



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Luciana Santos Collier

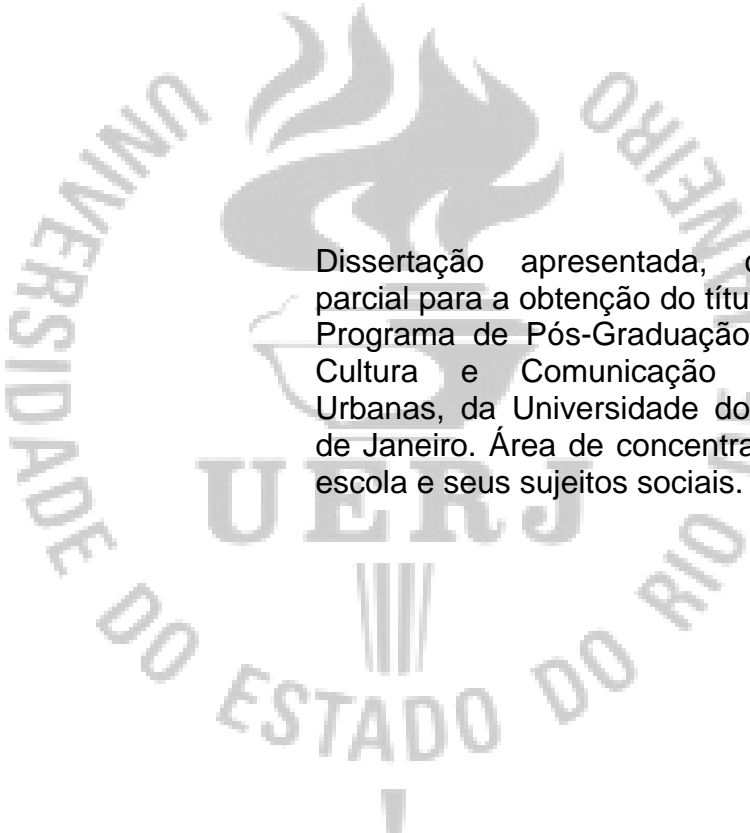
Gestão Democrática na Escola Pública: possibilidades de práticas coletivas no ensino de Educação Física Escolar

Duque de Caxias

2009

Luciana Santos Collier

**Gestão Democrática na Escola Pública:
possibilidades de práticas coletivas no ensino de Educação Física Escolar**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Dinair Leal da Hora

Duque de Caxias

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

C238	<p>Collier, Luciana Santos Gestão democrática na escola pública: possibilidades de práticas coletivas no ensino de Educação Física Escolar / Luciana Santos Collier. - 2009. 94f.</p> <p>Orientadora: Dinair Leal da Hora. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.</p> <p>1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Democratização da educação - Teses. I. Hora, Dinair Leal da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.</p> <p>CDU 796(07)</p>
------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciana Santos Collier

**Gestão Democrática na Escola Pública:
possibilidades de práticas coletivas no ensino de Educação Física Escolar**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, escola e seus sujeitos sociais.

Aprovada em 14 de abril de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Dinair Leal da Hora (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense / UERJ

Prof. Dr. João Batista Bastos
Faculdade de Educação da UFF

Prof. Dr. Waldyr Lins
Faculdade de Educação Física da UFF

Duque de Caxias

2009

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Cláudio, e meus filhos, Raiana e Renan, mestres em compreensão, paciência, solidariedade, incentivo, respeito e amor.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, alunos e funcionários do C. E. Maria Pereira das Neves, bem como toda comunidade do Preventório, por participarem ativamente desta pesquisa e de outras que venho fazendo, além de construírem comigo estas idéias.

Aos amigos – Professora Mestra Lícia Mascarenhas e Professor Mestre Paulo Cresciulo de Almeida – pelo incentivo inicial para a realização desta pesquisa e apoio fundamental durante todo o percurso da mesma.

À minha orientadora Dinair Leal da Hora pela parceria e dedicação neste e em outros trabalhos.

Aos meus pais pelo apoio material e emocional proporcionado.

Ao meu irmão Leonardo Collier e sua esposa Karin Collier pelo exemplo de vida acadêmica e colaboração.

Ao colega e revisor Vilson Sebastião Ferreira pelos conselhos durante a revisão deste trabalho.

RESUMO

COLLIER, Luciana Santos. *Gestão Democrática na Escola Pública: possibilidades de práticas coletivas no ensino de Educação Física Escolar*. 2009. 55 f. Dissertação (Mestrado em Educação Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

A Educação Física entrou para o currículo escolar brasileiro há menos de um século, com o objetivo de manter a “ordem” dentro das escolas, fortalecer e cuidar da saúde dos jovens brasileiros, sendo vista ainda hoje pelo senso comum como veículo disciplinador dos indivíduos e de obtenção da “qualidade de vida”, utilizando prioritariamente o esporte, com suas regras e técnicas rígidas, para alcançar estes objetivos. No sentido de apontar uma outra perspectiva de Educação Física Escolar, voltada para uma intervenção positiva no processo de transição do indivíduo passivo (disciplinado) para o cidadão ativo (crítico), o presente trabalho irá investigar práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da participação, fatores preponderantes no processo de construção de uma gestão educacional democrática, na medida em que acredito que esta forma de gestão seja fundamental para a transformação da educação inicialmente, mas sem perder o foco da conquista da igualdade e democracia em nossa sociedade.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Gestão Educacional Democrática. Participação. Cidadania.

ABSTRACT

The Physical Education entered the Brazilian school curriculum less than a century, aiming to maintain the "order" within the schools, and strengthen the health care of young Brazilian. Nowadays is still seen by common sense, as a vehicle disciplining of individuals and obtaining the "quality of life", using primarily the sport, with its rigid rules and techniques for achieving these goals. In order to sharpen another perspective of School Physical Education, focused on a positive intervention in the process of transition from individual liability (disciplined) for the active citizen (critical), this work will investigate teaching practices aimed at the development of creativity, autonomy and participation, factors predominate in the process of building a democratic management education, insofar as I believe that this form of management is key to the transformation of education initially, but without losing the focus of the conquest of equality and democracy in our society .

Keywords: School Physical Education. Democratic Management Education. Participation. Citizenship.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	8
1	GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: DO CENTRALISMO AUTORITÁRIO À DEMOCRATIZAÇÃO PRETENDIDA	17
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	37
2.1	A Educação Física Escolar e a construção da Gestão Escolar Democrática: os professores falam	50
2.2	Observação das aulas	50
2.3	Entrevistas	57
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	70
3.1	O Planejamento Participativo	70
3.2	Os alunos falam	75
4	SEM A INTENÇÃO DE CONCLUIR	79
4.1	De que forma os professores de Educação Física elaboram seus planejamentos, traçam seus objetivos, selecionam seus conteúdos e escolhem suas estratégias de atuação nas aulas?.....	81
4.2	Que características a Educação Física apresenta para desenvolver com os alunos experiências participativas que valorizem suas vivências dentro da cultura do movimento corporal e possibilitem a construção da gestão democrática dentro da escola pública?.....	82
4.3	Quais as possibilidades de iniciar o processo de democratização da gestão escolar a partir de práticas e vivências democráticas em sala de aula?.....	84
4.4	Novas aprendizagens, muitas interrogações	87
	REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

De acordo com Nascimento (2002), a educação deve ser um instrumento utilizado pela sociedade no sentido de promover “o exercício da cidadania fundamentada nos ideais de igualdade, solidariedade e justiça social” (p.132). Partindo desta premissa, podemos pensar que a escola é o local onde devemos aprender também como participar das decisões que dizem respeito às nossas vidas, o que irá possibilitar uma vivência em participações políticas mais amplas. Se cada cidadão, ao final de sua escolaridade básica, estiver “habilitado” a exercer os seus direitos de participação nas decisões que interferem na sua vida e controle da execução daquilo que ajudou a decidir, teremos dado um passo decisivo para a concretização dos ideais de igualdade, solidariedade e a justiça social.

No que diz respeito à influência da educação na formação do cidadão, e a relação da mesma com as decisões políticas em sociedade, Gadotti (1994) defende a importância da escolarização formal para que o cidadão consiga dar conta do grande volume de informações e das exigências de decisão próprios da vida democrática. Já Arroyo (2003) acredita que educação formal não é pré-condição para a cidadania, uma vez que é uma construção ideológica das elites. Para ele a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos é o espaço pedagógico perfeito para a formação do cidadão. Por sua vez, Saviani (1989) considera que toda ação educativa possui uma dimensão política e vice-versa; ou seja, apesar de distintas, são inseparáveis e caracterizam a prática social.

Ainda nessa perspectiva, é importante lembrar a idéia de Silva e Silva (2004) quando atenta para o fato de que os alunos, crianças, adolescentes ou jovens, não estão apenas se preparando para a vida ou para a participação na sociedade, mas já têm uma vida da qual a escola faz parte, e participam ativamente da sociedade com suas responsabilidades e direitos.

Mesmo que as idéias destes autores diverjam em alguns aspectos, elas convergem para a importância da valorização das qualidades políticas – questionamento/ sociabilidade, diálogo/ liderança, direitos/ deveres, boa educação/ criatividade, competitividade/ ética – no ensino, formal ou informal (DEMO, 2002). A partir do desenvolvimento de qualidades políticas na escola podemos notar sua

contribuição no sentido da construção da cidadania ativa, com cidadãos que participam das decisões da sua coletividade.

Para começarmos a pensar as relações existentes entre educação, cidadania e construção da gestão democrática escolar, tudo isto visto sob a luz da disciplina Educação Física Escolar, passaremos para o relato de experiências vividas pela comunidade do Preventório.

No início do ano 2000, a disciplina Educação Física começou a ser oferecida na E.E.Maria Pereira das Neves, que serve prioritariamente à comunidade do Preventório, localizada no bairro de Charitas, em Niterói. Vale destacar que Charitas é um bairro pequeno situado entre o mar da Baía de Guanabara e as montanhas; portanto, a escola fica à beira mar.

Como não havia um local específico para as aulas acontecerem nesta escola, além de dois pequenos pátios com árvores, muros e um grande mastro de bandeira numa das extremidades, eram improvisadas traves, tabelas de basquete, redes de vôlei. Dessa forma, o espaço transformava-se numa “quadra polivalente”. Porém, os problemas surgiram quando os alunos começaram a crescer e se desenvolver; o espaço foi ficando pequeno e eles passaram a demonstrar desinteresse pelas aulas.

A primeira tentativa de solucionar o problema foi solicitar o ginásio do Corpo de Bombeiros localizado ao lado da escola através de um abaixo-assinado passado pelos alunos e seus responsáveis, o que não surtiu efeito. Apelou-se para os pais de alunos que eram soldados e outros conhecidos “influentes”; com isso, conseguiu-se apenas realizar um evento de final de ano naquela quadra. Restava a praia, bem ali na frente. Após longas conversas com a direção, foi dada a permissão para que as aulas de Educação Física acontecessem na praia, apenas esporadicamente.

Com a variedade de atividades possíveis de serem realizadas na praia, as aulas tornaram-se muito mais descontraídas, atraentes, dinâmicas e a participação daqueles alunos, que normalmente se excluía ou eram excluídos, foi se tornando cada vez mais espontânea e efetiva. O dia em que a aula acontecia na praia era o dia de “liberdade”, de fazer “diferente”: empinar pipa, subir nas árvores, jogar, brincar, caminhar, correr, ou simplesmente conversar no calçadão, ver a mãe, o pai ou outro conhecido passando, paquerar, tudo isso passou a fazer parte da aula de Educação Física. Com o tempo, as aulas na praia passaram a acontecer com maior frequência, pois todos os dias os alunos torciam, pediam, imploravam para que a aula fosse lá.

Próximo ao final do ano de 2003, o campo de futebol onde as aulas de Educação Física aconteciam e a comunidade utilizava como área de lazer, foi cercado por tapumes de obra; a praia passaria a abrigar uma suntuosa estação de catamarãs e um grande estacionamento para servir aos seus usuários. A construção da Estação Hidroviária e do seu estacionamento foi uma obra traumática para a comunidade do Preventório, na medida em que os pegou de surpresa, sem qualquer tipo de aviso ou possibilidade de diálogo, sem permitir que se organizassem para lutar adequadamente por sua única área de lazer. Foi uma decisão arbitrária e vertical que feriu os direitos daquela comunidade.

Apesar da inegável necessidade da obra para a elite de Niterói, para a comunidade que ali vive foi uma agressão aos seus direitos de cidadãos, tanto no que diz respeito às suas possibilidades de lazer, quanto a seu modo de vida. Para a rotina das aulas de Educação Física, representou um retrocesso. Para conseguir um espaço livre era necessário caminhar um pouco pelo calçadão e nem sempre o local era adequado ou estava disponível. Além disso, o distanciamento da escola não agradava muito à direção. As aulas voltaram a acontecer no pátio dentro da escola.

Como disse Pretto (2007), o desequilíbrio nos coloca em risco, mas nos impulsiona para o movimento, dos corpos e da sociedade, na busca de outros valores diferentes destes “postos como inexoráveis pela sociedade capitalista e pelo neoliberalismo” (p.146-147). A situação vivida trouxe-nos, então, a necessidade de negociar todas as conquistas e se transformou num novo e importante aprendizado para todos nós. A saída para a praia era negociada com a direção, o espaço para realização das aulas era negociado com a própria comunidade que queria usá-lo ao mesmo tempo e mais tarde. E, depois que a Estação ficou pronta, tinha-se que negociar o uso do calçadão com os seguranças e com os usuários das barcas.

Em setembro de 2004, iniciaram-se também obras de reforma na escola e os pátios se transformaram em barracão de obra. Se as esporádicas idas à praia já eram encaradas com receio pela direção e por diversos professores, como a praia poderia se tornar local regular de trabalho? Inicialmente houve um recuo, mas em pouco tempo estavam todos saturados de tanta aula de dança, expressão corporal, tiro ao alvo, brincadeira da mímica, força, dicionário e outras que foram inventadas para serem realizadas dentro das salas de aula (sem fazer muito barulho para não atrapalhar as outras turmas). Qualquer atividade proposta que os tirassem de dentro

da escola seria melhor que permanecer dentro de sala. Foi uma questão muito discutida entre professor, alunos e direção.

No início, eram apenas caminhadas no calçadão. Mas essa não era a “brincadeira” preferida, apesar de ter sido o pontapé inicial para, aos poucos, irmos descobrindo muitas outras possibilidades para as aulas e para o lazer da comunidade. Foi a partir destas caminhadas que a comunidade de uma forma geral acabou se apropriando de inúmeros espaços públicos de lazer da orla como o gramado de Charitas, a pracinha e a pista de skate de São Francisco, o Parque da Cidade e suas trilhas, os campinhos de futebol próximo ao Clube Naval. Assim, locais que antes, por serem distantes, não eram freqüentados pelos moradores daquela comunidade atualmente são opções viáveis de lazer. Nesta época as aulas de Educação Física já aconteciam na EJA à noite, possibilitando também aos jovens e adultos da comunidade a aprendizagem a partir da experiência nestes processos de negociação.

Em fevereiro de 2006, na reunião de avaliação do Projeto Político Pedagógico do C.E. Maria Pereira das Neves, alguns representantes da comunidade, que estavam presentes, solicitaram que a escola os auxiliasse na luta por seus direitos, fornecendo-lhes os conhecimentos de que necessitavam para impedir que não continuassem “tomando seu espaço”.

Com esse novo movimento, surge a possibilidade de tornarmos visíveis os invisibilizados da Escola. Então, pela primeira vez em seis anos de trabalho na escola, via a comunidade participar de uma reunião desse tipo, tendo direito a dar opiniões e sugestões, ainda que de forma tímida e discreta. Este foi apenas um dos primeiros passos de um processo de conscientização de uma comunidade que vem passando por inúmeras transformações em seu estilo de vida desde que o “progresso” tomou conta do bairro de Charitas.

Em função dos inúmeros projetos que a Prefeitura de Niterói e o Governo Federal têm para aquela região, a escola tornou-se cada vez mais imprescindível no sentido de ajudar a comunidade a defender seus interesses, compreender seus direitos e deveres e, sobretudo, participar das decisões que envolvem seu futuro.

É sabido que existem projetos para construção de um túnel ligando a Região Oceânica e Charitas (Túnel Charitas-Cafubá), que prevê a desapropriação de várias casas, do hospital psiquiátrico que oferece atendimento psicológico gratuito e da creche comunitária. Planeja-se ainda construir um terminal rodoviário no que restou

da praia; além da desapropriação e demolição dos prédios que se localizam de frente para a orla e conseqüente construção de prédios residenciais para esconder as moradias populares que “enfeiam” a genial obra de Oscar Niemeyer. Além desse problema, a comunidade sofre com outros comuns à maioria das favelas em nosso país, tais como: inadequado fornecimento de água, inexistência de redes de esgoto, coleta lixo irregular, rede de energia elétrica escassa.

Em meados de 2008 iniciaram as obras do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal, que objetiva urbanizar algumas favelas. Além da pavimentação de algumas ruas, energia elétrica regular, água e esgoto estão sendo providenciados para a comunidade, bem como a construção de prédios residenciais para abrigar famílias cujas casas foram construídas em área de preservação ambiental e terão que ser destruídas. Sabemos que todas estas melhorias têm um certo ar de paternalismo e escondem diversas segundas intenções do poder público. Além das obras terem iniciado em ano eleitoral, o movimento em torno do bairro de Charitas aumentou demais, e a estação de catamarãs se transformou em ponto turístico, quase uma “vitrine” de Niterói. Vários prédios residenciais e comerciais de luxo vêm sendo construídos, a região tem recebido turistas e com isto novos investimentos, além de uma movimentação diária de pessoas, muito além do esperado pela própria empresa que explora a travessia de catamarãs. Acidentes, filas, atrasos e muitas reclamações são apenas alguns dos transtornos surgidos após a implantação da estação no bairro de Charitas.

Diante dessa realidade, o projeto Político Pedagógico do C.E. Maria Pereira das Neves passou a incluir temas baseados nas reivindicações, dúvidas e angústias da comunidade do Preventório, a fim de que os assuntos mais polêmicos como: lixo, preservação ambiental, cidadania, direitos e deveres dos cidadãos, qualidade de vida, fossem tratados em todas as disciplinas escolares. Desde então tanto a escola como seu corpo docente têm se esmerado em iniciar um processo de democratização do ensino e abordagem de temas pertinentes ao cotidiano da comunidade. Percebe-se uma crescente disponibilidade em se trabalhar com a participação dos alunos nas decisões dentro e fora das salas de aula. Sob este aspecto vale ressaltar a importância da participação da comunidade escolar (professores, funcionários, direção, alunos, pais...) na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, sem a qual é impossível que a escola seja realmente um

veículo de construção do cidadão transformador e crítico, alguém capaz de modificar a realidade em que vive.

A partir dessa experiência, comecei a pensar na importância da disciplina que ministro para aquela comunidade. Será que o simples conhecimento de regras e técnicas dos desportos junto com a prática de modalidades esportivas estaria efetivamente contribuindo com a formação de cidadãos críticos e capazes de interferir na transformação da vida daquela comunidade? Esta passou a ser a principal preocupação dentro da minha prática pedagógica: propiciar através da Educação Física Escolar uma verdadeira intervenção no processo de transição do indivíduo passivo para o cidadão participativo.

Diante desta realidade e dos problemas a ela relacionados, elaborei as seguintes questões de investigação para este trabalho:

- De que forma os professores de Educação Física elaboram seus planejamentos, traçam seus objetivos, selecionam seus conteúdos e escolhem suas estratégias de atuação nas aulas?
- Que características a Educação Física apresenta para desenvolver com os alunos experiências participativas que valorizem suas vivências dentro da cultura do movimento corporal e possibilitem a construção da gestão democrática dentro da escola pública?
- Quais as possibilidades de iniciar o processo de democratização da gestão escolar a partir de práticas e vivências democráticas em sala de aula?

Com base em tal realidade, é fundamental refletirmos sobre propostas que apontem para uma Educação Física Escolar que realmente considere as experiências e anseios dos alunos e da sociedade, além de lhes proporcionar conhecimentos que possam colaborar com a conquista de uma melhor qualidade de vida no sentido da igualdade e da democracia. Dentro desta perspectiva Gadotti (1994) nos sinaliza que:

Existe hoje na América Latina um grande movimento emergente que valoriza a experiência cotidiana e coloca a qualidade de vida como objetivo da educação. A satisfação das necessidades básicas das camadas populares - saúde, moradia, trabalho, educação - passa a ser também preocupação da escola. (GADOTTI, 1994 p.2)

Uma Educação Física comprometida com essa reflexão deve, antes de tudo, ser importante para o aluno, ter significado para a vida dele. Como nos apontam

Garcia e Lobo (2002), existe uma interação entre os traços sócio-culturais dos professores, dos alunos e da comunidade no cotidiano das escolas, onde tanto as culturas legitimadas como as negadas, fazem-se presentes. Para isso, os professores precisam estabelecer com os alunos uma relação de parceria na construção do conhecimento, num trabalho de “síntese cultural” (FREIRE, 2005 p.210), aproveitando a experiência de vida deles, analisando, criticando e modificando (quando necessário) os conteúdos predeterminados. Vale ressaltar a idéia de Libâneo (*apud* Aranha, 1990) de que o ato pedagógico prevê uma interação entre os seres sociais e provoca mudanças tão profundas que os próprios alunos vão se tornando agentes ativos da ação pedagógica.

Dentro da perspectiva de construção da gestão democrática na escola pública, os objetivos deste trabalho se delinearão no sentido de investigar como os professores de Educação Física das escolas públicas que servem à comunidade do Preventório têm traçado seus objetivos, selecionado os conteúdos da disciplina, escolhido suas estratégias de aulas e formas de avaliação. Ou seja, como planejam suas práticas pedagógicas.

Pretendo observar também alternativas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano das aulas de Educação Física Escolar, que colaborem de forma eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia de escolha e da participação democrática que implicam na construção da gestão democrática na escola e da cidadania ativa, interferindo assim positivamente no processo de transição do indivíduo passivo para o cidadão participativo.

Seguindo essa reflexão, tenho a intenção de verificar como as práticas de gestão democrática do ensino, vivenciadas pelos alunos em sala de aula, colaboram com/para a construção da gestão democrática da/na escola.

A fim de concretizar esta pesquisa, iniciei realizando uma pesquisa bibliográfica abrangendo os temas nela envolvidos, tais como: gestão, gestão educacional, gestão democrática, educação física escolar, participação, cidadania, autonomia. Para discutir estes conceitos foram escolhidos os seguintes autores: Paro (2001a e 2001b), Hora (1994 e 2007) e Ferreira (2001 e 2003) em gestão; Bracht (1996 e 1997), Betti (1986, 1992 e 1994a), Taffarel (2007) e Darido (2003) em educação física escolar e Bordenave (1994), Freire (2005), Gadotti (1994, 1996 e 2002), Ferreira (1993) e Torres (2001) para abordar os conceitos de participação,

cidadania, autonomia. Desta forma acredito ter embasado teoricamente esta investigação.

Segundo Marconi (1999), a pesquisa de campo é a mais apropriada no sentido de conseguir informações acerca de uma determinada conjuntura, objetivando elucidar o problema para o qual se procura uma resposta, ou para confirmar uma hipótese. Sob a luz destas informações, optei por fazer uma pesquisa de campo, incluindo observação e entrevistas com professores de educação física, e aplicação de questionários com alunos, a fim de tentar explorar ou investigar a realidade das aulas de Educação Física nas escolas públicas que servem à comunidade do Preventório.

Em seguida, elaborei uma pesquisa de campo em duas etapas distintas: na primeira, através da observação das aulas e entrevista com três professores de Educação Física que atuam nas escolas que servem à comunidade do Preventório; na segunda etapa, através da aplicação de um questionário com 75 alunos que vêm participando de aulas de Educação Física orientadas pelo planejamento participativo há aproximadamente três anos.

A coleta de dados de uma pesquisa de campo é efetuada onde os fenômenos ocorrem espontaneamente. Portanto, a fim de verificar a forma como a Educação Física Escolar vem sendo desenvolvida por alguns professores, pretende-se considerar como campo de pesquisa prioritariamente as escolas públicas estaduais que atendem à comunidade do Preventório. Esta delimitação compreende uma segunda delimitação. Pois, na medida em que no ensino público estadual não existe aula de educação física escolar do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, as turmas investigadas estarão situadas entre o 6º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (ensino regular e Educação de Jovens e Adultos).

Como “a pesquisa de campo baseia-se na observação dos fatos tal como acontecem na realidade” (Andrade, 2003 p.3), tive a intenção de observar aulas de alguns professores de Educação Física nas escolas escolhidas, no sentido de relacionar as respostas dadas por eles nas entrevistas e a sua prática pedagógica cotidiana. Através da realização de entrevistas com os professores e observação de suas aulas poderemos verificar como é feito o planejamento, a escolha dos conteúdos, bem como a influência dos documentos de orientação curriculares nestes procedimentos. Acredito que desta forma será possível verificar se as aulas dadas por estes professores contemplam as diversidades culturais e

individualidades dos alunos, além de contribuir de forma positiva para a construção da gestão democrática na escola. Os alunos participantes responderam questionários a fim de analisar a repercussão das aulas no processo de formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de modificar a realidade em que vivem.

Estas constatações servirão de subsídios para uma reflexão mais ampla acerca de metodologias em Educação Física Escolar, que levem em consideração a história de vida dos alunos, suas experiências, suas necessidades de movimento, suas limitações, etc. Através deste processo seria possível ainda desenvolver com os alunos o senso crítico (analisar o desporto de alto nível e suas arbitrariedades, a influência da mídia nos esportes...); explorar o potencial criativo (através de atividades ou regras de jogos construídas pelos alunos); exercitar a democracia (a partir das possibilidades de intervenção dos alunos escolha dos conteúdos); e, principalmente, conscientizá-los da responsabilidade que têm sobre as consequências de suas escolhas. Pois, pensando com Santos (1991, p.181), acredito que a escola é também um espaço político, onde deve ser suscitada uma luta democrática específica, no sentido de transformar as relações de poder aí existentes em relações de autoridade partilhada.

Dessa forma, acredito ser possível colaborar para a construção de um cidadão mais consciente, autônomo e responsável, que seja capaz de influenciar positivamente na transformação social e na gestão escolar democrática, priorizando uma participação mais efetiva de toda comunidade escolar dentro da gestão da Escola Pública, visando uma verdadeira democratização do ensino público através de idéias que tendem ao: planejamento participativo, valorização das diferentes culturas e saberes, priorização do pensamento criativo e construção coletiva do conhecimento.

1. GESTÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA: DO CENTRALISMO AUTORITÁRIO À DEMOCRATIZAÇÃO PRETENDIDA

Para estudar a democratização da gestão escolar é fundamental que localizemos a escola no contexto político-econômico e social no qual ela se insere e com o qual ela interage incessantemente. Além disso, é necessário pensar no que consideramos ser democratização da gestão escolar, alertando para a confusão que comumente se faz entre modernização e democratização. É primordial ainda que abordemos determinados conceitos, tais como cidadania, autonomia e participação, que sempre permeiam as práticas democráticas, na medida em que são qualidades que se pretende desenvolver nos indivíduos formados a partir de uma escola que valoriza os ideais democráticos.

O contexto político-econômico e social no qual vivemos na atualidade revela-se bastante conturbado apontando para profundas mudanças estruturais. Ferreira (2001) defende que violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores para toda humanidade. Enquanto isso, Torres (2001) acredita que este conjunto de transformações deva ser visto como uma situação de transição entre duas épocas distintas. Apesar disso, ele acrescenta que não podemos dizer que estamos vivendo num período “pós-moderno”, na medida em que “as relações capitalistas de produção ainda estruturam a maioria das ordens sociais, e a hegemonia do capital ainda é a força estruturadora de quase todas as dimensões da vida social” (TORRES, 2001, p.87).

Assim como alguns autores postulam a continuidade da modernidade nos tempos atuais, outros defendem o contrário. A pós-modernidade surge exatamente da crise nos estatutos da própria modernidade que, segundo Habermas (1990, *apud* Gatti, 2005) cria condições de verdade que enclausuram a razão, geram formas de poder e homogeneizam contextos e pessoas como se fossem instrumentos de controle. Segundo a autora, o termo vem sendo cada vez mais empregado com o objetivo de traduzir a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, que estão vivendo a era pós-industrial. Para Azevedo (1993, *apud* GATTI, 2005) as principais características da pós-modernidade são: a invalidação histórica e cultural das grandes análises e seus decorrentes relatos de emancipação; a desqualificação de sua pretensão de uniformização e decorrentes promessas de salvação para

indivíduos e grupos; a falência das utopias criadas e não realizadas no cotidiano da cultura e sociedade modernas. Os estudos pós-modernos rompem com os grandes modelos epistemológicos e suas pretensões de verdade, objetividade e universalidade, bem como defendem o pluralismo teórico e ético, a indeterminação, e a descontinuidade de idéias.

Apesar das opiniões opostas em relação ao estabelecimento ou não da era pós-moderna, algumas transformações ocorridas são visíveis e inegáveis. Sob esta ótica, é importante salientar que as transformações e modernizações nas tecnologias das comunicações e da computação intensificaram as relações sociais em âmbito mundial, aproximando localidades e realidades distantes, de tal maneira que acontecimentos locais são marcados por eventos ocorridos a muitas milhas de distância, e vice-versa (TORRES, 2001 p.87). Com isso, os limites nacionais acabam se tornando imprecisos, afetando a constituição das identidades, aumentando a mestiçagem e a diversidade das culturas, bem como deslocando as solidariedades dentro e fora do estado nacional, gerando tensões entre as dinâmicas local e global.

Todo este conjunto de transformações pelas quais estamos passando vem sendo chamado de globalização, um construto social que tem sido analisado de forma crítica.

Muitos vêem a globalização como aumentando a homogeneidade das sociedades (...). Para outros, ainda, a globalização é o desenvolvimento do poder por corporações multinacionais e estados, ao passo que outros vêem na globalização o centro da ação ambiental, da democratização e da humanização. Alguns vêem o conceito de globalização como uma cilada para ocultar os efeitos do imperialismo ou da modernização, enquanto outros pretendem que a modernização haveria de inaugurar uma nova "era global", diferente da "era moderna". Além do mais, enquanto alguns teóricos pretendem que a globalização seja o conceito que define uma nova época na história da humanidade, outros são de opinião contrária, pretendendo que tenha sido exagerado o caráter novo e central da globalização. (TORRES, 2001 p.87).

O que pode se afirmar é que, ao nível da economia mundial, a globalização é o resultado de uma reestruturação que envolve a transnacionalização da economia, da ciência, da tecnologia e da cultura, bem como uma profunda modificação na divisão internacional do trabalho. Simultaneamente nota-se um reajuste da integração econômica entre nações, estados e economias regionais, provocando uma redefinição das relações entre eles.

Paralelo às modificações ocorridas na esfera econômica, pode-se notar também alterações no mercado de trabalho. Atualmente, distinguem-se quatro espécies de mercado de trabalho: *um que responde às demandas do capitalismo de monopólio*, com características transnacionais; *o segundo que atende ao capitalismo competitivo*, baseado no mercado doméstico de trocas de bens e serviços; *o terceiro corresponde ao serviço público*, que conta com certa proteção em relação à competição, mas está cada vez mais “encolhido” com as privatizações do setor; e *o quarto, considerado mercado de trabalho informal ou marginal*, incluindo desde as transações ilegais (narcotráfico, pirataria, jogos de azar) até o auto-emprego (camelôs, trabalho doméstico, empresas familiares).

Junto à crescente segmentação do mercado de trabalho, surge também uma distinção entre o salário nominal ou real do trabalhador (que segue uma tendência de substituição do salário horário pelos pagamentos por peça ou produtividade) e o salário social ou indireto (benefícios). Soma-se a isso o aumento da competitividade entre as companhias no contexto transnacional, com conseqüente redução da margem de lucro das mesmas e redução dos custos de produção (via dispensas, intensificação da produção, aumento da produtividade *per capita*, transferência de determinadas atividades de produção para zonas livres de impostos, substituição de trabalhadores dispendiosos por outros que onerem menos a folha de pagamento, substituição do trabalho pelo capital). O resultado dessas transformações na composição global de trabalho e capital é o aumento do número de trabalhadores supranumerários (desempregados) e a diminuição da articulação da classe trabalhadora e das reivindicações por melhores salários e condições trabalhistas. Por isso, os trabalhadores, apesar de terem consciência de sua situação de exploração e submissão, temem pressionar demais e perder seus empregos, pois existe uma enorme quantidade de mão-de-obra barata e habilidosa desempregada.

Vale destacar que dentro das próprias indústrias a economia global também modificou sua organização. Segundo Torres (2001), as economias nacionais baseavam-se na produção de massa padronizada, com um pequeno número de gerentes controlando o processo de produção e um grande número de trabalhadores executando ordens; isso, numa organização piramidal e estática de poder refletindo o sistema capitalista tradicional. Com a fragmentação da linha de produção, característica da nova economia global, sua organização torna-se mais fluida e

flexível, com múltiplas linhas de poder e mecanismos de decisão, análoga a uma teia de aranha (Torres, 2001 p.90).

Ainda no contexto da globalização, a educação e a cultura passaram também por fortes transformações na sua estrutura e conteúdo. Nesse sentido, Kellner (1997) *apud* Torres (2001) nos informa que

Cultura é hoje um terreno particularmente complexo e contestado, à medida que as culturas globais invadem as locais e que surgem novas configurações unindo os dois pólos e pondo em ação as forças contraditórias de colonização e resistência, de homogeneização global e de formas e identidades locais híbridas (p.90).

Enquanto na velha ordem capitalista o sistema de educação estava orientado para a formação de uma força de trabalho disciplinada e confiável, a nova economia global exige trabalhadores que possam aprender rapidamente e que sejam capazes de trabalhar em equipe de uma maneira confiável e criativa.

Ao nível da consciência social, a mudança mais significativa que todas estas transformações acabaram trazendo foi em relação ao modo como vemos a realidade e não de como dela participamos. Prova disso é que a sociedade, de uma forma geral, tem uma maior consciência de sua realidade do que tinha há alguns anos atrás. Apesar disso, ainda não descobriu, ou pos em prática ações mais efetivas para transformá-la. Sabe-se também que o autoritarismo, a centralização do poder de decisão e o conservadorismo, além de ultrapassados, conduzem ao desperdício, ao imobilismo, a desresponsabilização e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. Infelizmente ainda é comum observamos práticas com estas características dentro e fora dos sistemas educacionais.

É nesse contexto que a escola pode interferir e trabalhar, buscando reverter a situação de imobilismo social, descobrindo com os alunos, alternativas de ação que possibilitem a libertação das práticas autoritárias e centralizadoras nas sociedades. Essa mudança de paradigma aponta para a adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, a partir das quais, para determinar as condições na qual as relações sociais serão estabelecidas, é preciso haver uma interação de todos os participantes, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca da solução de problemas e alargamento de horizontes.

Cabe neste momento analisar de que forma a globalização, com o crescimento das empresas, a competição entre mercados mundiais e o livre comércio afetam a noção de cidadania e de democracia em escala global.

Para Bastos (2008), democracia é o espaço político e social aberto a disputas, oposições e discordâncias, que permitem o exercício da liberdade. Para compreender o que é democracia Torres (2001) nos ajuda, explicando a diferença entre democracia como método – representação política que inclui procedimentos regulares de voto, eleições livres, sistemas parlamentares e judiciais livres do controle do executivo, noções de vigilância e equilíbrio do sistema, predomínio dos direitos individuais sobre os coletivos e liberdade de expressão – e democracia como conteúdo – associada à participação política do povo nos negócios públicos, relacionada com o poder do povo, com a idéia de iguais direitos para todos os cidadãos e com uma filosofia política de igualitarismo. Segundo Santos (2006):

experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica e filosófica ocidental conhece e considera importante.[...] esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam que não há alternativa. [...] Para combater o desperdício da experiência social [...] é necessário propor um modelo diferente de racionalidade (p.778).

A democracia liberal tem como princípios fundamentais igualdade, liberdade e fraternidade, que passaram a embasar os direitos individuais e coletivos modernos. Acredita-se que, no contexto atual, o estado-nação tornou-se “vulnerável à disciplina imposta por decisões econômicas feitas em outros lugares, por pessoas e instituições sobre as quais não tem o menor controle prático” (OHMAE,1995 *apud* TORRES, 2001) e que o investimento, a indústria, a informação tecnológica e os indivíduos consumidores é que estão impulsionando a expansão e a operação da economia global, assumindo o poder econômico e fazendo surgir os estados regionais. Dessa forma é fundamental que o paradigma democrático moderno seja revisto, uma vez que, junto com a falência do estado-nação, sucumbem também o liberalismo e a democracia liberal.

Para Ohmae (1995 *apud* TORRES, 2001) o liberalismo somente sobreviverá se existir: *respeito mútuo*, para garantir as diversidades culturais, ideológicas e filosóficas; *confiança mútua* entre os cidadãos, a fim de que as ações do estado sejam legitimadas em prol do pacto social; além da *transparência nas ações do*

estado, “de modo que todos os membros da sociedade possam estar seguros de que as decisões alcançadas após um amplo debate sejam justas, mesmo que não sejam do seu agrado, ou que não obtenham dela qualquer benefício” (TORRES, 2001, p.94). Na análise de Ohmae (1995 *apud* TORRES, 2001) nem os governos nem os indivíduos satisfazem a esses três critérios.

Nas democracias capitalistas não existe hoje participação cívica, mas sim uma exígua participação dos eleitores; existe antes competição entre indivíduos que buscam mais o próprio interesse do que a solidariedade; e a informação governamental tornou-se mais opaca que transparente (p. 75-76).

Essa exígua participação dos eleitores pode ser resumida, pelo menos em nosso país, ao ato de votar. Ato que não é realizado com observância aos critérios de respeito, confiança e transparência, na medida em que se tem intenção única de se obter benefícios próprios e não da coletividade.

Concordando com essas idéias, Marques (2007) acrescenta que, a revisão da teoria democrática deveria emergir com base em critérios de participação política que não se resumam ao ato de votar, realizando uma repolitização global da prática social, criando novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania, transformando as relações de poder em relações de autoridade partilhada, nos diferentes espaços de interação social, pressupondo, assim, novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política e, com isso, valorizar a idéia da igualdade sem inalterabilidade.

Segundo Bordenave (1994), a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, dominar a natureza e o mundo. Sua prática promove ainda a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. Porém, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social.

Ora, a participação em instâncias sociais e políticas mais amplas devem ser aprendidas com a participação em instâncias locais como família, escola, trabalho, os quais se constituem em espaços de aprendizagem e se apresentam como um caminho para participações maiores. Portanto “aos sistemas educativos, formais e

não-formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* (grifo do autor) pela prática constante e refletida da participação” (BORDENAVE, 1994 p.25-26).

Merece ainda destaque o fato de que a participação não deve consistir na recepção passiva de idéias e ordens vinda de pessoas pretensamente mais “hábeis” ou “preparadas”, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões coletivas nos mais diferentes níveis. Para tanto, a participação não deve ter um caráter meramente consumista, no sentido de permitir que a grande maioria tenha acesso às decisões tomadas pela minoria,

mas o de processo coletivo transformador, por vezes contestatório, no qual os setores marginalizados se incorporam à vida social por direito próprio e não como convidados de pedra, conquistando uma presença ativa e decisória nos processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural (BORDENAVE, 1994 p.20).

O objetivo final da participação social se concretiza na auto-gestão, que pode ser descrita pela existência de uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes. A autonomia aqui pretendida

não implica uma caminhada para a anarquia, mas, muito pelo contrário, implica no aumento do grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população (BORDENAVE, 1994 p.20-21).

Da mesma forma, a existência apenas abstrata da possibilidade de participação nas decisões e da autonomia de escolha tende a trazer conseqüências destrutivas ao processo educacional. Se os processos de participação forem sempre controlados e limitados por instâncias dominadoras – é o caso da escola, do professor, do diretor, da secretaria de educação –, jamais será desfeita a relação dominante-dominado. Ainda que ao dominado seja dado o direito de escolher ou participar, ainda existirá aí um forte poder de dominação, na medida em que tal situação evidencia claramente uma incongruência entre teoria da participação autônoma e prática não autônoma. Dela resultam consideráveis prejuízos à formação dos alunos, cuja dependência não deixará de ser fortemente reforçada.

Necessitamos, portanto, de um processo e de uma experiência de participação autônoma que implique no exercício da reflexão crítica, nas escolhas e

nas tomadas de decisões, sendo esta condição indispensável para que um ideal de cidadania se concretize.

Ora, a noção de cidadania surgiu em função do aumento do número de habitantes nas cidades, apesar de ser simplista demais definir cidadãos como um grupo de indivíduos que vivem numa cidade e gozam de direitos delimitados pelo contexto social. Por isso, não podemos nos restringir à definição de cidadania baseada no *status* pessoal dos membros legais do estado-nação que possuem direitos e deveres. Nesse sentido, vale destacar que na Grécia Antiga o título de cidadão diferenciava os indivíduos que podiam gerir os negócios do estado dos plebeus ou escravos. Desde essa época já se observava uma forte relação entre cidadania e participação.

Segundo Torres (2001), o Iluminismo prevê três aspectos básicos na teoria da cidadania: um com base em Kant, onde os processos de socialização relacionados com o pensamento cognitivo dos indivíduos precedem a maioria ou aquisição da inteligência; outro, em Hegel, onde a capacidade de ser socializado deveria ser uma técnica de civilização, inibindo ou facilitando a mudança social progressiva; e o terceiro, baseado em Marx, onde a cidadania política depende do acesso aos benefícios materiais da economia.

A filosofia da consciência desenvolvida nesse período vai além da imagem kantiana de um sujeito cuja capacidade de compreender a realidade se baseava em “categorias cognitivas que permitiam a aprendizagem e a construção de fatos empíricos emanados da ciência” (TORRES, 2001 p.120). Na visão hegeliana de consciência, suas origens “emanam de um processo de mútuo reconhecimento da autoconsciência e do ‘outro’ como exterioridade” (idem). Portanto, Basear a teoria da cidadania somente na filosofia da consciência é considerar a realidade como sendo constituída por uma totalidade de indivíduos homogêneos, porém com interesses diversificados; no entanto, essa perspectiva de homogeneização não comporta a complexa realidade que configura a realidade social.

Ainda segundo Torres (2001), somente no séc.XX, quando a teoria de cidadania se vinculou ao estado do bem-estar e sua rede de serviços é que ela apresentou um desenvolvimento significativo. Já Marshall (1963 *apud* TORRES, 2001) considera que o processo de evolução da cidadania originou três tipos distintos de direitos nos quais ela se baseia, a saber: os direitos civis, que são aqueles exigidos para se ter a liberdade individual (liberdade de expressão, justiça,

propriedade); os direitos políticos, que abrangem todo o processo eleitoral (votar, eleger, ser eleito); e os direitos sociais, que incluem o bem-estar, a segurança econômica e o que for necessário para se ter uma vida plena. Assim, “As instituições mais intimamente ligadas ao bem estar são o sistema educacional e os serviços sociais” (MARSHALL, 1963 p.74 *apud* TORRES, 2001).

Entretanto, as idéias de Marshall recebem muitas críticas, dentre elas a de Held (1989, *apud* TORRES, 2001), que alerta para a proposta de que os direitos sociais formem um elemento vital numa sociedade hierarquizada, mas que conseguiu abrandar as tensões provenientes do sistema de classes. Sua preocupação consiste no fato de que os direitos sociais não podem ser vistos como benefícios concedidos pelo estado de bem-estar sob o risco da dinâmica da cidadania moderna modificar as classes sociais a ponto de criar uma trégua na dinâmica geral do conflito social. Para tanto, a cidadania passa a ser considerada arquiteta da cooptação, e seu resultado final será o de prolongar a desigualdade social e não abrandá-la.

Nessa perspectiva, a idéia de pacto social difundida pelos liberais no período da modernidade histórica era perfeitamente adequada à plena expressão da cidadania democrática no estado de bem-estar. Por isso, nas duas últimas décadas as críticas neoconservadoras se basearam no fato de que o estado do bem-estar criou uma cultura de dependência e estimulou a passividade entre os mais necessitados. Seguindo este raciocínio, alegam que os liberais do estado do bem-estar criaram condições para o desenvolvimento de uma crise fiscal de enormes proporções, sem, contudo, conseguir melhorar as chances de vida da população no que diz respeito ao bem estar. Por outro lado, o neoconservadorismo não considera a cidadania como estatuto político ou legal. Para os seus adeptos, a lógica do mercado é capaz de criar consumidores eficientes que, através do dinamismo do mercado, conseguem construir um acordo social mais viável e prático (TORRES, 2001 p.124). Isso leva a considerar que a tarefa da cidadania é ajustar os direitos às obrigações de maneira que os direitos incorporem as responsabilidades, e vice-versa (*idem*).

Já a noção de dependência como resultado do estado de bem-estar é contestada com base no argumento de que é o aumento do desemprego no contexto da reestruturação econômica global que é responsável pela situação dos mais necessitados nas sociedades industriais mais avançadas. Mais ainda, as

desigualdades de classe foram exacerbadas pela política econômica neoconservadora a ponto de levar o nível de participação econômica dos desempregados e trabalhadores pobres para abaixo do mínimo, o que gerou, uma perda de direitos políticos.

Em meio a essa turbulência, não apenas a escola como todas as instituições sociais, são conclamadas a rever suas filosofias e seus métodos a fim de atender aos anseios e cobranças da sociedade. Gadotti (1997) nos lembra que: “A crise paradigmática também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma, sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial”. Pois, da mesma forma que a economia e a política têm seus limites nacionais fragmentados pela atual conjuntura de mundo globalizado, a veiculação do conhecimento e das informações rompe os limites de tempo e espaço obrigando a escola a se adaptar a esta nova realidade. Embora nem sempre as mudanças sejam plenamente realizadas, quando ocorrem, ainda são orientadas mais pela cobrança do que pela participação.

A escola é hoje, mais do que nunca, bombardeada por demandas sociais das mais diversas ordens. Sobre isso, Gadotti (1994) nos sinaliza que a satisfação das necessidades básicas das camadas populares – saúde, moradia, trabalho – também passaram a ser preocupação da escola. Por causa dessa demanda, a educação, no contexto escolar, torna-se tarefa ainda mais complexa, exigindo esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, bem como uma participação mais efetiva da comunidade neste processo. Assim,

“Não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania” (LÜCK, 2000, p. 12).

A educação, portanto, dada sua complexidade e ampliação de sua abrangência, já não é mais vista como responsabilidade exclusiva da escola. E embora a sociedade muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nas escolas. Por isso, além de exigir que a escola demonstre sua competência com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, em alguns casos também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo. Como exemplo disso temos os casos de parcerias entre organizações não-governamentais

e empresas, com a escola, bem como algumas Associações de Pais e Mestres. Todo esse movimento, alterando o sentido e concepção da educação, da escola e da relação escola/sociedade, tem demandado um esforço especial da gestão escolar, isto é, de organização da escola. (LÜCK, 2000, p.12).

Portanto, pensar na gestão educacional é pensar em relações de poder altamente impregnadas pelas concepções vigentes na sociedade em que a escola se insere em sua "complexidade de múltiplas relações de poder que emergem de sujeitos individuais e ou coletivos" (BASTOS, 2008, p.2).

A gestão de um sistema educacional é uma trama de relações que se estabelecem entre governo, secretaria de educação, direção escolar, professores, alunos e comunidade; vai muito além do que acontece no interior da escola. E esta trama é permeada de tensões e conflitos que denunciam a oposição não muito clara entre "o democrático, o autoritário, o rebelde e o indiferente" (BASTOS, 2008, p.2). Para Mouffe (1996)

As forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e pela divisão. É possível alcançar formas de acordo, mas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso se baseia necessariamente em actos de exclusão. (MOUFFE, 1996, p.96 *apud* MARQUES, 2007, p.65).

Assim, partindo da premissa de que a escola é parte importante de uma entremeada rede de relações chamada "sociedade global" e também da "sociedade do conhecimento", não podemos analisá-la de forma isolada em relação ao contexto sócio-político-econômico no qual se insere. Ao contrário, devemos considerar que ela encontra-se integrada a uma política educacional que lhe fornece direções e parâmetros de ação.

E, assim, através da gestão, essas diretrizes, emanadas pelas políticas públicas, são colocadas em prática, determinando o tipo de homem e mulher que se quer formar. Além de interpretar e subsidiar as políticas públicas, a gestão também examina coerências e discrepâncias entre o previsto e o concreto, percebe reais necessidades e novas formas de produção do trabalho com a finalidade de nortear e encaminhar a elaboração de novas políticas educacionais. Pode-se dizer que a gestão transforma metas e objetivos educacionais traçados pelas políticas públicas em ações a serem desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos com a escola. Na medida em que se torna mediadora das relações entre educação/sociedade, ela assume papel fundamental na condução da educação e do ensino, bem como da elaboração

de políticas educacionais. É ela que vai revelar o caráter de inclusão ou exclusão da educação.

No Brasil, durante aproximadamente duas décadas (meados dos anos 60 até início dos anos 80) vivemos sob um regime de ditadura militar. Nesse período, a condução da gestão da educação e da escola apoiava-se no paradigma racional-positivista ou empírico-analítico, refletindo uma concepção de educação que se baseava numa relação hierarquizada e dual de poder e autoridade, onde os papéis e os níveis de poder estavam claramente definidos, facilitando o controle do sistema educacional. Nesta perspectiva, a gestão/ administração escolar organizava-se por meio de um organograma piramidal das funções, demonstrando uma relação com o modelo taylorista/ fordista adotado por entidades com fins lucrativos - empresas.

Em meados dos anos 80, com o início do processo de redemocratização política no Brasil, os movimentos sociais em defesa dos direitos sociais e da cidadania coletiva ganharam representatividade. Nesta ocasião, começou a se criar alguns mecanismos de participação da comunidade na escola, como as Associações de Pais e Mestres e os Conselhos de Escola, que passaram a compor a estrutura administrativa escolar.

A Constituição Brasileira de 1988 institui a "democracia participativa" e cria instrumentos facilitadores do exercício do poder popular (Art.1º), além de estabelecer como princípios básicos o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público" (Art. 206). Esses princípios, segundo Gadotti (1994), podem ser considerados como fundamentos constitucionais que possibilitam a implementação da autonomia e da gestão democrática nas escolas. Além disso, a descentralização da gestão educacional no Brasil possibilitou que os governos estaduais e/ ou municipais organizassem seus próprios sistemas escolares levando em consideração diversidades culturais e regionais do país.

Já nos anos 90, em virtude de uma maior pressão da sociedade civil para que o governo atendesse às reivindicações históricas ligadas à área da saúde e da educação, nota-se uma maior valorização das pesquisas no campo educacional. Por conseguinte, projetos inovadores vão surgindo e sendo implantados por especialistas que conhecem as particularidades regionais. Apesar disso, as correntes que se baseiam nos postulados neoliberais assumem a direção do país

com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, nos impondo paulatinamente uma reforma do Estado nos moldes do neoliberalismo “americano”.

De acordo com Hora (2007), essas tendências são caracterizadas pela política de privatização de setores decisivos da economia, com conseqüente desmobilização de alguns mecanismos de intervenção estatal, além de regressão de conquistas garantidas pelos direitos sociais e flexibilização das leis trabalhistas. Percebe-se então que “nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso materializa-se um retrocesso democrático no campo econômico-social, político e cultural e se manifesta de forma incisiva na educação, no âmbito organizativo/institutivo e do pensamento pedagógico” (FÁVERO, 2002, p.54).

Segundo Santos (2006), nesse contexto, as políticas sociais, dentre elas a educacional, passaram por ajustes e adequações a fim de seguir as tendências político-econômicas que foram se revezando no poder.

Para Bordignon e Gracindo (2001), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trata com extrema superficialidade a questão da gestão em educação, embora incorpore a gestão democrática como princípio do ensino público, determinando que esta se faça de acordo com o sistema educacional no qual esteja inserido, garantindo a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar no conselho escolar e na elaboração do Planejamento Político Pedagógico da escola.

As mudanças conjunturais vividas nas duas últimas décadas provocaram, também, mudanças na estrutura e no funcionamento das escolas. Paro (2000), em seus estudos sobre administração escolar, defende que administração, em seu sentido geral, pode ser concebida como utilização racional de recursos para a realização de determinados fins. Por utilização racional entende-se: adequação dos recursos aos fins visados e emprego dos mesmos de forma “econômica”. Partindo deste pressuposto, a administração ou gestão escolar pode ser definida por: “utilização racional do esforço humano coletivo (trabalho)” e conseqüente “coordenação deste esforço”, objetivando a manutenção do *status quo* ou a superação/ transformação da ordem social.

A utilização racional do trabalho envolve as relações entre o homem e a natureza; e a coordenação abrange as relações dos homens entre si. Portanto, no âmbito escolar, a coordenação assume um caráter diferente daquele expresso nas teorias da administração geral. Por envolver relações entre os homens, a

coordenação escolar deve basear-se na cooperação e não em competição e dominação entre os mesmos. Os problemas da administração escolar não são os mesmos da organização empresarial, pois educação e produção são processos completamente distintos.

Bordignon e Gracindo (2001) alegam que a gestão escolar pode se desenvolver de acordo com dois modelos: o técnico-científico e o sócio-crítico. Na concepção técnico-científica a gestão escolar é entendida como “controle” do processo de materialização da política educacional na escola. Este “controle” suscita a idéia de hierarquia e verticalização do poder, gerando relações de dominação dentro do sistema educacional. Esta concepção é baseada no paradigma racional-positivista, onde a realidade é um todo estruturado e as relações entre sujeito e objeto são neutras.

Aplicando este paradigma ao campo da gestão escolar nos remetemos aos esquemas que defendem a existência de técnicos que detêm o conhecimento e formulam as políticas, traçam os caminhos, metas e estratégias que a escola deve seguir a fim de alcançar um trabalho pedagógico eficiente, contribuindo com uma educação de qualidade (qualidade também definida pelos técnicos). Neste caso, a qualidade está intrinsecamente relacionada às notas e resultados alcançados pelos estudantes em avaliações internas e externas, tais como: Prova Brasil, Saeb, Enem, que pretendem medir a quantidade de conhecimento apreendido pelos alunos, sendo elaboradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Contraopondo-se a esta idéia, Paro (1998) afirma que a escola é uma das únicas instituições sociais que não pode admitir padrões de qualidade assentados em produtividade, devido à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade e peculiaridades do seu “produto”: o indivíduo formado a partir do processo de educação. A qualidade no âmbito escolar abrange aspectos sociais, econômicos, políticos e estruturais que ultrapassam as possibilidades das verificações de conhecimentos apreendidos.

Já pelo modelo sócio-crítico de gestão escolar, o homem como sujeito histórico sofre influência dos condicionantes da realidade, mas também tem a capacidade histórica de influir nela. Paro (2000) diz que os processos de gestão escolar não se fazem de forma neutra, mas são concebidos dentro de um contexto econômico-social, sofrendo influências dos determinantes da realidade concreta. A gestão pode, portanto, articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não

precisando estar necessariamente articulada com a dominação vigente em nossa sociedade.

Por sua vez, Bordignon e Gracindo (2001) explicam que as relações estabelecidas no modelo sócio-crítico de gestão escolar valorizam a intersubjetividade do processo pedagógico e a função emancipatória da educação. O “poder” fica disseminado nas diferentes esferas de responsabilidade e não situado em níveis hierárquicos estanques. Portanto, as decisões passam a ser tomadas a partir dos “colegiados consultivos e deliberativos” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001 p.152), que são grupos de indivíduos que representam a coletividade dentro da gestão escolar. Logo, a escola que se organiza sob o modelo sócio-crítico de gestão tenderá a formar indivíduos com idéias mais elaboradas acerca de autonomia e emancipação, e possivelmente melhor preparados para viver numa sociedade que prioriza a equidade e a justiça social.

Infelizmente no Brasil, por questões mesmo culturais, a escola pública é vista como propriedade do governo ou dos funcionários que nela trabalham (diretores, coordenadores, professores, etc.). Por isso, sua gestão acaba refletindo a visão dos seus “proprietários”. E ainda que os colegiados ou grupos de representantes existam dentro da estrutura gestonária da escola, seu poder ainda é bastante limitado.

Estudo feito por Borges (2004) aponta que, mesmo em locais onde aconteceram durante as décadas de 80 e 90 iniciativas de descentralização da gestão dos sistemas educacionais visando ampliar a participação da comunidade na administração da escola, casos da Grã-Bretanha, EUA e Brasil, os resultados demonstraram limitações difíceis de serem contornadas. Muitas vezes a comunidade escolar não se acha capaz de discutir determinados assuntos, de participar de algumas decisões por ausência de conhecimento específico dos assuntos que permeiam a gestão escolar e acabam por deixar que pessoas tidas como “mais aptas” decidam por ela. Com isso, os membros da comunidade escolar mais bem sucedidos intelectual e economicamente tornam-se os mais “ouvidos”, os que têm mais “voz”.

Outro entrave à concretização da participação comunitária na gestão escolar são alguns professores de escolas públicas e técnicos educacionais que agem de forma corporativista, defendendo a lógica hierárquica e centralizadora das redes de ensino, por temerem perder alguns de seus privilégios e benefícios trabalhistas.

Apesar desses obstáculos que ainda hoje dificultam a concretização da gestão escolar democrática, a luta de entidades educacionais em defesa da democratização da educação pública já dura algumas décadas e extrapola a reivindicação de “uma escola para todos”. Essa escola tem que se tornar democrática de fato, com uma administração democrática e participativa. Apesar das determinações legais, o que vemos hoje é que, por vários motivos, isto não se consolidou na prática.

Gadotti (1994) esclarece que a implantação de uma gestão democrática na escola pública esbarra em alguns problemas, tais como:

- As pequenas experiências democráticas dos sujeitos escolares, suscitando a formação de uma liderança política contraditória;
- A mentalidade que atribui aos técnicos, e apenas a eles, a capacidade de governar e considera o povo incapaz de exercer o governo de qualquer coisa;
- A estrutura vertical de nosso sistema educacional que impregnou de autoritarismo todo o sistema.

A gestão democrática baseia-se na participação, autonomia, divisão de poder, co-responsabilidade e descentralização, o que se inicia pelo campo político. Portanto, uma gestão escolar para ser verdadeiramente democrática precisa estar pautada nestes princípios, gerando a igualdade de direitos e responsabilidades que são pressupostos básicos para a construção da cidadania.

Para Santos (2006 p.6), “Descentralização é o conceito chave para se entender as políticas educacionais no contexto neoliberal e a democratização da gestão”. A partir da política de descentralização, o governo federal transfere algumas de suas responsabilidades para o poder local (estadual/ municipal), caracterizando o “modelo de democracia” dos governos neoliberais.

Com base em Azevedo (2001), pode-se discutir sobre o conceito de descentralização a partir de duas vertentes. A primeira defende a transferência de responsabilidades que seriam do poder central para o poder local, minimizando as funções do Estado, medida que tem sido tomada como democrática, mas reflete a política do “estado mínimo” dos governos neoliberais. A segunda baseia-se na criação de mecanismos que levam ao alargamento do espaço público, que está intrinsecamente ligado com o avanço democrático. Essa segunda concepção necessita de uma prévia transferência de poder do central para o local a fim de que o próprio poder local viabilize os espaços para a participação da comunidade na

gestão. Apesar das discussões que tratam do assunto, o que vemos acontecer na maioria dos casos é uma aparente descentralização da administração financeira escolar, na medida em que algumas verbas são repassadas diretamente aos municípios ou para as escolas. Podemos exemplificar esta situação analisando os programas do Governo Federal que tratam do assunto:

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que envia dinheiro direto para as escolas que devem abrir uma unidade executora para recebê-lo. Essa unidade executora é uma empresa que fica responsável pelo recebimento e repasse da verba. Tal medida é extremamente polêmica, pois envolve a discussão sobre a privatização da educação. Os recursos do PDDE podem ser usados para capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, manutenção do prédio, aquisição de material permanente e de consumo e outras atividades que visem melhorar o funcionamento da escola.
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), a ser administrado no âmbito municipal, sendo distribuído às escolas com base no número de alunos matriculados. De acordo com Nicholas Davies, em palestra proferida na FEBF, em 20/10/2007, para os administradores públicos a valorização dos professores não está vinculada ao aumento salarial da categoria, mas sim a cursos de aperfeiçoamento profissional.

Tanto o FUNDEF quanto o PDDE, em seus processos de concepção e condução, apresentam formas implícitas de descentralização economicista-instrumental, o que fere os princípios da participação e da autonomia inerentes ao processo de gestão democrática do ensino e da escola. Na medida em que a gestão democrática coloca como fundamental a participação de todos os sujeitos escolares – alunos, pais, funcionários – nas decisões que dizem respeito à escola, a simples transferência de verbas para serem administradas pelo poder municipal ou pela própria escola, acabam não contribuindo de forma expressiva para este processo de democratização da gestão escolar, pois tanto diretores como administradores públicos são considerados cargos de confiança, sendo, portanto, indicados e não eleitos.

Carmo (2000) distingue quatro formas de provimento do cargo de diretor escolar: **por indicação**, através da livre nomeação por autoridade do Estado (este mecanismo não pode ser compreendido como democratizador e nem propiciador de modernização administrativa); **por concurso**, através de concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados; **por eleição**, quando a ocupação do cargo se faz através de escolha pelo voto, pela comunidade escolar; e **seleção e eleição**, que é um processo misto em que são escolhidos através de eleição candidatos previamente selecionados em provas escritas. Ou seja, independente do processo de escolha do diretor, “este ainda permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da escola, com grande poder para dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos” (CARMO, 2000, p.2).

Da mesma forma, as deliberações políticas acerca das metodologias de ensino, os conteúdos e as práticas pedagógicas ainda são norteadas por parâmetros, diretrizes e metas estabelecidos e controlados por um poder central e autoritário, sem participação ou diálogo com os demais sujeitos do sistema educacional, permanecendo centralizado.

Análises feitas por Andrade (2005) em escolas do Ceará confirmam que continuamos no paradigma da gestão centralizada. A escola continua legitimando, através de sua prática, o discurso da “*modernização*”, tomando elementos do modelo de gestão gerencial, propagado pela política educacional neoliberal, e os tratando como elementos da gestão democrática, a partir do entendimento que ela reserva à democracia.

Vemos então, de um lado, os setores progressistas da sociedade, que compreendem a gestão democrática como prática que permeia a escola pública, preconizando um rompimento com o modelo autoritário de forma que os atores se transformem em sujeitos da ação pedagógica. De outro, a posição manifestada nas políticas oficiais, que se intitulam “*democráticas*”, mas que na verdade se apóiam em bases ideológicas de caráter modernizante ou gerencialistas, voltadas para ações mais técnicas que políticas decididas de forma vertical e autoritária.

A autonomia e a participação – princípios fundadores de uma gestão democrática – não podem continuar limitando-se à mera declaração de direitos consignados em nossa constituição, mas devem fazer parte da própria natureza do ato pedagógico. De acordo com Gadotti (1994), não basta à comunidade escolar

participar de reuniões, é necessário que participem ativamente do conselho de escola ou colegiado, da escolha do livro didático, do planejamento do ensino, da organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas. A gestão democrática deve estar presente na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc; enfim, deve estar impregnada da atmosfera que se respira na escola.

Para Ferreira (1999, p. 11), “participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução”. A participação pode ser expressa em diversos níveis, desde a simples informação, avançando para opinião, voto, proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das ações, o que deve gerar um sentimento de coresponsabilidade sobre as ações. Dentro do contexto escolar é fundamental que os sujeitos tenham conhecimento das formas possíveis de participação no interior de uma gestão democrática e clareza da responsabilidade que possuem dentro deste processo.

Segundo Santos (2006), a autonomia pode ser entendida como a capacidade dos indivíduos em decidir sobre seu próprio destino, ou seja, governar-se. Mas essa capacidade não é algo inato, precisa ser desenvolvida, aprendida, a fim de que os sujeitos sociais realmente tornem-se aptos a tomar suas próprias decisões, fazer opções a partir de seus desejos, interesses e necessidades.

Para Libâneo (2003, p.115), “Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros”. Na escola, a autonomia possibilita aos seus sujeitos – professores, alunos, funcionários, pais e comunidade – traçar seus próprios objetivos a partir do Projeto Político Pedagógico e do conselho escolar.

Para que a gestão democrática se concretize, Bordignon e Gracindo (2001) afirmam que é necessário muito mais do que mudanças estruturais, mas mudanças de paradigma; é necessário mudar a visão que se tem da escola, a sua filosofia, o sistema de idéias que fundamentam a construção de uma nova Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma nova forma de gestão diferente dos padrões vigentes na atualidade. Toda esta mudança exige a análise minuciosa das

relações que ocorrem no mundo globalizado. Nesse caso, à gestão cabe a árdua tarefa de traduzir as determinações do mundo em que vivemos em conteúdos que possibilitem uma formação forte e capaz de enfrentar tantos desafios.

Bastos (2008) alerta que democratizar a gestão educacional subentende a democratização do acesso à escola, do currículo, da relação professor-aluno, dos conselhos de classe, do projeto político pedagógico; enfim, tudo na escola precisa ser democratizado. Carmo (2000) afirma que democracia é liberdade de pensar para produzir a unidade de ação consentida e partilhada. A democracia só vai se realizar pela educação quando for compreendida como processo de aprender a pensar, fazendo com que os indivíduos tornem-se capazes de partilhar a vida em comum e dar a si e a essa vida comum a sua contribuição necessária e única.

De acordo com Paro (2001, p.66- 67), uma das falhas da escola é que ela não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, especialmente aos seus educandos, o que acaba dificultando o desenvolvimento de uma postura positiva em relação ao aprender e ao ensinar. Para tanto, ele defende que haja um acordo incluindo pais e alunos trazendo-os para o convívio da escola a fim de que percebam como sua participação é importante na construção de uma escola pública que reflita seus interesses de cidadãos, sendo de fundamental importância que se criem novos conteúdos de educação/ formação, novas formas de organização e gestão da educação que ressignifiquem o valor da teoria e da prática da administração escolar. Assim como na sociedade o direito ao voto é uma das poucas instâncias participativas às quais o cidadão tem direito, nas escolas em que as eleições diretas são a forma de provimento do cargo de diretor escolar, o mesmo acontece. Apesar disso, é importante que seja ressaltado que em ambos os casos o voto não garante a realização plena da democracia.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Pelo desenvolvimento histórico da Educação Física, podemos ressaltar que duas importantes tradições racionalistas ocidentais permeiam ainda hoje o entendimento que o senso comum tem sobre o corpo. A primeira permite separar uma educação intelectual de uma educação física ou corporal; quando não, de uma terceira educação: a moral. Já a educação “corporal”, de acordo com a segunda tradição, vai pautar-se pela idéia da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão. Para essa tradição, o sujeito é sempre razão e o corpo sempre objeto, devendo, portanto, apenas servir. A partir da evolução do método científico (a ciência moderna), o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso. O papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado, inclusive pelas teorias da aprendizagem motora que, por serem em parte cognitivistas, submetem a aprendizagem corporal ao desenvolvimento do Sistema Nervoso Central.

Porém, a partir dos séculos XVIII e XIX o corpo, segundo os estudos realizados pelas ciências biológicas, é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. De acordo com essa visão, o corpo não pensa, é pensado, analisado pela racionalidade científica, que controla a natureza e fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Portanto, melhorar essa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que são construídas com base nesse conhecimento.

Apesar das idéias vigentes durante este período, no início do séc. XIX, começaram a ser criados, na Europa, alguns sistemas ginásticos (calistenia, método alemão, sueco, francês...) que “procuravam capacitar os indivíduos no sentido de contribuir com a indústria nascente e com a prosperidade da nação” (DARIDO, 2003, p.1). Esses sistemas ginásticos se baseavam na idéia de que o controle do comportamento pela consciência é falho, necessitando de uma intervenção no e pelo corpóreo.

A educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto. Normas e valores são literalmente “incorporados” pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo

mais do plano do sensível do que do intelectual. (BRACHT, 1999 p.74).

Já no século XX, identifica-se uma mudança importante na forma como se estabelecia o controle do corpo: do enfoque biológico, via racionalização e repressão, para um controle via estimulação, enaltecimento da beleza e do prazer corporal, com enfoque psicológico.

Nesse mesmo período histórico, outro fenômeno corporal muito importante – o esporte – foi sendo criado e adquiriu grande significação social. Essa prática corporal foi, desde cedo, fortemente orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento (RIGAUER, 1969 *apud* BRACHT, 1999).

O aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas das competições etc. O treinamento esportivo e a ginástica promovem a aptidão física e suas conseqüências: a saúde e a capacidade de trabalho/ rendimento individual e social, objetivos da política do corpo. (BRACHT, 1999 p. 75).

Ora, a pedagogia da Educação Física incorporou, sem a preocupação de mudar seus princípios fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando os sentidos/significados desse fenômeno, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). Como os princípios eram os mesmos e o núcleo central era a intervenção no corpo (máquina) visando o seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo), o conhecimento básico que é incorporado pela Educação Física continua sendo o que provém das ciências naturais, mormente a biologia e suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas aplicações práticas.

Constata-se então que, no início do séc. XX, as duas perspectivas da Educação Física vigentes no mundo eram: a higienista, cuja preocupação central era com os hábitos de higiene e saúde dos indivíduos desenvolvidos a partir da prática de exercícios físicos; e a militarista, que objetivava construir uma geração capaz de suportar o combate e a luta, para atuar na guerra. Segundo Darido (2003), ambas concepções consideravam a Educação Física uma disciplina essencialmente prática que prescindia de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte.

No Brasil, somente em 1851 (séc.XIX), com a Reforma Couto Ferraz, é que a Educação Física é oficialmente incluída na escola; sendo que, apenas em 1854, a *ginástica* (nome mais freqüente da Educação Física Escolar naquela época) passou a ser disciplina obrigatória no primário e a *dança* no secundário. A *ginástica* aplicada nas escolas foi sistematizada com o objetivo de educar o corpo numa perspectiva nacionalista/patriótica, a fim de promover a saúde (ensinando hábitos saudáveis e higiênicos) e a virilidade (desenvolver a força física), o que caracterizava uma forte influência da instituição militar e da medicina.

Logo após o período das grandes guerras, chega ao Brasil a teoria pedagógica da Escola Nova, que se opõe ao modelo pedagógico tradicional. Segundo Darido (2003, p.2), esse movimento preconizava o “respeito à personalidade da criança, visando desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária, cuja ênfase punha-se no aprender fazendo”. No âmbito da Educação Física Escolar, essa perspectiva é chamada de pedagogicista e defende a idéia de que a Educação Física é um meio da Educação, sendo a educação do movimento a única forma de promover a educação integral. Nessa época, pela primeira vez dentro dos estudos da Educação Física, há uma mudança de enfoque do biológico para o sócio-cultural. Ou seja, a Educação Física deixa de ser vista apenas como uma área de estudo das ciências biológicas ou da saúde para ser também de interesse das ciências humanas e sociais. Infelizmente, isso fica apenas no discurso. O que se observou na prática é que a organização didática da disciplina continuava a ocorrer de acordo com os parâmetros militaristas.

Eis que, então, em meados da década de 60, o Brasil entra no período da ditadura militar e o movimento escolanovista passa a ser reprimido. Em relação à Educação Física, os governos militares “passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições esportivas de alto nível” (DARIDO, 2003, p. 2). Nesta fase, o esporte passa a ser o objetivo e o conteúdo da Educação Física Escolar e o professor passa a ser o treinador. Seus procedimentos tornam-se mais diretivos e seu papel é de professor centralizador, priorizando o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, e a repetição mecânica dos gestos esportivos. A fim de embasar teoricamente o modelo esportivista da Educação Física é que começam a se desenvolver inúmeros estudos

e pesquisas na área da fisiologia, biomecânica, motricidade humana e treinamento esportivo, marcando a volta ao enfoque biológico da Educação Física.

Podemos observar que, desde sua origem e durante a sua implantação, a prática pedagógica em Educação Física possuiu um papel importante no projeto de nação da ditadura militar no Brasil, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora); e ao desenvolvimento do desporto, pela contribuição que traria para afirmar o país no conjunto das nações desenvolvidas (Brasil potência).

De acordo com Bracht (1996), até o advento das ciências do esporte nos anos 70, as teorias em Educação Física eram voltadas para a intervenção educativa sobre o corpo e sustentadas fundamentalmente pela biologia. Falou-se durante uma época na educação integral, mas essa não foi capaz de legitimá-la na escola (ou na sociedade) e acabou sendo considerada como simples contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva.

A partir da década de 1970, no mundo e no Brasil, inicia-se então o processo de construção de um campo acadêmico, cujo discurso (neo)cientificista permanece baseado na importância da instituição esportiva, já em simbiose com a Educação Física. Esse processo se estrutura a partir das universidades (BRACHT, 1996) e acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio: como busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente no exterior, mas também, e crescentemente, no Brasil. Num primeiro momento, o viés cientificista (entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade) passa a orientar sua prática pedagógica. O desconhecimento da história da Educação Física fez com que não se percebesse que esse movimento não rompia com o paradigma da aptidão física, mas apenas o atualizava. Algumas abordagens metodológicas para a Educação Física Escolar começam então a ser desenvolvidas depois que muitos profissionais titulados nos melhores centros de pesquisa do mundo retornam ao Brasil, criando inclusive alguns programas de mestrado na área.

Dentro dessa perspectiva é que surgem os estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora) e que vão embasar teoricamente a abordagem desenvolvimentista. A idéia central de tal abordagem é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento que possam

garantir o seu desenvolvimento normal, contribuindo para sua formação integral. Para a abordagem desenvolvimentista, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, portanto sua proposta não é o desenvolvimento de capacidades que auxiliem a alfabetização ou o raciocínio lógico-matemático, embora normalmente isto acabe ocorrendo.

A base teórica da abordagem desenvolvimentista é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, buscando caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, elementos considerados relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar. Assim, a habilidade motora que vai se desenvolvendo ao longo da vida, é o conceito-chave dentro dessa abordagem. Segundo os estudiosos, através das habilidades motoras os indivíduos vão se adaptando aos problemas do cotidiano, resolvendo seus problemas motores.

Seguindo a linha da psicologia, João Batista Freire (1989) publica o livro Educação de Corpo Inteiro, aplicando as idéias construtivistas à Educação Física Escolar. Quanto à abordagem construtivista-interacionista, a proposta é que seja considerado o conhecimento que o aluno já possui, independentemente da situação formal de ensino, buscando a construir novos conhecimentos a partir da interação do sujeito com o meio, utilizando o método da resolução de problemas.

Essa perspectiva desconsidera a questão da especificidade da Educação Física e coloca o movimento como um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo. Dessa forma, podemos perceber que a Educação Física acaba sendo posta como subordinada às outras disciplinas do currículo escolar, na medida em que os conhecimentos corporais adquiridos a partir dessa proposta aparecem sempre auxiliando a aprendizagem de conteúdos alheios a ela. Soares (1996, p.7) coloca que: “A Educação Física era apenas um meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências... era um meio para a socialização”. Já Darido (2003, p.7) defende que:

Não se trata de negar o papel importante que a questão da interdisciplinaridade deve desempenhar na escola (...) a interdisciplinaridade só será positiva para a Educação Física na escola quando estiver claro para o professor, quais são as finalidades da Educação Física, de modo a guardar a preocupação de introduzir o aluno às questões relacionadas à cultura corporal.

Porém, um segundo momento vai permitir uma crítica mais radical. Um grupo de docentes que optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação no Brasil cria o movimento renovador da Educação Física brasileira, processo fortemente influenciado pelos estudos das ciências sociais e humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista. Toda crítica sobre o caráter reprodutor da escola feita pelas teorias pedagógicas da época e sobre suas possibilidades de contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi incorporada pela Educação Física, permitindo ou fazendo surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física, baseado na “análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe” (BRACHT, 1999, p.79).

As décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas pela influência dessa corrente revolucionária, mas também crítica e progressista. Embora sua prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, ainda venha acontecendo balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, hoje, depois de muitos anos de debate, é possível identificar um conjunto de propostas bastante diversificado.

As propostas abordadas anteriormente não se vinculam a uma teoria crítica da educação, no sentido do questionamento do papel da educação na sociedade capitalista, como é o caso das propostas seguintes, que vão apoiar-se nas discussões da pedagogia crítica brasileira. Uma delas está consubstanciada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, o Coletivo de Autores, publicado em 1992. Entende essa proposta, intitulada crítico-superadora, que o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas e a dança, sistematizando-os em quatro ciclos. Levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, valorizando a contextualização e resgate histórico dos conteúdos. Baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani (1991) e colaboradores. Por fim, Busso e Júnior (2005) afirmam que a abordagem crítico-superadora busca a concretização de um projeto político-pedagógico que tenha como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade, articulado com os interesses da classe trabalhadora, e construído com base na organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediada pelo

conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista do pensamento.

Outra proposta nesse espectro é a que se denomina crítico-emancipatória, tendo como principal formulador o professor Elenor Kunz (1991), da UFSC, hoje acompanhado pelo Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos daquela universidade.

A proposta de Kunz (1991) parte de uma concepção dialógica de movimento, como uma forma de comunicação com o mundo. Ele defende o ensino crítico, cuja tarefa é: promover condições para que as estruturas autoritárias sejam suspensas, e o ensino seja encaminhado no sentido da emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem. A partir de uma perspectiva iluminista influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, preconiza a noção de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas. A proposta busca desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente a partir dos elementos da cultura do movimento. Segundo Busso e Júnior (2005, p.5)

A emancipação é entendida como o processo que media o uso da razão crítica e todo o seu agir social, cultural e esportivo, desenvolvidos pela educação. Ao induzir à auto-reflexão, a concepção pedagógica crítico-emancipatória deverá possibilitar aos alunos um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou esclarecimento e emancipação.

Ainda com base na crítica social dos conteúdos da Educação Física, o professor Mauro Betti (1991/1992) elabora a abordagem sistêmica, que considera o binômio corpo/movimento como meio e fim da Educação Física Escolar. Betti (1992) esclarece que a finalidade da Educação Física na escola é “integrar e introduzir o aluno (...) no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)” (p.285). Betti (1994b) prefere utilizar o termo vivências para enfatizar a importância da experimentação dos movimentos em situação prática, além do conhecimento cognitivo e da experiência afetiva advindos destas vivências.

Com base nessa abordagem, surgem dois princípios importantes apresentados por Betti (1992): o princípio da não-exclusão, que visa garantir o acesso de todos os alunos às aulas de Educação Física Escolar; e o princípio da diversidade, que propõe a utilização de vivências nas atividades esportivas, rítmico-

expressivas, lutas ou ginástica, garantindo assim o uso do tempo livre de lazer e oportunizando o alcance da cidadania.

Outro grande nome dentro das abordagens críticas é Daólio (1993), que sugere uma associação entre a antropologia cultural e a educação física, criando a abordagem cultural ou plural. Para o autor, o repertório corporal (considerado também cultural para esta teoria) que o aluno possui ao chegar na escola é o ponto de partida das aulas de Educação Física Escolar e deve ser tratado com base no princípio da alteridade. Este princípio busca enxergar a humanidade a partir de sua pluralidade, suas diferenças, de forma que os hábitos e práticas de determinados grupos não podem ser vistos como certos ou errados; melhores ou piores. A diferença não pode ser pensada como inferioridade.

A Educação Física escolar, a partir dessas afirmações, não deve ser vista como a área que apenas e tão-somente irá ensinar aos alunos as técnicas “corretas” dos esportes, da ginástica ou da dança, ou a que vai corrigir ou refinar os gestos, mas a área que vai partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes, etc. para ampliá-la, discuti-la, confrontá-la, refutá-la, enfim, tornar o aluno um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais (DAÓLIO, p.34).

Trabalhando com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode ser analisada em termos de um continuum, que vai de uma concepção fechada que inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico a uma concepção aberta de ensino que indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas, encontramos o trabalho de Hildebrandt & Laging (1987), que criam a proposta da concepção de aulas abertas à experiência. O ensino aberto não significa “deixar livre”, mas é orientado no aluno, sendo ele o ponto de partida e o ponto central das reflexões didáticas, portanto participa nas decisões sobre o planejamento e realização da aula. Suas idéias dialogam com as de Freire (1987) quando ele cita que devemos partir dos saberes dos alunos e jamais lhes doar conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios. Freire (1992) acrescenta, ainda, que partir do saber do aluno não é ficar girando em torno dele, sem sair do lugar. O ponto de partida é o saber do aluno, a partir do qual o professor poderá orientar o seu deslocamento em busca de novos saberes.

Uma outra proposta, conhecida como Saúde renovada, se apresenta como movimento de atualização ou renovação do paradigma da aptidão física, com base no mote da promoção da saúde. Considerando os avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, essa proposta revitaliza a idéia de que a principal tarefa da Educação Física é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida.

Apesar do desenvolvimento dessas propostas, comprovando que dentro da escola o esporte poderia ser utilizado como atividade diferencial na construção da cidadania, por permitir exercício da autonomia, participação e consciência crítica. Existem evidências de que está sendo proposto o retorno (se é que algum dia deixou de ser assim) a ações pautadas na busca da aptidão física/rendimento físico-esportivo, camuflada pelo novo termo: qualidade de vida. Em função da elaboração de projetos do Governo Federal como “Escola celeiro de atletas” e “Programa de detecção de talentos esportivos”, o esporte competitivo acaba sendo priorizado nas escolas, valorizando a performance e a exclusão.

Dentro do processo educacional, o mecanismo de controle social dos indivíduos tem sido feito através dos objetivos pretendidos (pelo poder público) e das opções metodológicas adotadas por alguns educadores. A Educação Física não foge à regra, uma vez que, desde sua entrada na escola como atividade extracurricular até a sua inclusão como disciplina do currículo, seu caminho foi marcado pela padronização e exclusão, colaborando com a reprodução das desigualdades sociais na escola. Uma das funções da Educação Física sempre foi a de exercer o controle da ordem e da disciplina escolar. Concordando com Freire (2005), sabe-se que ordem e disciplina são fundamentais numa ação pedagógica transformadora de realidades (revolucionária), desde que não sejam usadas como mecanismos de opressão. O que notamos, no entanto, é que os conteúdos pré-determinados pelos documentos de orientação curricular do poder público e executados de forma mecânica pelos professores, propõem práticas alienantes de movimento que só colaboram para a manutenção do *status quo*.

Segundo Oliveira (2005), os inúmeros “parâmetros” e “referenciais” que norteiam os currículos escolares tratam as diferenças culturais de forma vertical e autoritária, considerando ausência de cultura tudo aquilo que não consta desses

documentos ou que seja oriundo de pertencimentos étnicos, de gênero ou de idade. O conteúdo da Educação Física Escolar, imposto pelos documentos supracitados, tem como base a cultura do movimento corporal, sendo tratada nas escolas como verdade absoluta, algo pronto e “intocável”, onde os alunos, sujeitos do processo educacional, não são estimulados a refleti-la, criticá-la ou transformá-la.

Para Betti e Zuliani (2002), o atual currículo escolar obedece aos critérios de divisão do conhecimento segundo a ciência moderna. A matemática, as ciências, as línguas, a geografia, etc, correspondem às áreas do saber científico e erudito que se desenvolveram de forma isolada e especializada. A Educação Artística, a Educação Moral e Cívica e a Educação Física não se enquadram nesses limites, ocupando hoje um lugar incômodo na Escola, o que leva ao questionamento tanto delas próprias, como da educação escolarizada e suas finalidades. Soares (1996) acrescenta que a presença da Educação Física na escola como uma matéria de ensino traz uma adorável, benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Essa sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma nova ordem na escola.

Nesse contexto, percebe-se que a tradição educacional brasileira tenha situado a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada nos currículos escolares, com objetivos na maioria das vezes determinados de fora para dentro, atendendo às demandas históricas variadas: treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, preparação de atletas, etc. Por sua vez, o imaginário social tem relação intrínseca com o ideário que, ao longo da história da Educação Física no Brasil, as estruturas do poder conseguiram construir, manipulando-a em prol de seus próprios objetivos: disciplina, domesticação, docilização, padronização, alienação, competição, exclusão, marginalização. Corroborando com a situação, a maioria dos professores prepara seu planejamento anual sem a participação dos alunos e na maioria das vezes sem nem mesmo conhecê-los, contrariando os pressupostos da educação libertadora proposta por Freire (2005), que preconiza a realização de uma investigação temática “como ponto de partida do processo educativo ou da ação cultural de caráter libertador” (p.115).

O “professor opressor” baseia-se somente naquilo que os documentos de orientação curricular “prescrevem”, pinçando o que ele próprio julga ser relevante ou o que considera mais fácil de desenvolver em suas aulas, ou ainda as modalidades esportivas mais conhecidas e divulgadas pela mídia. Depois de elaborar o

planejamento, começa a despejar sobre os alunos inúmeras regras e exigências para a obtenção de um gesto técnico correto, a fim de vê-los executar “perfeitamente” os fundamentos daquele desporto. Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que, como o objetivo é desenvolver aptidão física, o esporte normalmente é selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento.

Educa o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

Essa concepção demonstra hoje sinais de seu esgotamento. Um dos fenômenos mais importantes que assistimos, nos meios de comunicação de massa e na economia nos últimos 20 anos, foi a ascensão da cultura corporal e esportiva (cultura corporal de movimento). “O esporte, as ginásticas, a dança, as artes marciais, as práticas de aptidão física tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informação amplamente divulgados pela mídia ao grande público” (BETTI; ZULIANI, 2002, p.74). Tal cultura tende a ser socialmente partilhada, quer como prática ativa ou simples informação. Apesar da proliferação de academias de ginástica e escolinhas de esportes que atendem às camadas média e alta e dos centros esportivos e de lazer públicos destinados à população em geral, a sociedade acaba tornando-se consumidora em potencial do esporte-espetáculo, mais como telespectadora ou torcedora em estádios e quadras do que como praticante ativa.

Os reflexos dessa situação para o âmbito da Educação Física Escolar são percebidos pela falta de interesse na disciplina, principalmente em turmas de ensino médio, pois preserva um modelo pedagógico concebido para o Ensino Fundamental, não levando em consideração as mudanças profundas vividas pelos adolescentes. Além disso, dentro do próprio ensino fundamental, esbarramos na prática de vários professores que permanecem agarrados a metodologias e enfoques retrógrados e ultrapassados. Essa situação gera um questionamento da Educação Física Escolar por parte dos próprios alunos que, desmotivados, forçam situações de dispensa, apesar de valorizarem e participarem de práticas corporais realizadas fora da escola.

Como ressalta Darido (2003), não se trata de excluir o esporte das aulas, pois ele faz parte da cultura do movimento corporal, nem abolir totalmente as regras, até por que elas são fundamentais em qualquer contexto de relação social. A idéia é desenvolver no aluno a capacidade de refletir, analisar e criticar os conteúdos (esporte, jogos, lutas, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e conhecimentos sobre o corpo) prescritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1998) para poder modificar (quando necessário) suas regras, adequando-os a sua realidade e criar ou construir novas atividades com participação dos diversos sujeitos do processo educacional.

Darido também alerta que a maioria dos professores, quando coloca os alunos para realizarem uma atividade que lhes permita certa autonomia de decisão, “sentem que seu papel de” professor-educador “é diminuído, atenuado, ou mesmo, excluído” (DARIDO, 2003, p.75). Muitos professores sentem dificuldade em programar aulas menos diretivas, mais livres e com menos intervenções, na medida em que atividades desse tipo necessitam de certo grau de “liberdade” a fim de que os sujeitos envolvidos no processo possam realizar suas escolhas, usar a criatividade e o improviso, fazer opções sobre que atividade lhes é mais conveniente, necessária, prazerosa... Poucos têm consciência do quanto é trabalhoso conseguir que uma turma atinja o nível de entendimento suficiente para se auto-organizar, a fim de definir e desenvolver uma atividade com o mínimo de interferência do professor.

Segundo Silva e Silva (2004), a capacidade de auto-organização de um grupo é pré-condição para o desenvolvimento da cultura popular (que engloba a cultura do movimento corporal) e da educação para o protagonismo, já que desenvolve a capacidade de trabalho coletivo, pois requer “saber organizar e dirigir um grupo quando necessário e também saber obedecer quando for preciso” (Silva e Silva, 2004, p.39).

Santos (2004 p.15) defende que precisamos “criar condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo“, estimulando e acreditando na capacidade dos alunos enquanto sujeitos do processo educacional. Para isso, é de fundamental importância o trabalho de valorização da criatividade do aluno como forma de estímulo a sua participação nas aulas ou em outras situações de sua vida cotidiana.

Nanni (1998) ressalta que o estímulo à criatividade é de vital importância no processo educacional de transformação do homem, possibilitando a libertação do indivíduo do poder de dominação das elites e do poder público, enquanto Santos (1991, p.188) aponta que “a cultura e o renascimento cultural constituem por excelência a pedagogia da emancipação”. A cultura citada por Santos é aquela que surge a partir de um processo de tradução entre as experiências sociais já disponíveis e as experiências sociais possíveis, ou seja, a partir da interação dos sujeitos sociais, sugerindo, assim, que “quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências serão possíveis no futuro” (SANTOS, 2004, p.27).

As idéias desses autores constituem-se como embasamento teórico fundamental para o professor que pretende trabalhar numa perspectiva de desenvolvimento da participação dos indivíduos nas decisões de uma coletividade. O estímulo à criatividade como condição à libertação dos indivíduos do poder de dominação, alavanca o processo de tradução das experiências sociais, além de possibilitar a proliferação de “múltiplas culturas”. Esse trabalho vai estimular também o desenvolvimento das práticas participativas que fundamentam a auto-gestão dos grupos organizados. A partir da vivência de situações onde a participação equilibrada dos componentes do grupo é crucial para a tomada de decisões que envolvem o cotidiano de todos, o grupo vai aprendendo a se auto-organizar e se auto-gerir, tornando-se protagonista de sua própria história e impedindo que terceiros protagonizem e decidam sua existência.

2.1 A Educação Física Escolar e a construção da Gestão Escolar Democrática: os professores falam

Com o intuito de vislumbrar a realidade das aulas de educação física escolar nas escolas que servem à comunidade do Preventório e situar o contexto no qual se desenvolveu a presente investigação, foram ouvidos três professores – sendo dois do C. E. Fernando de Magalhães, respectivamente professor A e professor B e um professor do C.E. Maria Pereira das Neves, professor C. As entrevistas foram realizadas durante o horário de trabalho destes professores, tendo sido possível, portanto, a observação da atividade docente dos mesmos.

2.2 Observação das aulas

No processo de observação das aulas foram considerados os seguintes aspectos:

- A) A distribuição dos tempos de aula; o espaço e materiais utilizados; pontualidade do professor e dos alunos; preparo e realização da aula, regras e “combinados” entre os sujeitos envolvidos.
- B) Como os professores se dirigem aos alunos e vice-versa; como é o tratamento entre eles.
- C) As práticas participativas dos alunos e conseqüente posicionamento do professor em relação às mesmas.

A pesquisa de campo no C.E. Fernando de Magalhães foi combinada por telefone com a direção da escola, mas a professora A não foi informada da minha intenção de entrevistá-la, mesmo assim aceitou participar da pesquisa. Comecei a observar sua aula, antes mesmo dela saber, pois estava aguardando-a terminar a aula para conversarmos.

A turma era composta somente de meninas e estava dividida em dois grupos: um jogando queimado e outro jogando futebol. O espaço era improvisado com cones e riscos de giz no chão. Algumas alunas transitavam entre uma e outra atividade e a professora observava a aula e conversava com alunas que estavam por perto, momentaneamente, sem participar das atividades.

Após tocar o sinal do recreio, a professora A chegou na sala dos professores. Então me apresentei a ela e começamos a conversar. A professora deixou transparecer um pouco de desânimo e falta de motivação em função dos baixos salários, o que ela afirmou acarretar uma necessidade em acumular vários empregos. Ela contou que trabalha com o marido em horário parcial numa função bem diferente do magistério.

Novamente toca o sinal e, antes de sairmos para a quadra, uma pessoa da escola entrega à professora um maço de provas. Pude observar que eram provas sobre regras do voleibol. No caminho até a quadra, ela me explicou que neste dia da semana ela e outro professor de Educação Física dividem os espaços existentes destinados às aulas de Educação Física, portanto ela fica com as meninas de ambas as turmas (turma que está com ela e turma que esta com o outro professor) e o professor fica com os meninos. Sendo que, no tempo antes do recreio, o professor fica na quadra e ela no pátio. Após o recreio eles invertem. Ela explicou também que, normalmente, no tempo de aula em que elas ficam no pátio a aula é mais “livre” e “recreativa”, pois o espaço não é adequado para a prática de nenhuma modalidade esportiva; as alunas escolhem que atividades vão fazer e se organizam quase sem necessitar de sua interferência. Quando elas vão para a quadra, ela pode explorar um pouco mais os esportes.

A professora armou a rede, enquanto isso as alunas foram chegando aos poucos e sem muita pressa. Algumas perguntaram por que iriam ter vôlei e não futebol. A professora argumentou que já haviam jogado futebol no tempo anterior. Poucas participaram. E mesmo aquelas que resolveram jogar, foram “puxadas” pela professora. O jogo começou e tornou-se bastante livre e divertido com pouquíssima intervenção da professora, até por que ela dividia a atenção conversando comigo.

Na conversa, relatou que logo que começou a dar aula naquela escola encontrou muita resistência por parte das meninas, pois muitas tinham medo da bola, vergonha de colocar a roupa adequada (nesta escola os alunos não podem fazer aula de calça ou bermuda jeans), tabus religiosos, dentre outros preconceitos. De uns anos para cá ela disse que a “performance” e a participação das meninas melhorou muito, e atribui isso ao fato de terem aumentado o número de projetos sociais com atividades esportivas desenvolvidos na comunidade local.

Depois de alguns minutos, algumas alunas pediram para se retirar e ela permitiu, enquanto isso me explicou que, como aquelas alunas já haviam participado

das atividades do primeiro tempo de aula, ela estava liberando. Ela disse também que os alunos têm que ser liberados da aula de Educação Física pelo menos uns cinco minutos antes, pois não podem retornar para a sala com a roupa que fazem a Educação Física (bermudas ou shorts de lycra ou cotton), além de precisarem beber água, lavar o rosto, as mãos, etc.

Tocou o sinal e aquela aula terminara. Aos poucos e vagarosamente foi chegando uma nova turma, desta vez com meninos e meninas juntos. Da mesma forma que na turma anterior, os alunos questionaram a aula de vôlei e, como nesta turma a aula estava apenas começando, a professora explicou que iriam aproveitar que a rede já estava armada. E, em um ato de uma “barganha”, disse que no segundo tempo de aula deixaria eles jogarem futebol.

O jogo começou de forma bastante confusa, pois alguns meninos ficaram jogando futebol enquanto outra parte da turma jogou vôlei. A professora pediu aos alunos que estavam jogando futebol para que parassem. O jogo de vôlei foi aos poucos se organizando. As meninas chegaram um pouco depois e começaram a reclamar que só os meninos estavam jogando. Gradativamente as partidas foram ficando mais animadas e a professora foi interferindo somente no sentido de fazer com que todos os alunos participassem do jogo. Enquanto isso, num “cantinho” no fundo da quadra, alguns alunos (somente meninos) permaneceram jogando futebol.

Terminado o tempo combinado para o vôlei, alguns alunos ajudaram a desarmar a rede e tirar os postes, enquanto outros já foram decidindo a divisão dos times. As meninas reclamaram novamente por estarem sendo excluídas do jogo, então a professora propôs uma nova divisão do tempo para que ambos pudessem jogar. Combinação acertada entre meninos e meninas, o jogo de futebol começou na quadra. Enquanto isso, no cantinho, no fundo da quadra, alguns alunos estenderam uma corda e o jogo de vôlei continuou com os aqueles que não estavam jogando futebol. O tempo dos meninos terminou e as meninas começaram a jogar. Como já estava próximo o término da aula, os meninos foram liberados para irem embora. As meninas jogaram até o final da aula, embora muitas que não quiseram participar do futebol também foram liberadas com os meninos.

No dia seguinte, retornei à mesma escola para observar a aula da professora B, a qual já havia sido contatada por mim (por telefone) no dia anterior para saber se concordava em participar da pesquisa.

Quando cheguei, a professora B estava dentro da sala de aula com os alunos, mas não demorou muito para descer, indo direto para a quadra. Ela explicou que estava resolvendo problemas disciplinares com a turma, problemas esses que haviam ocorrido em aulas anteriores. Disse também que talvez aquele não fosse um bom dia para fazer a observação, pois toda primeira aula após a semana de provas é de aula livre.

No primeiro tempo de aula, os meninos jogaram futebol dentro da quadra e as meninas jogaram vôlei numa rodinha fora e no fundo da quadra, onde elas improvisaram uma mini-quadra de vôlei atravessando uma corda pelo espaço existente (esta organização já é comum, pois na aula da professora A, no dia anterior, a turma também fizera o mesmo). Essa turma conseguiu organizar toda a aula sem nenhuma interferência da professora. Decidiram as atividades, dividiram o espaço de forma que quase todos os alunos estavam participando da aula o tempo todo (normalmente quem estava esperando a sua vez para jogar futebol ia brincar na rodinha de vôlei), combinaram as regras e marcaram o jogo sem brigas ou discussões, possibilitando que os times se revezassem também sem atropelos.

A segunda turma já chegou consciente de que seria aula livre. Os meninos chegaram primeiro e começaram logo a organizar o jogo de futebol. Pouco tempo depois, as meninas chegaram. Algumas foram logo pegando a bola de vôlei e começando a jogar, enquanto as outras esperavam a sua vez para jogar futebol. Isso acabou gerando uma certa confusão, na qual a professora teve que intervir. Os meninos não queriam fazer times mistos e o número de meninas para jogar não dava um time completo. Elas queriam se distribuir entre os times já existentes, mas os meninos resistiram. A professora argumentou que jogar menino contra menina é covardia, pois as meninas, provavelmente, iam perder todas as partidas. Ela sugeriu que eles misturassem os times. Após alguns minutos de discussão, a professora alerta que a aula estava passando e que eles estavam perdendo tempo. Os meninos acabaram cedendo e o jogo prosseguiu sem mais problemas até o final da aula.

O professor C, por trabalhar na mesma escola em que trabalho – C.E. Maria Pereira das Neves – já sabia da minha intenção em entrevistá-lo e observar sua aula. Quando cheguei, ele já estava com a turma na quadra, mas só havia uns 10 alunos. Ele, sentado numa cadeira num canto da quadra, disse que alguns alunos aproveitaram que outra turma ia sair mais cedo e fugiram. Ele estava bastante irritado com esta atitude dos alunos e demonstrava muito desânimo em relação ao

seu trabalho. Reclamou muito da falta de respeito dos alunos (entre eles e com o professor), do desinteresse que eles têm em relação à escola, dos inúmeros comportamentos inadequados dos alunos, tais como: brigas, palavrões, discussões, desacato, desrespeito às regras (não só dentro dos jogos, mas de uma forma geral). Salientou que essa turma era considerada problemática por todos os professores.

Os alunos que lá estavam jogaram futebol, meninos e meninas juntos, e pareciam se divertir, mas diversas vezes chamaram o professor para intervir, no sentido de resolver uma situação duvidosa ou delatar algum comportamento inadequado de um colega. Perto do final da aula, o professor se levantou e colocou os alunos para fazerem uma disputa de pênaltis. Determinou algumas regras para estas cobranças, mas, como ele não controlou o cumprimento das mesmas, elas acabaram não valendo. Acabou ficando muito confuso para saber quem era o vitorioso. O sinal tocou e os alunos saíram correndo para o pátio.

Após o recreio, chegou uma turma que ele elogiou muito, pois ressaltou que as meninas dessa turma adoravam jogar handebol. Disse, ainda, que a turma já estava com ele desde o ano anterior, portanto já podiam ser observados alguns progressos. Ele fez a chamada e dividiu os times para jogar handebol, colocou as meninas separadas dos meninos. O primeiro jogo começou com as meninas e ele acompanhou os lances como juiz e como técnico, parando as jogadas, quando necessário, para dar algumas orientações e apitando as faltas. O jogo feminino demorou uns quinze minutos aproximadamente. Então começou o jogo masculino, onde ele agiu mais como juiz, apenas apitando as faltas. Sua aula terminou uns quinze minutos antes do horário previsto, pois ele precisava correr para seu outro local de trabalho.

Em relação à organização das aulas dos três professores, ficou evidente a pontualidade, respeito aos horários determinados e uma adequada utilização dos materiais e do espaço físico, com preocupação inclusive com a segurança.

Já em relação ao preparo da aula, observou-se que quando a professora A decidiu armar a rede para que as alunas jogassem vôlei, provocou um certo estranhamento entre as meninas. Ficou a impressão de que não existia um planejamento prévio para que aquela aula fosse de vôlei, pelo menos as alunas pareceram surpresas com tal decisão. Ao contrário da professora B, que nem precisou lembrar aos alunos que a semana era de aula livre, pois todos já sabiam, e

o professor C que já começou uma de suas aulas determinando que os alunos jogariam handebol.

Observa-se que no colégio onde trabalham as professoras A e B existem também certas regras nas aulas de Educação Física, tais como o uso de roupa adequada para a prática esportiva e o horário para se encerrar a aula a fim de que os alunos não se atrasem para a aula seguinte.

No colégio onde trabalha o professor C pede-se que não seja exigida roupa adequada para a prática esportiva, especialmente o tênis. Por ser numa comunidade menos favorecida economicamente, alguns alunos não teriam como fazer a aula de Educação Física, pois não conseguem comprar nem mesmo o uniforme. A maioria dos alunos acaba fazendo aula descalço.

Cabe ressaltar, em relação ao professor C, o fato dele terminar a aula aproximadamente 15 minutos antes do término da mesma, para não se atrasar em outro compromisso profissional. Isso comprova exatamente o que falou a professora A, sobre a necessidade dos professores acumularem vários empregos, muitas vezes não conseguindo cumprir com todos os compromissos de forma plena.

No que tange ao relacionamento professor-aluno, ressalta-se o fato de todos os alunos da escola onde trabalham as professoras A e B pedirem permissão para se ausentarem durante a aula, tanto para beber água como para irem ao banheiro. O que não acontece na escola do professor C, onde os alunos têm banheiro dentro da quadra e se retiram sem pedir quando querem beber água, desde que não estejam participando de nenhuma atividade no momento.

Muito marcante durante a entrevista do professor C foi a maneira como ele se refere aos alunos, especialmente os da primeira turma, reclamando bastante do comportamento deles e duvidando de sua capacidade de organização. Esta dúvida é bastante comum entre os docentes, na medida em que nos encontramos ainda arraigados à idéia de que o professor manda e os alunos obedecem sem contestar ou reclamar. O aluno é o indivíduo “sem luz” e cabe ao professor “iluminá-lo”. Importante também fazer um parêntese sobre o fato da turma em questão ser estigmatizada por toda escola. Essa turma “tem a fama” de ser a mais indisciplinada e a mais difícil da escola, colecionando em seu currículo situações de violência entre os próprios alunos e com os professores. Esse contexto não pode jamais deixar de ser levado em consideração, pois a opinião ou situação vivida por um professor contagia os demais. Muito embora os professores, enquanto indivíduos, e suas

relações dentro do cotidiano escolar com suas diferentes turmas e alunos sejam altamente pessoais e diversas, as vivências de outros professores certamente influenciam na sua forma de ver um determinado aluno ou uma turma.

O respeito observado na relação entre as professoras A e B e os seus alunos contrasta com um clima de distanciamento e formalidade. Não foram percebidos sinais de afeto na relação entre professores e alunos. A mesma observação também se encaixa no professor C em relação à sua primeira turma. Apesar disso, em momento algum ele agiu de forma hostil em relação aos alunos, apesar de demonstrar uma preferência declarada (observada inclusive na diferença entre as suas duas aulas) em relação aos alunos da segunda turma que correspondem melhor às suas expectativas.

Na observação das posturas participativas/ democráticas, os professores parecem ser muito mais democráticos do que julgam ser, permitindo a participação dos alunos de diversas formas, contrariando inclusive algumas respostas que deram nas entrevistas, negando a participação dos alunos nas decisões dentro das aulas. O grande problema é a confusão que se faz entre a democracia e a permissividade, tanto para os alunos como para o professor. As práticas democráticas durante as aulas não são sinônimo de *laissez-faire*. A adoção dessas medidas, não significa que a aula não tem objetivo, planejamento, ou conteúdo. Justamente a utilização das práticas participativas de forma planejada e com objetivos claros propiciará um ambiente democrático e organizado.

Os três professores permitiram, ainda que somente numa turma ou por um período parcial da aula, que os alunos se organizassem autonomamente para a realização de suas atividades. Os alunos, de uma forma geral, conseguiram resolver adequadamente seus problemas, necessitando de algumas intervenções dos professores, e não se furtaram a solicitá-las. Pareceram ter alguma habilidade na auto-gestão das atividades realizadas nas aulas e principalmente pareceram dominar basicamente as regras de convivência na coletividade.

A professora A, apesar de decidir autoritariamente a atividade, permite que os alunos joguem livremente sem exigir regras ou técnicas, nem performance. Ela explora, desta forma, a criatividade e a livre expressão dos alunos, além de possibilitar as intervenções e tomada de decisão deles em relação às situações problemáticas que vão acontecendo no jogo. Apesar disso, ressaltou várias vezes que as alunas estão melhorando o desempenho, demonstrando uma certa

ambigüidade entre o que ela fala e o que ela faz, passando a idéia de que ela está observando o crescimento de seus alunos em relação a habilidade esportiva, apesar de dizer que não se preocupa com isso em sua avaliação.

A professora B, por ter sido observada durante um dia de aula livre, assumiu seu papel de mediadora, e só interferiu quando foi solicitada para tal. Vale ressaltar que mesmo no momento em que ela interfere na atividade, ela “devolve” a decisão final para os alunos, permitindo, desta forma, liberdade de ação dos alunos na organização da aula. Mais uma vez faz-se necessário ressaltar que o desenvolvimento das posturas participativo-democráticas não deve se basear exclusivamente em modelos de aulas livres e abertas. Esse tipo de aula pode ser utilizado por professores que tem este objetivo, mas mesclando com outras estratégias também.

O professor C, enquanto reclamava da primeira turma, não percebeu que apesar de achar impossível que os alunos tomem decisões pertinentes às aulas, a turma que ele mais criticava, estava conseguindo gerir, ainda que experimentalmente, sua própria atividade. Ao contrário da sua segunda aula, onde ele assume o controle total, decidindo o que vai acontecer sem solicitar opiniões nem sugestões dos alunos. Fica nítido em sua prática pedagógica o momento em que ele está dando aula e o momento em que ele não está, e por consequência pode-se perceber a sua intencionalidade, seu objetivo.

2.3 Entrevistas

Nas entrevistas, as categorias de análise norteadoras do processo e as respectivas questões utilizadas para abordá-las foram:

A. Participação:

A.1. Você participa da construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

A.2. Dos objetivos da Educação Física, definidos em seu plano, quais os que melhor possibilitam as práticas participativas?

A.3. Durante as aulas, como os alunos são incentivados a participar?

B. Saberes e práticas da Educação Física Escolar:

B.1. Na sua opinião, qual o principal objetivo da Educação Física dentro do currículo escolar?

B.2. Com que periodicidade realiza seu planejamento? Que orientação curricular segue?

B.3. Como avalia seus alunos? Que instrumentos utiliza?

C. A Educação Física Escolar e a Gestão Educacional Democrática:

C.1. O que você entende por gestão educacional democrática?

C.2. De que forma a E.F.E. pode colaborar com a construção da gestão escolar democrática ?

C.3. Como podem ser exploradas características como criatividade e autonomia nas aulas de E.F.?

C.4. Quais os conteúdos e estratégias de seu planejamento que tem com base a construção da cidadania?

As entrevistas foram realizadas com os mesmos três professores cujas aulas foram observadas.

A - Participação

A.1. Na construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

A professora A respondeu que todo início de ano a escola se reúne para discutir o Projeto Político Pedagógico, mas que no ano de 2008 não houve a reunião em função da mudança da direção. Ela acha que cada vez mais os professores estão desmotivados a participar dos assuntos da escola em função dos baixos salários. Contou que houve um ano em que ela se encarregou de treinar e acompanhar algumas equipes que iriam participar do Olimplaza (competição esportiva anual que envolve várias escolas de Niterói), mas não quis mais se envolver com isso, pois demanda muito tempo, o que ela não pode dispor atualmente. Falou que todo ano é realizado um evento de culminância chamado FEMUT, onde os professores apresentam atividades diversificadas desenvolvidas durante o ano com os alunos, tais como: apresentações de dança, música, teatro, performance, artes... Sempre envolvendo o tema do Projeto Político Pedagógico do ano em curso.

A professora B disse que quando ela começou a dar aula nesta escola o Projeto Político Pedagógico já estava pronto e que todo início de ano os professores, a coordenação e a direção se reúnem para rediscuti-lo, mas que em 2008 não houve, pois foi um período confuso em função da troca dos dirigentes escolares.

O professor C respondeu que participa das reuniões escolares sempre que possível, pois às vezes coincide com outro compromisso profissional. Opina quando necessário ou quando solicitado.

Analisando as respostas dos professores, percebe-se o desconhecimento do processo de construção de um Projeto Político Pedagógico e de sua importância para a escola. Apesar de falarem que já participaram de algumas discussões sobre a reformulação do mesmo, suas respostas não são claras e citam assuntos que não se referem ao Projeto Político Pedagógico. A professora A faz, claramente, uma confusão entre o que é Projeto Político Pedagógico e o planejamento e organização de eventos que fazem parte do mesmo. Cita as reuniões de planejamento da festa de culminância, que ocorre todo o final de ano, como se fossem as discussões do Projeto Político Pedagógico. Os outros dois professores falam do Projeto Político Pedagógico de forma superficial, sem se aprofundarem na questão ou demonstrarem interesse no assunto.

A.2. Possibilidades de práticas participativas nos objetivos da Educação Física.

A professora A respondeu que era a possibilidade que os alunos têm de serem quem realmente são, a liberdade de ação e a possibilidade de catarse que as aulas de Educação Física proporcionam.

A professora B garantiu que todas as atividades de suas aulas permitem a participação dos alunos. Ela faz uma ressalva em relação aos alunos que por motivo de dogmas religiosos não podem participar das aulas de Educação Física.

O professor C repetiu que não acredita que os alunos possam tomar decisões sobre o que fazer nas aulas, portanto ele não se preocupa com isso no momento do planejamento.

As respostas dadas demonstram que os professores entrevistados não estão muito preocupados com isso em suas aulas ou mesmo não sabem o que significa ou talvez não percebam a importância da participação dos alunos nas decisões que interferem no desenrolar das aulas. Principalmente, não mencionaram nenhum objetivo, que era o foco da questão.

Apenas a professora A respondeu de forma compatível com a sua prática, na medida em que ressalta a liberdade de ação e o que ela chama de catarse, que são atitudes proporcionadas pelas atividades desenvolvidas em suas aulas. Isso demonstra uma crença duvidosa sobre o “poder salvador” da educação física (ou do esporte/ atividade física). Esta crença vem sendo muito difundida em nossa

sociedade e se pauta numa capacidade de redenção do esporte. Todos atribuem ao esporte a capacidade de tirar crianças da rua, afastá-las das drogas, diminuir os índices de violência, ocupar o tempo ocioso, melhorar a qualidade de vida, promover a inclusão social e principalmente utilizar o esporte como mecanismo mediador da formação do cidadão. Portanto, acreditam que isto tudo pode acontecer sem a intencionalidade de ninguém, ou seja, basta praticar qualquer esporte/ atividade física que será salvo de todos os males. É importante salientar que a intencionalidade de quem pratica ou de quem orienta a atividade é fundamental para que isso venha a ocorrer.

A professora B pareceu não compreender o que eram as práticas participativas, na medida em que respondeu como se fosse o simples fato dos alunos participarem das atividades propostas em aula. Enquanto o professor C negou veementemente a possibilidade de participação dos alunos nas decisões relativas às aulas.

A.3. Incentivo à participação dos alunos durante as aulas.

Na questão que busca saber se os alunos são incentivados a participar das aulas dando sugestões, elaborando regras ou tomando decisões, a professora A respondeu que acha um pouco temeroso deixar os alunos decidirem ou darem muitas sugestões nas aulas, pois no seu entendimento a turma pode sair do seu controle.

A professora B disse que todo o bimestre eles tem uma aula livre onde a professora fica apenas observando e os alunos fazem tudo sozinhos. Fora isso sempre que possível ela acata pedidos e sugestões dos alunos.

Esta pergunta não foi feita ao professor C em função de suas respostas anteriores em relação às práticas participativas.

Quando se referem à participação através de sugestões e tomada de decisão nas aulas, a situação se modifica, pois a professora A diz temer que seja permitida muita liberdade aos alunos e a situação fugir do seu controle, mas na observação de suas aulas percebe-se sua capacidade de ouvir e ponderar com os alunos sobre todas as idéias surgidas durante as aulas. Já a professora B, além de planejar uma aula livre por bimestre, diz acatar as sugestões dos alunos sempre que possível, embora isto não pudesse ter sido observado em suas aulas.

B.Saberes e práticas da Educação Física Escolar:

B.1. Principal objetivo da Educação Física dentro do currículo escolar.

Na opinião da professora A o principal objetivo da Educação Física dentro do currículo escolar é o objetivo que ela chama de psicológico: a descontração e a alegria que fazem da aula de Educação Física um momento de catarse. Esta professora destaca ainda um objetivo sócio-afetivo que promove a interação social, melhora a relação entre os indivíduos, a disciplina e a obediência às regras e um objetivo relacionado à saúde, desenvolvendo melhorias no corpo.

A professora B ressalta o incentivo à prática desportiva como forma de manutenção da saúde. Além disso, cita o objetivo de promover a socialização entre os indivíduos bem como o de desenvolver valores éticos: respeito, disciplina, espírito de grupo, união, colaboração...

O professor C salientou que o mais importante na educação pública é melhorar a relação humana; e nesse sentido, ele acredita que a Educação Física possa desenvolver valores como: cooperação, espírito de equipe, respeito às regras e ao adversário.

Dentro das questões que pretendiam analisar os saberes e práticas da Educação Física Escolar, foi possível perceber a presença das diferentes abordagens existentes, bem como práticas docentes peculiares. Em relação ao objetivo da Educação Física Escolar, o ponto de convergência entre os entrevistados é o objetivo de socialização, embora eles ressaltem outros diferentes objetivos como sendo o principal.

A professora A acredita na possibilidade de que a Educação Física tem de fazer com que os alunos sejam felizes, se divirtam, o que realmente é observado em suas aulas. A professora B acentua o incentivo à prática desportiva com vistas à melhoria da saúde, o que só pode ser constatado com uma observação mais sistemática. Já o professor C fala do principal objetivo do ensino público de uma forma geral que seria, na sua opinião, a melhoria da relação humana. Sua prática docente, entretanto, não colabora com este objetivo, na medida em que dispensa tratamento diferenciado entre a turma que corresponde a sua expectativa e a que não o faz.

B.2. Planejamento curricular.

A professora A contou que cada professor realiza seu planejamento anual individualmente e que ela segue basicamente o que está nos Parâmetros Curriculares Nacionais, respeitando as limitações físicas e materiais, além da habilidade dos alunos. Ela explicou que trabalha um desporto por bimestre, dentro da abordagem da iniciação esportiva, permitindo a flexibilidade de incluir atividades diversificadas esporadicamente, tais como: a capoeira, a dança, as brincadeiras populares, etc.

A professora B disse que entrega um planejamento anual que é exigido pela escola com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas bimestralmente ela faz o seu próprio planejamento, livre de orientações curriculares rígidas, baseada em experiências positivas anteriores e atividades que os alunos gostam.

O professor C disse que realiza seu planejamento anual de forma bem flexível e sujeito a alterações sempre que julga necessário. Não segue nenhuma orientação curricular específica, pré-determinada.

Em relação ao planejamento, apesar de somente a professora B citar o planejamento bimestral, todos falam de um planejamento anual que prevê alterações eventuais quando o professor julga necessário. As professoras A e B citam os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteador de seu planejamento, mesmo assim acrescentam que fazem adaptações à sua realidade física, material e humana.

B.3. Processo avaliativo.

Em relação às estratégias e instrumentos de avaliação que utiliza, a professora A esclareceu que avalia por observação, sem aplicar qualquer teste ou prova. Disse que não é rígida, não obriga os alunos a participarem das aulas e não exige “conteúdo”, técnica ou performance nas atividades. Em sua opinião, o mais importante é que os alunos sejam felizes. Não foi solicitado que ela esclarecesse como ela observa esta felicidade, mas pareceu-me que é medida pela disponibilidade apresentada pelos alunos na realização das atividades das aulas. Apesar do conceito de felicidade ser muito controverso, nas aulas de educação física, a vontade e empolgação dos alunos durante as atividades pode ser um sinal de que estão satisfeitos, portanto felizes.

A professora B disse que analisa a frequência, participação e comportamento dos alunos durante as aulas. Se for necessário, aplica prova teórica ou prática. Ela

informou que já fez isso algumas vezes ou por que os alunos não se comportaram ou por que queria aferir algum conhecimento. Salientou que às vezes os alunos pedem para que sejam feitos testes práticos (físicos).

O professor C contou que avalia pela participação e presença nas aulas. Não dá prova, não cobra conteúdo ou conhecimentos específicos.

A avaliação feita pelos três professores parece ser de cunho qualitativo, na medida em que se baseia na observação do aluno em relação à participação, conduta, frequência às aulas; sem preocupação com o conhecimento de regras ou teorias dos esportes, nem performance nas aulas. Cabe salientar o maço de provas sobre vôlei que a professora A recebeu na sala dos professores e o relato da professora B, lembrando que, às vezes, por problemas disciplinares, é necessário aplicar um teste, como uma forma de castigo ou corretivo em relação à conduta inadequada dos alunos. Ela acrescenta que os alunos também, ocasionalmente, solicitam que sejam feitos testes físicos. Provavelmente, para que eles possam aferir seu próprio desempenho.

C. A Educação Física Escolar e a Gestão Educacional Democrática:

C.1. Concepção de gestão educacional democrática

Esta foi, sem sombra de dúvidas, a pergunta que recebeu respostas mais surpreendentes. Nenhum dos três professores sabia exatamente o que significava o termo, sendo necessária uma breve explicação por parte da entrevistadora antes deles se manifestarem. Em função disso, os três acabaram respondendo o que eles achavam que seria a gestão educacional democrática.

A professora A disse que isso é uma conquista dos alunos e que vem acontecendo naturalmente na medida em que eles vão acumulando mais conhecimentos e aumentando o entendimento sobre a realidade em que vivem dentro da escola. Por isso, eles passam a participar mais de tudo que está relacionado com a escola. Apesar disso, em contato com alguns representantes do Grêmio Estudantil, eles declararam que desconhecem o que é o Projeto Político Pedagógico e conselho escolar, além de negarem a possibilidade de participação no planejamento das disciplinas.

A professora B disse que isso não existe na escola.

Na opinião do professor C, a comunidade escolar, tanto alunos como os pais, não tem condições intelectuais de participar das decisões da escola.

No que concerne à colaboração da Educação Física Escolar na construção da Gestão Educacional Democrática, a grande dificuldade foi no sentido dos professores explicarem o que seria este tipo de gestão escolar. O desconhecimento deste assunto aponta para diferentes causas, que podem ir desde o desinteresse do professor pelos assuntos da escola até a centralização da gestão escolar que não permite participação dos professores em todos os assuntos da escola.

Apesar disso, após receberem esclarecimentos sobre o conceito e gestão escolar democrática, a Professora B e o Professor C acreditam que é uma utopia. Ela por acreditar que não existe “permissão” para a participação da comunidade escolar nos assuntos da escola em que ela trabalha. O Professor C já duvida da capacidade de participação e da comunidade, alegando falta de preparo deles para tomar decisões, mesmo as mais simples. Já a professora A acredita que existe um “processo”, que vem se desenvolvendo, no sentido de alcançar a gestão democrática e que a comunidade está conquistando isso na medida em que está se tornando mais instruída.

C.2. Contribuições da E.F.E. na construção da gestão escolar democrática.

A professora A disse que, por ser a Educação Física uma disciplina menos rígida do ponto de vista da cobrança de conteúdo com vistas a vestibulares e outros concursos, ela permite uma maior liberdade de ação dos alunos. Dessa forma, podemos contribuir mais amplamente com a construção da gestão educacional democrática.

A professora B acha que a Educação Física ainda é muito discriminada dentro da escola e o professor de Educação Física mais ainda. Ela ressaltou que o fato da aula de Educação Física acontecer sempre num local aberto (exposto) faz com que os professores fiquem preocupados com o que os demais sujeitos da escola vão pensar sobre a sua prática pedagógica. Se os alunos estão jogando livremente na quadra e o professor está só observando, ele é um “boa vida”; mas se um professor na sala de aula manda os alunos fazerem uma leitura e fica sentado aguardando, ele está correto. Ela explica que a prática do jogo, qualquer que seja ele, favorece a

conscientização de valores naturalmente e isso vai colaborar com a construção da gestão educacional democrática.

O professor C volta a enfatizar que os alunos sequer conseguem se organizar para começar um jogo, tirar times, escolher quem começa; portanto, ele acha impossível que os alunos tomem decisões sozinhos.

C.3. Criatividade e autonomia nas aulas de E.F.

A professora A diz que isso é possível pelos mesmos motivos da questão anterior e exemplifica com um jogo qualquer, quando o aluno, envolvido pelo caráter lúdico da atividade, consegue expressar quem ele realmente é, possibilitando criar à vontade.

A professora B já acredita que o professor, para desenvolver isso com seus alunos, deve procurar sempre variar o tipo de aula, trazer atividades diferentes, explorar diferentes modalidades esportivas, sair da mesmice do futebol, basquete, handebol e vôlei.

O professor C acredita que essas características são inerentes às atividades da aula de Educação Física. Na sua opinião, em qualquer jogo o aluno é capaz de criar e tem autonomia para isso, desde que cumpra as regras.

Apesar destas divergências, as professoras A e B concordam na crença de que as atividades da Educação Física Escolar colaboram naturalmente com a construção da gestão democrática em função do caráter lúdico das brincadeiras e dos jogos, que permite liberdade de ação e participação, criatividade e autonomia. A resposta parece bem coerente com o que foi observado na prática docente de ambas. A professora A não força os alunos a participar desta ou daquela atividade, mas tenta incentivá-los a participar ao mesmo tempo em que deixa as atividades se desenvolverem sem preocupar-se com a técnica dos desportos, possibilitando a criatividade e a liberdade de expressão na execução dos movimentos. A professora B, pelo menos nas aulas observadas, também permite criatividade, autonomia e liberdade aos seus alunos.

O professor C possibilita a criatividade e autonomia, exatamente com a turma que ele desacredita da capacidade de auto-gestão. Mesmo assim, para a atividade deles, já que no final impôs uma brincadeira que ele mesmo escolhera. A segunda

aula foi, totalmente dirigida por ele, sem participação dos alunos com opiniões ou sugestões.

C.4. Conteúdos e estratégias de seu planejamento para a construção da cidadania.

A professora A não titubeou em responder que era o respeito às regras e a disciplina, desenvolvidos naturalmente através da prática dos desportos.

A professora B também ressalta os valores que ela já havia citado na segunda questão.

O professor C diz que, assim como respondeu na quinta questão, o jogo possibilita naturalmente a construção da cidadania em função dos valores que ele desenvolve nos participantes.

Os três professores entrevistados são unânimes na concepção de que os valores – disciplina, respeito às regras, espírito de equipe, união – desenvolvidos durante as atividades da aula de Educação Física são decisivos no processo de construção da cidadania. Fica claro nestas respostas de que cidadania elas estão falando: aquela baseada em obediência, disciplina, solidariedade. O que difere da concepção de cidadania desenvolvida nesta pesquisa, que se baseia em participação, auto-organização, autonomia.

Uma das maiores surpresas desta pesquisa foi o desconhecimento por parte dos professores participantes do conceito de Gestão Educacional Democrática. Quando esclarecidos sobre essa prática, alegaram que é uma ilusão acreditar que a comunidade possa participar das decisões da escola. Primeiro por não ser dada permissão para a participação desta nos assuntos da escola e também por duvidarem da capacidade de participação da comunidade. Apesar disso, facilmente encontram ligações deste modelo de gestão com as aulas de Educação Física Escolar, em função do caráter lúdico das brincadeiras e dos jogos praticados nas aulas, que permite a liberdade de ação e desencadeia a participação, criatividade e autonomia.

Percebe-se também o desconhecimento do processo de construção do Projeto Político Pedagógico e de sua importância para a escola. Além disso, os professores entrevistados fazem uma certa confusão entre o que é Projeto Político Pedagógico e a organização de eventos que fazem parte do mesmo. Falaram do

Projeto Político Pedagógico de forma superficial, sem se aprofundarem ou demonstrarem interesse no assunto.

Os professores entrevistados não estão muito preocupados nem perceberam a importância da participação dos alunos no planejamento das aulas. Não compreendem bem o que são as práticas participativas, não enfatizam muito a participação dos alunos nas decisões que interferem no desenrolar das aulas, e, por conseguinte, não incluem este item como objetivo em seus planejamentos. Acreditam que podem perder o controle da turma se for dada muita liberdade aos alunos. Esse temor reflete a visão equivocada de que a gestão democrática significa que cada um pode fazer o que quiser, o que fatalmente levaria a uma grande bagunça.

A partir das investigações feitas – entrevistas e observações das aulas – sobre os saberes e práticas da Educação Física Escolar, pode-se concluir que esses professores vêm buscando uma linha de trabalho mais humanista, com a coexistência de diferentes abordagens pedagógicas, bem como práticas docentes peculiares. Embora utilizem prioritariamente o desporto em suas aulas, dizem que não o fazem visando à performance. Estimulam a prática de atividades físicas variadas, utilizam algumas regras que são essenciais à realização dos jogos, mas afirmam que não exigem e não avaliam com base na execução dos movimentos.

A avaliação que eles defendem é de cunho qualitativo, na medida em afirmaram observar o aluno em relação à participação, conduta, frequência às aulas; sem preocupação com o conhecimento de regras ou teorias dos esportes, nem a performance nas aulas. Apesar disso, as observações apontam para uma leve traição em relação ao que responderam nas entrevistas, refletindo, a dificuldade que nós professores de educação física temos em nos distanciar do tecnicismo que embasou a formação profissional da maioria de nós. As traições ficam patentes quando ouvimos a observação deles com relação melhoria da habilidade dos alunos, quando falam sobre aplicação de testes físicos ou escritos (inclusive como forma de castigo) ou quando se colocam como “juizes” interrompendo os jogos com a autoridade de que precisa exigir o cumprimento de todas as regras.

Os professores falaram de um planejamento anual que prevê alterações eventuais quando o professor julgar necessário, sem citar nenhum documento de referência. Em relação ao objetivo da Educação Física Escolar, o ponto de convergência dos entrevistados é o objetivo de socialização, embora eles ressaltem

outros diferentes objetivos como sendo os principais. Os entrevistados foram unânimes na concepção de que os valores – disciplina, respeito às regras, espírito de equipe, união – desenvolvidos durante as atividades da aula de Educação Física são decisivos no processo de construção da cidadania. E, para eles, a cidadania significa: respeito às regras, obediência, disciplina, solidariedade.

As investigações realizadas apontam para uma utilização de variadas abordagens metodológicas pelos professores de Educação Física. Apesar da utilização dos esportes como conteúdo prioritário de suas aulas, os professores afirmaram em suas respostas nas entrevistas que sua preocupação principal é com a formação do cidadão, não importando a perfeição de gestos desportivos ou o conhecimento das regras específicas dos desportos. A grande falha reside no fato de que estes professores ainda acreditam na capacidade redentora dos esportes e, por conseqüência, das aulas de Educação Física. Para eles, basta que os alunos estejam praticando algum jogo ou esporte, que estarão desenvolvendo sua criatividade, autonomia, capacidade de trabalho em grupo, etc. Sabe-se que todas essas características, além de outras como: solidariedade, disciplina, perseverança, espírito esportivo (capacidade de lidar com a vitória e derrota), são trabalhadas a partir da participação em jogos ou esportes, mas os praticantes precisam ser orientados nessa direção. Isso vai depender da intencionalidade do professor, do direcionamento que ele dá às suas aulas, dos seus objetivos.

Em aulas de Educação Física é comum observar alunos tentando burlar as regras do jogo ou vencer sozinho sem ajudar os seus companheiros de time, reforçando características exatamente contrárias ao que os professores pensaram em desenvolver com aquela atividade. Se não houver alguém (não necessariamente o professor) para chamar a atenção deste aluno para a incoerência de suas atitudes ele provavelmente vai continuar a agir desta forma. Essas situações são bastante raras para a interferência do professor, não com um apito, determinando qual a punição para aquele jogador, mas polemizando e discutindo com os demais alunos o que foi combinado que seria a regra do jogo, como ele deveria ser jogado.

Observa-se nessa situação a importância da intencionalidade e dos objetivos traçados pelo professor, bem como da imprescindibilidade da participação do professor em aulas de educação física que pretendam desenvolver a cidadania com os seus alunos. Portanto, ainda que se tente trabalhar a autonomia, a criatividade, com a participação ativa dos alunos ou a capacidade de auto-organização, é

importante que o professor interfira, contextualize, discuta, pergunte, etc. Enfim, o desenvolvimento da gestão democrática nas aulas não é um *laissez faire*. O professor que pretende o desenvolvimento desta modalidade de gestão em suas aulas não pode ficar de fora só observando ou apenas “apitando” o jogo. Se ele participa deste coletivo ele deverá atuar, dando a sua opinião, ouvindo os alunos, acatando ou rejeitando suas idéias, mostrando o porquê, orientando-os na execução das atividades.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Até aqui a pesquisa de campo se propunha a responder a uma das questões elaboradas para este trabalho: a que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física; como eles elaboram seus planejamentos, traçam seus objetivos, selecionam seus conteúdos e escolhem suas estratégias de atuação nas aulas. Mas o fato dos professores demonstrarem grande afastamento em relação aos assuntos que permeiam a gestão da escola provocou um redimensionamento da investigação a ser feita. Na medida em que os professores entrevistados não demonstraram preocupação com as práticas participativas, nem com as vivências democráticas em sala de aula, pareceu-me inviável saber deles como a Educação Física Escolar pode ajudar na construção da gestão democrática dentro da escola pública.

Tendo em vista os resultados obtidos nas investigações iniciais, resolvi incluir neste trabalho minhas experiências pedagógicas dentro do C.E. Maria Pereira das Neves e as avaliações dos meus alunos sobre o trabalho que estamos construindo juntos. Dessa forma, objetivo responder às questões sobre:

- as características que a Educação Física apresenta para desenvolver experiências participativas que valorizem as vivências dentro da cultura do movimento corporal e possibilitem a construção da gestão democrática dentro da escola pública e
- as possibilidades de iniciar o processo de democratização da gestão escolar a partir de práticas e vivências democráticas em sala de aula.

3.1 O Planejamento Participativo

“É preciso deformar para reformar. A aprendizagem do espírito crítico na escola se faz por e em um funcionamento conflituoso e negociado que permite formular um julgamento sobre a instituição escolar e sobre a sociedade, e que vai lutar contra os bloqueios do estabelecimento educativo que não deixarão de se produzir, muitas vezes com violência”. (HOUSSAYE, J. *apud* OLIVEIRA, I.B., 2005 p.64).

Guiada pelas experiências vividas com a comunidade do Preventório e, preocupada em atender a suas solicitações que já foram explicitadas no início desta pesquisa, comecei a desenvolver junto com os alunos uma proposta de

Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física Escolar. Tal proposta defende a participação efetiva dos alunos na escolha e organização dos conteúdos dentro do planejamento das aulas, do desenvolvimento desses conteúdos e do processo de avaliação; onde os interesses e necessidades dos alunos são os pontos centrais da escolha de conteúdos. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de escolher democraticamente os conteúdos que deseja vivenciar nas aulas e se torna responsável pelas conseqüências de sua escolha.

Não é tão simples pensar numa educação transformadora de realidades, que contemple amplamente as diferenças dos indivíduos e ainda por cima possa ser importante para o aluno, tendo significado para a vida dele. Para isso, procuro estabelecer com os alunos uma relação de parceria na construção do conhecimento, num trabalho de “síntese cultural” (Freire, 2005 p.210). Aproveitando nossas experiências de vida, analisamos, criticamos e modificamos (quando necessário) os conteúdos predeterminados para construir nossos próprios conteúdos pedagógicos.

A idéia de estimular a participação dos alunos no planejamento e avaliação das aulas visa uma alternativa curricular mais democrática, com base no fazer cotidiano dentro e fora da escola. Através da exploração da criatividade e da participação na preparação, organização e avaliação das aulas, os alunos vão construindo conhecimento e preparando-se para transformar a realidade social e política. Essa dinâmica estabelece a criação de “zonas de contato” onde ocorre um “processo de tradução” entre os diferentes saberes, entre práticas hegemônicas e não-hegemônicas. Pois na medida em que, além do professor, os alunos e alunas podem dar sugestões e interferir nos processos decisórios dentro das aulas, cria-se a possibilidade de uma “inteligibilidade recíproca”, espaço profícuo para as trocas e para o crescimento individual e do grupo (SANTOS, 2006).

Inicialmente, os alunos são estimulados a utilizar e aproveitar o movimento natural, além de criar novos movimentos, brincadeiras e atividades. É uma espécie de sensibilização; de despertar para a possibilidade de expressar a sua opinião; de ver suas idéias serem valorizadas; de acreditar em si mesmo. As aulas de Educação Física com base na criatividade possibilitam a intervenção autônoma na modificação dos movimentos padronizados, evitando a exploração da técnica e da performance. Essa possibilidade de intervir e modificar uma brincadeira, jogo ou atividade vai dotando o aluno de consciência crítica e autonomia, além do sentimento de propriedade em relação à atividade que ajudou a construir. Este sentimento auxilia

na elevação da auto-estima dos alunos que passam a se sentir capazes de criar e responsáveis pelo sucesso das brincadeiras por eles criadas. Assim, dentro da proposta de educar para a cidadania através da Educação Física Escolar, é importante valorizar a criatividade do aluno, como forma de estímulo a sua participação nas aulas ou em outras situações.

Sobre isso, Santos (2004 p.15) defende que precisamos “criar condições para ampliar o campo das experiências creíveis neste mundo e neste tempo“, estimulando e acreditando na capacidade dos alunos enquanto sujeitos do processo educacional. Ele aponta, ainda, (1991, p.188) que “a cultura e o renascimento cultural constituem por excelência a pedagogia da emancipação”. A cultura citada por Santos é aquela que surge a partir do processo de tradução entre as experiências sociais já disponíveis e as experiências sociais possíveis, ou seja, a partir da interação dos diferentes sujeitos sociais. O processo de tradução se dá, portanto, a partir dos choques, estranhamentos e conflitos ocorridos quando diferentes experiências e conhecimentos se encontram, se cruzam, se confundem e se misturam, dando origem a novos conhecimentos e experiências. Daí que se compreende que nenhum conhecimento deve ser negado – principalmente dentro da escola – sob o risco de impedir o surgimento de um novo conhecimento.

Dentro dessa proposta, é de fundamental importância o trabalho de valorização da criatividade do aluno como forma de estímulo a sua participação nas aulas ou em outras situações de sua vida cotidiana. Citando Nanni (1998, p. 129): a criatividade é de vital importância no processo educacional de transformação do homem, possibilitando a libertação do indivíduo do poder de dominação.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992): “a percepção dos alunos deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito”. Na medida em que o aluno vai descobrindo formas mais eficientes de realizar movimentos, respeitando seus limites e sua individualidade, ele vai sendo incentivado a continuar criando e modificando. As iniciativas de fazer “melhor” ou “diferente”, ou as adequações das regras de um jogo à realidade física e material das aulas, são decididas democraticamente pela turma, de forma que todos possam participar das atividades. A metodologia mais utilizada nesse tipo de ação pedagógica é a solução de tarefas, onde, a partir de um problema, os alunos são estimulados a buscar alternativas para resolvê-lo.

Após a sensibilização, começo a sugerir alguns temas a serem desenvolvidos nas aulas, tais como: brincadeiras de rua, jogos com bola, brincadeiras típicas de determinada região ou regiões, danças folclóricas... Esses temas normalmente estão relacionados com o PPP da escola. De acordo com o tema abordado naquele dia ou mês, cada aluno da turma sugere uma ou mais atividades a serem desenvolvidas nas aulas. As sugestões mais votadas são realizadas pela turma naquele dia. Os temas podem ser repetidos por um período de tempo ou em outra oportunidade, sendo essa decisão também tomada em discussão pelo conjunto dos alunos. Essa fase alia ao desenvolvimento da criatividade e autonomia, um óbvio exercício de democracia, na medida em que a atividade escolhida pela maioria deve ser acatada por toda turma.

A proposta do planejamento participativo nas aulas de Educação Física Escolar culmina com a construção do planejamento anual, com base nas sugestões dadas e escolhidas pelos alunos em “assembléias”. Isso acontece quando os alunos já estão acostumados a expressarem suas opiniões, fazerem suas escolhas e responsabilizarem-se por elas. O importante é ouvir todas as sugestões de cada turma e tentar, na medida do possível, encaixar todas as sugestões dentro do planejamento, mesmo que seja numa vivência única. Mas esse planejamento, como qualquer outro, poderá sofrer modificações desde que solicitadas, discutidas e compatibilizadas pelos envolvidos.

Nesse sentido, de acordo com Bordenave (1994, p.25-26), a participação em instâncias locais como família, escola, trabalho, constitui a aprendizagem e o caminho para participações maiores. Portanto, “aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* (grifo do autor) pela prática constante e refletida da participação”.

Merece ainda destaque o fato de que a participação não deve consistir na recepção passiva de idéias e ordens vindas de pessoas pretensamente mais “hábeis” ou “preparadas”, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões coletivas nos mais diferentes níveis. Para tanto, a participação não deve ter um caráter meramente consumista, no sentido de permitir que a grande maioria tenha acesso às decisões tomadas pela minoria,

mas o de processo coletivo transformador, por vezes contestatório, no qual os setores marginalizados se incorporam à vida social por direito próprio e não como convidados de pedra, conquistando uma presença ativa e decisória nos processos

de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural (BORDENAVE, 1994, p.20).

A fim de avaliar nossa capacidade de trabalhar de forma coletiva, durante a Semana da Criança, em outubro de 2006, tivemos a primeira culminância deste projeto que foi a realização de uma gincana organizada com a participação dos professores, alunos e funcionários. Durante os três dias de realização da gincana, os quatro grupos participantes, que eram compostos, cada um, por $\frac{1}{4}$ de cada turma da escola, realizaram as tarefas (abordando todas as disciplinas escolares) que foram concebidas e elaboradas, sugeridas e votadas pelo corpo docente e discente, com a participação ativa de todos. Foi a I Gincana Cultural do “Pereirão” (apelido da escola dado pela comunidade) que, apesar do cunho competitivo inerente a este tipo de atividade, trouxe-nos uma grata experiência de colaboração e união entre os alunos de times opostos. Acreditamos que essa reação se deu exatamente em função da possibilidade de todos os sujeitos escolares poderem participar de todas as etapas da gincana, desde sua concepção até a sua realização. Essa forma de participação, que valoriza as idéias dos alunos, traz o sentimento de propriedade, eleva a auto-estima e proporciona a experiência democrática dentro da escola. Ao final do evento, além da premiação ter sido dada a todos os participantes, a comemoração foi uma grande festa de confraternização entre todos os alunos e professores.

A segunda edição do evento aconteceu em dezembro de 2007, como encerramento do ano letivo, já numa versão melhorada a partir das avaliações que foram feitas do evento anterior. Foi igualmente construído com base em sugestões, votações e deliberações feitas em assembléias, com a presença dos diferentes membros da comunidade escolar.

O evento não se repetiu em 2008, por ter sido um ano bastante tumultuado no aspecto da gestão escolar. Houve uma diminuição no número de funcionários de apoio (aposentadoria) e uma alta rotatividade de professores que, além de serem novos na escola, permaneceram por pouco tempo, e um grande índice de professores licenciados por motivos de saúde.

Esse projeto vem sendo construído com a ajuda de toda comunidade escolar, a partir das experiências vivenciadas, e com base em decisões tomadas em conjunto por alunos, pais, mestres, funcionários, direção e coordenação. É um projeto inacabado, sistematicamente avaliado e modificado para continuar sendo pertinente aos anseios daquela comunidade.

Assim, diante do que venho relatando até aqui, não pretendo elaborar um modelo de trabalho a ser adotado por outras escolas. Também não tenho a pretensão de ser a “tábua de salvação” da comunidade, mas junto com ela procurar novas formas de resolver os problemas de justiça, igualdade social, cidadania, a partir das aulas de Educação Física.

Concordando com Azevedo (2008, p.73): “o todo e as partes estão ali, mas de cada vez que se olha, eles se apresentam com certo desenho, sempre outro, sempre novo”. Portanto, esse projeto jamais estará acabado, estará sempre se modificando, sempre vivo, sempre em busca de novas alternativas e soluções. Pois na medida em que os participantes vão modificando, trazendo novas idéias e sugestões, o projeto também se modifica.

3.2 Os Alunos Falam

No intuito de avaliar os resultados da utilização do planejamento participativo como metodologia de trabalho em minhas aulas de Educação Física no C.E. Maria Pereira das Neves, apliquei um questionário simples com 75 alunos de turmas do 6º ano do ensino fundamental até 3º ano do ensino médio, do regular e da Educação de Jovens e Adultos. A análise das respostas nos fornece dados significativos sobre os efeitos deste tipo de metodologia no processo educativo que visa à democratização da gestão escolar.

Dentre as questões do questionário, as seguintes foram selecionadas para serem analisadas:

A aula de educação física segue um modelo chamado de Planejamento Participativo, onde os alunos têm a possibilidade de sugerir e escolher as atividades que irão desenvolver na aula.

1. Qual a sua opinião sobre esse modelo de aula?
2. Você participa dando sugestões e votando nas atividades? Por que?
3. Você fica satisfeito com as atividades escolhidas por sua turma? Por que?
4. Quais são as suas sugestões para as aulas de educação física no próximo semestre? O que você gostaria que mudasse?

As demais questões se relacionavam com a auto-avaliação da participação nas aulas e do desenvolvimento das mesmas. É um procedimento de praxe neste modelo de trabalho, e que às vezes é realizado sob a forma de debate ou de

conversa individual com os alunos, dependendo do tempo que se dispõe para a realização desse processo avaliativo.

A primeira questão selecionada nos dá subsídios para analisar quais as concepções e idéias de planejamento participativo foram sendo formadas nos alunos durante os três anos de aplicação desse modelo de trabalho. Foi quase uma unanimidade, em 45,3% das respostas, o que mais chama a atenção dos alunos nesse modelo de trabalho é a possibilidade de escolher o que se vai fazer na aula a partir dos seus próprios gostos, vontade ou conhecimento. Ou seja, a sensação de liberdade de escolha é o grande diferencial do planejamento participativo. Para eles, esse modelo significa a possibilidade deles exporem suas idéias, darem suas opiniões e sugestões, mas principalmente serem livres – pelo menos por algumas horas – para fazer o que querem dentro da escola. Porém, alguns outros itens também foram muito mencionados nas respostas, tais como: a importância de fazer escolhas, dar sugestões e expressar opiniões; a necessidade de planejar o que será feito, com conseqüente melhoria na organização das aulas e no convívio dos participantes; além de observações a respeito da responsabilidade pelas escolhas que fazemos e melhoria do empenho nas aulas.

O resultado dessa primeira questão preocupa, na medida em que ainda não foi possível desenvolver nos alunos uma conscientização sobre a responsabilidade de se fazer escolhas e o alcance mais amplo desse modelo de trabalho. Apenas dois alunos enxergam o modelo como democrático e expressam isto em suas respostas. O que fica mais forte para eles é a idéia de “transgressão permitida”, ou seja, apenas durante a aula de educação física, e em nenhum outro momento dentro da escola, é permitido fazer o que se quer. Uma das respostas que representa bem esta sensação de liberdade é: “além de não ter a professora ali ‘no pé’ do aluno, a gente acaba gostando e fazendo coisas legais”.

Apesar disso, várias respostas apontam para a melhoria da organização das aulas, demonstrando que, diferente do que se possa pensar, a aula não é uma bagunça. Algumas importantes declarações dos alunos sobre a organização das aulas foram:

“As aulas ficam mais organizadas”.

“Podemos nos entender melhor”.

“Não tem discussão e ninguém reclama com a professora”.

“Um modo de escolher a atividade desejada sem confusão com a professora”.

“Diminuiu a bagunça”.

“Se a gente planejar não fica uma bagunça”.

O que se pode perceber é que os alunos precisam ver a aplicação dessas regras básicas de convívio social em outros espaços, escolares ou não. Eles já aprenderam a dar e respeitar opiniões, ouvir sugestões diferentes das próprias, experimentar atividades diferentes, regras fundamentais para uma boa convivência em grupo. Precisam agora encontrar novas oportunidades de aplicar o que aprenderam em seus cotidianos. Alguns conseguem, inclusive, perceber a aplicação desse aprendizado: “É importante podermos dar a nossa opinião. Melhora a convivência em sala e em qualquer lugar” ou “É importante os alunos darem suas opiniões, pois gera conhecimento e concordância”.

Porém, há duas grandes ausências dentro do C.E. Maria Pereira das Neves, que são o conselho de escola e o grêmio estudantil. Essas duas instâncias seriam fundamentais para os alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física.

A segunda questão selecionada para análise neste trabalho diz respeito à forma de participação no planejamento das aulas. Dos 75 questionários analisados, apenas 41 alunos afirmam que dão sugestões além de participarem das votações. Três alunos dizem que não participam da votação, pois chegam sempre atrasados nas aulas de Educação Física. Esse resultado, após três anos trabalhando com o Planejamento Participativo, demonstra uma evolução significativa no processo de conscientização do aluno da necessidade de sua participação no planejamento das aulas e da importância de expressar suas idéias no sentido de melhorar a prática pedagógica. Além disso, percebeu-se nos alunos uma disponibilidade para aprender atividades diferentes dentro das aulas. Algumas idéias interessantes expressadas pelos alunos em suas respostas foram:

“Gosto de dar opiniões e também ouvi-las. Acho importante para o desenvolvimento do aluno nas questões práticas da vida”.

“Todos os alunos devem dar sua opinião e sugestão para que todos escolham. Assim possibilita atividades diferentes”.

“Participo com muito prazer, pois gosto de dar opinião e discutir as idéias das outras pessoas”.

“É uma forma de mostrar ao professor o que eu quero fazer e poder entender os colegas e ouvir suas opiniões”.

“Desta forma o aluno não se entedia nas aulas com as mesmas atividades”.

A terceira questão analisada neste trabalho fala da satisfação dos alunos com o resultado das votações. O resultado demonstra o entendimento dos alunos com relação a processos democráticos e aponta 76% deles satisfeitos com o resultados das votações, apesar de nem sempre a atividade escolhida ser aquela que o aluno gostaria de fazer naquele dia. Novamente a possibilidade de aprender e praticar uma atividade ou brincadeira nova ou diferente é o grande atrativo das aulas, mas demonstra também a disponibilidade dos alunos em aceitar a idéia divergente que é um pressuposto básico da convivência democrática. Esta disponibilidade foi bem retratada em algumas respostas dos alunos:

“Mesmo que eu não esteja satisfeito é uma oportunidade de aprender uma brincadeira nova”

“Quando escolhemos algo diferente e não jogamos algo que eu goste, porque não sei ou nunca joguei, assim mesmo eu depois gosto, pois é mais um esporte para eu aprender e com minha turma fica mais divertido”.

“Tudo bem que tem umas atividades que eu não gosto muito, mas já que na hora da votação ela foi escolhida por todos, eu me esforço para fazer da melhor forma possível”.

A última questão analisada pretendia investigar com os alunos sugestões para os períodos seguintes, no sentido de dar à professora subsídios para traçar o planejamento dos temas que costumam ser propostos a cada bimestre, dentro das necessidades e anseios dos alunos. Nas respostas, 27 alunos solicitaram que o planejamento participativo não deixe de acontecer e 18 se preocuparam com a existência de atividades diferentes. Apenas três alunos sugeriram que o planejamento volte a ser feito pela professora. Além disso, algumas modalidades específicas como vôlei, futsal, basquete, handebol, dança, ginástica aparecem na lista de solicitações, bem como a realização de passeios e de competições esportivas.

Essa questão demonstrou que, ainda que nem todos os alunos tenham coragem de dar suas sugestões frente à turma no momento das plenárias, quando têm a possibilidade de expressar suas opiniões no papel, todos os alunos deram sugestões mesmo sendo apenas para pedir que nada fosse modificado.

4 SEM A INTENÇÃO DE CONCLUIR

Segundo Ceceña (2001 *apud* PRETTO, 2007, p.196):

A utopia é poder começar hoje a romper a atomização social e a mediação estatal ou mercantil das relações humanas para começar a construir a possibilidade/realidade das novas formas de entender e expressar a soberania popular e criar as bases do reconhecimento mútuo.

Com base na reflexão que venho fazendo até aqui, podemos pensar a participação dos alunos nos processos pedagógicos da escola como uma maneira de modificar as relações de poder instituídas no espaço escolar. A partir do momento em que mudamos o foco das decisões, antes centrado no professor, para uma relação de divisão do poder decisório entre professores e alunos, estamos colaborando com o rompimento de estruturas de subalternização impostas pelo sistema. Na medida em que chamamos à participação ativa agentes que anteriormente eram receptores passivos das decisões de outros, estamos criando novas possibilidades/realidades para os indivíduos antes invisibilizados pelas estruturas de dominação.

É importante, porém, que nos preocupemos com as idéias de Houssaye (2005, p.64) quando alerta que:

“Desenvolver uma prática pedagógica diferente é exercer sobre os alunos uma violência muito forte. Longe de ser uma substituição da violência por um nada, troca-se de violência... Longe de dar segurança a novidade introduzida é ameaçadora; ela desestabiliza de tal forma os alunos que eles só podem reagir intensamente.”

Portanto, é necessário que toda e qualquer ruptura pedagógica seja feita paulatinamente. Não podemos de uma hora para outra modificar nossa prática pedagógica, romper com o instituído, ainda que pensemos estar fazendo o melhor para os alunos. Eles reagem, reclamam, sentem-se perdidos, até por que não estão acostumados a terem direitos, a poderem falar e serem ouvidos, a construir. É importante que respeitemos principalmente o direito que nossos alunos tem de assumir ou não o poder de decisão que lhe está sendo dado.

A proposta de planejamento participativo nas aulas de Educação Física Escolar tem a intenção de ser uma ação de transformação do indivíduo e de sua realidade, parte do processo de construção da democracia, que permite expandir o entendimento sobre conteúdos, formas, saberes, espaços e currículos escolares para progredirmos em direção a práticas pedagógicas comprometidas com

mudanças dentro e fora da escola. Pois, através da participação ativa dos alunos nos assuntos que permeiam a organização escolar, acredito que se possa educar o cidadão para viver em sociedade, a ter autonomia de escolha e responsabilidade sobre isto, o que, possivelmente, influenciará na formação do caráter e personalidade de novos cidadãos brasileiros.

Para Bordenave (1994) o objetivo final da participação social se concretiza na auto-gestão, que pode ser descrita pela existência de uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes. A autonomia aqui pretendida não implica uma caminhada para a anarquia, mas, muito pelo contrário, implica no aumento do grau de consciência política dos cidadãos, o reforço do controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população (BORDENAVE, 1994, p.20-21).

A pesquisa de campo acabou nos mostrando que, apesar da Educação Física ser uma disciplina riquíssima em qualidades pertinentes à construção de uma gestão educacional democrática, os professores não utilizam essas qualidades de maneira consciente. Os próprios professores reconhecem que a possibilidade de trabalho em grupo, a autonomia de ação e o estímulo à criatividade, característicos dos jogos e brincadeiras desenvolvidos nas aulas de Educação Física são importantes para o desenvolvimento das características democráticas com os alunos, mas tais possibilidades não estão presentes em seus planejamentos como objetivo de suas práticas pedagógicas.

A investigação feita com os professores aponta para um desconhecimento em relação aos assuntos que permeiam a gestão escolar, o que nos leva a pensar novas questões sobre o que está acontecendo nas escolas públicas ou com os professores dessas escolas? Como pode um professor desconhecer o que é exatamente uma gestão educacional democrática ou o projeto político pedagógico da escola na qual trabalha? São questões que surgiram com esta pesquisa, mas escapam ao âmbito da mesma. Apesar disso, não deixam de instigarem-me à realização de novas investigações.

As questões elaboradas no início deste trabalho foram amplamente discutidas e observadas nos capítulos anteriores e cabe então aqui uma síntese do percurso feito no sentido de encontrar novos caminhos para a Educação Física Escolar.

4.1 De que forma os professores de Educação Física elaboram seus planejamentos, traçam seus objetivos, selecionam seus conteúdos e escolhem suas estratégias de atuação nas aulas?

A pesquisa apontou que o trabalho de planejamento dos professores entrevistados é solitário e aleatório, e que eles não têm muita consciência da importância do que estão fazendo. Planejam pouco e sem muita preocupação com o que está acontecendo no restante da escola. Não se juntam nem com os demais professores de Educação Física para traçarem um planejamento mais aproximado entre eles, não mencionaram nenhuma reunião de equipe para a elaboração do planejamento. Não se referiram a nenhuma abordagem metodológica específica utilizada no planejamento e, talvez por isso, notou-se a presença de diferentes abordagens em suas práticas pedagógicas. Parece que o trabalho de planejar anda meio esquecido, relegado a segundo plano, como se fosse algo meramente burocrático. Planeja-se apenas para ter um documento que registre a seqüência de conteúdos a serem abordados durante as aulas; mesmo porque, essa seqüência nem sempre é seguida. E isso é bem mais forte na disciplina Educação Física, na medida em que a cobrança de resultados mensuráveis em avaliações externas e internas é quase nula para esta disciplina. O fato é que a Educação Física continua a ser figurativa na escola e as atitudes observadas neste quesito colaboram para a continuidade dessa situação.

Dentro do planejamento, por vezes figurativo, encontramos prioritariamente o conteúdo esporte. E há aqui uma grande controvérsia: os professores falam e defendem uma educação física humanista que desenvolva o pensamento crítico, com vistas à formação do cidadão. Mas, quando selecionam os conteúdos, priorizam os esportes e os jogos pré-desportivos que objetivam a melhoria da performance e do gesto técnico. Se todos defendem a avaliação com base apenas na participação do aluno nas atividades propostas, porque escolher conteúdos que visam à melhoria do gesto técnico? Uma vez mais deparamo-nos com o problema de delegar ao esporte uma capacidade miraculosa de desenvolvimento do cidadão crítico, ativo, participativo, como uma espécie de redenção da humanidade. Se o seu aluno tem problemas disciplinares, encaminhe-o para a aula de Educação Física que ele vai melhorar! Seria bom se fosse assim. No entanto, é fundamental a orientação do professor e utilização de estratégias específicas para atingir tais objetivos.

É urgente que os professores de Educação Física valorizem a disciplina que ministram, e parem de ficar esperando que a sociedade o faça. Enquanto continuarmos fazendo planejamentos figurativos, para atender demandas burocráticas e nos excluirmos de participar e nos inteirar das decisões da escola, tais como: elaboração do Projeto Político Pedagógico, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, a disciplina vai continuar sendo um apêndice do currículo escolar. Temos que lutar por um currículo mais humanista, multicultural e menos conteudista, com o objetivo único de preparar para as avaliações externas. Para isso, devemos marcar presença na escola, participar das decisões.

É claro que, nesse sentido, esbarramos no problema salarial. Sabemos e constatamos na prática, até mesmo nas respostas dos professores, que o salário é muito baixo e os professores, em sua maioria, vivem correndo de um emprego para outro para conseguirem manter seu nível econômico. Isso gera cansaço, falta de tempo e desinteresse em participar de reuniões para discutir o Projeto Político Pedagógico, fazer planejamento conjunto, organizar eventos e ainda se preocupar com as decisões pedagógicas ou administrativas que envolvem a gestão de uma escola. É natural que o professor acabe não se envolvendo, até porque, para fazer isso em todas as escolas em que trabalha, acaba se tornando inviável. No horário em que a reunião da escola A foi marcada, ele está dando aula na escola B e se começar a faltar numa escola para participar de reunião na outra sua rotina ficará bastante confusa. Como lidar então com a necessidade de trabalhar em vários lugares para manter casa e família, e envolver-se com as questões que permeiam o cotidiano em cada escola que se trabalha? Este é um dilema que também extrapola o âmbito dessa pesquisa, mas merece uma investigação mais detalhada.

4.2 Que características a Educação Física apresenta para desenvolver com os alunos experiências participativas que valorizem suas vivências dentro da cultura do movimento corporal e possibilitem a construção da gestão democrática dentro da escola pública?

Em relação às possibilidades de desenvolver experiências participativas dentro da Educação Física, tanto os professores quanto a proposta de planejamento participativo demonstraram que existem características específicas na disciplina que facilitam as práticas democráticas dentro das aulas.

A primeira característica que pode ser ressaltada é a do trabalho coletivo. Importante para a construção de uma gestão democrática, ela está presente dentro de grande parte dos jogos e brincadeiras utilizados nas aulas de Educação Física. Para uma boa prática é fundamental que os componentes de um mesmo grupo interajam e busquem soluções a fim de vencer obstáculos e alcançar objetivos comuns (quando os participantes estão no mesmo time ou grupo) ou opostos (quando eles estão em times adversários). Dificilmente um aluno conseguirá sozinho vencer o time adversário, sem que tenha que colaborar e receber a colaboração dos outros componentes do seu time. Apesar disso parecer óbvio, é preciso ser trabalhado e orientado pelo professor até que essa idéia fique clara para o aluno. Muitas vezes as crianças chegam à escola egocêntricas e narcísicas, por não estarem acostumadas à convivência social. Passam a maior parte do tempo em casa sendo bajuladas e tendo suas vontades satisfeitas e quando chegam à escola têm que aprender a dividir e conviver. Nesse momento, a Educação Física é fundamental! Afinal, nem mesmo o material utilizado nas aulas é individual. Pois, ao contrário da sala de aula, em que cada um tem seu lápis, seu caderno, seu livro e senta sozinho em sua carteira, na Educação Física a bola é para todos, o bambolê, a corda, o cone; o material é todo coletivo.

Outra característica importante que colabora com a construção da gestão democrática na escola é o estímulo à criatividade, que também pode desencadear a autonomia. Na medida em que os jogos, quando feitos sem exigências de performance ou perfeição dos gestos técnicos, permitem ao aluno resolver desafios corporais e solucionar problemas propostos pelas próprias regras dos jogos ou pelas situações provocadas pelos adversários, o aluno está permanentemente sendo solicitado a criar e decidir. Aqui entra uma nova característica a ser desenvolvida, a de análise crítica. Se na brincadeira do basquete, eu recebo a bola e o objetivo do jogo é fazer a cesta, eu tenho que decidir se é melhor passá-la para um companheiro de time melhor posicionado, correr batendo a bola ou tentar o arremesso direto. Isso vai depender também da marcação do time adversário. Portanto, em apenas um lance do jogo o aluno tem que observar a situação, analisá-la e decidir o que fazer. E, ainda que ele não logre sucesso em sua decisão, poucos minutos ou segundos depois ele pode ter a chance de tentar novamente.

Ainda dentro do trabalho coletivo, mas sem perder o foco do desenvolvimento da autonomia e criticidade, é possível desenvolver com os alunos experiências

democráticas. Um exemplo é que nem sempre a melhor decisão para um time será aquela que um determinado aluno gostaria de tomar. Voltando ao exemplo do jogo de basquete, mesmo que um aluno queira muito marcar um ponto, pode ser mais acertado para o time que ele passe a bola para o outro colega que está mais perto da cesta ou menos marcado, tentar o arremesso. Dessa forma, ele estará exercitando inúmeras vezes durante a partida a capacidade de decidir pelo coletivo e aceitar decisões do coletivo também, o que retrata um ótimo exercício de democracia.

Ora, além das características apontadas acima, a Educação Física tem o privilégio de ser uma disciplina menos conteudista ou prioritária na preparação para vestibulares, concursos públicos ou para a profissionalização dos alunos. Sua preocupação, atualmente mais centrada na formação de valores, conforme os professores entrevistados afirmaram, possibilita uma ação mais voltada para a formação do cidadão ativo. Esse cidadão não é aquele que apenas respeita as regras, cumpre com seus deveres, é solidário e companheiro com os demais cidadãos; mas aquele que também conhece os seus direitos; consegue observar quando eles não estão sendo respeitados e os reivindica; sabe decidir pelo coletivo sem prejudicar os companheiros e também aceita as decisões coletivas ainda que elas sejam contrárias àquilo que ele gostaria que acontecesse. O cidadão ativo é aquele dotado de consciência crítica, criatividade e capacidade de participação autônoma, que interfere em seu mundo e sua comunidade, buscando uma transformação social que beneficie o coletivo.

Isso não significa, porém, que o respeito às regras ou a solidariedade não sejam características importantes na construção da democracia. Mas elas sozinhas não conseguem dar conta das demandas por decisões coletivas que substituam as antigas decisões tomadas por representantes da sociedade. Para suprir essa nova demanda, a Educação Física desponta como disciplina que possibilita desenvolver com os alunos, desde cedo, dentro das escolas, essas características de forma lúdica, porém consciente.

4.3 Quais as possibilidades de iniciar o processo de democratização da gestão escolar a partir de práticas e vivências democráticas em sala de aula?

De acordo com os professores entrevistados, essa possibilidade parece ser um pouco remota, ou quase impossível, uma vez que não sabem exatamente o que

significa uma gestão educacional democrática e desconfiam da possibilidade dela vir a se concretizar dentro da realidade das escolas em que trabalham. Alguns, inclusive, temem que as práticas democráticas venham a trazer a perda de controle e que a aula se transforme numa bagunça.

Essa incompreensão acerca do que significa a democracia também pode ser percebida nos alunos, na medida em que a maioria deles associa democracia à liberdade de ação, já que essa é a idéia que predomina na sociedade. Pois, mesmo com a participação na construção do planejamento das aulas, experiências de realização de assembléias para votação e deliberação dos assuntos coletivos, a responsabilização pelas decisões coletivas, a prática de auto-avaliação dos resultados individuais e coletivos, o que mais chama a atenção dos alunos é a sensação de estar fazendo aquilo que querem, o que acaba por representar para eles a idéia máxima de liberdade.

Essa percepção equivocada de democracia a nível escolar pode estar sendo fomentada pelo excesso de regulação dentro da escola. O autoritarismo da direção que não divide com a comunidade as decisões da gestão escolar; dos coordenadores que não deliberam com os professores e funcionários a construção dos projetos da escola; e da maioria dos professores, quando não valorizam o pensamento criativo e nem estimulam o raciocínio inovador de seus alunos. Tudo isso pode estar colaborando para a persistência desse equívoco no meio escolar. Na medida em que não se pode nunca dar a opinião ou participar na tomada de decisões, quando alguém nos oferece esta possibilidade, nos sentimos livres.

Oliveira (2005) nos ajuda a compreender a democracia como possibilidade de participação dos cidadãos nos processos decisórios e interativos que interferem em seu cotidiano, quer sejam em casa, na escola, no bairro etc. Desta forma, faz-se necessário criar nas escolas instâncias que possibilitem a participação da comunidade escolar nas decisões que interferem em seu cotidiano. Volto a lembrar que isto não significa deixar que os alunos decidam sozinhos, mas, chamá-los a participar das decisões de forma consciente e responsável, junto com os professores, diretores, coordenadores.

Apesar de ainda persistir certa confusão relativa ao entendimento dos processos democráticos na escola e na sociedade, algumas evoluções podem ser percebidas nos alunos observados. O fato da maioria deles acatar o resultado das votações, apesar de nem sempre a atividade escolhida ser aquela que gostariam de

fazer naquele dia, aponta para aceitação da idéia divergente, um pressuposto básico da convivência democrática. A satisfação demonstrada ao poderem fazer escolhas, dar sugestões e expressar opiniões é um indicativo de um maior nível de adaptação às práticas participativas; a compreensão da necessidade de planejar o que será feito, para que haja melhoria na organização das aulas e no convívio dos participantes também são conquistas importantes no processo de transformação de uma sociedade passiva para uma sociedade participativa e que compreenda os processos democráticos.

Não, a Educação Física Escolar não conseguirá sozinha construir a gestão democrática dentro das escolas. Isolada dentro da escola, não poderá fazer milagres. Usar a linguagem da democracia somente nas aulas de Educação Física faz com que os alunos gostem ainda mais da disciplina, apesar de continuarem pensando que democracia é fazer o que se quer. Esta sensação de liberdade que é necessária e gostosa de sentir, é que fica registrada para os alunos. Enquanto a rigidez escolar não permitir que os alunos participem de outras decisões democráticas dentro da escola, eles vão continuar a correr para aula de Educação Física com o simples propósito de se sentirem livres.

Mas o processo de democratização da gestão escolar precisa ser iniciado por alguém, em algum momento. Portanto, já que a Educação Física reúne algumas características que possibilitam este trabalho, porque não começar por ela? Quem sabe, se as práticas democráticas, uma vez desenvolvidas por um maior número de professores de Educação Física, não consigam contagiar o ambiente escolar? Necessário se faz, porém, que os professores da disciplina incluam em seus planejamentos objetivos de desenvolvimento do pensamento crítico, estímulo à criatividade e à autonomia de decisão; além dos antigos objetivos de respeito às regras, solidariedade e perseverança, objetivos apontados por eles como possíveis de serem trabalhados dentro das aulas de Educação Física, mas normalmente não incluídos em seus planejamentos.

Além disso, todos os professores, de todas as disciplinas, precisam, urgentemente, se engajar nos assuntos da escola, participar das decisões de forma democrática, sem priorizar apenas os seus próprios interesses. A desvalorização – moral e financeira – do professor deve continuar a ser uma importante bandeira de luta da classe, mas sem perder a sua dignidade e importância, proporcionando ainda mais prejuízos à qualidade do ensino.

4.4 Novas aprendizagens, muitas interrogações

O percurso desse trabalho não encerra aqui, por isso as conclusões são parciais. O planejamento participativo e democrático está sempre inacabado, aguardando idéias, conclusões, experiências de todos os envolvidos nas aulas, por conseguinte esta pesquisa poderá gerar novas conclusões. Ele vem a cada semestre e a cada ano sendo desconstruído, para ser reconstruído por um novo grupo, que, ainda que seja o mesmo do ano ou semestre anterior, já não pensa exatamente da mesma forma, já não tem os mesmos interesses e expectativas. Não tem um dono único, não é propriedade de ninguém, mas é do coletivo.

Esta reflexão ajuda ao professor a retirar-se do centro do processo da aprendizagem, a descentralizar as decisões de suas aulas, dividir as atribuições e tarefas, deixar de ser autoritário e controlador. Isso não significa de forma alguma que o professor não vai mais decidir nada. Ele, como participante do grupo, também tem direito de dar a sua opinião sobre os assuntos que estão sendo decididos. Sua experiência de professor provavelmente terá um peso maior, quando for ser analisada pelos alunos. Faz-se necessário, portanto, que o professor reflita sobre o quando, o como e o que falar e, portanto precisa aprender a fazer isso. Suas intervenções devem fazer os alunos refletirem e não tomarem decisões cegas a partir do que ele falou.

Não é fácil ser democrático, estar aberto à participação dos alunos. É necessário aprender a ser assim. Muitas vezes nossos discursos acabam se tornando vazios, pois nossa prática vai se distanciando daquilo que planejamos fazer e acabamos por voltar a centralizar as decisões. É natural que caiamos em tentação, afinal freqüentamos escolas onde os professores eram centralizadores e autoritários. Na faculdade aprendemos que deveríamos decidir o que e como ensinar aos alunos. Precisamos desconstruir este modelo de professor centralizador, que sabe tudo, para descobrirmos o papel do professor junto com os nossos alunos.

Penso que a maior aprendizagem trazida por esse trabalho de pesquisa foi a comprovação de que a participação – condição *sine qua non* para a existência de uma sociedade democrática – pode e deve ser aprendida e desenvolvida nas escolas dentro das salas de aula. O estudo demonstrou que os alunos que participam dando opiniões e sugestões dentro de sala de aula a fim de decidirem os rumos das atividades das quais tomarão parte, passam a compreender melhor a

importância da participação, a ter responsabilidade sobre suas escolhas e respeito pelas escolhas alheias. Este conjunto de fatores facilita e melhora a convivência democrática.

Se os alunos aprendem a lidar com as práticas participativas, os professores também precisam aprender a aplicá-las. E esta é mais uma aprendizagem que foi suscitada no decorrer deste trabalho. As práticas participativas são aprendidas a partir da utilização das mesmas. Se no início os alunos sugerem ou votam naquilo que a maioria gosta ou quer, aos poucos eles passam a assumir suas posições e acabam sugerindo e votando conscientemente naquilo que eles desejam, mesmo sabendo que pode não ser a atividade, regra ou prática a ser realizada no dia. O importante é praticar a participação e criar sempre novas formas, instâncias ou momentos onde os alunos possam participar das decisões de sala de aula. Neste ponto Oliveira (2005) nos ajuda a refletir que a dominação legitimada eleitoralmente da maioria sobre a minoria não pode ser confundida com democracia, embora aconteça. A participação democrática, baseada em igualdade, é que parece ser o ponto principal a ser trabalhado e aprendido na escola.

Na medida em que as conclusões ficam em aberto, novas questões surgem para serem concluídas. A primeira delas – já levantada anteriormente – versa sobre o envolvimento dos professores nas questões que permeiam a escola. Muitos professores de Educação Física como de outras disciplinas já não tem mais tempo nem ânimo em se envolver com os projetos, reuniões, decisões e problemas que perpassam o cotidiano escolar. Mesmo alguns que não precisam trabalhar em tantas escolas, encontram-se indiferentes a essas questões. Para além da questão salarial, da valorização profissional, o que está acontecendo com o professor? Qual o seu “novo” papel na educação da sociedade globalizada? O que a escola está realmente pretendendo fazer/ formar? Até que ponto o excessivo (?) direcionamento da educação para a preparação para o vestibular/ trabalho não faz com que os professores acabem se tornando menos envolvidos com as questões sociais do cotidiano e mais focados em resultados mensuráveis? A vinculação de gratificações para os professores aos resultados obtidos pelos alunos em exames externos (Nova Escola, Prova Brasil) não superficializa ainda mais as relações entre professor-escola-aluno, na medida em que seu foco passa a ser o resultado e não o aluno? Parece-me que estas questões levam a preocupação com a construção da gestão

escolar democrática e outras questões sociais que envolvem o cotidiano escolar para um plano menos importante.

São muitas interrogações que levam a uma questão central: por que a maioria das escolas não consegue concretizar a implantação de uma gestão escolar democrática? Onde estão os grêmios estudantis, os conselhos escolares? Como eles estão atuando nas escolas em que existem? Enfim, a gestão escolar democrática por anos reivindicada e finalmente implantada por força da lei, ainda não consegue existir nas escolas. Por que?

REFERÊNCIAS:

- ANDRADE, M.M. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 2003.
- ANDRADE, M. E. ; AZEVEDO, J. M. L. Gestão escolar numa perspectiva democrática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12. , 2004, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: ENDIPE, 2004. p. 1-12.
- ARANHA, M.L.A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1990.
- ARROYO, M.G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-80.
- AZEVEDO, J.G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DPA , 2008. p. 55-68.
- AZEVEDO, J. M. L. O estilo de gestão gerencial da educação no contexto da reforma administrativa do Estado brasileiro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 20., 2001, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAE, 2001, v. 1. p. 1-13.
- BASTOS, J.B. (Org.) *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.
- _____. Outra gestão democrática é possível? Outra escola Pública é possível? Outra democracia é possível? Relatório parcial de: _____. *Gestão da educação em práticas cotidianas: onde e como se constrói o democrático na escola pública?* Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.
- BETTI, M. Atitudes e opiniões de escolares de 1º grau em relação à Educação Física. In: SIMPÓSIO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 14., 1986, São Caetano do Sul. *Anais...* São Caetano do Sul : Celafiscs. Fec. do ABC, 1986. p. 66.
- _____. Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.
- _____. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.
- _____. ; ZULLIANI, L.R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, Ano 1, nº 1, p.73-87, 2002.
- BITTAR, M ; OLIVEIRA, J.F. (Org.) *Gestão e Políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. IN: FERREIRA, N. S.C. ; AGUIAR, M. A.S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. p.147-176.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORGES, A. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v.18, n.3, p.78-89, 2004.

BRACHT, V. A construção do campo acadêmico 'educação física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física? In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1996. Belo Horizonte. *Coletânea*. Belo Horizonte: EEF/UFMG, 1996. p. 140-148.

_____. Educação física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E.S.; VAGO, T.M. (Org.). *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 13-23.

_____. Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p.69 – 88,1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

BUSSO, G.L. ; JÚNIOR, R.V. Sistematização epistemológica da Educação Física brasileira: concepções pedagógicas Crítico-superadora e Crítico-emancipatória. *Lecturas: Educación Física e Deportes*, Buenos Aires, ano 10, n. 83, abr. 2005. Disponível em: <[http://www.efdeportes.com/revista digital](http://www.efdeportes.com/revista%20digital)> Acesso em: 21 jun. 2007.

CARMO, J.G.B. A construção da Gestão democrática na escola pública: uma ousadia. *Educação e Literatura*, Santa Luzia (MG), jun.2000. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com.br/index%2027.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2006.

CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DAÓLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.40-42,1996.

DAOLIO, J. A Antropologia Social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Katia. (Org.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. v. 1, p. 27-38.

DARIDO, S.C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. São Paulo, Papirus, 2002.

FÁVERO, O. ; SEMERARO, Giovanini (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERREIRA, N.S. ; AGUIAR, M. A. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Gestão da Educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, N.T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

- FERREIRA, R. (Coord.) *Construindo a educação na cidade de Camaragibe (PE)*. Camaragibe: Secretaria de Educação, 1999.
- FREIRE, J.B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- GADOTTI, M. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Escola pública popular: educação popular e políticas públicas no Brasil*. In: INTERNACIONAL CONGRESS OF LATIN AMERICA STUDIES ASSOCIATION, 18, 1994, Atlanta. [Palestra]. Atlanta: LASA, 1994. p.1-9.
- _____. *O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. 1994. Transcrição do debate realizado na Conferência Nacional de Educação para Todos, Brasília, 1994.
- _____. GARCIA, A. ; LOBO, R.A. Currículos oficiais e currículos praticados: a diversidade vai à escola? In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P.(Org.). *Redes culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GATTI, B.A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n 126, p.595 – 608, set/dez. 2005.
- GUEDES, D.P. Educação para saúde mediante programas de Educação Física Escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.5, n.1, p.10-14 , jun./1999.
- HASELBACH, B. *Dança Improvisação e Movimento: expressão corporal na educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.
- HILDEBRANDT, R.L. ; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Tradução Sonnhilde Von der Heide. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HORA, D.L. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- _____. *Gestão Educacional Democrática na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Papirus , 2007.
- KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LIBÂNEO, J.C. *et.al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, Brasília, v 17, n 72, p.11-33, fev/ jun, 2000.
- MARCONI, M.A. ; LAKATOS, E.M. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARQUES, L.R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.102, p.55 - 78, jan/abr. 2008. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 ago. 2008.
- NANNI, D. *Dança – Educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- NASCIMENTO, A.E. A gestão democrática que começa na sala de aula. In: BASTOS, J.B. (Org.) *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro, DP&A: SEPE, 2002. p. 125 -133.

OLIVEIRA, I.B. (Org.). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, I.B. ; SGARB, P. (Org.) *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARO, V.H. *et al.* A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p.11-20, maio 1998.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v.13, n.1, p. 23-38, 2000

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2001b.

RIGAUER, B. *Sport und Arbeit*. Frankfurt: Shuskamp, 1969.

PRETTO, N.L. *Educações e Culturas: em busca de aproximações*. Separata de: GARCIA, R.L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I (Org.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.133-148.

SANTOS, A.L.F. *A Educação Física no contexto da política de educação municipal: analisando a experiência do município de Camaragibe-PE*. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

_____. *Gestão Democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006: Estado e política Educacional*. Caxambu: ANPed, 2006.

SANTOS, B.S. *Subjetividade, Cidadania e Emancipação*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 32, p. 135-191, 1991.

_____. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

_____(Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. *A nova Lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, J.A.A. ; SILVA, K.N.P. *Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos para a educação do tempo livre*. Recife: Bagaço, 2004.

SOARES, Carmem Lucia et all. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C.L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

_____. Imagens do 'corpo educado': um olhar sobre a ginástica no séc. XIX. In: FERREIRA NETO, A. (Org.) *Pesquisa histórica na Educação Física*. Vitória: CAFÉ, 1999, p. 5 -32.

TAFFAREL, C.Z. & SANTOS JÚNIOR, C.L. Como iludir o povo com esporte para o público. *Grupo de trabalho estudos de história contemporânea*, Niterói/RJ, março/2007. Disponível em: <www.gtehc.pro>. Acesso em: 21 jul 2007.

TORRES, C.A. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.