGOTTO, Gandêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 31-92.

_____, Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In. FRIGOTTO, Gandêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 25-54.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In. _____ (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a, pp.228-52.

_____. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, pp. 128-137.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, pp. 9-49.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILE, A. A. Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 111-77.

_____. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 76-99.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Contra-esfera Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 125-154.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In. VIANNA JR., Aurélio (Org.) **A estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil**:

- análise crítica e documentos inéditos.** Rede Brasil sobre Instituições Financeiras Multilaterais. Brasília, março de 1998, pp. 41-51.
- KING, Desmond S. **O estado e as estruturas sociais de bem-estar em democracias industriais avançadas.** Novos Estudos CEBRAP, n. 22, out. 1988, pp. 53-76.
- KNIJNIK, Gelsa. Parecer. In. **Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento 3.** Educação & Realidade, 21(1): 253-9, jan./jun. 1996.
- LAUGLO, Jon. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação.** Cadernos de Pesquisa, n. 100, mar. 1997, pp. 11-36.
- LAVILLE, Christian. **A próxima reforma dos programas escolares será mais bem-sucedida que a anterior?** In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, pp. 109-24.
- LÖWY, Michel. **Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma Análise Marxista.** São Paulo: Cortez, 1991.
- MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? (CAP 4) In. COLL, César *et al.* **Construtivismo na Sala de Aula.** São Paulo: Ática, 1998, pp. 79-122
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MIRANDA, Marília G. de. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América latina.** Cadernos de Pesquisa, no. 100, mar. 1997. p. 37-48.
- MONLEVADE, João. Currículo: Parâmetros ou Diretrizes Nacionais? In. CNTE (Org.) **Currículo Nacional.** Cadernos de Educação, Brasília, DF: CNTE, ano II, n.5, jan./1997, pp. 19-28.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **CONHECIMENTO, CURRÍCULO E ENSINO: questões e perspectivas.** Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abri./jun. 1993, pp. 44-53.
- _____. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 94-107.
- _____. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão.** Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, 21(1), jan./jun./1996, pp. 9-22.
- _____. **Currículos e programas no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1997a.
- _____. **A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll.** Cadernos de Pesquisa, n. 100, mar./1997b, pp. 93-107.

- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In. MOREIRA, A. F.; SILVA, T. da. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995, pp. 7-37.
- PAIVA, Vanilda, WARDE, Mirian Jorge. **Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade de ensino básico**. Educação & Sociedade, ano XIV, n. 44, abril, 1993.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996a, pp. 50-74.
- _____. Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação. In. SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996b, pp.34-57.
- _____. *Reformas Educativas Y Reforma Del Currículo: anotaciones a partir de la experiencias espanhola*. In. WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998a, pp. 85-108.
- _____. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, pp. 82-113.
- SANCHEZ, Ana. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as críticas apresentadas**. Revista Pedagógica *Pátio*. Artes Médicas, Ano I, n. 0, fev./abr. 1997, pp. 13-18.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C.P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In. MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **O currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, pp. 29-38.
- SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo: Questões de Seleção e de Organização do Conhecimento. In. BORGES, Abel Silva et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 26), 1995, pp. 47-65.
- SASS, Odair. Construtivismo e Currículo. In. BORGES, Abel Silva et al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: FDE (Série Idéias, n. 26), 1995. pp. 87-103.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- _____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livro da Tatú: Cortez, 1991.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A escola e a construção da cidadania. In. SEVERINO, Antônio J.; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba, e outros. **Sociedade civil e educação**. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992 (Coletânea C.B.E), pp. 9-14.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (73): 59-66, maio 1990.

_____. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico**. Educação & Realidade, Porto Alegre, 18(2):3-10, jul./dez. 1993.

_____. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997, pp. 9-29.

_____. Os Novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp. 184-202.

SOUZA, Paulo Renato. **Uma escola para o futuro**. In. Revista *ISTOÉ*, 15/10/1997, p. 36.

STEFFAN, Heinz Dieterich. *Globalización, educación y democracia en America Latina*. In. CHOMSKY, Noan; STEFFAN, Heinz Dieterich. **La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia**. México, D.F.: Contrapuntos, 1997, pp. 49-181.

SUÁREZ, Daniel.. Políticas públicas e reforma educacional: A reestruturação curricular na Argentina. In. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, pp. 108-27.

_____. O Princípio Educativo da Nova Direita: Neoliberalismo, Ética e Escola pública. In. GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b, pp. 253-70.

TERIGI, Flávia. **Notas para uma genealogia do *currículum* escolar**. Educação & Realidade, 21(1): 159-186, jan./jun. 1996.

WARDE, Mirian Jorge. **As políticas das organizações internacionais para a educação**. Em Aberto, Brasília: INEP, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In. VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.) **Escola fundamental: currículo e ensino – Escola, currículo e ensino: tendências e possibilidades**. Campinas, SP: papyrus, 1995.

OBRAS (Educação Física):

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. *Discorpo*, São Paulo, n.3, 1994, pp. 25-45.

BETTI, Mauro. **Valores e finalidades na Educação Física brasileira: Uma Concepção Sistêmica**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, out./1994, pp. 14-21.

_____. **Por uma teoria da prática**. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, dez./1996, pp. 73-127.

BRACHT, Valter. **Esporte - Estado - Sociedade**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 10, n. 2, jan./1989, pp. 69-73.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997a.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES-CEFD, 1997b.

_____. **Epistemologia da Educação Física**. In. CARVALHO, Mauri de; MAIA, Adriano. **Ensaio: educação física e esporte**. Vitória: UFES-CEFD, 1997c, pp. 5-17.

_____. **Educação Física: conhecimento e especificidade**. In. SOUSA, Eustáquia Salvador & VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.) **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: 1997d, pp. 13-23.

_____. **Epistemologia da Educação Física: um diálogo com Mauro Betti**. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: **“Renovações, modismos e interesses”**. Goiânia, GO, 1997e, pp. 1514-20.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação da escola e a Educação Física na escola: A Educação Física como componente curricular**. Vitória, ES: UFES-CEFD, 1997.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

CASTELLANI FILHO Lino. **A (des)caracterização profissional-filosófica da educação física**. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*, São Paulo, v. 4, n. 3, 1983, pp. 95-101.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Pelos meandros da Educação Física**. *Revista brasileira de Ciências do Esporte*. CBCE, v. 14, n. 3, mai/1993, pp. 119-125.

COLETIVOS DE AUTORES, 1992. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. **Por uma Educação Física Plural**. Revista MOTRIZ, v. 1, n. 2, dezembro/1995a, pp. 134-6.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995b.

_____. Educação Física escolar: uma abordagem cultural. In. PICCOLO, VIMA L. NISTA (Org.). **Educação Física escolar: ser... ou não ter?** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995c, pp. 49-55.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Contribuição ao debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública**. Motrivivência, ano II, n. 3, jan./1990, pp. 83-92.

FERREIRA NETO, Amarílio. O contexto de produção de "Educação Física no Brasil: a história que não se conta." In. FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: UFES-CEFD, 1997a, pp. 189-229.

_____. Projeto Militar na Educação Física. In. _____ (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória, ES: UFES-CEFD, 1997b, pp. 83-119.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Educação de corpo inteiro: implicações e ambigüidades de um discurso. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: **"Renovações, modismos e interesses"**. Goiânia, GO, 1997, pp. 583-93.

FONTE, Sandra Soares Della; LOUREIRO, Róbson. **A Ideologia da Saúde e a Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 18, n. 2, 1997, pp. 126-32.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 11 (2), Campinas, SP: CBCE, 1990, pp. 133-5.

_____. **Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física**. 43^a. SBPC, 1991.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. **Visão didática da Educação Física: análise crítica e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1991.

HILDEBRANDT, Heiner; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli. **A necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física**. In. Revista Brasileira de Ciências do Esporte/UFESM. Santa Maria. Vol. 16, n. 1, out/1994, pp. 06-13.

KUNZ, Elenor. **A Educação Física: mudanças e concepções**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, CBCE, 10 (1), 28-32, 1988.

_____. **O esporte enquanto fator determinante da Educação Física**. Contexto & Educação. Universidade de Ijuí, ano 4, n. 15, jul./set. 1989, pp. 63-73.

_____. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: INIJÚI, 1991.

_____. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: UNIJÚI, 1994.

- LIMA, Andréa de. **Aulas de educação física devem ter mais que esportes.** In. *Jornal Folha de São Paulo - Caderno Cotidiano (2)*. São Paulo, SP, p. 4, 19/07/1999.
- OLIVEIRA, José G. M. de; BETTI, Mauro; OLIVEIRA, Vilson M. de. **Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica.** São Paulo: EPU-USP, 1988.
- PAGNI, Pedro Angelo. **As Contribuições da História para a Educação Física: um ponto de vista.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 17, n. 2, jan./1996, pp. 153-160.
- PALAFOX, Gabriel Humberto Nuñez. **As Tendências Pedagógicas da Educação Física e sua Relação com as Categorias Idealista e materialista da história.** *Motrivivência*, ano VI, n. 4, jun/1993, pp. 30-5.
- PALAFOX, Gabriel Humberto Nuñez; TERRA, Dinah Vasconcellos. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.* Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 11-23.
- SANTIN, Silvino. **Educação Física: outros caminhos.** Porto Alegre, RS: EST/ESEF, 1993.
- SOARES, Carmem Lúcia. **Fundamentos da educação física escolar.** *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 71 (167): 51-68, jan./abr. 1990.
- _____. **Função da Educação Física Escolar.** *Motrivivência*, ano VI, n. 4, jun/1993, pp. 16-21.
- _____. **Sobre Metodologia: Cultura, Ciência e Técnica.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 16, n. 1, out./1994a, pp. 22-27.
- _____. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1994b.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar. In. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.* Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 75-85.
- SOARES, Carmem L.; TAFFAREL, Celi Nelsa Z.; ESCOBAR, Michele O., A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In. MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Educação Física & esporte: perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Papirus, 1993, pp. 211-224.
- SOUSA, Eustáquia; VAGO, Tarcísio Mauro; MENDES, Cláudio Lúcio. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). Educação física escolar rente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses.* Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 63-74.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Org.). Educação física escolar rente à LDB*

e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí, RS: Sedigraf, 1997, pp. 25-61.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das escrituras à escola pública: A Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. In. SOUSA, Eustáquia S. & VAGO, T. M. (Orgs.) **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais.** Belo Horizonte, 1997, pp. 59-93.

ZALUAR, Alba. **O esporte na educação e na política pública.** Educação & Sociedade, n. 38, abr./1991, pp. 19-44.