



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Educação Física e Desportos

Alvaro Rego Millen Neto

**A dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado
de Educação do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2013

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

M646 Millen Neto, Alvaro Rego.
A dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro / Alvaro Rego Millen Neto. – 2013.
209 f.

Orientador: Antonio Jorge Gonçalves Soares
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Educação física – Currículos – Teses. 2. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 3. Educação e Estado – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. I. Soares, Antonio Jorge Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796(07) (815.3)

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

Assinatura

Data

Alvaro Rego Millen Neto

**A dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação
do Rio de Janeiro**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Esporte.

Aprovada em 30 de outubro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares (Orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Monique Ribeiro de Assis
Universidade Gama Filho

Prof. Dr. Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro
Universidade Gama Filho

Prof^a. Dra. Ludmila Mourão
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Alex Pina de Almeida
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro plano, aos professores que contribuíram para o desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Gama Filho. Destaco a competência que precisaram ter para fazer o que fizeram. Minha gratidão em especial aos doutores Helder Guerra de Resende, Vera Lucia de Menezes Costa, Hugo Lovisoló, Vitor Marinho de Oliveira, Lamartine Pereira da Costa, Claudio Gil Soares de Araújo, Paulo Sergio Chagas Gomes, Sebastião Josué Votré, Nilda Teves Ferreira, Antonio Jorge Gonçalves Soares e Ludmila Mourão. Tive o privilégio de conviver e de beber de boa parte dessas fontes nos mais de 10 anos que frequentei, como aluno, o PPGEF.

Agradeço aos professores que comigo conviveram nas diferentes experiências de pesquisa, ensino e extensão que tive no transcorrer do doutorado. Minha gratidão aos professores do Centro Universitário de Barra Mansa, Ronaldo Pimenta da Cruz, Claudiomir do Nascimento Faria, Roberto Alves Garcia, Waldyr Leonel Bedê, Cláudio Luís Toledo Fonseca e Carlos Marcelo de Oliveira Klein. Também sou grato aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Marcos Antonio Carneiro da Silva, José Jairo Vieira, Victor Andrade de Melo e Antonio Jorge Gonçalves Soares.

Aos amigos que fiz e às amizades que reforcei durante as atividades relacionadas ao doutorado, Tiago Lisboa Bartholo, Bruno Otávio de Lacerda Abrahão, Diego Luz Moura, Hugo Paula Almeida da Rocha, Felipe Rodrigues da Costa, Márcia Morel, Leonardo Bernardes Silva de Melo, Fabio Brandolin e Simone Salgado.

Às contribuições dos doutores Carlos Henrique de Vasconcellos Ribeiro, Monique Ribeiro de Assis, Ludmila Mourão, Alex Pina de Almeida, Marcos Santos Ferreira e Antonio Jorge Gonçalves Soares, realizadas nas bancas de qualificação e de defesa da tese.

Um agradecimento especial aos professores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) que gentilmente me cederam seus tempos e depoimentos para constituir parte das fontes da tese. Minha sincera gratidão especificamente ao grupo de professores colaboradores que construiu o Currículo Mínimo para a Educação Física da SEEDUC. Sempre estiveram com as portas

abertas e acreditando na contribuição que a tese poderia dar. Muito obrigado Amparo Villa Copolillo, Martha Lenora Queiroz Copolillo, Airton Sobrinho do Nascimento, André Luiz Pereira Guimarães, Francisco Carlos Maravalho, Luciana Santos Collier, Oswaldo Normandia Neto e Ulysses Vitorino dos Santos.

Ao meu orientador Antonio Jorge Gonçalves Soares, que desde o início do mestrado, em 2004, ao término do doutorado, em 2013, tem me apresentado ao campo das ciências, me possibilitado as melhores experiências e me ensinado como ser o pesquisador que quero ser. Obrigado, acima de tudo, pela paciência e por acreditar nos meus projetos.

RESUMO

MILLEN NETO, Alvaro Rego. *A dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro*. 2013. 209 p. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Esporte). – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A tese analisa a dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) a partir dos pressupostos do ciclo de políticas curriculares de Ball e Bowe (1992). A fim de compreender a amplitude das políticas curriculares da SEEDUC, o estudo investiga os contextos da dinâmica curricular e o modo com o qual se articulam. Para o contexto das influências, as notícias e informes publicados no site da SEEDUC e da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer constituem as nossas fontes. Foram catalogados e analisados 117 documentos. Para o contexto da construção curricular foram realizadas entrevistas com três dos professores que foram responsáveis pela construção do Currículo Mínimo para a educação física da SEEDUC, publicado no ano de 2012. Além disso, foi realizada uma análise de todos os documentos curriculares prescritivos que compõem o Currículo Mínimo. Para o contexto da prática curricular foram entrevistados oito professores de educação física e duas de língua portuguesa que estavam, no momento das entrevistas, atuando como professores de escolas da SEEDUC. As análises dos dados nos permitem as seguintes inferências: as políticas curriculares da SEEDUC se direcionam primordialmente para a obtenção de melhorias nos índices de qualidade da educação no estado, aferidos através de avaliações externas de larga escala; essas políticas estão associadas ao regime de verdade da performatividade (BALL, 2005), uma vez que têm como pressupostos básicos a padronização, o controle e a meritocracia; a vinculação com a pedagogia das competências complementa esse pacote de performatividades; as disposições críticas do grupo de professores de educação física que construiu o Currículo Mínimo concorreram com e, em alguma medida, subverteram as políticas da performatividade da SEEDUC, de tal modo que os documentos prescritivos têm a marca da ambivalência do controle e da diversidade; os professores de educação física que lidam com a prática curricular não compartilham as disposições críticas dos professores que construíram as prescrições, e fazem suas traduções curriculares influenciados pelas problemáticas inerentes do cotidiano; entre elas, se destaca o traço da cultura escolar que toma os tempos e espaços da educação física na escola como os lugares do gosto e da liberdade; a comparação das traduções curriculares dos professores de educação física com as de língua portuguesa contribuiu para iluminar algumas características da dinâmica curricular da educação física, especialmente os impactos distintos que as sistematizações curriculares tiveram no cotidiano; para as professoras de língua portuguesa as novas sistematizações presentes no Currículo Mínimo repercutiram em desestabilizações de tradições, para os de educação física significaram a possibilidade de um norte.

Palavras-chave: Educação física. Políticas educacionais. Currículo.

ABSTRACT

MILLEN NETO, Alvaro Rego. *The curriculum dynamic of physical education in the State Department of Education of Rio de Janeiro*. 2013. 209 p. Tese (Doutorado em Aspectos Biopsicossociais do Esporte). – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

The thesis analyzes the curriculum dynamics of the physical education in the State Department of Education of Rio de Janeiro (SEEDUC) from the assumptions of the policy cycle curriculum of Ball and Bowe (1992). In order to understand the breadth of SEEDUC curriculum policies, the study investigates the curriculum dynamics contexts and the way in which they articulate. For influences context, the news reports published on the website of SEEDUC and the Secretary of State for Sport and Leisure are our sources. Were cataloged and analyzed 117 documents. For the context of curriculum construction interviews were conducted with three teachers who were responsible for building the Minimum Curriculum for physical education of SEEDUC, published in 2012. In addition, an analysis was performed of all prescriptive curriculum documents that make up the Minimum Curriculum. For the context of curriculum practices were interviewed eight physical education and two portuguese teachers who were, at the time of the interviews, acting as school teachers of SEEDUC. Data analyzes allow us the following inferences: the SEEDUC curriculum policies are directed primarily to obtain improvements in indices of quality of education in the state, measured through external evaluations of large-scale; these policies are associated with the regime of performativity truth (BALL, 2005), since they have such basic assumptions standardization, control and meritocracy; linking with skills pedagogy complements this performativities package; the critical provisions of the physical education teachers group who built the Minimum Curriculum competed with and, to some extent, subverted the performativity policies of SEEDUC, so that the prescriptive document have the mark of the ambivalence of control and diversity; the physical education teachers who deal with practical curriculum does not share the critical provisions of the teachers who built the prescriptions, and make their curriculum translations influenced by inherent problems of the daily routine, among them stands out the feature of school culture that takes the time and space of physical education in schools as places of taste and freedom; the curriculum translations comparison of the physical education teachers with the portuguese language helped to illuminate some features of the dynamics of the physical education curriculum, especially the different impacts that the curriculum had systematizations in daily routine; for the portuguese language teachers new systematization present in the Minimum Curriculum reverberated destabilization of traditions, for physical education meant the possibility of a north.

Keywords: Physical education. Educational policies. Curriculum.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1	Teorias de currículo	13
1.2	As teorias de currículo e a pedagogia crítica	15
1.3	Políticas curriculares	26
1.4	A dinâmica curricular	34
1.5	As teorias de currículo pós-críticas	37
2	METODOLOGIA	45
2.1	Contexto de influência (primeira fase)	45
2.2	Contexto da construção curricular (segunda fase)	45
2.3	Contexto da prática curricular (terceira fase)	46
2.3.1	<u>Crítérios de inclusão da população investigada</u>	46
3	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	48
3.1	As macro influências do Banco Mundial	49
3.2	A pedagogia das competências	53
3.3	As macro influências na SEEDUC	60
3.4	As influências específicas da educação física	68
3.4.1	<u>As influências do esporte de rendimento</u>	69
3.4.2	<u>As influências do novo higienismo</u>	74
3.5	As influências das pedagogias críticas	76
3.5.1	<u>As pedagogias críticas da educação física</u>	79
3.6	As influências específicas da educação física na SEEDUC	83
3.7	As influências específicas da educação física na SEEL	90

4	O CONTEXTO DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES	99
4.1	O texto de apresentação do Currículo Mínimo	107
4.2	Os eixos temáticos do Currículo Mínimo	111
4.3	A pedagogia das competências e o Currículo Mínimo	113
4.4	As competências gerais do Currículo Mínimo	118
4.5	As habilidades e competências bimestralizadas no Currículo Mínimo	123
4.6	As orientações pedagógicas do Currículo Mínimo	132
5	O CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR	138
5.1	As experiências que levaram os professores à educação física	139
5.2	As expectativas com relação à formação em educação física	142
5.3	As influências e disposições adquiridas ao longo da graduação	145
5.4	A continuidade da formação	151
5.5	As preferências com relação à ocupação profissional	154
5.6	O ingresso dos professores como docentes na educação básica	156
5.7	As aulas dos professores	158
5.8	Como os professores receberam o Currículo Mínimo	163
5.9	O impacto do Currículo Mínimo	170
5.10	A comparação com a dinâmica curricular da língua portuguesa	173
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICE A – Caracterização da população investigada	194
	APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas sobre a construção curricular	207
	APÊNDICE C – Roteiro para as entrevista sobre a prática curricular.	209

INTRODUÇÃO

A dinâmica curricular da escola é palco de disputas de variadas naturezas. Ao compreender o currículo dessa forma, como espaço de luta, compreendemos também que não é por acaso que determinado conteúdo é privilegiado ou preterido enquanto objeto de ensino. Um exemplo no caso específico da educação física e que serve para ilustrar essa assertiva é o modo com o qual, há cerca de 40 anos, os conteúdos usualmente tratados por esse componente curricular têm, não raro, se restringido a algumas poucas modalidades esportivas (BRACH, 2000; ASSIS DE OLIVEIRA, 2001). Nesse sentido, a primazia do esporte, frente às demais práticas corporais que poderiam ser tratadas na escola não é neutra, uma vez que representa perspectivas educacionais que refletem ideologias e valores para formação corporal de crianças e jovens. O uso político-ideológico do esporte, no sentido de gerar uma catarse na população ou de promover determinadas gestões governamentais ou ainda de estimular a aprendizagem de princípios e valores não democráticos, foi e ainda é extensamente criticado pelo próprio campo acadêmico da educação física, notadamente a partir dos anos de 1980.¹

No que tange às políticas curriculares, o objeto desta tese, trabalhamos com a perspectiva de Ball e Bowe (1992), que entendem as políticas como plurais e cíclicas. Nesse sentido, ao abordarmos as políticas curriculares que incidem sobre a educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), não estaremos congelando as imagens analíticas na SEEDUC enquanto instituição governamental. Na esteira de Ball e Bowe (1992), tomaremos múltiplos pontos de partida, e análise, das políticas curriculares. Tomaremos as políticas como fluxos que ultrapassam fronteiras e acontecem em diferentes espaços. A partir dessa opção teórica, não faz sentido olhar para as políticas como uma via de mão única que, a partir dos interesses governamentais, recai sobre o cotidiano numa perspectiva colonização das práticas curriculares. Esse viés analítico é atraente, existe e deve (e será) levado em consideração, mas não é e não deve ser a única forma de se pensar as políticas curriculares. Para esta tese, a ideia de política curricular será compreendida como uma complexa rede de relações que circula em diferentes direções e carrega interesses diversos.

¹ Ver, por exemplo, as publicações clássicas de Castellani Filho (1988), Bracht (1992) e Soares *et al.* (1992).

Ball e Bowe (1992) elaboraram um espectro de análise das políticas curriculares, conhecido como ciclo de políticas curriculares, que ajudou a constituir a nossa estrutura metodológica. Os autores dividiram, sem segregar ou solidificar, os pontos de partida das políticas curriculares em algumas esferas. As três principais, e que nos serviram de parâmetro, são o *contexto de influência*, no qual a ênfase se dá nos fluxos globais de interesses inerentes às macro políticas; o *contexto da construção curricular*, em que o foco se mantém por mais tempo nas políticas governamentais locais, no nosso caso a SEEDUC; e o *contexto da prática curricular*, que, associado ao cotidiano, ilumina as disposições e interesses dos sujeitos que estão inseridos nos locais em que a prática curricular se desenvolve, e nele operam diferentes traduções e reapropriações das políticas governamentais.

Nesse sentido, a opção por tomar uma análise ampla e contemplativa das políticas curriculares da SEEDUC, sem optar por um ponto específico de aprofundamento, se ampara nas problemáticas expostas acima. Para Ball (2011), as pesquisas curriculares que concentram suas análises exclusivamente na escola ou no professor, e não tomam a amplitude das redes de políticas curriculares como parâmetro, geralmente são baseadas na ideia de culpabilização e desconsideram as economias morais que permeiam as múltiplas relações poder que constituem as políticas. Uma dessas economias morais é chamada de política da performatividade (BALL, 2005) e será importante para nossas análises, uma vez que, como veremos, a atual gestão da SEEDUC tem se aproximado desse “regime de verdade”.

A partir das problemáticas apresentadas, a tese tem os seguintes objetivos:

Objetivos

- Analisar a dinâmica curricular da educação física na SEEDUC.
- Compreender quais são e como se constituem as influências que incidem sobre o modo com o qual são constituídas as políticas curriculares na SEEDUC.

- Descrever e analisar o processo de produção dos documentos curriculares prescritivos para a educação física da SEEDUC.
- Analisar o Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física publicado em 2012.
- Descrever como os professores de educação física e de língua portuguesa da SEEDUC receberam e lidaram com as prescrições curriculares.
- Compreender como se articularam as diferentes esferas da dinâmica curricular da educação física na SEEDUC.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Teorias de currículo

As teorias de currículo constituíram, recentemente, um considerável espaço de debate no campo acadêmico da educação brasileira. Existe uma produção nacional que dá conta dos diferentes aspectos mundialmente tratados por essa tradição teórica. De acordo com Macedo (2006a), temos 147 equipes estudando currículo no país. Fato que nos fez independentes da produção estrangeira, notadamente a inglesa e a norte-americana, com relação à publicação de livros e periódicos. Outro diagnóstico interessante, diz respeito à produção dos programas de pós-graduação. Em estudo que analisou as dissertações e teses sobre currículo da educação básica, Macedo *et al.* (2005) contabilizaram, no período de 1996 a 2002, não menos que 453 trabalhos, distribuídos em 27 programas de pós-graduação. Os pontos mais explorados por essa produção são as discussões que tratam das relações de poder, de gênero e de identidade. Conquanto essa produção apresente diferentes formas de problematizar suas questões, é ponto de acordo que currículos deveriam ser construídos com base em conhecimentos consideráveis e relevantes para a formação de novas gerações (MOREIRA, 1997; SILVA, 2003).

Podemos considerar que uma das preocupações das teorias de currículo diz respeito a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que é necessário ser aprendido, ou quais conhecimentos e saberes são considerados importantes em detrimento de outros. De uma forma geral, as teorias do currículo se preocupam com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, porém se interessam também pelo o quê os alunos se tornarão. Sua preocupação não se limita ao o quê será ensinado, mas também ao o quê será aprendido e assimilado, pois o currículo é também uma questão de identidade, porque está vitalmente envolvido naquilo que somos e que nos tornamos. Ou seja, as teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social, tornando-se uma questão de poder e política. Cada uma delas, seja tradicional, crítica ou pós-crítica define-se pelos conceitos que utiliza para conceber o currículo (SILVA, 2003).

De acordo com Hamilton (1992), o termo currículo tem sua origem associada ao conceito de classe escolar e tem suas primeiras incidências históricas no século

XVII, em documentos de uma instituição de ensino influenciada pelas convicções calvinistas, a Universidade de Glasgow. Sob os pressupostos de uma organização eficiente da sociedade, a partir da reforma protestante, o modo de organização da escolarização também foi influenciado. Os estudantes passaram a ser separados por nível de aprendizagem e idade, em classes específicas, e o currículo representava a globalidade dos elementos de um curso educacional. Complementando as ideias de Hamilton, Goodson (2008) trabalha com a etimologia da palavra currículo e a associa à palavra latina *scurrere* que, por sua vez, significa correr e se refere a um percurso. Assim, etimologicamente, a origem do currículo está relacionada ao curso educacional a ser seguido. Em outras palavras, o conjunto de conteúdos a serem apresentados para estudo, ou, mais especificamente, a serem prescritos.

No entanto, um campo acadêmico cujo objeto é o currículo foi constituído muito tempo depois da existência do termo, entre o final do século XIX e o início do século XX nos Estados Unidos. Notem que consideramos, em acordo com Silva (2003), a constituição desse campo a partir da existência dos seguintes aspectos: um corpo de pesquisadores especialistas em currículo, a presença de disciplinas e departamentos em universidades, a configuração de uma burocracia estatal para lidar com o assunto e a publicação regular de livros e periódicos com essa temática. Para que esse cenário se estabelecesse, algumas condições concretas ocorridas nos Estados Unidos do início do século XX o favoreceram. Entre elas se destacam: a institucionalização da educação de massas; o grande número de imigrantes e a consequente preocupação com a manutenção de uma identidade nacional; e o processo de industrialização e urbanização (MOREIRA; SILVA, 2006).

Nesse contexto social dos Estados Unidos, no início do século XX, foi escrita a obra que se tornou um marco para o estabelecimento do campo de estudos curriculares e influenciou grande parte da produção nessa área durante pelo menos meio século. Trata-se do livro *The Curriculum*, escrito por Franklin Bobbitt em 1918.² Influenciado pelos princípios da administração científica de Frederick Taylor, e também pelo então emergente modelo de educação vocacional, para Bobbitt a escola funcionaria como uma empresa comercial ou industrial, na qual a palavra-chave seria eficiência. Numa analogia à teoria de desenvolvimento econômico de

² Há uma edição relativamente recente do referido livro em língua portuguesa, em Bobbitt (2004).

Taylor, Bobbitt considerava que a escola seria uma fábrica, os educandos a matéria prima e o adulto ideal o produto acabado. O currículo, por sua vez, seria algo que processaria a matéria prima (os educandos) para transformá-la num produto acabado (o adulto desejado). Partia-se do pressuposto de que a escola deveria preparar as crianças e jovens para exercerem as ocupações da vida adulta. Os conteúdos de ensino não deveriam ser outros, que não as habilidades e competências para exercer proeminentemente as ocupações profissionais postas pelo mercado (SILVA, 2003; PARASKEVA, 2005).

Apesar de constituir a vertente que teve maior influência no campo dos estudos curriculares durante boa parte do século XX, a concepção de Bobbitt sofreu críticas desde antes da publicação de *The Curriculum* e concorreu com outras concepções consideradas mais progressistas. Entre as anteposições importantes com relação à Bobbitt, destaca-se a obra de John Dewey. Para esse autor, o currículo preocupado apenas com a eficiência técnica, como o proposto por Bobbitt, faria da educação “um instrumento perpétuo de manutenção da ordem social vigente, em vez de operar como veículo de transformação” (DEWEY apud PARASKEVA, 2005, p. 6). Dewey criticava a vinculação do currículo com a economia e, em seu lugar, propunha que a educação deveria servir para a construção da democracia. Para isso, os interesses e as experiências das crianças e jovens (enquanto tal) deveriam ser levados em consideração no planejamento curricular. A organização do conhecimento escolar não estaria disposta para preparar os educandos para a vida ocupacional adulta, mas para a vivência e prática dos princípios democráticos. De fato, as ideias sobre currículo desenvolvidas por Bobbitt foram as exponenciais e prevaleceram ante às suas críticas, contribuindo para a construção de novas formulações teóricas e também de políticas curriculares durante boa parte do século XX.

1.2 As teorias de currículo e a pedagogia crítica

Na década de 1960, com o movimento de resistência cultural que emergiu em diversos países, os ideais curriculares iniciados por Bobbitt começaram a perder o domínio, pelo menos no campo acadêmico. Essa década representou mudanças significativas no plano social em diversos países. Essas mudanças repercutiram sob

a forma protestos, reivindicações e movimentos que giravam em torno das mudanças sociais e políticas mais amplas para a construção de sociedades mais justas e igualitárias; dos direitos de minorias étnicas, religiosas e as ligadas a gênero; de movimentos de contra-cultura que estabeleciam e advogavam modos de convivência humana alternativos, aos considerados culturalmente insustentáveis, e enfatizavam a liberdade sexual, a vida comunitária e a convivência pacífica, entre outras formas alternativas de expressão cultural (SILVA, 2003).

Foi nesse contexto de mudanças sociais e culturais mais gerais que também a educação e, especificamente, o currículo foram repensados. Alguns autores do campo da educação, mesmo que não tenham se preocupado especificamente com as questões curriculares, foram importantes para o desenvolvimento de uma nova forma de se pensar o currículo. Suas ideias formaram a base para a posterior construção de uma teoria crítica de currículo. Entre os autores desse movimento crítico, os franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron tiveram especial importância.

Althusser (1985), a partir de uma análise da sociedade e da educação com um viés marxista, trabalhou com a relação entre Estado, ideologia e escola. Para ele, a manutenção de uma sociedade capitalista se garante pela reprodução dos seus componentes econômicos e também dos ideológicos. O *status quo* seria garantido através de duas espécies de violência, os aparelhos repressivos de Estado (as leis e a força policial) e os aparelhos ideológicos do Estado. A segunda violência criaria estratégias para garantir o poder de convencimento na veiculação dos ideais próprios do modelo social capitalista. Levaria à aceitação desse sistema de sociedade como bom e desejável. Diversas instituições participariam na difusão dessa ideologia – as religiões, a imprensa, a escola, a família, entre outras. A escola teria um papel privilegiado, uma vez que quase toda a população passa um período considerável de sua vida sob essa violência. Apesar de Althusser não pensar na problemática curricular, está claro que o currículo seria o responsável pela transmissão da ideologia (capitalista) na escola (SILVA, 2003).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron são os outros autores dos quais destacamos as ideias sobre a escola, para pensarmos no surgimento das teorias críticas de currículo. Em sua obra mais notória sobre educação (BOURDIEU; PASSERON, 1975), eles se afastam de uma perspectiva marxista clássica (economicista) e alertam para o papel central da cultura na reprodução social. Seria

através da valorização da cultura dominante que a reprodução do modelo de sociedade capitalista estaria garantida. Como essa cultura tem mais prestígio, no que tange aos seus valores, gostos, desejos, costumes e modos de dar significado às coisas, quem a detém obtém vantagens materiais e simbólicas. Os autores definem esse empoderamento com o conceito de *capital cultural*.

De acordo com Bourdieu (1998), o capital cultural se encontra em três estados: o capital incorporado, o objetivado e o institucionalizado. Em seu estado *incorporado* ele existe sob a forma de disposições, propriedades que tornam-se parte integrante da pessoa, que Bourdieu chama de *habitus*. Trata-se de um capital cultural que faz parte da pessoa e não pode ser transmitido instantaneamente, tal como o dinheiro, uma propriedade privada ou um título de nobreza. A acumulação do capital cultural incorporado pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que custa tempo. Em seu estado *objetivado*, o capital cultural existe sob a forma de escritos, pinturas, músicas, monumentos, entre outras manifestações culturais concretas, e por ser transmitido em sua materialidade. Finalmente, o capital cultural institucionalizado é o modo se outorgar valor à propriedade desse capital, através de diplomas, certificados e títulos.

De acordo com Silva (2003), há um domínio simbólico com a valorização da cultura dominante. Essa cultura passa a ser considerada como a única cultura legítima existente, fazendo com que os valores e hábitos de outras culturas sejam considerados aculturais. Trata-se de uma construção social veladamente arquitetada, de modo que a valorização da cultura dominante e sua imposição como a cultura pareçam fenômenos naturais e esperados.

O currículo escolar, ao eleger os conhecimentos da cultura dominante como o primado cultural a ser ensinado, acaba por favorecer a reprodução social por via da dominação cultural. Para Bourdieu e Passeron (1975), a reprodução não se daria pela inculcação da cultura dominante pelas crianças e jovens das classes dominadas, se daria por um mecanismo de exclusão. Qual seja, para as crianças e jovens das classes dominantes o conhecimento tratado na escola faz parte de sua cultura. A aquisição desse conhecimento se faz de forma menos violenta do que o faz com os alunos provenientes das classes dominadas. Para esses últimos, o conhecimento escolar é um código indecifrável, como um idioma estrangeiro. O resultado é que, em média, as crianças e jovens das classes dominantes têm muito mais chances de se tornarem bem-sucedidos em seus processos de escolarização.

Já as das classes dominadas normalmente encaram o fracasso e ficam pelo caminho, com menos escolarização e menos capital cultural – seja o institucionalizado, o incorporado ou o objetivado.

As críticas sociais de Althusser, Bourdieu e Passeron com relação à reprodução social via escolarização foram interpretadas por alguns autores de modo peculiar, o que contribuiu para gerar mal-entendidos no campo da educação no Brasil. Um exemplo importante de tais interpretações foi publicado por Saviani (2000) em uma obra de grande repercussão na pedagogia brasileira. Ao tratar das teorias desses sociólogos, Saviani classificou-as como crítico-reprodutivistas e lhes atribuiu uma visão fatalista do papel da escola na reprodução da sociedade de classes. Para ele, nessas teorias não há espaço para a resistência, “a luta de classes resulta, pois, impossível” (p. 21). O que Saviani talvez não tenha levado em consideração é que as análises de Althusser, Bourdieu e Passeron eram estritamente sociológicas. Não havia grande preocupação com o tipo de intervenção que a escola devia desenvolver para diminuir as desigualdades. O papel desenvolvido por eles foi o de, fundamentalmente, mapear o problema. De acordo com Silva (2003), se houve alguma preocupação com as alternativas, elas se expressariam através do conceito de pedagogia racional, através do qual subentende-se que os alunos oriundos das classes dominadas devam ter, na escola, “a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças da classe dominante” (p.36). Desse modo, no lugar de propor a substituição da cultura dominante pela cultura dominada enquanto conteúdo escolar, o que continuaria favorecendo a reprodução, é mais sensato dizer que esses sociólogos pensaram a escola como um ambiente que tente, na medida do possível, suprir o *gap* cultural das classes culturalmente e economicamente desprivilegiadas.

Mesmo que não estivessem preocupados com as problemáticas específicas sobre o currículo, as ideias de Althusser, Bourdieu e Passeron sobre educação influenciaram e possibilitaram o surgimento de um movimento, no campo dos estudos curriculares, que viria revolucionar o modo como o currículo seria entendido. Desde que se configurou o movimento crítico conhecido como reconceptualismo, surgido nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha na década de 1970, o currículo deixou de ser meramente uma área técnica da educação. A preocupação com os procedimentos, métodos e técnicas – questões relativas ao “como” – deixaram de

ser centrais e abriram espaço para uma nova tradição (crítica) que tinha como principal preocupação o porquê relativo à escolha e organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 2006).

O grupo de pesquisadores norte-americanos que constituiu o movimento acadêmico conhecido como reconceptualismo teve sua primeira reunião formal em 1973, na I Conferência sobre Currículo organizada na Universidade de Rochester, no estado de Nova Iorque. O movimento tinha em comum a crítica ao caráter instrumental e despolitizado da tendência curricular então predominante. O planejamento, a implementação e o controle do currículo, elementos centrais da tradição curricular iniciada por Bobbitt, deixaram de se supervalorizados. Mais que isso, entendia-se que era necessário questionar e criticar justamente aquilo que era considerado o currículo nas teorias tradicionais. Precisava-se identificar, questionar e eliminar tudo que (presente nos currículos) favorecia o cerceamento da liberdade dos indivíduos ou a reprodução cultural e social (SILVA, 2003; MOREIRA; SILVA, 2006).

Os reconceptualistas, no entanto, se dividiram em duas grandes alas que se nutriram de fontes teóricas distintas. De um lado encontravam-se os que se apropriaram de uma tradição teórica baseada na fenomenologia e na hermenêutica, cujo principal representante foi William Pinar. E, de outro, os que se fundamentavam no neomarxismo e na teoria crítica de Frankfurt – entre seus pesquisadores norte-americanos mais conhecidos no Brasil podemos citar Michael Apple e Henry Giroux. Entre essas alas existiam desacordos teóricos substanciais. De acordo com Silva (2003), os pesquisadores que se fundamentavam no neomarxismo e na teoria crítica não aceitaram compartilhar o rótulo de reconceptualistas com os de orientação fenomenológica. Para os neomarxistas, embora questionasse o modelo técnico de currículo, a fenomenologia enquanto sustentação teórica para análises curriculares representava um recuo ao pessoal, ao subjetivo, o que não contribuiria para uma crítica social mais ampla. Em consequência, refutaram a denominação que, por sua vez, acabou servindo para caracterizar apenas o grupo dos autores liderados por William Pinar.

Na concepção de Silva (2003), os reconceptualistas de orientação fenomenológica realizaram as críticas mais radicais com relação ao currículo, uma vez que colocaram em questão a própria episteme da estrutura tradicional do currículo. Como o ato fenomenológico fundamental consiste em colocar em

suspensão o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano, a análise fenomenológica do currículo colocou entre parênteses a estrutura curricular organizada em disciplinas e matérias, assim como as categorias de aprendizagem, objetivos e avaliação educacionais. Todas essas categorias seriam artificiais e não contribuiriam para a compreensão da essência da educação e do currículo, que estaria localizada no “mundo da vida” dos alunos. O currículo, na concepção fenomenológica, é um espaço de reflexão sobre os significados da vida cotidiana que se tornaram naturalizados – para colocá-los em suspensão. A concepção fenomenológica de currículo constituiu, de certo modo, a base para as teorias pós-críticas de currículo – que serão tratadas posteriormente.

Dos autores marxistas do movimento reconceptualista – ainda que refutem esse rótulo – talvez seja Michael Apple aquele que mais tenha influenciado o campo de estudos curriculares que veio a se desenvolver no Brasil a partir da década de 1980. Apple parte de uma análise marxista, para a qual a dinâmica da sociedade capitalista é fundada na dominação – especialmente econômica – da classe que detém os recursos materiais sobre a que depende apenas de sua força de trabalho para a sua subsistência. Sob esse viés, a dominação econômica propiciaria outras dominações, e afetaria outras esferas sociais, como a cultura e a educação. Ao tratar do currículo em específico, os interesses da classe que detém o poder econômico numa sociedade capitalista ditariam o modo com o qual o currículo se estrutura. Entretanto, Apple considera que essa dominação da economia sobre a cultura e a escola não é um fenômeno automático. Não se trata de uma dominação mecânica e determinista (APPLE, 2006; SILVA, 2003).

Para explicar a dominação da economia sobre o currículo Apple (2006) utiliza o conceito gramsciano de hegemonia. Nessa perspectiva, o campo social é um campo contestado no qual as classes dominantes têm um permanente esforço de convencimento ideológico. É justamente através da inculcação ideológica que se dá a dominação cultural. A escola, através do currículo, seria um dos mecanismos de naturalização da ideologia capitalista. Assim, para Apple (2006), o currículo não é um campo neutro e desinteressado, mas um mecanismo de propagação de uma ideologia permeada por interesses das classes dominantes.

O outro autor norte-americano que, de acordo com Silva (2003), contribuiu para traçar os contornos de uma teorização crítica de currículo foi Henry Giroux. Assim como em Apple, as formulações críticas de Giroux foram uma reação às

perspectivas empíricas e técnicas de currículo então vigentes. O que os distingue de modo mais substancial é o modo com o qual esses autores deram sustentação teórica às suas críticas. Enquanto Apple tomou como base uma perspectiva marxista clássica, Giroux adotou para esse fim a teoria crítica dos autores da Escola de Frankfurt – entre os quais poderíamos destacar Max Horkheimer, Erich Fromm, Friedrich Pollock, Theodor Adorno e Herbert Marcuse (WIGGERSHAUS, 2010). Como a ênfase da teoria crítica frankfurtiana recai sobre a dinâmica cultural e o questionamento da razão iluminista, e de sua racionalidade técnica, Giroux acabou por concentrar suas críticas nos critérios de eficiência e de racionalidade burocrática próprios das perspectivas de currículo até então dominantes. Para ele, ao concentrarem-se nesses aspectos, as teorias dominantes negligenciariam o caráter histórico e político do conhecimento tratado no currículo.

Para exemplificar o caráter histórico e político do currículo, Giroux (2006) cita um antigo discurso de Egerton Ryerson, político e educador norte-americano que foi responsável pela fundação do sistema escolar público na província de Ontário, no Canadá, entre as décadas de 1860 e 1870. No referido discurso, Ryerson tratava dos tipos de literatura adequados, para a juventude e para as escolas, e tecia severas críticas às publicações por ele entendidas como ordinárias e perniciosas, que não contribuiriam para a constituição do Canadá enquanto nação. Em sua opinião, ante a ter acesso a tal literatura era preferível que a juventude nada lesse. Giroux (2006) aponta um caso emblemático, dentre as obras por ele criticadas, dos dois livros de Mark Twain que constituem a série infanto-juvenil Tom Sawyer. Trata-se de um clássico da literatura norte-americana até hoje lido, assistido (já se somam cinco versões cinematográficas) e ouvido (através de músicas que nele se inspiraram). Entretanto, a questão que se coloca não diz respeito aos critérios estéticos de Ryerson sobre a obra de Mark Twain, mas ao modo como se determinam os elementos culturais reconhecidos (ou não) para a escolarização, no sentido de forjar determinada regulação moral. Para Giroux (2006), o posicionamento de Ryerson contra a literatura popular ilustra um modo de ação política na qual uma minoria define o que a maioria deve consumir culturalmente para formar a subjetividade. Afinal, Ryerson representava sua classe social, seu sexo e sua etnia na crítica que formula.

Giroux (1987), todavia, destacou-se pelo desenvolvimento do conceito de resistência como uma alternativa (crítica) para a pedagogia e o currículo, frente ao

creditado imobilismo³ desencadeado pelas teorias da reprodução e seus diferentes modos de apropriação. No lugar de uma desilusão com a escola, enquanto aparelho de reprodução ideológica e social, a ênfase de Giroux está na proposição de uma pedagogia da possibilidade. Haveria, em meio à dominação e ao controle, da sociedade em geral e do currículo em específico, espaço para a oposição, para a resistência e subversão. Para dar conta de um currículo numa perspectiva de resistência, ele trabalhou com o conceito frankfurtiano de emancipação. A emancipação seria o objetivo final da pedagogia e do currículo. Seria através do esclarecimento sobre os processos de controle e poder exercidos pelas instituições e pelas estruturas sociais que a educação, num sentido amplo, poderia contribuir para a libertação desse domínio.

Ao mesmo tempo em que o campo de estudos curriculares se reconceptualizou nos Estados Unidos, houve uma renovação no modo de se pensar o currículo na Grã-Bretanha, com a chamada nova sociologia da educação que teve como marco inaugural o livro *Conhecimento e currículo*, organizado por Michael Young (1971)⁴. A origem desse novo movimento acadêmico se deu no campo da sociologia, diferentemente dos reconceptualistas norte-americanos que desenvolveram suas linhas de investigação a partir dos próprios institutos de educação. E, o alvo das críticas dos sociólogos ingleses também não foi o mesmo dos educadores norte-americanos. A inquietação dos autores da nova sociologia da educação era com o modo com o qual a antiga sociologia da educação inglesa abordava e desenvolvia suas investigações. A preocupação e as críticas debruçavam-se, em especial, sobre a forma com que eram realizadas as análises do chamado fracasso escolar. Tais análises, chamadas pejorativamente de aritméticas, coletavam dados quantitativos sobre as características dos estudantes (dados de entrada) e os cruzavam com os dados do rendimento escolar após determinado ciclo de escolarização (dados de saída).

De acordo com Silva (2003), as críticas da nova sociologia da educação apontavam para a inexistência de análises que dessem conta de entender o que ocorria entre a entrada e a saída dos estudantes na escola. A questão

³ Como alertamos anteriormente, a preocupação mais importante dos autores da teoria da reprodução – especialmente Bourdieu e Passeron – foi a construção de um diagnóstico sociológico da desigualdade. Giroux, por sua vez, trabalhou com as possibilidades de intervenção a partir da apropriação dos efeitos desse diagnóstico.

⁴ A Porto Editora publicou recentemente uma edição em língua portuguesa (YOUNG, 2010).

negligenciada, como já dito, era: o que está no meio, entre a entrada e a saída dos estudantes? Ou, mais especificamente, quais são as características do processo de escolarização que acentuam o fracasso escolar? Para a nova sociologia da educação não bastava apontar para o fato de que os alunos oriundos das classes sociais mais baixas tinham maiores propensões para o fracasso escolar. A ênfase deveria recair sobre quais eram as características da escolarização e do currículo (a natureza do conhecimento escolarizado) que reforçariam esse quadro.

A partir dessa problemática, os autores da nova sociologia da educação, com destaque na fase inicial para Michael Young e Basil Bernstein, desenvolveram a teoria da construção social do currículo. Essa teoria colocava em questão a forma com que o conhecimento tratado na escola estava naturalizado. Para tal, dever-se-ia investir em estudos que explicitassem o caráter histórico e social dos conhecimentos curriculares. Uma vez que consideravam, de antemão, o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais decorrentes de um processo conflituoso, para fazer valer determinados interesses em detrimento de outros. Para Young (1986) a questão básica da nova sociologia da educação era justamente as conexões entre currículo e poder.

Bernstein (1996), por sua vez, pressupõe que a escolarização se baseia em três sistemas de mensagem: o currículo (o conhecimento tido como válido), a pedagogia (a forma de transmissão tida como válida) e a avaliação (a medida da aprendizagem tida como válida). Sobre o currículo, a preocupação de Bernstein recaiu sobre as formas de organização do conhecimento escolar e sobre a estruturação do currículo. Ele criou um sistema de classificação que divide a estrutura curricular em dois tipos básicos – o currículo do tipo coleção e o currículo integrado. No currículo do tipo coleção, o conhecimento está fortemente dividido e encapsulado em suas áreas, demarcado pelas disciplinas escolares. Praticamente não há permeabilidade entre essas disciplinas. No currículo integrado essas demarcações são menos relevantes e há um projeto maior ao qual as diferentes áreas do conhecimento se subordinam. Foi para caracterizar as diferenças entre esses dois tipos de estruturação curricular que Bernstein (1996) cunhou o conceito de classificação, que remete à ideia de fronteira. Quanto maior a classificação maior a fronteira. Um currículo do tipo coleção está, portanto, fortemente classificado. Enquanto que um currículo integrado tem uma classificação mais branda. Para pensar a pedagogia, Bernstein desenvolveu o conceito de enquadramento. Quanto

mais diretiva for a forma de transmissão do conhecimento, quanto maior for a centralização das ações pedagógicas na figura do professor, maior é o enquadramento (SANTOS, 2003).

Essas noções – de classificação e enquadramento – foram desenvolvidas por Bernstein para ajudar na compreensão de sua questão central, a teoria dos códigos linguísticos. Um código seria uma gramática de classe. São as formas de significação socialmente adquiridas que, para Bernstein, teriam características próprias em função de um corte de classe. Nas palavras de Bernstein (1996), “código é um princípio, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, a forma de suas realizações e dos contextos que evoca” (p.110). Sem estabelecer uma escala de valor, Bernstein divide os códigos em elaborados e restritos. O código elaborado estaria associado às classes sociais mais altas e, por sua característica mais abstrata, não seria de fácil compreensão para quem não fosse socializado no contexto de sua produção. Já o código restrito seria a linguagem mais característica das classes economicamente mais baixas, e seriam de mais fácil compreensão, uma vez que sua leitura dependeria do contexto.

A aquisição dos códigos elaborados e restritos se daria no convívio social, daí as crianças e jovens de diferentes classes apreenderem diferentes tipos de código. Mas as características do currículo e da pedagogia também contribuiriam para o reforço de um ou outro tipo de código. Um currículo muito classificado e uma pedagogia com forte enquadramento favoreceriam o reforço de códigos restritos. Bernstein ainda utilizou sua teoria dos códigos para tentar estabelecer alguma explicação sobre o fracasso na Inglaterra dos de 1970. Que acordo com ele, haveria uma discrepância entre o código elaborado suposto pela escola e o código restrito próprio dos alunos de classe operária (SILVA, 2003).

Nicolaci-da-Costa (1987) discute os usos e abusos da teoria de Bernstein e nos será útil para compreender seus limites. A autora dialoga com os discursos que tentaram dar conta de explicar as diferenças sociais dos EUA nos anos de 1960. A primeira gama de discursos tinha uma orientação determinista. Partia da afirmação dos valores liberais igualitários, dentre os quais se destacava a pressuposição de que as oportunidades eram iguais para todos. A partir desse pressuposto, a inferioridade de determinada camada da população – seja de renda, escolarização ou outra natureza – só poderia ser autocreditada. O principal alvo desse discurso foi a condição social da população negra norte-americana. Sua desproporcional taxa de

desemprego, sua segregação habitacional e sua baixa escolarização seriam consequência natural de seu destino biológico. Em outras palavras, os negros não seriam bem sucedidos na sociedade norte-americana porque seriam inferiores aos brancos. Tal inferioridade seria ratificada através do desempenho dessas duas populações em testes de inteligência – construídos a partir dos valores culturais da população branca. Os movimentos sociais de afirmação e de reivindicações para a população negra questionaram esses discursos deterministas e contribuíram para criar uma nova agenda de pesquisa sobre a temática da desigualdade nos EUA.

A principal orientação das novas abordagens foi a ambientalista. Essa orientação utilizou como referência a teoria da privação linguística de Bernstein e foi alvo das críticas de Nicolaci-da-Costa (1987) sobre as inapropriações de tal utilização. A orientação ambientalista dava ênfase ao papel da família e do ambiente, principalmente nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento intelectual. Na orientação determinista o fracasso social estava associado a uma condição biológica, para a orientação ambientalista o problema estaria nas deficiências das famílias – sejam da população negra ou de baixa renda. Haveria uma série de privações nessas famílias que desfavoreceriam a oferta necessária de estímulos para o desenvolvimento das crianças. Essas privações poderiam ser relacionadas à necessidade de trabalhar em períodos maiores, às más condições habitacionais, ao nível de escolarização dos pais, à falta de afeto e ao baixo prestígio social. No que tange ao fracasso escolar, a explicação se remete à teoria de Bernstein, pois todas as privações culturais, anteriormente citadas, contribuiriam para a constituição de um código linguístico específico, o código restrito – que, de certo modo, poderia ser considerado como uma privação linguística.

Nicolaci-da-Costa (1987) entende que houve uma apropriação enviesada da teoria de Bernstein pelos ambientalistas norte-americanos. Haveria, pois, uma limitação na utilização da teoria dos códigos linguísticos. Essa limitação ocorreria em função da transposição direta de uma teoria construída a partir das problemáticas da sociedade inglesa para a norte-americana. O código restrito foi pensado a partir das características da classe trabalhadora inglesa, e não para a população de desempregados e negros norte-americanos. A classe trabalhadora inglesa é altamente organizada em sindicatos. Apesar de todo o movimento de luta pelos direitos e afirmação da população negra dos anos de 1960, os desempregados não se caracterizam pela organização em grupos. Além desse problema da transposição

enviesada, a autora criticou o modo com o qual a família – negra e/ou de baixa renda – era abordada na abordagem ambientalista, pelo discurso da privação cultural. Às famílias seria imputada a culpa pela própria miséria. A preocupação não seria com a desigualdade e com a erradicação da pobreza, mas com as consequências dela, especialmente as que tangem a desordem social. Não se pensaria em suprir a ausência dos bens materiais com a presença deles, mas com a aculturação dos valores, atitudes e modo de se expressar daqueles que detém os bens materiais.

A nova sociologia da educação inglesa tem significativa importância nesta tese, pois o núcleo teórico que dá consistência à mesma tem como fundamentação dois autores da segunda geração desse movimento de estudos curriculares – Ivor Goodson e Stephan Ball. Sem desconsiderar a teoria da construção social do currículo, esses autores nos são importantes em especial por avançarem teórica e empiricamente nas questões que cercam as políticas curriculares. Assim, a continuidade deste capítulo abordará as teorias sobre políticas curriculares e terá como base esses dois autores ingleses.

1.3 Políticas curriculares

Goodson (2008) atenta para a armadilha na qual os reformistas podem se envolver, quando pensam poder ignorar as definições pré-ativas do currículo. O exemplo utilizado pelo autor demonstra como algumas escolas integradas (“Comprehensive Schools”) do País de Gales, que pretendiam reformas educacionais radicais, foram ingênuas nesse aspecto. Abordando o caso específico da Countesthorpe Upper School, de Leices-tershire, em cuja reforma estava explícita a ideia de autonomia dos alunos, a ponto de serem estes os responsáveis pela escolha e direção de seus próprios estudos, Goodson (2008) argumenta que não havia como escapar das influências de definições prévias de currículo. Apesar de desenvolverem uma mudança extrema na concepção curricular, dando aos alunos poder para participarem do processo de seleção e organização dos conteúdos escolares, as disciplinas curriculares tradicionais acabavam se fazendo presentes de alguma forma. Quando os alunos, mediados por seus tutores, organizavam a sequência de seus estudos, estes inevitavelmente se aproximavam, de alguma

forma, da organização curricular tradicional. E, conseqüentemente, carregavam sua bagagem histórica.

Ao expor esse exemplo, Goodson (2008) demonstra como é fundamental o desenvolvimento de uma consciência acerca do contexto histórico das definições pré-ativas de currículo, e como é ingênuo e conceitualmente inadequado considerar que só o currículo como atividade em sala (o currículo vivido) é relevante. Sabemos dos riscos e da ingenuidade de se estudar exclusivamente o currículo escrito, estes foram amplamente denunciados pela teoria crítica do currículo. Mas, de acordo com esse autor,

[...] isso muitas vezes leva a afirmar ou pressupor que o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, ou seja, que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável. Existem inúmeras versões da tese da dicotomia completa. Algumas versões da “teoria da conspiração” assim argumentariam: uma vez que a escolarização, particularmente a estatal, está intimamente relacionada com a reprodução econômica e social e é compulsória e carente de recursos, certos aspectos da prática e da vida em sala de aula, embora inabordáveis, são praticamente inevitáveis (verdadeiro); por conseguinte, a “retórica” do currículo escrito é basicamente irrelevante (não provado) (GOODSON, 2008, p. 22).

Desse modo, apesar de não pressupor uma linearidade, as relações entre o currículo pré-ativo e o currículo vivido podem oferecer bons *insights* para a compreensão da dinâmica curricular. No caso da educação física, os diferentes contextos de influência e legitimação, em suas relações com o cotidiano, não devem ser desconsiderados.

Goodson (2008) apresenta o exemplo de como o contexto pré-ativo do componente curricular *ciências* implicou em configurações e reconfigurações do cotidiano dessa disciplina em escolas de nível fundamental do Reino Unido, em determinados momentos históricos. Em meados do século XIX, instituiu-se uma nova tradição curricular para a disciplina *ciências*, a *ciências de coisas comuns*. Essa concepção partia das experiências dos alunos para constituir a base das pesquisas de ciência escolar. Os resultados foram considerados excelentes. No entanto, haviam outras definições de *ciências*, defendidas por interesses poderosos. E, quando confrontadas, uma particularidade das *ciências de coisas comuns* fez com que os detentores das maiores cotas de poder no jogo de interesses que define o currículo vetassem-na. De acordo com a declaração datada de 1860, de Lord Wrottesley, então presidente da Associação Britânica para o Avanço de Ciência,

alunos de classes sociais mais baixas estavam, com a nova tradição, em condições de superarem os filhos de classes muito superiores. Situação considerada nociva e perversa (sic).

De acordo com Goodson (2008), as teorias curriculares que não consideram a concretude do cotidiano escolar, que não se atentam para o que de fato ocorre nas escolas, não são curriculares, mas meros programas ou utopias (não realistas). Em sua concepção, tais teorias “preocupam-se com o que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (p. 47). É nesse sentido que o termo *prescrição*, ou “prática idealizada”, aparece como problemático para o campo das teorias curriculares.

Em contraposição a essa tendência prescritiva, os estudos que se debruçaram sobre o cotidiano buscaram compreender a forma com que professores e alunos constroem o “mundo da escola”. Goodson (2008) cita as pesquisas aplicadas do CARE (Centre for Applied Research in Education), da Universidade de East Anglia, como exemplo de tentativas de se ter o cotidiano como ponto de partida para (re)pensar o currículo. Os autores ligados ao CARE entendem que:

[...] o desenvolvimento do currículo deve apoiar-se no desenvolvimento do mestre, e o desenvolvimento do mestre – portanto, também o seu profissionalismo – deve ser promovido pelo desenvolvimento do currículo. O desenvolvimento do currículo transfere as ideias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar a própria prática, testando de modo sistemático e consciente suas ideias (STENHOUSE *apud* GOODSON, 2008, p. 58).

Nesse sentido, o foco na intervenção profissional dos professores que atuam na educação básica é fundamental para a dinâmica curricular. Para Walker (*apud* GOODSON, 2008), o objetivo das pesquisas desenvolvidas pelo CARE “seria sistematizar e construir em cima do saber profissional, e não substituí-lo” (p. 59). Diferente, portanto, das teorias prescritivas que teriam a intenção de idealizar a prática, em detrimento do que realmente ocorre nas escolas.

De acordo com Goodson (2008), houve um movimento pendular, e a reação contra a teoria prescritiva gerou uma revoada para o campo da ação, do vivido, do já experimentado. Nesse contexto, os *projetos de inovação curricular* surgiram como alternativa às teorias abstratas que desconsideravam a realidade. Tais projetos interessavam-se pelo que de fato estava ocorrendo nas escolas e pretendiam operar sobre essa realidade. A ideia era repensar as possibilidades curriculares, mas a partir do currículo que fato vinha se desenvolvendo nas escolas.

Entretanto, Goodson (2008) afirma que os *projetos de inovação curricular* desenvolvidos na Inglaterra, durante as décadas de 1960 e 1970, centralizavam-se em um número restrito de escolas-piloto. E, os problemas surgiram justamente quando se buscou generalizar os projetos, quando se saiu da fase piloto para o desenvolvimento da fase principal. Partindo de outro foco (o cotidiano escolar),

[...] os projetos muitas vezes respondiam com as mesmas receitas e programas que eles haviam rejeitado. Havia receitas de uma prática idealizada como a do “diretor neutro”; havia módulos e cursos como “Homem, um curso de estudos”; havia, enfim, novas matérias e pacotes curriculares. As receitas eram reforçadas com pronunciamentos mais teóricos, perfeitamente similares às teorias prescritivas, contra as quais haviam se insurgido (GOODSON, 2008, p. 61).

Enquanto os projetos inovadores estavam inseridos no cotidiano das escolas-piloto, a realidade das mesmas possibilitou a construção de currículos que atendiam às questões específicas do cotidiano das mesmas. Quando se expandiram, passaram a reproduzir aquilo que criticavam: as *prescrições*. Mas os problemas não se restringiram a essa questão. Outro fator identificado por Goodson (2008), que pode ser pensado também para o contexto da renovação do campo da educação física, refere-se a uma mudança no enfoque metodológico. Quando os *projetos de inovação curricular* preconizaram uma mudança radical na didática da sala de aula, passando de métodos de transmissão passivos para métodos de aprendizado ativo, não ofereceram um esquema coerente que propiciasse essa mudança. Desse modo, para Goodson (2008), essa nova forma de prescrição sugere que esse problema “os professores devem resolver por si mesmos, à luz das diferentes circunstâncias em que se encontram” (p. 62).

A partir das problemáticas apresentadas, tanto das prescrições tradicionais quanto dos *projetos de inovação curricular*, Goodson (2008) demarca sua posição afirmando que o ponto de partida para as pesquisas e teorias curriculares deve ser justamente o que foi abdicado. Ou seja, ao invés de deixar exclusivamente para os professores a tarefa de resolver as questões supracitadas, os estudos sobre currículo:

[...] devem começar com investigações sobre a forma como geralmente o currículo é produzido pelos professores nas “diferentes circunstâncias em que se encontram”. Além disso, nossa teoria precisa dirigir-se para a forma como essas circunstâncias não são simplesmente “colocadas”, mas sistematicamente construídas. Com efeito, a persistência dos estilos centrados na prática é, em parte, o resultado da construção de circunstâncias persistentes (GOODSON, 2008, p. 62/63).

Nesse sentido, os estudos sobre o currículo precisam lançar luz sobre os diferentes contextos e circunstâncias em que são produzidos os currículos. E, se pensarmos em novos *projetos curriculares*, a negociação de novas “circunstâncias” para a prática e de novas estruturas deve estar contida na proposta dos projetos.

Goodson (2008) ainda acredita que tanto as assertivas das teorias prescritivas, que acreditam que o poder burocrático asseguraria a execução, quanto a reação a elas, que se focou exclusivamente no cotidiano, estavam incorretas. O autor entende que há uma continuidade entre a prática e a estrutura, e tanto as teorias prescritivas quanto as do cotidiano desconsideraram essa continuidade.

Para Goodson (2008), existe uma mística em torno das teorias curriculares prescritivas e sua ideia de controle centralizado. Isso porque os parâmetros prescritivos podem ser transgredidos no cotidiano, de fato não há controle efetivo sobre as práticas curriculares. Quando se adota modelos prescritivos há uma cumplicidade entre as agências centralizadoras do poder e as escolas em que a prescrição é desenvolvida, o que Goodson (2008) chama de mentira fundamental. Se a escola aceita o jogo prescritivo, na prática a transgressão é consentida. Mas essa aceitação tem seus custos políticos. Esse modo de relação de poder, apesar de consentir a transgressão, não permite que as pessoas (os professores) que estão mais intimamente relacionadas, no dia-a-dia, com a construção social do currículo participem do “discurso sobre escolarização”.

Goodson (2008) desvela o modo com que a produção de conhecimento sobre educação se estabelece nas universidades e o associa a questões de status. Amparado por Mills, Goodson (2008) entende que “os homens de saber não se orientam para a sociedade como um todo, mas segmentos especiais dela, segmentos que têm exigências específicas e critérios de valor [...]” (p. 70). E, o segmento para o qual se dirige os “homens de saber” vinculados à produção de teorias curriculares prescritivas não é o cotidiano escolar, mas o próprio meio acadêmico.

Para Goodson (2008), tanto a teoria curricular prescritiva quanto a reação a ela compartilham de uma preocupação com o desenvolvimento de modelos de prática idealizada. Esse foco no que *deveria* estar acontecendo nas escolas muitas vezes oblitera o entendimento do que realmente acontece. E, não raro, há uma postura de se condenar aquilo que as escolas realizam. Desse modo, questões

importantes sobre o desenvolvimento do currículo são ignoradas. Nas palavras de Goodson (2008):

[...] precisamos de um entendimento sobre como as prescrições curriculares estão, na realidade, socialmente construídas para uso em escolas: estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiro das matérias, e assim por diante. [...] O que se exige é uma abordagem combinada – um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinado com a análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois (p. 71/72).

Desse modo, temos que voltar considerar o que realmente se opera no cotidiano, mas sem desvincular o foco de toda a dinâmica curricular. De acordo com Goodson (2008), “[...] precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático” (p. 72). É na interseção entre o que e como se prescreve e o que se faz dessa prescrição que se encontram os *insights* que possibilitam compreender a construção social do currículo. Para tal, Goodson sugere alguns enfoques metodológicos: enfoque individual, enfoque de grupo ou coletivo e enfoque relacional. Apesar de considerar as limitações da última opção, do relacionamento entre o individual e o coletivo, pois tal relação seria permanentemente ilusória, Goodson considera que podemos aceitar essa fragmentação ou buscar a integração. O autor considera essa busca da integração como a meta necessária para o encaminhamento de pesquisas sobre currículo.

Como forma de abordar o enfoque individual, Goodson entende que o método chamado história de vida por ser uma estratégia interessante. Esse método, desenvolvido notadamente entre as ciências sociais, após décadas de desuso, vem ganhando corpo há alguns anos também nos estudos sobre escolarização. O próprio Goodson produziu alguns estudos do gênero. No entanto, o autor alerta para alguns problemas da utilização desavisada desse método, tais como limitar-se aos aspectos individuais de uma história de vida e considerar unicamente o relato do indivíduo biografado. Para não cair nessas armadilhas, Goodson sugere que se focalize as histórias de vida no contexto social, que se cruze os relatos com outras fontes disponíveis e, principalmente, que se associe as investigações sobre história de vida com pesquisas sobre grupos e ambientes coletivos, promovendo estudos integrados que relacionem diferentes enfoques.

Goodson (2008) considera que na disposição com que se estabeleceu o cenário educacional na Inglaterra, nos séculos XIX e XX, o conceito de *mentalidades*

serviu para reservar diferentes modelos de escolarização, com diferentes currículos. Associando *mentalidades* ao conceito de *habitus* de Bourdieu, Goodson afirma que “diferentes mentalidades foram atribuídas às pessoas, dependendo de elas provirem das ‘ordens superiores’ ou das ‘classes inferiores’” (p. 86). Desse modo, creditou-se características específicas às mentalidades das pessoas a partir de suas classes sociais.

Goodson (2008) identifica três dicotomias que serviram para justificar tais distinções: a concretude do pensamento das ordens sociais inferiores, versus a qualidade abstrata do pensamento da classe alta; a simplicidade do pensamento das classes inferiores, contra a complexidade e sofisticação do pensamento das classes superiores; e a resposta passiva das ordens inferiores com relação ao conhecimento, comparada à resposta ativa das classes superiores.

O mapeamento dessas supostas mentalidades teria justificado diferentes tipos de escolarização para as diferentes classes sociais. Cabendo às classes inferiores uma educação voltada para o trabalho, privilegiando conteúdos específicos e contextualizados, uma vez que a mentalidade dessa classe não permitiria um agir sobre o conhecimento. Uma generalização a partir do contexto, assim, não deveria ser estimulada para esses alunos, cujas mentalidades não permitiriam abstrações. Para as classes superiores, fazia parte da escolarização a incorporação de “percepções, intuições, informações e conhecimento em sistemas coerentes de pensamento e inferência” (p. 87), possibilitados pela mentalidade abstrata, complexa e pela predisposição ativa.

Para se adequar a esses pressupostos, o sistema educacional inglês se estruturou, na segunda metade do século XIX, da seguinte forma:

[...] a escolarização até os 18 ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos de indivíduos simplesmente ricos, independentemente da profissão exercida, ou de profissionais, homens de negócio, cujos rendimentos os situassem no mesmo nível. Esses alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau (até os 16 anos de idade) destinava-se aos filhos da “classe mercantil”. O currículo para esses alunos era de orientação menos clássica e já um tanto prática. O terceiro grau (até os 14 anos de idade) destinava-se aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas, pequenos comerciantes e artesãos superiores. O currículo para esses alunos baseava-se nos três “R”, mas ministrava conhecimentos até um nível bastante elevado. Essas graduações cobriam o ensino secundário. Enquanto isso, a maioria dos estudantes da classe operária recebia apenas uma educação em nível de escola elementar e aprendia rudimentos dos três “R” (GOODSON, 2008, p. 89).

Desse modo, fica explícita a organização curricular por classe social, com cursos específicos direcionados às diferentes classes. Quanto mais baixo o nível de escolarização, maior era o vínculo com uma educação rudimentar de ordem prática, voltada para os trabalhos manuais. A escola, assim, servia como divisor social e, para o diagnóstico produzido por Bourdieu e Passeron, (1975) essa instituição contribuiria para reproduzir as desigualdades de acesso e sucesso escolar.

Para ilustrar a forma com que essa disposição era abertamente instituída na Inglaterra do século XIX, Goodson (2008) utiliza repetidamente o exemplo da disciplina ciências e a experiência curricular conhecida como *ciência das coisas comuns*. Tal experiência teve a intenção de estruturar os conhecimentos científicos no currículo das classes populares de modo contextualizado com as questões presentes na cultura dos alunos. Como (e justamente por) o projeto foi bem sucedido, passou a chamar a atenção dos gestores responsáveis pelo desenvolvimento científico britânico. Assim, Lord Wrottesley, então presidente da Associação Britânica para o Avanço das Ciências, afirmava em relatório de 1860:

[...] mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo e corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele toda uma história de pobreza, com suas consequências [...]. Mas, ele deu uma resposta tão lúcida e inteligente que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação de que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

Seria uma situação nociva e perversa, esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovida das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas (WROTTESELEY *apud* GOODSON, 2008, p. 91).

O fato é que, logo após o pronunciamento de Lord Wrottesley, a ciência foi excluída do currículo elementar. E, quanto voltou ao currículo das escolas elementares, vinte anos mais tarde, nada parecia com a *ciência das coisas comuns*. Tratava-se de “[...] uma versão diluída da pura ciência de laboratório [que] fora aceita como visão correta de ciência, visão que persistiu, em grande parte incontestada, até os dias atuais” (p. 91). Dessa forma, Goodson (2008) desnuda parte da construção social e histórica do currículo da disciplina ciências.

1.4 A dinâmica curricular

Outro aspecto relevante no que diz respeito ao campo de estudos curriculares refere-se à tradicional separação entre a produção de prescrições curriculares e o desenvolver do currículo no cotidiano escolar. Salientava-se, nessa dinâmica, a tentativa de se ampliar o que se entende por currículo, introduzindo questões do dia-a-dia escolar, para além do que se convencionou chamar de currículo prescrito ou currículo formal. Em algumas interpretações menos finas o currículo deixaria de ser uma prescrição, um documento, e passaria a ser constituído pelo que de fato é ensinado pelos professores que estão em sala de aula. Mas, de um modo geral, os entendimentos sobre currículo passaram a contemplar as duas esferas – as prescrições de um lado e de outro o cotidiano. Podem-se encontrar diferentes formas de se conceituar currículo a partir desse discernimento, tais como: currículo pré-ativo e interativo (JACKSON, 1968 *apud* MACEDO, 2006b); currículo como fato e prática (YOUNG e WHITTY, 1977 *apud* MACEDO, 2006b); oficial, percebido, operacional e experimental (GOODLAD, 1979 *apud* MACEDO, 2006b); prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado (SACRISTÁN, 2000); pré-ativo e ativo (GOODSON, 2008). Apesar de terem diferentes fundamentos teóricos, tais caracterizações pressupõem a *polarização* entre algo que é dinâmico, em ação, e algo que é estático, pré-ativo, dado.

Stephen Ball concebeu outro modo de compreender as diferentes esferas do que tratamos como currículo. Esse sociólogo inglês desenvolveu, com a contribuição de Richard Bowe, a abordagem do “ciclo de políticas” (BALL; BOWE, 1992). Tal perspectiva enfatiza a necessidade de se articular os processos macro e micro nas análises das políticas educacionais. Ball e Bowe (1992) se contrapõem às teorias que imputam rigidez aos diferentes contextos das políticas educacionais, que separam as fases das formulações das de implementação curricular, pois esse modo de análise não levaria em consideração as disputas próprias da política, entendendo-a como algo estanque. As políticas de currículo, como quaisquer outras, são lugares de embates para fazer valer diferentes ideologias e interesses. Há circulação desses interesses nas diferentes esferas do currículo.

Como exemplo da complexidade das disputas de ideologias e interesses, Ball e Bowe (1992) entendem que a participação dos professores que atuam nas escolas nas políticas de currículo pode ser de maior ou menor intensidade, mas de algum

modo implicará no processo. Para ilustrar esse processo, eles consideram que o texto curricular pode ser *writerly* ou *readerly*. Um texto *writerly* convidaria a participação dos professores e abria maior espaço para a coprodução e para uma apropriação criativa e ativa. Já um texto *readerly* limitaria a participação, dando ênfase ao consumo inerte. No entanto, essas formas de textos curriculares também não são estanques. No mesmo processo de política curricular pode haver lugar para os dois tipos de texto.

A primeira ideia que subjaz dessa teoria de Ball e Bowe (1992) que nos será útil para a presente tese é o foco de análise. Em que lugar devem-se concentrar as análises das políticas curriculares? De acordo com eles, o foco deve incidir principalmente sobre dois aspectos: a formação do discurso das políticas – quais são os interesses em disputa, como eles se articulam e como se expressam no texto curricular; e a interpretação (ativa) que os professores que estão nas escolas fazem para se relacionar com os textos da política em seu cotidiano – com suas resistências, acomodações, subterfúgios, conformismos, entre outras possibilidades (MAINARDES, 2006).

Apesar de serem contra a polarização estanque da compreensão das políticas curriculares, Ball e Bowe (1992) formularam uma compreensão do que seria um ciclo contínuo, dinâmico e circular das políticas curriculares. Tal ciclo seria composto pelas seguintes esferas: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. É importante destacar que os diferentes contextos se inter-relacionam, não há uma dimensão temporal e tampouco são etapas lineares. Trata-se de uma complexa trama na qual as disputas e embates políticos se contrapõem e se relacionam constantemente.

No *contexto de influência* se definem os discursos políticos e há uma arena de debate para se definir quais influências serão marcantes nas definições curriculares. Diferentes ideologias e interesses disputam espaço e influenciam o modo com o qual os responsáveis pelas formulações curriculares pensam seus projetos educacionais e também, de alguma maneira, os próprios projetos. Essas influências vão desde questões mais específicas até as de influência global na educação local. Como um exemplo de questões específicas, poderíamos pensar numa problemática própria de um componente curricular, como projeto de formação esportiva via educação física que vise o desenvolvimento do esporte de alto nível – há muito discutida no campo acadêmico da educação física brasileira e que

certamente repercute na composição das influências dos formuladores de políticas curriculares, seja criticamente ou não (BRACHT, 1992). Sobre as questões mais globais, Ball (2001) tem apontado para as influências internacionais no desenvolvimento de políticas nacionais. Essas influências podem ser de duas naturezas, o que ele chama de transferência ou empréstimo de políticas e a imposição de determinadas “soluções” recomendadas por agências multilaterais. Um exemplo das transferências pode ser encontrado na forma com que foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tiveram como consultor o psicólogo espanhol César Coll, também responsável pela reforma curricular espanhola (MOREIRA; MACEDO, 2006). Sobre as “soluções” transplantadas, também não são pouco conhecidas as influências de agências como o Banco Mundial, a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional.

No *contexto de produção de textos* são estipuladas, a partir das influências que se estabeleceram politicamente, diretrizes para as ações práticas. Não se trata de uma transferência simples e evidente das influências para documentos escritos. O contexto de influência está mais próximo dos interesses diretos, sejam específicos ou globais, e das ideologias dogmáticas. Os textos impressos, por sua vez, têm uma conotação mais pragmática, pois são diretrizes que representam (ou deveriam representar) os interesses da população e estão expostos à opinião pública. Essas diretrizes podem estar impressas em diferentes formatos, tais como documentos legais e oficiais, pronunciamentos oficiais, materiais didáticos, entre outros. A produção de textos também é um espaço de disputas e acordos, pois estão em jogo os diferentes interesses que buscam, através dos documentos legais, controlar o que é considerado válido enquanto conhecimento escolar (BALL, 1994).

Os textos curriculares têm consequências reais que são vivenciadas na terceira esfera da dinâmica curricular, o *contexto da prática*. É nesse contexto que as políticas expressas nos documentos legais são interpretadas. Para Ball (2012), não há implementação de políticas curriculares, mas interpretações e traduções que geram transformações significativas nas políticas originais. As políticas não são simplesmente transferidas para o cotidiano, mesmo que haja políticas de “implementação” e/ou mecanismos de controle. Os professores que atuam no contexto da prática, mesmo que quisessem, não poderiam seguir os textos curriculares em sua proposição original ou pura. Esses profissionais têm histórias de vida, interesses e disposições próprios (LAHIRE, 2006). Tais disposições geram

formas distintas de interpretar os textos. Aquilo que será enfatizado, selecionado, rejeitado, ignorado e mal-entendido dependerá do modo com o qual os leitores dão significado ao texto.

Há mais uma característica importante no contexto da prática: as diferentes interpretações dos textos curriculares disputam espaço por legitimidade. Apesar de serem diversas, determinadas formas de interpretação são predominantes. Também há conflito na esfera da prática curricular. E, é desse modo que as interpretações e traduções dos professores que atuam no contexto da prática dão o sentido circular à teoria de Ball – a *abordagem do ciclo de políticas*. As interpretações que se tornam predominantes na prática vão gerar impacto nas outras esferas da dinâmica curricular.

1.5 As teorias de currículo pós-críticas

Nas últimas décadas, influenciadas pelas correntes teóricas conhecidas como pós-modernismo e pós-estruturalismo, novas perspectivas de teorização do currículo passaram a concorrer com as teorias críticas. Essas teorias, que têm múltiplas matrizes e preocupações diversas, foram rotuladas como pós-críticas e se dividem em algumas concepções específicas, como o currículo multiculturalista, as questões de gênero no currículo, as questões étnicas e raciais no currículo, a teoria *queer*, o currículo pós-colonial, os estudos culturais entre outras. De acordo com Paraíso (2004), foi no início da década de 1990 que essas teorias começaram a fazer parte do debate educacional no Brasil.

Silva (2003) alerta para o fato de que muitas vezes o pós-modernismo é confundido com o pós-estruturalismo, e existem análises que não fazem distinção entre essas duas concepções. Mas, para esse autor, apesar de compartilharem alguns aspectos teóricos, como a crítica ao sujeito centrado e autônomo do modernismo, pós-modernismo e pós-estruturalismo pertencem a campos epistemológicos distintos. Sumariamente, o pós-modernismo se vincula a uma transição histórica de época e abrange um extenso campo de objetos e preocupações, enquanto que o pós-estruturalismo se concentra nas teorias sobre linguagem e no processo de significação. Para facilitar a compreensão dessa distinção, Silva (2003) propõe a observação das diferenças entre as concepções de

modernidade e do estruturalismo, que precedem as teorias pós. A ideia de modernidade se refere a todo um período histórico e à análise de suas particularidades. O estruturalismo linguístico, por sua vez, constitui uma teoria social bem específica.

Apesar de estar longe de ser um conceito de definição e compreensão consensual, há pelo menos um ponto que parece ser comum às análises sobre o significado pós-modernidade, a sua derivação do significado de modernidade. Por sua vez, a própria ideia de modernidade também é complexa e mesmo a sua definição temporal é ponto de polêmica. Mas para Zygmunt Bauman (1999), um dos principais teóricos responsáveis pela disseminação do termo pós-modernidade, a modernidade compreende o período que teve início na Europa Ocidental no século XVII. Esse tempo histórico, definido como modernidade, teve sua maturidade primeiramente como projeto cultural, com o desenvolvimento do Iluminismo, e posteriormente como forma de organização social, com o desenvolvimento da sociedade industrial (capitalista e comunista).

Comentando os aspectos definidores da modernidade localizados por Bauman, Bracht e Almeida (2006) destacam que, para esse autor, a modernidade se caracteriza especialmente pela ideia de ordem, no sentido de contrapor-se às ideias de ambivalência, incerteza, diferença, desordem ou caos. A modernidade teria sido um período em que, ao desacreditar na instituição espontânea da ordem, concebeu uma noção de ordem pautada na razão e mantida pelo monitoramento e controle da sociedade. Ao Estado-Nação caberia a tarefa de controlar a ordem da modernidade. Nas palavras de Bracht e Almeida (2006), metaforicamente, a essa tarefa subjaz uma ideia da “visão do Estado como um grande jardineiro, projetada em tela de tamanho planetário, que faz da cultura e das práticas modernas um canteiro de jardim, para serem moldadas segundo o modelo de ‘fábricas de ordem’” (p. 58). Para limpar (ordenar) o jardim, as ervas daninhas (ambivalência, incerteza, etc.) precisavam ser destruídas, pois não se adequavam à projeção de uma sociedade perfeita.

Para Bauman (1999), a ideia de pós-modernidade se relaciona com a noção da impossibilidade de se sustentar o projeto original de modernidade. Bracht e Almeida (2006) explicam essa noção de impossibilidade de Bauman ao dizer que:

Uma sociedade que é moderna, na medida em que tenta, sem cessar mas em vão, abarcar o inabarcável, substituir diversidade por uniformidade e

ambivalência por ordem coerente e transparente, produz, ao tentar fazê-lo, mais divisões, diversidade e ambivalências do que as de que se conseguiu livrar (p. 60).

Ao tentar por ordem na sociedade, ou livrar o jardim de suas ervas daninhas, a modernidade teria produzido ainda mais ambivalências. Tanto a ordem como a ambivalência seriam, portanto, frutos da prática moderna. A partir dessa concepção, Bauman (2001) considera que a sociedade do início do século XXI não é menos moderna que a do século XX, ela seria uma modernidade posta sobre outra perspectiva, uma modernidade que potencializa sua autocrítica.

Outra problemática importante que se relaciona com a ideia de pós-modernidade é a noção de identidade e diferença. Para Hall (2004), essa problemática vem sendo extensamente discutida pela teoria social contemporânea e, basicamente, argumenta-se que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p. 7). Nessa concepção, o sujeito pós-moderno não seria mais constituído de uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade passaria a se constituir numa “celebração móvel [...], formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (p. 13). As identidades do sujeito pós-moderno seriam plurais e se constituiriam historicamente em função dos diferentes contextos e situações, não raro se apresentando como identidades contraditórias.

Para exemplificar as pluralizações, deslocamentos e contradições das identidades culturais na pós-modernidade, Hall (2004) cita o caso da indicação de um juiz para a Suprema Corte norte-americana. Em 1991, o então presidente George Bush (pai) indicou o juiz Clarence Thomas para a Suprema Corte. Thomas, que acabou sendo empossado, tem visões políticas conservadoras e é um homem negro. Bush acreditava que sua indicação teria êxito pois, em sua concepção, os eleitores brancos (que porventura tivessem preconceitos com relação a um juiz negro) possivelmente apoiariam Thomas porque ele era conservador no que se referia às legislações de igualdade de direitos. Já os eleitores negros o apoiariam pelo fato dele ser negro (Thomas foi o segundo juiz negro a tomar posse na Suprema Corte norte-americana). Até esse ponto havia duas matrizes de referências identitárias em jogo, a inclinação política (conservadores ou liberais) e a etnicidade

(negros e brancos). O jogo das identidades tornou-se mais complexo quando surgiu uma denúncia, durante as audiências, acusando Thomas de ter assediado sexualmente uma mulher negra – sua ex-funcionária Anita Hill. A partir daí as posições identitárias de apoio ou contrárias a Thomas se multiplicaram. As mulheres negras se dividiam entre sua identidade como negra (que apoiaria a posse de um juiz negro) e como mulher (contrárias em função do possível assédio); os homens negros se dividiam pelo seu sexismo e por suas inclinações políticas (Thomas era conservador); as mulheres brancas conservadoras apoiavam Thomas (em função de sua oposição ao feminismo) e as feministas eram contrárias a sua indicação; os homens brancos também se dividiam em função de suas inclinações políticas, de como se identificavam com relação ao racismo e ao sexismo; somando-se a isso, ainda havia o fato de Anita Hill ter sido uma funcionária subalterna, ou seja, as questões de classe também estavam em jogo.

De acordo com Hall (2004), o caso da indicação do juiz Thomas permite que visualizemos as seguintes características da identidade pós-moderna:

- As identidades são contraditórias. Elas se cruzam ou se “deslocam” mutuamente.
- As contradições atuam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto “dentro” da cabeça de cada indivíduo.
- Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades como uma identidade mestra única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas.
- De forma crescente, as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da “identidade mestra” da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos.
- Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, as vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença (HALL, 2004, p. 20-21).

Com esses comentários, Hall (2004) marca pontos importantes sobre as questões de identidade e diferença que nos serão úteis para pensar as

problemáticas pós-críticas de currículo. É justamente a ampliação do espectro de análise sobre a identidade, que ultrapassa sem suprimir as questões de classe, que distingue as teorias críticas das pós-críticas. Nessa ampliação, as problemáticas do multiculturalismo, de gênero, étnicas e raciais, de sexualidade, do pós-estruturalismo e do pós-colonialismo passam a fazer parte das agendas do debate cultural e, em específico, do campo dos estudos curriculares.

Na teoria curricular multiculturalista, essas questões de identidade e diferença assumem lugar central. De acordo com Silva (2003), o multiculturalismo é um movimento de reivindicação de grupos culturais dominados, conhecidos como minorias⁵, que teve origem nos países dominantes do Norte. Suas reivindicações fundamentais estão relacionadas com o reconhecimento e a representatividade de suas formas culturais específicas nas chamadas culturas nacionais. O que está em questão é a própria constituição do que seriam as culturas nacionais.

Nesse prisma, as relações de poder e os dispositivos simbólicos que incidem sobre a ideia de uma identidade nacional ficam evidenciados. Ao se referir às culturas nacionais como comunidades imaginadas, Hall (2004) nos ajuda a compreender esses dispositivos. Para ele, na modernidade, as culturas nacionais constituem uma das mais (quando não a mais) significativas referências de identidade cultural. Nossa nacionalidade é um contundente elemento de pertencimento. Ao nos definirmos, optamos por uma referência de nação, quase sempre a de origem, e nos dizemos brasileiros, portugueses, ingleses, irlandeses, jamaicanos ou indianos. Apesar dessas identidades não estarem impressas em nossos genes, somos culturalmente levados a pensar nelas como parte de nossa natureza essencial. Assim, para Hall (2004), a nação não é simplesmente uma unidade política, mas também um sistema de representação cultural. “Uma nação é uma comunidade simbólica” (p. 49).

Hall (2004) argumenta ainda que na era pré-moderna, ou nas sociedades mais tradicionais, a lealdade e o sentimento de pertencimento estavam associados à tribo, ao povo, à religião e à comunidade local. Na modernidade essas identidades foram transferidas para a cultura nacional. De modo que as diferenças regionais e étnicas se subordinaram, gradativamente, ao “teto político” do Estado-Nação. Dentre

⁵ Minoria, nesse contexto, não se refere ao quantitativo populacional, mas à distribuição das cotas de poder. Uma população pode ser numericamente predominante e ainda assim constituir uma minoria, uma vez detenha menos poder e seja socialmente e culturalmente dominada.

as consequências desse novo arranjo identitário, se destacam a definição de uma cultura homogênea, a generalização de uma língua vernacular dominante como padrão nacional de comunicação (escrita e falada) e a manutenção de instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema nacional de escolarização da educação.

É importante destacar que esse “teto político” da cultura nacional não é um simples e neutro ponto de identificação simbólica. Nas palavras de Hall (2004), “ela [a cultura nacional] é também uma estrutura de poder cultural” (p. 59). As culturas nacionais, na maioria dos casos, foram unificadas por processos de conquistas violentas, nos quais as diferenças foram forçadamente suprimidas.

Para nos referirmos novamente às características do multiculturalismo, e ao porquê de sua emergência, ainda seguindo os argumentos de Hall (2004), temos que entender como os efeitos da chamada pós-modernidade têm (re)deslocado as identidades nacionais. A questão é que, como consequência do fenômeno da globalização, que tem caracterizado o surgimento de uma era pós-moderna:

- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (grifos do original) (HALL, 2004, p. 69).

Ao tratar das nuances que caracterizam o surgimento do multiculturalismo, Silva (2003) reafirma as características listadas acima, compreendo-as como paradoxais. O paradoxo estaria localizado na concomitância entre o processo de homogeneização cultural e de afirmação das diferenças. O próprio processo de homogeneização, ao estremecer as culturas nacionais, teria potencializado os espaços de resistências culturais, favorecendo o surgimento de movimentos reivindicatórios dos grupos culturais dominados. É nesse contexto que ganha forma o multiculturalismo. Nas palavras de Silva (2003), “o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da antropologia” (p. 86). Em síntese, a perspectiva multiculturalista aponta para indissociável relação entre as relações de poder e as diferenças culturais. Os processos discriminação e de

desigualdade baseados nas diferenças culturais estariam relacionados aos aspectos institucionais, econômicos e estruturais da sociedade.

A influência do multiculturalismo nas teorias curriculares é uma de suas mais significativas ações de resistência cultural. A própria criação do movimento esteve intimamente relacionada com as políticas educacionais e curriculares. Nos Estados Unidos, suas primeiras manifestações foram constituídas pelas críticas, realizadas por grupos culturalmente dominados, particularmente as mulheres, os negros e os homossexuais, ao que foi chamado de “cânon⁶ literário, estético e científico do currículo universitário tradicional” (SILVA, 2003, p. 88). Tais críticas consideravam esse cânon a representação dos privilégios culturais associados ao gênero masculino, à etnia branca (de origem europeia) e à heterossexualidade. As características desse grupo populacional (culturalmente e socialmente dominante) seriam tidas como a “cultura comum” ou, mais especificamente, a cultura norte-americana. Sua presença nos currículos seria a expressão de sua dominação e contribuiria para perpetuá-la. A partir dessa constatação, o multiculturalismo teve como primeira pauta de reivindicação justamente a equidade curricular no que tange às diversidades culturais. O currículo também deveria incluir, nesse sentido, amostras que representassem as identidades culturalmente subordinadas.

Mas, de acordo com Silva (2003), a teoria multiculturalista de currículo se divide em pelo menos duas vertentes, uma que poderia ser considerada mais liberal ou humanista e a outra mais crítica. A perspectiva humanista compreenderia as diferenças culturais como manifestações superficiais das características humanas mais profundas, de tal modo que não se poderia estabelecer uma hierarquia entre as diferentes culturas. Em função dessa essência humanista, essa vertente do multiculturalismo reivindicaria basicamente o altruísmo, a tolerância e a convivência harmônica entre as diferentes culturas. Deveria-se “tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2003, p. 86). Para a vertente crítica do multiculturalismo, a que gerou mais impacto no campo dos estudos curriculares, a perspectiva humanista desconsideraria as relações de poder implícitas nas diferenças culturais. A ênfase deveria se localizar justamente nos processos históricos que incidem sobre as discriminações e desigualdades. Nesse

⁶ A palavra cânon se remete aos livros canônicos, o conjunto de livros sagrados para as religiões cristãs que, escritos sob a direção de seu Deus, dariam as direções de vida e de fé. Portanto, no contexto em que é usada no multiculturalismo, é uma alusão, um tanto sarcástica, à sacralização do conhecimento curricular hegemônico.

sentido, o currículo multiculturalista não deveria apenas reivindicar amostras representativas das diversidades culturais, mas principalmente colocar em questão os processos que geram as desigualdades.

Em síntese, a perspectiva curricular associada ao multiculturalismo crítico é uma ampliação e radicalização das teorias críticas do currículo. As perguntas fundamentais com relação ao currículo permanecem as mesmas. A preocupação com o conhecimento válido para o currículo, o porquê de se priorizar certos conhecimentos em detrimento de outros, a quem ou a o que o conhecimento representa e quem ou o quê se beneficia com o currículo continuam constituindo as questões a serem respondidas. A diferença é que com o multiculturalismo e o currículo pós-crítico além das determinações de classe outras problemáticas também estão presentes no gradiente de análise das desigualdades. É nesse contexto que ganham forma as teorias curriculares específicas sobre as relações étnicas, de gênero e sexualidade.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que investigou as diferentes esferas das políticas curriculares da SEEDUC. A partir da concepção do ciclo de políticas curriculares de Ball e Bowe (1992), organizamos um desenho investigativo que considerou:

- a) o contexto de influência;
- b) o contexto das prescrições curriculares;
- c) o contexto da prática curricular.

A descrição dos métodos está detalhada a partir dessas três esferas.

2.1 Contexto de influência (primeira fase)

A análise do contexto de influência foi pautada por uma revisão da literatura pertinente e pela análise de documentos. Os documentos que constituíram as fontes para investigação foram as publicações eletrônicas disponibilizadas nos sites da SEEDUC e da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer do Rio de Janeiro (SEEL). Foram catalogadas 79 notícias do site da SEEDUC, publicadas entre 26 de fevereiro de 2010 e 15 de janeiro de 2013, e 38 do site da SEEL, publicadas entre 18 de junho de 2011 e 23 de janeiro de 2013. Os dados foram tratados através de análise de conteúdo.

2.2 Contexto das prescrições curriculares (segunda fase)

Para a análise do contexto das prescrições curriculares foram realizadas entrevistas com três professores colaboradores responsáveis pela construção do Currículo Mínimo da educação física de 2012 da SEEDUC. Foram entrevistados uma das coordenadoras do grupo e dois professores de educação física da própria SEEDUC, que foram selecionados para compor a equipe de trabalho. As entrevistas foram semiestruturadas e contaram com um roteiro para norteá-las (ANEXO II). No entanto, durante a realização das mesmas, novas questões foram surgindo e

incorporadas ao roteiro. As entrevistas foram gravadas com equipamento digital e transcritas para arquivos de texto. As três entrevistas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2012, em diferentes locais. Na primeira delas entrevistamos o professor colaborador em sua residência; na segunda fomos a uma reunião dos professores colaboradores, realizada na SEEDUC, quando tivemos a oportunidade de nos reunir com todo o grupo de professores colaboradores; e a terceira entrevista foi realizada na própria universidade em que o professor colaborador trabalha. Essas entrevistas tiveram em média 50 minutos cada.

Os nomes desses professores colaboradores, que compuseram a equipe de trabalho de educação física da SEEDUC, tornaram-se públicos com a divulgação do Currículo Mínimo. Mas, a fim de preservar a identidade dos mesmos, não os identificaremos pelos nomes para tratar das informações concedidas nas entrevistas que realizamos. Para esses fins eles serão denominados PC 01, PC 02 e PC 03.

Também analisamos todos os documentos textuais que compõem o Currículo Mínimo para a educação física de 2012 da SEEDUC. Análise dos dados foi realizada sob a metodologia de análise documental.

2.3 Contexto da prática curricular (terceira fase)

A análise da prática curricular foi realizada através de entrevistas realizadas com oito professores de educação física e duas de língua portuguesa lotados em escolas da Coordenadoria Regional do Médio Paraíba II da SEEDUC. Essas entrevistas também foram semiestruturadas e contaram com um roteiro norteador (ANEXO III).

2.3.1 Crítérios de Inclusão e Exclusão

A escolha dos professores entrevistados foi intencional e levou em consideração os seguintes aspectos: tempo de formação, nível de formação, local de formação, local de residência e sexo. Procuramos equilibrar essas variáveis a fim de constituir um grupo com potencial de representatividade dos professores que compõem o universo docente da Coordenadoria Regional do Médio Paraíba II da

SEEDUC. Para tal, foi realizada uma caracterização do universo da população investigada (anexo III) e, a partir daí, a amostra foi selecionada. Entrevistaremos os professores até que as informações estivessem saturadas por repetição. Esse método, conhecido como bola de neve, não estipula previamente o número de entrevistas que serão realizadas.

A maior parte das entrevistas foi realizada na própria escola em que os professores entrevistados estão inseridos. Isso facilitou a visualização da realidade descrita por eles. As identidades dos professores também foram mantidas em sigilo, de modo que nos referimos aos professores de educação física como EF 01, EF 02, EF 03, EF 04, EF 05, EF 06, EF 07 e EF 08. E, às de língua portuguesa como LP 01 e LP 02. A análise dos dados foi realizada através de análise de conteúdo clássica (BAUER, 2002).

3 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Antes de iniciarmos a análise dos dados referentes ao contexto de influência cabe reforçar a ressalva sobre a permeabilidade (circular) entre os contextos das políticas curriculares propostos por Ball e Bowe (1992). Nesse sentido, a opção por escrever a tese com capítulos que seguem estritamente a sequência deste desenho metodológico – contexto de influência, contexto de construção curricular e contexto da prática – é mais uma preferência de organização do que uma questão de coerência estrutural. Assuntos referentes aos três contextos são tratados em todos os capítulos.

O contexto de influência, aqui priorizado, diz respeito às macro influências políticas, econômicas e sociais que incidem sobre a educação. Tais influências são constituídas a partir de relações de poder do cenário político-econômico internacional e impactam nas políticas curriculares de contextos locais. Não são poucos os estudos e análises publicados sobre a temática no Brasil, especialmente sobre as agências internacionais que representam as macro políticas, tais como o Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – veremos algumas dessas análises ao longo do capítulo.

Para facilitar a visualização das possíveis problemáticas próprias do contexto de influência, Vidovich (2002 apud MAINARDES, 2006, p.66) descreve as seguintes questões de investigação:

Quais são as influências e tendências presentes na política investigada?
Por que a política emergiu agora?

Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais?
Como elas se relacionam?

Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?

Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)

Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?

Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?

Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?

Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?

Não tivemos a pretensão de responder a todas as questões colocadas por Vidovich, elas nos serviram, no conjunto, de inspiração para investigar as macro influências, dentro de nossas possibilidades teóricas e empíricas. Em função de sua importância no cenário internacional das políticas educacionais nas últimas décadas, as diretrizes o Banco Mundial, e as críticas a elas, terão espaço central em nossa discussão teórica.

3.1 As macro influências do Banco Mundial

De acordo com Fonseca (2001), o Banco Mundial se tornou a principal agência de cooperação internacional, constituindo-se a maior fonte de créditos para projetos na área social, a partir dos anos de 1980. Nesse contexto, o Banco começou a financiar importantes eventos mundiais para a definição de políticas educacionais. Como exemplo podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia na década de 1990, que teve considerável impacto nas orientações das agendas educacionais dos países em desenvolvimento.

Até a década de 1960, a relação dessa agência com os países credores, aqueles em desenvolvimento, restringia-se à cooperação técnica e financeira para as áreas de infraestrutura e de energia, pois essas eram então consideradas a base para o desenvolvimento econômico. Ainda nos anos 60, passou a vigorar o consenso de que o crescimento econômico era necessário para diminuir a pobreza, mas não suficiente. Daí a recomendação do então presidente do Banco Mundial, McNamara, de que os setores sociais fossem incluídos nas políticas de crédito do Banco. De acordo com Fonseca (2001), fundamentada em documentos do próprio Banco Mundial, a distribuição de renda mais equânime não constituía apenas um objetivo moral, “mas, antes de tudo, um imperativo político para resguardar a estabilidade do mundo ocidental” (p. 87).

Prosseguindo com os argumentos da mesma autora, na década de 1980, através de uma política de condicionalidades, o Banco Mundial passou a participar mais ativamente na definição das agendas sociais dos países por ele financiados. Haveria uma espécie de chantagem, que condicionaria os investimentos do Banco à sua cartilha política. Tal cartilha, na área educacional, seria estabelecida a partir de pesquisas focadas na relação entre educação e desenvolvimento, entre educação-emprego-renda. Pesquisas essas que analisariam o custo-benefício dos fatores escolares – tais como o investimento em professores, material didático e metodologias – para o desempenho educacional. Como exemplo, por razões econômicas, o Banco teria concentrado seus investimentos na escolarização brasileira, na década de 1980, no ensino fundamental, uma vez que estudos mostraram que a taxa de rentabilidade social – medida pelo potencial de empregabilidade – seria maior nesse segmento educacional. Em contrapartida, estudos realizados pelo Banco Mundial concluíram que fatores como a formação e o salário dos professores, o número de alunos por classe e o uso de materiais didáticos não indicavam correlações significativas para o desempenho dos alunos. O que, nas palavras de Fonseca (2001, p. 93), “justificava a possibilidade de conter despesas escolares por meio da racionalização desses insumos”.

Outro ponto significativo das considerações de Fonseca (2001) sobre o Banco Mundial, e que nos será útil para as análises das políticas curriculares da SEEDUC, diz respeito às reformas educacionais postas pela agência. Sob o mesmo viés de relação custo-benefício, com orientação mercadológica, o Banco viria propondo, desde a década de 1970, o barateamento do ensino via novas fontes de financiamento – que não as estatais – e maior eficiência do sistema educacional, através da utilização de novos modelos de gerência e planejamento escolar. Para a primeira proposição, as adequações colocadas preconizavam a transferência gradativa dos serviços educacionais diretamente para o setor privado, especialmente no nível superior, e também modelos de parcerias público-privadas. No que se refere às reformas dos modelos de gerenciamento educacional, a proposta de formas de avaliação externa é um item que se destaca. De acordo com Fonseca (2001), para o Banco Mundial “a avaliação externa teria o objetivo de garantir a qualidade da educação, pela sua capacidade de gerar competitividade entre os estabelecimentos de ensino” (p. 94).

Susan Robertson (2012), pesquisadora da Universidade de Bristol, publicou recentemente um artigo que analisa as políticas atuais do Banco Mundial frente ao fracasso do neoliberalismo, cujo título é esclarecedor: “a estranha não morte da privatização neoliberal na *Estratégia 2020 para a educação* do Banco Mundial”. Para a autora, há um descompasso entre os reordenamentos das políticas econômicas e sociais, pós-crise financeira mundial de 2008, e a manutenção do projeto de privatização neoliberal adotado pelo Banco Mundial. No relatório do Banco Mundial denominado *Estratégia 2020 para a educação* (WORLD BANK, 2011) pode-se verificar que a política neoliberal, a economia de livre mercado, faz-se presente através da manutenção da defesa de um papel expandido do setor privado no desenvolvimento da educação.

A posição de Robertson (2012) reitera, portanto, a análise de Fonseca (2001) no que diz respeito à estratégia de desestatização do setor educacional preconizada pelo Banco Mundial. A posição do Banco permanece a favor de políticas que propiciem, em alguma medida, a transferência da gestão escolar para o setor privado. A diferença é que os relatórios mais recentes do Banco Mundial, analisados por Robertson (2012), passaram a enfatizar as parcerias público-privadas, entendendo-as como uma solução frente à hostilidade que as propostas de privatização estrita enfrentavam. Uma abordagem neoliberal extrema, para os serviços educacionais, com a conta da escolarização passando do governo para os consumidores seria inviável numa sociedade democrática, pois a maior parcela dos eleitores jamais apoiaria a abolição dos serviços públicos de educação. Assim, sob o argumento de que “o trabalho de fortalecer a educação é muito grande para que qualquer instituição o faça sozinha” (WORLD BANK, 1999, p. 18), as parcerias público-privadas emergiram como um meio de contornar a resistência à privatização do setor educacional, mas sem abandonar o projeto de desestatização.

Lopes e López (2010) também entendem que as políticas do Banco Mundial destinadas à escolarização são marcadamente privatizantes, voltadas para a redução do financiamento estatal, e adotam a perspectiva econômica de livre mercado como forma de regulação. Sob a lógica do mercado, a educação passa a ser compreendida enquanto forma de produção e serviço. Nas palavras das autoras, “a mitificação política acerca da eficiência do setor privado e suas inovadoras formas de gestão propiciam a convergência do setor público em direção e de acordo com os pressupostos mercadológicos privados” (p. 97). É a partir desse cenário que Lopes e

López (2010) consideram que novas preocupações emergiram no setor público responsável pelas regulações das políticas de escolarização, tais como a gestão das aparências, o marketing e a promoção. Nesse contexto se estabeleceu a cultura da performatividade na educação brasileira, influenciada pelas diretrizes do Banco Mundial.

De acordo com Ball (2005), “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (p. 543). E, para estabelecer o seu *modus operandi*, ela desenvolve e veicula informações e indicadores para estimular, julgar e comparar profissionais e instituições. Para Lopes e López (2010), a educação tem uma relação importante com a performatividade, uma vez que por meio dela podem ser constituídos os sujeitos onipotentes, aqueles com disposições para a produtividade, a eficiência, a polivalência, a pró-atividade, entre outras características próprias da performatividade.

Ainda segundo Ball (2001), ao tratar dos dispositivos que ordenam as novas reformas educacionais, na implementação do paradigma da performatividade novas linguagens fazem-se importantes: “as novas organizações de gestão pública encontram-se agora ‘populadas’ de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada de ‘produto final de políticas custo-eficazes” (p. 104), entre outras. Adiantamos que no capítulo seguinte, no qual analisaremos o processo de construção das prescrições curriculares, o termo “produto” aparecerá na dinâmica da organização dos trabalhos conduzida pela SEEDUC.

O conceito de performatividade foi utilizado por Lopes e López (2010), também entendido como uma economia moral, para analisar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As autoras fizeram inferências que nos serão especialmente úteis para a análise das macro influências curriculares que são objeto da presente tese. De acordo com elas, as avaliações inseridas nas políticas de currículo constroem “um espetáculo que define um fluxo de performatividades contínuas e importantes” (p. 99). A medida de desempenho dos professores e/ou instituições cumpre a função de exibir publicamente a “qualidade” da educação. No caso do ENEM, o foco na medida desempenho pode ser visualizado na avaliação das competências e habilidades.

Sobre as competências e habilidades, Lopes (2001) considera que o foco nas competências é um arranjo curricular com forte presença nas políticas públicas

educacionais no Brasil. Tanto no que se refere às influências de agências externas quanto nas laudas dos documentos oficiais. A autora concentrou suas análises nas diretrizes e parâmetros curriculares para o ensino médio, mas também deu indicativos da inclusão da proposta de currículo por competências em outros tantos documentos curriculares brasileiros publicados nas últimas décadas. Como exemplo, poderíamos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) para as disciplinas ciências, educação física e matemática, e também as matrizes curriculares para Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Tentando localizar a genealogia das competências e habilidades na educação, Lopes (2001) se remete aos primórdios da teorização curricular e considera que tal tradição descende de Bobbit (década de 1910) e Tyler (década de 1940). As competências e habilidades seriam, de algum modo, a continuidade dos objetivos comportamentais elaborados por Bobbit e Tyler. E, a vinculação com a economia, no sentido de atender, sem problematizar, as finalidades sociais do modelo produtivo dominante, permaneceria como uma das características fundamentais. Nesse mesmo sentido, Lopes e López (2010) consideram que “as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho” (p.100).

3.2 A pedagogia das competências

Ramos (2006) publicou uma obra sobre a pedagogia das competências em que trata do modo com o qual o conceito de competência foi historicamente constituído. Sua tese defende que houve um deslocamento conceitual dialético da ideia de qualificação para a de competência. Nesse deslocamento, o conceito de competência reafirmaria e negaria o de qualificação, por afirmar algumas de suas dimensões e contrapor-se a outras. Não seria, portanto, uma substituição ou uma evolução, mas algo entre essas duas categorias.

A construção conceitual da ideia de competência foi apreendida por Ramos (2006) a partir de três pressupostos de sustentação teórica: a ideia de que se trata de um fenômeno histórico, sujeito à transformação permanente; a afirmação de que a dinâmica de construção é uma mediação de uma totalidade, uma vez que a

realidade social é um todo orgânico; e o seu caráter contraditório, expresso pela dialética entre a afirmação e a negação presente no deslocamento conceitual.

Ao tratar de sua historicidade, a autora reafirma a concepção que credita à escolarização uma função de divisão parcelar do trabalho, própria de um projeto burguês para o progresso econômico, instituído no final do século XVIII. A educação para as massas seria compreendida como um fator de racionalização da vida econômica, da produção. Nessa concepção, a educação do trabalhador “é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria” (p. 31). Para a formação das elites dirigentes haveria outro projeto educacional, de caráter geral, clássico e científico. O conceito de qualificação teve origem nesse contexto e se relacionou com o perfil dos trabalhadores aptos a ocuparem os postos de trabalho existentes. Tratava-se de identificar quais qualificações profissionais eram necessárias para o processo de produção. E, essas qualificações seriam desenvolvidas através da escolarização, mais especificamente em cursos de formação profissional.

Contra-pondo-se a entendimentos reduzidos do conceito de qualificação, Ramos (2006) compreende esse conceito a partir das dimensões conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual teria relação com a aprendizagem formalizada pelos sistemas educacionais e com os diplomas referentes a essa formação. Os postos de trabalho demandariam determinadas qualificações profissionais que seriam conferidas e certificadas através da escolarização. A dimensão social, por sua vez, imprimiria o valor de totalidade à dinâmica da qualificação profissional e está fortemente associada à dimensão conceitual. A dinâmica do mercado das profissões seria regulada, em parte, através das qualificações e certificações que, em tese, garantiriam status e remuneração aos profissionais. Vejam, como exemplo, o caso da educação física e as novas regulações de seu mercado propiciadas pela regulamentação da profissão no final da década de 1990. Por fim, a dimensão experimental da qualificação profissional estaria associada aos conteúdos reais do trabalho, ao conjunto de saberes colocados em prática (o saber-fazer). Nessa dimensão são destacados os saberes tácitos, aprendidos na vivência concreta dos trabalhadores a partir do conhecimento das idiossincrasias dos processos de produção.

Ao incorporar as dimensões conceitual, social e experimental, o conceito de qualificação passa a ser compreendido como uma construção social dinâmica. A

qualificação depende das disposições subjetivas presentes no *ethos* profissional dos trabalhadores, mas também das condições objetivas de trabalho. Em outras palavras, a qualificação individual é indissociável da configuração dos postos de trabalho que o mercado oferece, em determinado contexto histórico. Por isso, a qualificação do trabalhador não é passível de ser compreendida apenas em seu aspecto individual. Esta afirmação é fundamental para entendermos a análise de Ramos (2006) sobre o deslocamento conceitual da qualificação à competência, principalmente no que diz respeito às diferenças entre os dois conceitos. A noção de qualificação tem essa marca de totalidade, que será diluída no conceito de competência.

Ilustrando o caráter de constante transformação do processo histórico, Ramos (2006) destaca três fases do sistema social de produção que teriam características e implicações distintas na qualificação profissional. Na fase do sistema de produção artesanal as qualificações estariam marcadas pelas habilidades artesanais, pela autonomia na produção e pela compreensão da totalidade do processo. No sistema taylorista, a mudança na organização do trabalho fragmentou as ocupações, gerou a necessidade de especialização e de padronização nos procedimentos. A qualificação passou então a fornecer profissionais com conhecimentos especializados para o mercado. Na terceira fase, a automação do sistema de produção levou a uma nova reconfiguração das necessidades de qualificação. Os saberes técnicos especializados perderam importância frente à necessidade de qualificações na comunicação e nos traços de personalidade do trabalhador. A instalação dessa terceira fase de configuração dos mercados profissionais, em consequência da deterioração do modelo taylorista, desencadeou o esgotamento da noção de qualificação e a emergência do conceito de competência (FLEURY; FLEURY, 2001).

De acordo com Ramos (2006), a partir da década de 1980, os novos modos de regulação do mercado, influenciados pela política neoliberal e a ideia de livre mercado, estabeleceram outro cenário para a formação profissional. Fatores provenientes desse contexto, como a crise do emprego formal, o fim da ilusão planificadora e os novos métodos de gestão contribuíram para o desuso do conceito de qualificação, notadamente em suas dimensões conceitual e social. Esses eventos concorreram para por fim à relação unidimensional entre formação e emprego. Os saberes fornecidos e certificados pela educação para a qualificação dos

trabalhadores não satisfaziam mais as necessidades do mercado e, em consequência disso, tampouco garantiam carreiras lineares e crescentes. Para suprir as impropriedades desses aspectos – conceituais e sociais – do conceito de qualificação, frente às novas demandas do mercado, ganhou força o conceito de competência.

Apoiada por dois autores franceses que protagonizaram o desenvolvimento desse conceito – Yves Schwartz e Philippe Zarifian –, Ramos (2006) apresenta as definições de competência que considera relevantes para a afirmação de sua tese – sobre o deslocamento conceitual da qualificação à competência. Na concepção de Schwartz (1990 apud RAMOS, 2006), esse conceito teria como principal característica a articulação entre as dimensões conceitual e experimental da qualificação. O saber-fazer adquirido através da experiência, anteriormente aludido perifericamente pela dimensão experimental da qualificação, passa a constituir um elemento central na noção de competência. O foco se fixa na relação entre os saberes teóricos – a dimensão conceitual da qualificação – com as características mais subjetivas, como as atitudes, os comportamentos e os saberes tácitos que os trabalhadores adquirem em suas trajetórias profissionais.

Schwartz (1998) considera que os saberes provenientes da dimensão conceitual, também denominados por ele como o registro 1, quando operados no trabalho, têm semelhanças com a imagem de um protocolo científico experimental. Isso significa que toda estrutura de desenvolvimento conceitual atende a uma antecipação das consequências, de modo a diminuir ao máximo as conjecturas situacionais do trabalho. Naturalmente, essas antecipações partem das demandas postas pelas realidades e se reajustam constantemente em função da fluidez das operações da produção. Trata-se de sistemas de linguagens e de técnicas que constituem ferramentas conceituais, nos mais diversos segmentos e níveis de aprofundamento, tais como o domínio das matemáticas, de línguas estrangeiras, de programas de informática, do conhecimento de normas de segurança, entre inúmeros outros. Para cada tipo de segmento existem condições necessárias para a eficiência de determinada atividade profissional. No caso do registro 1, “trata-se sempre de saberes identificáveis e anteriormente armazenados” (SCHWARTZ, 1998, p. 107).

O registro 2, a dimensão experimental, situa-se no polo oposto em relação ao registro 1, na medida em que é constituído justamente pelo que não pode ser

previsto conceitualmente. São as situações de trabalho, e o modo de se lidar com elas, que não podem ser padronizadas. As competências do registro 2 provêm do histórico imbuído através da experiência. Schwartz (1998) exemplifica a separação das competências desses dois registros ao narrar o episódio de uma greve no setor petroquímico. Durante a greve, como os responsáveis pelo setor de segurança aderiram à paralisação, a direção da empresa confiou essa função aos engenheiros que dominavam os conhecimentos técnicos das instalações. Os engenheiros, no entanto, não conseguiram empreender as tarefas pertinentes à segurança e ocorreram sérios problemas. Essa situação levou a empresa a chamar de volta as equipes de operários que conseguiram reestabelecer o sistema de segurança. A questão sublinhada por Schwartz diz respeito à impossibilidade de se antecipar conceitualmente o que os operários fizeram a partir de seus conhecimentos tácitos, e também de se pontuar de modo estanque quais seriam esses conhecimentos. Ou seja, há competências adquiridas através do histórico na profissão que são de difícil verbalização, de difícil antecipação. Para situações como essas seriam necessárias outras competências, que não as conceituais. Por isso, o foco da pedagogia das competências se concentra nas atitudes, comportamentos e nos saberes tácitos do trabalho.

Zarifian (2001), outro autor francês que se destacou para desenvolver uma pedagogia das competências, desenvolve sua noção de competência a partir da integração de diferentes aspectos. Em suas palavras,

[...] a competência é o *tomar iniciativa* e o *assumir responsabilidade* do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara (p. 68) (grifos originais).

[...] a competência é um entendimento prático de situações que *se apoia em conhecimentos adquiridos* e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações (p. 72) (grifos nossos).

[...] a competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses autores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de corresponsabilidade (p. 74).

Essas concepções subentendem uma inteligência prática. Não se trata de uma inteligência constituída unicamente pela e na vivência cotidiana do trabalho. Essa inteligência não faz sentido sem a existência de conhecimentos que fundamentem as ações – vejam a segunda assertiva. Em outras palavras, esses conhecimentos não subjazem exclusivamente da ação, eles são orientados para a

ação através de um exercício reflexivo que leve em consideração as constantes reconfigurações das situações. Há, pois, uma articulação entre os registros conceituais que fundamentam o exercício do trabalho e a mobilização prática e reflexiva desses registros. Assim como em Schwartz (1998), na perspectiva de Zarifian (2001) a competência seria uma articulação entre as dimensões conceitual e experimental da qualificação.

Com base nessas conceituações de competência, Ramos (2006) desenvolveu sua tese sobre o deslocamento conceitual, entre qualificação e competência, que defendeu um movimento simultâneo de afirmação e negação. O conceito de competência reafirmaria a qualificação em suas dimensões experimental e conceitual, mas deixaria de iluminar os aspectos relativos às articulações entre as dimensões conceitual e social. É nesse ponto que a autora tece suas críticas com relação à ideia de competência. De acordo com ela, esse conceito acaba por subestimar a dimensão social das relações de trabalho, reduzindo ao plano individual – ao sujeito abstraído das relações sociais – uma problemática que envolve as condições históricas da existência humana. A teleologia da educação teria se deslocado de um projeto de sociedade para projetos de pessoas. Gentili (2008) também tem essa leitura e entende que houve uma migração de “uma lógica de integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo [...], a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir” (p. 81).

A ideia de competência deixa o plano abstrato quando passa a constituir diretrizes para ações educacionais. Tais diretrizes ficaram conhecidas como a pedagogia das competências. No Brasil, o marco legal que instituiu essa pedagogia foi a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. De acordo com Ramos (2006), o direcionamento dado por essa lei, especialmente para o ensino médio, previa a aprendizagem de competências gerais que deveriam visar “a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças” (p. 135). A autora ressalta o caráter essencialmente individual desses pressupostos, em detrimento de diretrizes que apontassem mais enfaticamente para projetos sócio-coletivos emancipadores.

Na mesma direção que a LDB apontou, o Ministério da Educação (MEC) publicou, ainda nos anos de 1990, documentos reguladores para o sistema nacional

de educação, dentre os quais se destacam os PCN para os ensinos fundamental e médio. Lopes (2001) analisou de que modo e sob quais perspectivas a pedagogia das competências está inserida nesses documentos. Nos PCN para o ensino fundamental ela estaria presente, indiretamente, na formulação dos objetivos para todas as áreas do conhecimento e, de modo mais enfático, nos documentos específicos de ciências, educação física e matemática. Nos volumes que tratam do ensino médio, a pedagogia das competências ganharia mais centralidade nas políticas reguladoras. Esses documentos apresentaram três grupos de competências, as de representação e comunicação, as de investigação e compreensão, e as de contextualização sociocultural.

Como já anunciamos anteriormente, as análises de Lopes (2001) são carregadas de críticas com relação ao modo com o qual a pedagogia das competências constitui bases para as regulações do sistema educacional brasileiro. Essa autora tem um entendimento peculiar no que se refere às origens dessa pedagogia, identificando uma associação com as teorias tradicionais de currículo de Bobbitt e Tyler. A ideia de competências teria sido forjada, na década de 1970, como uma substituição dos objetivos comportamentais presentes nas formulações de Tyler. Tanto nas competências como nos objetivos comportamentais haveria uma vinculação de dependência com a economia. À educação caberia a formação de capital humano para suprir as necessidades do mercado.

Ainda segundo Lopes (2001), as competências têm uma característica que propicia a otimização do controle das políticas curriculares. Isso ocorre na medida em que os conteúdos de ensino são traduzidos, pela pedagogia das competências, em padrões de condutas que podem ser medidos por indicadores de desempenho. O ENEM seria um exemplo importante desse controle. Esse exame, que serve para selecionar estudantes para o ingresso em universidades, tem se valido dessa lógica, ao estipular determinadas competências como pontos de avaliação. A estrutura curricular desenvolvida no ensino médio sofre, naturalmente, influência desse processo avaliativo controlador. Inclusive as matrizes curriculares de referência do SAEB são estruturadas a partir de listagens de competências, denotando deliberadamente o que se espera com relação à aprendizagem dos alunos na educação básica.

3.3 As macro influências na SEEDUC

A vinculação da SEEDUC, em sua gestão atual⁷, com as políticas do Banco Mundial é notória e foi divulgada publicamente no site da secretaria, em seu portal de notícias. No dia 22 de outubro de 2012 foi publicada uma matéria⁸ anunciando uma nova parceria com o Banco, através de um projeto-piloto, financiado pela agência internacional, cujo objetivo é mapear as melhores práticas pedagógicas das escolas da SEEDUC e, posteriormente, divulgar os métodos utilizados para disseminá-los entre as demais escolas da rede. Trata-se de um projeto que já vem sendo desenvolvido no Brasil desde 2009 e que já investigou cerca de 1000 escolas nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e na rede educacional do próprio município do Rio de Janeiro. Ainda de acordo com a notícia veiculada pelo portal da SEEDUC, inicialmente o projeto prevê inserção em 100 escolas da secretaria.

Desse modo, desde já fica anunciado que as políticas da SEEDUC sofrem, em algum grau, influência dos interesses e metas do Banco Mundial para a área educacional. As propriedades desse alinhamento ideológico poderão ser visualizadas através de alguns traços que a atual gestão da SEEDUC vem imprimindo na condução de suas políticas. Uma das marcas mais importantes do atual delineamento das políticas do Banco Mundial, descrita anteriormente através dos argumentos de Fonseca (2001), Lopes e López (2010) e Robertson (2012), é o incentivo à coparticipação do setor privado na gestão e no financiamento da educação. Se a privatização estrita da educação básica não é viável numa sociedade com a estrutura democrática resguardada, pois os eleitores não aceitariam a privação desse direito, a estratégia para uma relativa desestatização movimentou-se em direção às parcerias público-privadas.

⁷ O atual secretário de educação, Wilson Risolia, assumiu a SEEDUC em seis de outubro de 2010, dois após a reeleição do governador Sérgio Cabral. Risolia é graduado em economia, com pós-graduação em engenharia econômica e MBA em finanças. Sua trajetória profissional é marcada por experiências em instituições financeiras, como o Banco Mercantil, a Fundação dos Economistas Federais (FUNCEF), o Grupo Rossi e a Caixa Econômica Federal. Quando foi chamado para assumir a pasta de educação, ele exercia a função de diretor-presidente do Fundo único de Previdência Social do Estado do Rio de Janeiro (Rioprevidência).

⁸ Matéria intitulada *SEEDUC e Banco Mundial criam parceria para difundir melhores práticas pedagógicas*, disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1284846>, acessado em 20/01/2013.

Sobre essas parcerias, há um bom número de matérias publicadas no portal de notícias da SEEDUC que nos permite demonstrar, com tranquilidade, que o posicionamento da secretaria é favorável a esse tipo de política. Em reunião com o Conselho Empresarial de Educação, realizada na Associação Comercial do Rio de Janeiro (ACRJ), o secretário Wilson Risolia se referiu às parcerias público-privadas com o seguinte pronunciamento: “tenho o prazer em trazer a este conselho uma questão que é central na SEEDUC, as parcerias público-privadas [...]”.⁹

Para além da inclinação favorável, já existem projetos de natureza público-privada sendo desenvolvidos em escolas da SEEDUC. Na mesma reunião da ACRJ, Risolia apresentou as três iniciativas de parcerias público-privadas que estavam sendo desenvolvidas em escolas da SEEDUC – os projetos Núcleo Avançado em Educação (NAVE), uma parceria com a Oi Futuro; Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos (NATA), em parceria com o Grupo Pão de Açúcar; e o C.E. Erich Heine, em parceria com a Thyssenkrupp CSA. Esses três projetos constituem-se nas primeiras concretizações do programa Dupla Escola. Trata-se de uma proposta de educação em tempo integral que une o ensino médio a um ensino profissionalizante focado nas oportunidades/necessidades do mercado. De acordo com o que está impresso na matéria publicada no portal de notícias da SEEDUC,

A educação é fator estratégico para que o estado do Rio de Janeiro dê continuidade ao processo de desenvolvimento socioeconômico. *É por meio da produção de conhecimentos e do desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o mundo do trabalho*, que um Estado cresce e se desenvolve, desencadeando, assim, aumento da renda e qualidade de vida para os cidadãos.

[...] A proposta do Governo do Estado do Rio de Janeiro é promover o crescimento de forma integrada, para atender aos anseios dos cidadãos e às *demandas das empresas* que acreditam no potencial que a região apresenta (grifos nossos).¹⁰

O alinhamento com as propostas políticas do Banco Mundial é notório, assim como uma perspectiva educacional pautada e voltada para a economia também o é. Além da questão das parcerias público-privadas, a posição da secretaria cita o

⁹ Matéria intitulada *Risolia faz apresentação no Conselho Empresarial de Educação*, publicada em 10 de março de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=365870>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹⁰ Matéria intitulada *Programa Dupla Escola*, publicada em 10 de setembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1170434>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

modelo de aprendizagem por competências como indispensável para o mundo do trabalho. Essa metodologia foi pronunciada em pelo menos outras duas matérias da SEEDUC – sobre encontros de formação¹¹ e oferta de curso de pós-graduação¹². Mais importante que isso, a pedagogia das habilidades e competências, enquanto forma de organização curricular, influenciou de sobremaneira a construção dos currículos mínimos da SEEDUC, de todas as disciplinas. No caso da educação física essa influência gerou atritos e resistências que serão descritos e discutidos à frente.

Ao relatar o histórico do programa Dupla Escola¹³, a SEEDUC vincula o surgimento do programa à parceria, iniciada no ano de 2008, com o Instituto Oi Futuro. Essa parceria resultou no projeto NAVE, desenvolvido no C.E. José Leite Lopes, que tem foco no desenvolvimento de novas habilidades nos alunos, visando cobrir um espaço de mercado não assistido suficientemente por mão-de-obra especializada. Os cursos profissionalizantes oferecidos pela NAVE são os seguintes: técnico em multimídia, técnico em roteiros para mídias digitais e técnico em programação de jogos digitais. Naturalmente, a empresa conveniada investiu na criação da mão-de-obra de que necessita, ou necessitava. Essa contrapartida é esperada e está assumida em outra matéria¹⁴, que indica a oferta de “mão-de-obra qualificada e com formação específica” como um dos benefícios para as empresas parceiras da SEEDUC.

A segunda parceria firmada pelo programa Dupla Escola foi com o Grupo Pão de Açúcar. Essa parceria gerou o projeto NATA, no C.E. Comendador Valentim dos Santos Diniz, situado no município de São Gonçalo, e também se aproximou da

¹¹ Matéria intitulada *Equipe da SEEDUC participa de encontro sobre gestão por competências*, publicada em três de outubro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1253047>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹² Matéria intitulada *SEEDUC oferece curso de pós-graduação para gestores*, publicada em 27 de novembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1346433>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹³ Matéria intitulada *Histórico do programa Dupla Escola*, publicada em 10 de setembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171009>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹⁴ Matéria intitulada *A parceria do programa Dupla Escola*, publicada em 10 de setembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171139>> Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

especificidade da empresa conveniada e de seus interesses de mercado. O NATA desenvolve duas formações especializadas: o curso técnico em leite e derivados e o curso técnico em panificação. Além do convênio para a educação profissionalizante, a empresa conveniou-se com a SEEDUC para o desenvolvimento de estágios com os alunos da NATA, vinculando à formação dos alunos a uma carga horária de 240 horas de treinamento em serviço.¹⁵

A parceria público-privada mais recente do programa foi com a empresa Thyssenkrupp CSA. Para concretizar essa parceria, a prefeitura do Rio de Janeiro cedeu um terreno no bairro Santa Cruz e a empresa siderúrgica parceira arcou com as despesas da construção da nova unidade escolar – estimadas em seis milhões de reais¹⁶. O C.E. Erich Walter – nome dado em homenagem ao executivo da CSA morto no desastre aéreo da Air France em 2009 – foi inaugurado em 2011 e, além do ensino médio regular, oferece o curso técnico em administração.

Através da análise das matérias publicadas no portal de notícias, fica fácil perceber a importância dada pela SEEDUC às parcerias público-privadas. Há veiculação da participação tanto do secretário Wilson Risolia quanto do próprio governador Sérgio Cabral em reuniões com empresários, para a ampliação do programa Dupla Escola. Em uma dessas reuniões teriam sido assinadas parcerias com as seguintes entidades: Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), Instituto Ayrton Senna, BG Brasil, Procter & Gamble, IBMEC, Fundação Assistencial Xuxa Meneghel e Embratel.¹⁷ Em outra, o secretário Wilson Risolia se reuniu com empresas francesas, na Câmara de Comércio França-Brasil, e contou com a participação de representantes de empresas multinacionais, como a Michelin e a L'Oréal. O objetivo de tais parcerias, de acordo com a notícia, seria a oferta de

¹⁵ Matéria intitulada *NATA forma sua primeira turma*, publicada em oito de dezembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=708511>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹⁶ Matéria intitulada *Lançada a pedra fundamental do Colégio Estadual Erich Walter*, publicada em 14 de junho de 2010 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=315825>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹⁷ Matéria intitulada *Cabral e Risolia apresentam programa Dupla Escola a empresários*, publicada em 11 de setembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1186116>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

um ensino diferenciado para alunos da SEEDUC, de modo a prepará-los para o mercado de trabalho. As palavras do secretário Risolia são ainda mais esclarecedoras: “Por meio do ensino profissionalizante, em horário integral, formamos mão-de-obra especializada. É um projeto pedagógico pensado a quatro mãos”.¹⁸

Pelo menos uma dessas novas parcerias já se encontra em funcionamento, no momento em que estamos a redigir o presente relatório – início de 2013. Trata-se de uma escola modelo no bairro da Tijuca, o C.E. Chico Anísio, que foi inaugurada em 18 de dezembro de 2012. O projeto tem parceria com o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) e tem duas características que chamam à atenção. A primeira, como nas outras parcerias público-privadas supracitadas, tem relação com o perfil da empresa parceira. Como o IBMEC é uma instituição de ensino privada especializada em economia, o currículo da nova parceria contará com as seguintes inclusões: “introdução à economia, contabilidade, fundamentos de administração, liderança, negociações internacionais e outras disciplinas na formação em mercado e negócios”¹⁹. A outra característica será discutida em seus pormenores mais à frente, ainda neste capítulo do contexto de influência, pois se trata de uma questão mais específica para o escopo da presente tese. Além da inclusão de conteúdos de economia e negócios, o recém-inaugurado C.E. Chico Anísio incluirá aulas de luta olímpica e esgrima em seu currículo.

O fato é que as instituições de ensino do programa Dupla Escola parecem ser as “meninas de ouro” da SEEDUC. São inúmeras as matérias públicas em seu portal que ressaltam as conquistas dos alunos dessas escolas, o impacto que esse tipo de educação tem na vida deles e a repercussão social positiva do programa e, por consequência, da própria SEEDUC. Como exemplo, vejam os títulos das seguintes

¹⁸ Matéria intitulada *Wilson Risolia participa de encontro na Câmara de Comércio França-Brasil*, publicada em 15 de dezembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=716885>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

¹⁹ Matéria intitulada *Governador inaugura escola modelo na Tijuca*, publicada em 18 de dezembro de 2012 no portal de notícias da Secretaria de Estado de Esporte e Lazer (SEEL). Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1377318>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

matérias: *Alunos do NATA conquistam a 2ª colocação em prêmio de inovação*²⁰; *NAVE participa de encontro da Microsoft em Praga*²¹; *Alunos do NATA se formam e seis são contemplados com viagem à França*²²; *NAVE recebe Zuenir Ventura para bate-papo com os alunos*²³; *NATA recebe visita da diretora do Instituto Pão de Açúcar*²⁴; *NATA recebe a visita do vice-presidente do Grupo Pão de Açúcar*²⁵; *NAVE abre as suas portas*²⁶; *Projeto NAVE é aberto ao público*²⁷; *NATA forma sua primeira turma*²⁸; *NAVE forma sua terceira turma*²⁹. Esse volume de divulgação se torna ainda mais expressivo quando comparado à pouca exposição pública que a SEEDUC faz de suas outras escolas. São escassas as matérias que falam das conquistas e realizações das outras escolas da rede.

²⁰ Publicada em dois de dezembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=700247>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²¹ Publicada em 28 de novembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1349604>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²² Publicada em 19 de dezembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1378281>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²³ Publicada em 15 de março de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=825779>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²⁴ Publicada em 10 de maio de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=917221>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²⁵ Publicada em 27 de abril de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=905757>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²⁶ Publicada em 11 de outubro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=638563>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²⁷ Publicada em nove de outubro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1268730>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²⁸ Publicada em oito de dezembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=708511>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

²⁹ Publicada em 11 de janeiro de 2013 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1404712>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

Além dos projetos de parcerias público-privadas, o programa de educação da atual gestão da SEEDUC prevê e desenvolve outras iniciativas de se relacionam ainda mais com o escopo da presente tese. Tratam-se do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e da proposta de reestruturação curricular – o Currículo Mínimo. Esses projetos fazem parte do mesmo pacote de políticas, há uma forte relação entre eles e também se alinham com as políticas preconizadas pelo Banco Mundial. As metas do Planejamento Estratégico da Educação no Estado explicitam esse alinhamento. De acordo com mais uma notícia do portal, a finalidade do planejamento é a promoção da melhoria dos resultados da educação no estado. Para tal, foram pensadas as novas estruturas curriculares e uma forma objetiva de avaliação do desempenho escolar.³⁰

Neste capítulo tratamos das especificidades das políticas da SEEDUC e das influências que incidem sobre elas. A forma com que tais políticas impactaram na construção do Currículo Mínimo da educação física será a temática do próximo capítulo. Portanto, neste momento, nos concentramos na descrição das linhas gerais que ordenam o sistema de avaliação da SEEDUC e o seu Currículo Mínimo.

O SAERJ, programa de avaliação em larga escala da SEEDUC, quando foi implantado, no ano de 2008, tinha o objetivo de diagnosticar o desempenho dos alunos do 4º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio de toda rede. A princípio essa avaliação era realizada através de uma prova anual que testava os conhecimentos, habilidades e competências das disciplinas língua portuguesa e matemática. A partir de 2011, já na gestão do secretário Wilson Risolia, a estrutura avaliativa do SAERJ se desmembrou em dois instrumentos distintos, porém complementares, o programa de avaliação externa e o programa de avaliação diagnóstica do desempenho escolar.

O programa de avaliação externa é a antiga prova anual de língua portuguesa e matemática. Essa avaliação constitui um indicador de desempenho que, somado ao indicador de fluxo escolar (basicamente a taxa de aprovação/reprovação dos alunos), compõe o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado de Rio de Janeiro (IDERJ). O IDERJ, por sua vez, serve de parâmetro para comparação dos dados da

³⁰ Matéria intitulada *Secretaria de Educação esclarece o Plano de Metas*, publicada em 20 de junho de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=507611>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

educação no estado com números de outras avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o *Programme for International Student Assessment* (PISA), entre outros.

A chamada avaliação diagnóstica, conhecida como SAERJINHO, é realizada através de provas bimestrais para alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio. Também houve ampliação no número de disciplinas avaliadas. No SAERJINHO de 2012, além das provas de língua portuguesa e matemática, foram aplicadas questões de ciências para o ensino fundamental e de química, física e biologia para o ensino médio. De acordo com a SEEDUC, os resultados dessas avaliações bimestrais possibilitam “rapidez na obtenção de dados diagnósticos com o objetivo de identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica [...]. Sua função é diagnóstico-formativa”³¹.

No entanto, apesar da anunciada função “diagnóstico-formativa”, há de se considerar algumas nuances desse sistema avaliativo que denotam que outros objetivos estão em jogo. A mais explícita é o sistema de bonificação por resultados do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de um sistema de remuneração variável em que os profissionais das escolas com melhores desempenhos recebem acréscimos salariais. De acordo com informações disponíveis no site *Conexão Professor* da SEEDUC³²,

[...] os critérios para receber o bônus são: cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas dos alunos na forma e prazos estabelecidos; alcançar, no mínimo 95% de resultado de cada meta do IDERJ (avaliação estadual) do ensino regular da unidade escolar; alcançar, no mínimo, 80% de resultado de cada meta de indicador de desempenho da Educação de Jovens e Adultos presencial da escola e ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Tais critérios demonstram que também há uma função reguladora que pretende, através dos sistemas de avaliação e de bonificação, estimular as escolas

³¹ Matéria intitulada *Entenda para que servem o SAERJ e o SAERJINHO*, publicada em 22 de setembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

³² Informações do site da SEEDUC, no portal *Conexão Professor*. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/ultimas_detalhe.asp?EditeCodigoDaPagina=6463>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

da SEEDUC a seguirem seus programas e metas. O caminho para o desenvolvimento da educação na SEEDUC parece não permitir escolhas, autonomia, flexibilidade. O primeiro critério apresentado – cumprir 100% do currículo mínimo – já deixa clara essa postura política da SEEDUC. Mas não é ele que de fato contribui para o desenvolvimento curricular numa perspectiva autoritária, de cima para baixo. Esse critério é de difícil controle. Para saber/regular o que os professores desenvolvem nos currículos vividos no cotidiano é necessário mais do que um Currículo Mínimo. São as provas do SAERJ e do SERJINHO, que compõem o IDERJ, que exercem a função regulatória. Apesar das metas estipuladas para o IDERJ serem variáveis, em função das características de cada escola, as provas são estandardizadas e pautam-se nos conteúdos, habilidades e competências que compõem o Currículo Mínimo. Notadamente para os professores das disciplinas que são contempladas pelas avaliações externas, a implementação do Currículo Mínimo significa uma nova cartilha a ser seguida. Para aqueles das disciplinas não contempladas, a regulação não se dá por essa via. Pelo menos por enquanto.

3.4 As influências específicas da educação física

As influências específicas da educação física foram agrupadas nas temáticas esporte de rendimento, novo higienismo e pedagogia crítica. Essas influências permeiam a história da educação física no Brasil e são oriundas de conjunturas acadêmicas, políticas e sociais. Também não há fronteiras rígidas entre essas influências, por vezes elas se permeiam, seja por associação, seja por anteposição, seja por ambas. Além disso, outras influências que não constituíram categorias de agrupamento poderiam ser pensadas, como a do lazer e a das instituições militares – inclusive, esta última é uma temática recorrente na produção histórica da educação física. Consideramos que o lazer é uma influência que vem ganhando corpo no campo da educação física, incluindo-se tendências para se pensar a educação (física) para o lazer, mas ainda não constitui uma influência consistente para sua construção curricular. Já as influências das instituições militares correm no caminho oposto. Com um protagonismo no passado, especialmente nos primórdios da educação física no Brasil e nos períodos de ditadura militar (1930-1945 e 1964-1985), essa influência perdeu força após o processo de redemocratização da

sociedade brasileira nos anos de 1980. Tratamos dessas duas influências dentro dos agrupamentos propostos, relacionando-as por associações e/ou anteposições, mas não tomamo-las como pontos de partida para discutir o contexto das influências específicas da educação física na dinâmica curricular da SEEDUC.

3.4.1 As influências do esporte de rendimento

O esporte de rendimento passou a se constituir uma influência mais veemente para a educação física na educação básica a partir das décadas de 1960 e de 1970. Nesse período, a educação física progressivamente deixou de enfatizar o ensino da ginástica, do exercício físico ensinado com métodos em grande parte importados de tradições europeias, para ter no esporte de rendimento a sua marca mais acentuada. Desde o início do século XX, esse tipo de atividade física, com características mais lúdicas, principalmente se comparada aos exercícios ginásticos, teve espaço considerável na constituição de novos hábitos culturais (de movimento humano) de boa parte dos países do ocidente, incidindo posteriormente um processo de aculturação veloz e contundente em praticamente todas as culturas que se relacionam globalmente. Mas foi na segunda metade do século XX, na reconfiguração do cenário político mundial do período pós-guerra, dividido então nos opostos dos países capitalistas e comunistas, com suas diferenças ideológicas, que o esporte se tornou um elemento cultural com lugar de maior destaque e importância. Nesse contexto, o esporte de rendimento ampliou seu espectro de atuação, passando a preencher espaços curriculares nas redes educacionais de diversos países – num fenômeno global – e também passou a exercer mais claramente algumas funções notadamente ideológicas.

As funções ideológicas exercidas pelo esporte de rendimento se materializaram, por exemplo, na utilização da veiculação das conquistas esportivas para afirmar determinado regime político. Os países dos eixos capitalistas e comunistas passaram a empoderar as autocreditadas primazias de seus regimes através de resultados em competições esportivas mundiais, especialmente nos jogos olímpicos. Houve então uma importante busca por resultados que passou a caracterizar o esporte enquanto prática associada ao máximo rendimento – daí o tratamento que estamos dando, *esporte de rendimento*, para denominar essa

manifestação cultural. E, inúmeras estratégias foram pensadas para a formação de atletas com alto nível de rendimento, para a obtenção de resultados esportivos. Entre essas estratégias destacamos a ideia de se utilizar a escola para o ensino do esporte de rendimento como uma base para a formação dos atletas.

Não pretendemos afirmar que o esporte se tornou o principal conteúdo curricular da educação física nas escolas, nos anos de 1960 e de 1970, única e exclusivamente em função do seu poder de veiculação ideológica. Foram muitos os motivos que o levaram a uma progressiva ocupação dos espaços culturais. Nesse sentido, concordamos com Elias e Dunning (1992) na assertiva de que o desenvolvimento do esporte, ou a esportivização das práticas corporais, fez parte de um processo civilizatório em que o controle das pulsões, das violências e a busca da excitação foram elementos fundamentais. Tratou-se, portanto, de um fenômeno mundial que implicou na reconfiguração curricular da educação física, com a inclusão de um conteúdo que já constituía uma cultura corporal globalizada.

Contudo, apesar da ressalva, não podemos negligenciar os usos ideológicos do esporte e, especificamente, a influência do ideário da formação de atletas de rendimento via escola. Essa influência está presente na representação que o senso comum faz da relação do esporte com a escola e também é objeto de críticas e debates acadêmicos no campo da educação física brasileira. Uma boa mostra dessas críticas pode ser encontrada na antiga seção de temas polêmicos³³ da revista Movimento³⁴, num debate sobre o esporte de rendimento e o esporte na escola, reeditado pela editora Autores Associados sob a organização de Stigger e Lovisolo (2009). Pesquisadores destacados no cenário nacional da área cultural da educação física contribuíram com publicações sobre a temática³⁵, dentre eles, apresentaremos parte das ideias de Kunz (2009), Bracht (2009), Gaya (2009) e Stigger (2009).

Bracht (2009) dá início à série de artigos demarcando a posição dos autores que, como ele, nos anos de 1980, lançaram críticas ao esporte que estaria sendo

³³ Parte da revista destinada à discussão de temas, considerados polêmicos, pré-determinados pelos editores.

³⁴ Publicada pela Escola de Educação Física da UFRGS, desde 1994.

³⁵ Os autores e os respectivos números do periódico nos quais os artigos foram publicados originalmente são os seguintes: Elenor Kunz (2000/1, n. 12), Valter Bracht (2000/1, n. 12), Adroaldo Gaya (2000/2, n. 13), Celi Nelza Zülke Taffarel (2000/2, n. 13), Marco Paulo Stigger (2001/1, n. 14), Alexandre Fernandez Vaz (2001/1, n. 14) e Hugo Lovisolo (2001/2, n. 15).

desenvolvido nas escolas brasileiras. O posicionamento crítico sobre a relação entre o esporte de rendimento e a escola, sustentado por ele, considera que esse casamento contribui para um tipo de educação que reforça os valores e normas compatíveis com o sistema social capitalista. Esses valores e normas seriam pautados pela orientação no rendimento e na competição, pela seletividade via concorrência, pela igualdade formal perante as leis ou regras, entre outros aspectos. Bracht (2009) entende ainda que o esporte tratado na escola pode ter um sentido e um papel diferentes daqueles privilegiados pelo esporte de rendimento. Nessa outra perspectiva, seria atribuído um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, priorizando formas de ensino do esporte que privilegiem o rendimento possível e a cooperação.

Bracht foi um dos autores de um livro (SOARES *et al.*, 1992), que ficou conhecido como *coletivo de autores*, e foi uma espécie de síntese do desenvolvimento da pedagogia crítica no campo acadêmico da educação física brasileira. Nessa publicação, a mesma crítica apontada por Bracht (2009), da relação entre esporte e escola, foi expressa na forma que a tornou academicamente popular. De acordo com esse *coletivo de autores*, a “influência do esporte [de rendimento] no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola mas sim o esporte na escola” (p. 54). O esporte *na* escola seria o modelo do esporte de rendimento, com seus códigos próprios, transposto de seu local de origem – o sistema esportivo, seus treinamentos e competições – para a escola. Para se constituir um esporte *da* escola, seria necessária uma mudança de paradigma no que tange ao trato com o conhecimento. Caberia à educação física desenvolver uma reflexão pedagógica sobre esse conteúdo da cultura corporal. Nesse sentido, o ensino do esporte da escola seria mais do que a prática do esporte, muito embora a sua prática permanecesse elemento integrante das aulas de educação física.

Dando prosseguimento ao debate da revista Movimento, Kunz (2009) caracterizou o esporte como um fenômeno sociocultural complexo e distinguiu dois possíveis campos de atuação. O primeiro, pertencente ao chamado leque olímpico, mesmo quando praticado por não atletas, como prática de lazer ou na escola, teria como regras básicas a sobrepujança e a comparação objetiva, e suas derivações – a especialização, o selecionamento e a instrumentalização. O outro campo, constituído por práticas esportivas não conduzidas, como os esportes radicais, seria

regido pela emoção, risco e aventura; tendo uma relação mais próxima com as manifestações humanas da sensibilidade, da percepção e da intuição. Desse modo, podemos deduzir que o autor, apesar de considerar que a lógica do esporte de rendimento seria transferida para outros ambientes, como a escola ou as atividades de lazer, não entende o esporte como um fenômeno único, existindo a possibilidade de se optar por manifestações esportivas de natureza alternativa, nas quais prevaleceriam outras determinações reguladoras.

Adroaldo Gaya (2009), por sua vez, ao analisar o esporte enquanto fenômeno sociocultural, entende que ele tem diferentes sentidos ou significados, e estes variariam de acordo com os objetivos, sentidos e necessidades atribuídos por seus praticantes. Dessa forma existiriam, entre outras possibilidades, o esporte de excelência, o esporte escolar, o esporte de lazer e o esporte de reabilitação e reeducação. O esporte de excelência – ou o esporte de rendimento – teria na maximização do desempenho um de seus principais objetivos, característica que o tornaria inadequado para sua utilização enquanto conteúdo da educação física escolar. Entretanto o autor considera que mesmo o esporte de excelência proporciona um sentido formativo e educacional a seus praticantes.

Prosseguindo a exposição de seu posicionamento, Gaya (2009) considera que a teoria crítica do esporte comete um equívoco quando associa a prática esportiva, enquanto tal, ao modelo social capitalista. O esporte não seria passível dessa associação, e sim o discurso que se faz em torno dele. Ao desvelar esses discursos, a teoria crítica teria imputado (erroneamente) ao esporte (em todos os níveis) os valores críticos referentes às ideologias capitalistas.

Com argumentos semelhantes aos de Gaya, Stigger (2009) entende que duas perspectivas analíticas foram desenvolvidas para tratar do esporte enquanto fenômeno sociocultural: a perspectiva da homogeneidade e a da heterogeneidade. A primeira privilegiou a relação do esporte com aspectos estruturais da sociedade e teve uma visão homogeneizada desse fenômeno cultural. O esporte seria um elemento de reprodução social, uma vez que veicularia ideologicamente os valores dominantes, em todas as suas formas de manifestação – seja no alto rendimento, seja no lazer, seja na escola, ou em qualquer outra esfera. A perspectiva da homogeneidade tomaria como objeto de análise exclusivamente as competições esportivas de grande evidência social e, a partir delas, desenvolveria inferências generalistas. Tais inferências compreenderiam o esporte enquanto uma

manifestação monolítica, que se expressaria da mesma forma em qualquer lugar que fosse praticado, independentemente das características e interesses de quem o pratica. A outra forma de se compreender o esporte, a perspectiva da heterogeneidade, entenderia-o como um fenômeno cultural múltiplo, apropriado de modo distinto em cada contexto em que se desenvolve, em função das peculiaridades e motivações próprias de cada grupo que o pratica.

Contrariando as perspectivas homogeneizantes, Stigger apontou distinções entre o esporte realizado no lazer e o esporte de rendimento, através de dados coletados em uma pesquisa que investigou três grupos que praticam esporte no lazer na cidade lusitana do Porto (STIGGER, 2002). As principais características distintivas foram as seguintes: em nenhum dos grupos investigados, a valorização dos resultados era um fator de relevância para a condução das atividades esportivas; os praticantes consideravam que um jogo era bom quando o jogo ocorria sem interrupções, a convivência era boa, os jogos eram equilibrados, havia divertimento, assiduidade e continuidade do grupo. A partir do mapeamento dessas distinções, Stigger (2009) defende a tese da heterogeneidade do esporte e conclui sua contribuição com o debate com esta indagação: “se, no lazer, é possível praticar o esporte numa perspectiva multicultural, por que na escola essa prática necessita estar associada a uma lógica monocultural”?

Se tomarmos esses autores como representativos de diferentes formas de se pensar a relação entre esporte e escola, o debate publicado pela revista Movimento demonstra que há uma tendência acadêmica que considera as características do esporte de rendimento impróprias para um projeto progressista de educação. A influência de quem tem se debruçado sobre a temática nas universidades brasileiras contribuiria, portanto, para uma revisão no currículo da educação física. Obviamente, mesmo havendo algum consenso entre as influências acadêmicas, elas não são as únicas a incidirem sobre a dinâmica curricular. Outras vozes que destoam do consenso acadêmico também fazem parte do coro, como a ideia, com considerável aceitação popular, de que a educação física escolar pode contribuir para compor a base do desenvolvimento do esporte de alto nível. Como estamos na véspera dos maiores eventos esportivos já realizados no Brasil – a Copa do Mundo de futebol de 2014 e os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016 – seria ingênuo desconsiderar a influência desse apelo popular, e do uso ideológico do esporte no sentido de se constituir plataformas políticas para quem está no poder.

3.4.2 As influências do “novo” higienismo

A história da educação física no Brasil foi marcada, desde seus primórdios na passagem do século XIX para o XX, pela influência de um movimento médico conhecido como higienismo. Tratou-se de um ideário sanitarista que visava o controle de epidemias através de ações para promover a saúde pública da população, numa perspectiva de “asepsia social” (SOARES, 1994; GHIRALDELLI JUNIOR, 1988; CASTELANNI FILHO, 1988). As estratégias higienistas para o desenvolvimento da saúde pública iam desde o investimento em pesquisas sanitárias, como as que desenvolveram vacinas, até operações mais diretas com a população, como as campanhas de vacinação obrigatória (PORTÔ; PONTE, 2003). Outra característica das ações higienistas foi um projeto de educação para a saúde. Como exemplo, podemos citar o esclarecimento sobre a salubridade de se tomar banho diariamente e os investimentos para a disseminação desse hábito (VIGARELLO, 1988; GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003).

Os exercícios físicos e sua relação com a promoção da saúde pública foram constituintes de outra importante campanha educativa do movimento higienista. A prática de exercícios era considerada fundamental para a preconizada asepsia social. Nesse contexto, a ideia da relação positiva entre atividade física e saúde ganhou força e a educação física passou a ser vista como um meio para se efetivar esse projeto educacional. Foi desse modo que a educação física passou a ganhar legitimidade social para se constituir um conteúdo curricular da educação básica no Brasil, no início do século XX.

De acordo com Góis Junior e Lovisolo (2003), apesar de existir uma tendência no campo da história da educação física que considera que os princípios e objetivos do higienismo brasileiro tiveram fim nas décadas de 1930 e 1940, haveria traços de continuidade e descontinuidade desse movimento até os dias atuais. Entre as continuidades, eles apontam as permanências da supervalorização das atividades físicas na promoção da saúde, da utilização de parâmetros antropométricos, da ideia de se tratar o corpo com uma máquina, da legitimidade na ciência, entre outras.

Sobre as possíveis descontinuidades, Góis Junior e Lovisolo (2003) relativizam o que alguns autores (PAGNI, 1997; NAHAS; CORBIN, 1992) consideram como uma marca de ruptura do higienismo com os movimentos contemporâneos que defendem a promoção da saúde através da prática de

atividades físicas. Haveria o deslocamento de um princípio de ação sobre o coletivo, entendido como o cerne do movimento higienista, para a orientação de ações cada vez mais individualizadas. Esse deslocamento foi alvo de críticas (PAGNI, 1997) e exaltações (NAHAS; CORBIN, 1992), mas de acordo com Góis Junior e Lovisolo (2003) tanto o foco do ideário higienista quanto o dos movimentos contemporâneos transitam dialeticamente do coletivo ao individual. Por um lado, no higienismo também haveria a preocupação com a saúde individual e, por outro, existem posicionamentos acadêmicos recentes que se contrapõem à ideia de individualização presentes nos atuais movimentos de promoção da saúde. A partir dessas considerações com relação às continuidades e descontinuidades do higienismo, Góis Junior (2007) passou a denominar os movimentos contemporâneos que visam a promoção da saúde via prática de atividades físicas como o “novo” higienismo – tomaremos o termo de empréstimo nesta tese.

Em artigo com impacto relevante no campo da educação física brasileira, Ferreira (2001) analisou um dos movimentos contemporâneos de promoção da saúde, a aptidão física relacionada à saúde (AFRS), que constitui parte do estamos chamando de “novo” higienismo. Ao questionar a ideia de causalidade entre o exercício físico e a saúde, e também a característica eminentemente individualista da perspectiva de saúde da AFRS, sua análise pode ser considerada como um dos posicionamentos acadêmicos – mencionados por Góis Junior e Lovisolo (2003) – que se contrapõem à ideia de individualização.

Ferreira (2001) parte do pressuposto de que há uma sedimentação da ideia de que o exercício físico promove saúde e, nessa esteira, surgiram propostas para a educação física escolar com foco na educação para a saúde, como a AFRS. Em si, a relação positiva entre exercício físico e saúde não é questionada, inclusive foram apresentadas uma série de inferências, através de uma revisão da literatura internacional, que corroboram tal relação. Tampouco a proposta da AFRS foi considerada um retrocesso, pelo contrário, na concepção do autor ela seria um avanço se comparada à miserabilidade do currículo vivido pela educação física nas escolas por ele visitadas. O problema estaria na generalização dessa relação positiva, como se todo exercício fosse benéfico para a saúde, em qualquer situação. Ferreira (2001) reclama por programas e intervenções que levem em consideração o contexto do exercício físico, que levem em consideração as características socioeconômicas da população potencialmente assistida. A desconsideração dessas

características, em uma sociedade em que boa parte de sua população sofre privações econômicas e sociais, levaria a um quadro de culpabilização da vítima. Isso ocorre quando a problemática da saúde pública é transferida do Estado para o indivíduo que se encontra em uma situação social vulnerável.

A influência do “novo” higienismo também exerce impacto na forma com que a sociedade vê o papel da educação física escola, mas nesse aspecto não é tão popular quanto a ideia da formação de atletas – apresentada anteriormente. Essa influência se concentra internamente, nas relações de poder próprias do campo da educação física. Ferreira (2001) descreveu como esse jogo interno vem ocorrendo em outros países, como a Grã-Bretanha, o Canadá, os Estados Unidos e a Austrália. Na Grã-Bretanha, no final da década de 1980, foi composto um grupo de trabalho para propor contribuições para as Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal grupo entendeu que o currículo nacional deveria ter a AFRS como meta para a educação física. No Brasil, os principais autores que veem defendendo a AFRS como base curricular para a educação física são Markus Vinícius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes.

3.5 As influências das pedagogias críticas

O contexto social e político da década de 1980 no Brasil foi profícuo para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. O país saía de um período de ditadura (1964-1985) em que, através de um golpe de Estado, o poder governamental passou para o comando militar. Parte dos ordenamentos legais, que estabeleciam o funcionamento da sociedade brasileira desse período, foi determinada por atos constitucionais que não tinham qualquer representatividade da população brasileira. Através desses atos, foram reduzidos os direitos civis, tais como o próprio direito à escolha dos representantes políticos através do voto; a existência e criação de partidos políticos, salvos o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA); a liberdade de expressão da imprensa e da população em geral; os movimentos estudantis; entre muitos outros. Agir contra o regime, ou simplesmente defender ideais em desacordo com os seus, significava subversão à ordem por ele estabelecida. As implicações dos comportamentos considerados subversivos iam desde a destituição de cargos até exílios, cárceres,

torturas e assassinatos. Quando a população começou a reestabelecer a possibilidade de exercer seus direitos, eclodiram movimentos para fazer valer de fato os direitos civis. Dentre eles, o mais notório foi o movimento que reivindicava eleições diretas para os poderes executivo e legislativo. Além dos movimentos reivindicatórios, vieram à tona outros tantos que estavam congelados pela repressão. No caso da educação, a pedagogia crítica e o movimento estudantil foram os despertados.

Ainda durante o período da ditadura, já havia uma tendência educacional crítica sendo desenvolvida por autores brasileiros, a educação popular de Paulo Freire. Isso só foi possível porque ele viveu exilado³⁶ durante a maior parte do regime militar. Não houve o desenvolvimento de uma pedagogia crítica em universidades brasileiras nesse período, isso só veio a ocorrer na década de 1980 com o processo de redemocratização da sociedade. Também havia dificuldade para se publicar a obra de Paulo Freire. O livro que fez repercutir a educação popular com mais veemência – *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987) – foi escrito em 1968 e publicado no exterior em 1970. No Brasil, a Editora Paz e Terra só obteve autorização para publicá-lo no ano de 1974, quando a censura do regime militar passou a ser menos ostensiva.

De fato, só houve condição para o surgimento de uma pedagogia crítica, desenvolvida no Brasil, na passagem da década de 1970 para a de 1980. Duas tendências compartilharam o espaço dessa virada paradigmática, a já desenvolvida educação popular e a emergente pedagogia dos conteúdos (GADOTTI, 2004). Essas pedagogias tinham em comum a análise crítica das realidades sociais, colocando-se a favor das classes populares ou oprimidas numa perspectiva de transformação. Por outro lado, divergiam em um aspecto importante para a problemática desta tese, o conteúdo a ser ensinado na escola (MOREIRA, 2000).

Para Gadotti (2004), desde a publicação de seus primeiros livros, a principal característica da pedagogia freireana é o que ele chama de concepção militante. Na primeira publicação que deu contornos para a educação popular, *Educação como prática da liberdade*, Freire (2011)³⁷ desenvolveu o conceito de consciência transitiva

³⁶ No ano do golpe militar (1964) Paulo Freire foi preso por duas vezes acusado de subversão e foi obrigado, em função das circunstâncias, a se exilar. Em seu exílio teve passagens pela Bolívia, viveu por quatro anos no Chile e se estabeleceu na Suíça até a sua anistia, em 1979 (GASPAR, 2009).

³⁷ Publicado originalmente em 1967.

crítica, uma consciência assentada em uma práxis (ação reflexiva) desafiadora e transformadora. Esse nível de consciência seria obtido através de uma educação que permitisse um diálogo crítico, horizontalizado. Para se estabelecer um diálogo dessa natureza, a prática educativa deveria partir da realidade do aluno, de seus conhecimentos, experiências. O conhecimento tratado pelo currículo escolar seria, portanto, construído na relação entre educador e educando. Um conhecimento que estaria vinculado aos interesses dos educandos, e não aquele vinculado à cultura das elites. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) complementa as bases da educação popular com uma crítica à pedagogia bancária. Essa pedagogia teria como fundamento o ensino de prescrições desvinculadas das realidades dos educandos e entenderia que o processo educacional é um ato de depositar o “saber”. Para Freire (1987), “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 58).

Fica entendido, portanto, que uma dinâmica curricular que não parta da realidade dos educandos não faz parte de um projeto de educação popular. Para estar em coerência com os princípios de Freire, o currículo deve se organizar a partir das necessidades e da linguagem dos alunos. Os saberes do processo educacional devem ser reinventados constantemente através do diálogo crítico entre educadores e educandos. Essas características aproximam a educação popular de propostas curriculares mais localmente definidas (MOREIRA, 2000).

A outra tendência da pedagogia crítica que estava em voga no início da década de 1980, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, teria como principais autores Demerval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Carlos Roberto Jamil Cury (LIBÂNEO, 2001). Na pedagogia dos conteúdos, como a sua denominação indica, o papel primordial da escola é a difusão dos conteúdos. Em outras palavras, a escola seria um instrumento de apropriação do saber a serviço dos interesses populares. Na descrição feita por Libâneo (2001), “a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos *conteúdos escolares básicos* que tenham ressonância na vida dos alunos” (p. 39, grifos nossos). Mas quais conteúdos seriam esses?

A pedagogia dos conteúdos entende que a contribuição da escola para a emancipação das classes populares se daria pela apropriação dos conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, constituídos a partir de domínios de conhecimento relativamente autônomos (LIBÂNEO, 2001). Ainda que

classificados como universais e, portanto, exteriores ao aluno, tais conteúdos não eram entendidos como fechados e imunes às realidades sociais. Assim como na educação popular, há uma preocupação com a significação humana e social dos conteúdos. Ao criticar os desequilíbrios entre as especificidades dos conteúdos e as vinculações com a prática social, Saviani (2000) mostra sua posição ao dizer que “ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla” (p. 80).

Essa compreensão sobre a importância dos conteúdos universais, mesmo com a ressalva da necessidade de contextualizá-los, aproxima a pedagogia dos conteúdos de políticas curriculares mais globais. Caberia ao Estado estabelecer uma base curricular comum que favorecesse a unificação do ensino. Essa característica contribuiu para que a pedagogia dos conteúdos servisse de base para reformas curriculares alternativas, principalmente na década de 1980, como as realizadas nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Também é relevante o fato de que os principais autores da pedagogia dos conteúdos tenham seguido, ou influenciado, trajetórias profissionais que conduziram à gestão curricular de grandes redes educacionais. A reforma curricular do estado de Minas Gerais, referida acima, foi coordenada por Neidson Rodrigues³⁸. E, a do estado de São Paulo pela própria Guiomar Namó de Mello. Além da participação na condução dessas políticas curriculares, destaca-se a participação de Mello como consultora do Banco Mundial, função que ocupou em Washington durante a primeira metade da década de 1990 (MOREIRA, 2000).

3.5.1 As pedagogias críticas da educação física

Assim como a educação em geral, a educação física não passou pela década de 1980 sem sentir as influências do contexto social e político da época, com toda a agitação dos movimentos pela democratização da sociedade. Foram muitos os fatores que concorreram para o surgimento de uma pedagogia crítica da educação

³⁸ Dermeval Saviani o orientou em sua tese de doutorado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1979.

física, mas por trás de boa parte deles estava a influência da grande roda social, que passou a girar no sentido contrário ao da repressão, da censura e do medo, alterando seu fluxo para a busca de um mundo melhor. Na educação física, uma das repercussões desse novo fluxo foi a reconfiguração epistemológica do seu emergente campo acadêmico. Até então a orientação das ciências biológicas era praticamente a única que direcionava a construção do conhecimento na área de educação física e das chamadas ciências dos esportes. Com a década de 1980 e seus direcionamentos sociais, novas preocupações passaram a demandar outros referenciais teóricos, que não os biológicos. E, assim, outras ciências, especialmente as humanas e sociais, passaram a constituir o mosaico dessa área de intervenção profissional. As pedagogias críticas da educação foram um desses novos referenciais e contribuíram para o delineamento das pedagogias críticas da educação física.

O próprio desenvolvimento do campo acadêmico da educação física e a reorganização dos movimentos estudantis também foram fatores que contribuíram para o surgimento e fortalecimento de suas pedagogias críticas. A criação dos primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação física³⁹, de uma sociedade científica representativa⁴⁰, de periódicos e congressos montou o cenário para o crescimento acadêmico. Assim foi incrementada a formação de novos cientistas, criado o espaço para o debate acadêmico e para a divulgação do conhecimento. O grupo de autores da educação física que veio a desenvolver suas pedagogias críticas foi formado durante essa expansão acadêmica.

O movimento estudantil da educação física, assim como praticamente todos os movimentos estudantis no Brasil, estava inativo desde o acirramento da ditadura militar. No início dos anos de 1980 ele se reorganiza e passa constituir um *locus* de criticidade e de articulação entre os estudantes da época. Além de servir como espaço de luta, o movimento estudantil cumpriu um papel formativo. Como o pensamento crítico ainda não tinha, no início da década de 1980, uma representatividade significativa nas faculdades de educação física, foi no movimento estudantil que as ideias críticas primeiramente se difundiram e contribuíram para dar

³⁹ O primeiro mestrado em educação física da América Latina foi criado pela Universidade de São Paulo (USP), em 1977.

⁴⁰ O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte vem exercendo essa função desde 1978.

uma formação crítica aos alunos que dele participavam. Muitos desses alunos, influenciados pelo pensamento crítico, se tornaram futuros pesquisadores que ajudaram a solidificar as pedagogias críticas da educação física no Brasil.

Apresentaremos a seguir parte dos autores, e de suas obras, que protagonizaram a virada epistemológica que propiciou o surgimento das pedagogias críticas da educação física⁴¹. Foi característica da maioria das publicações do início do movimento uma crítica de denúncia, sem a preocupação de necessariamente apresentar uma proposta alternativa. Num segundo momento, principalmente a partir da virada da década de 1980 para a de 1990, surgiram propostas mais elaboradas que vieram de fato a constituir pedagogias críticas para a educação física. O foco era a contraposição aos modelos de educação física – todos eles – que estavam estabelecidos. Destacamos, cronologicamente, as publicações de Medina (1983), Oliveira (1983, 1985), Cavalcanti (1984), Costa (1984), Taffarel (1985), Hildebrandt e Laging (1986), Ghiraldelli Junior (1988), Castellani Filho (1988), Freire (1989), Betti (1991), Almeida (1991), Kunz (1991, 1994), Bracht (1992), Moreira (1992), Soares *et al.* (1992), Daolio (1995) e Lovisolo (1995).

Todos esses livros realizaram críticas, com maior ou menor ênfase, à tradição da educação física que tinha o esporte como conteúdo e o desenvolvimento da aptidão física como norte. Esse foi o ponto comum. Para além disso, pouco havia de comum entre esses autores. Seus livros expressavam críticas e propostas a partir de teorias distintas, tais como as psicologias construtivista, sócio-interacionista, humanista, da criatividade e do desenvolvimento, a sociologia em geral e as sociologias do esporte em específico, a abordagem sistêmica, a fenomenologia, a antropologia social, as pedagogias críticas da educação, entre outras. A partir do final da década de 1990, foram realizadas tentativas de caracterização do movimento crítico (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998) e de categorização de seus autores em diferentes abordagens pedagógicas da educação física escolar (DARIDO, 1998; DARIDO, 1999; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005) que geraram impacto no campo acadêmico da área, em especial na formação. Se por um lado as

⁴¹ Não tivemos a pretensão, e tampouco a competência, para dar conta de todos os autores que tiveram importância para o surgimento e estabelecimento de uma pedagogia crítica na educação física brasileira. Igualmente, optamos por fazer referência às publicações sob a forma de livro, pois acreditamos que nos anos de 1980 e 1990 o campo acadêmico da educação física ainda não tinha a tradição de utilizar seus periódicos como fonte de divulgação científica significativa. Os trabalhos mais importantes dos autores que constituíram as pedagogias críticas foram publicados em livros.

classificações tiveram um efeito de compartimentar o conhecimento, fragmentando o movimento crítico, por outro realizaram um relevante serviço de divulgação das principais ideias dos autores e de suas obras.

Obviamente, as diferentes linhas teóricas do movimento crítico tiveram maior impacto em seus redutos acadêmicos, principalmente nas universidades de origem de seus autores. No entanto, algumas delas conseguiram uma articulação mais ampla e constituíram uma rede acadêmica e de militância com representação nacional. Diríamos que houve um movimento específico, autodenominado pedagogia crítico-superadora e conhecido como a perspectiva da cultura corporal, que teve uma representatividade mais ampla. Além disso, diferentes autores, de diferentes universidades, que tiveram importância para a virada epistemológica da educação física na década de 1980, se reuniram em torno dessa pedagogia. A publicação, já citada, conhecida como *coletivo de autores* (SOARES *et al.*, 1992) reuniu as principais ideias, e também os principais autores, da pedagogia crítico-superadora. No livro eles propuseram uma quebra paradigmática para a educação física, na qual haveria a superação do modelo de educação física que preconizava (e ainda preconiza) o desenvolvimento da aptidão física. A partir de um referencial baseado na pedagogia crítica dos conteúdos⁴², o *coletivo de autores* entendia que o novo paradigma da educação física deveria ser marcado pela reflexão crítica sobre os elementos que constituem a cultura corporal. Se na pedagogia dos conteúdos a escola se tornaria transformadora a partir de um ensino (contextualizado) que desse conta dos conteúdos culturais universais, à educação física caberia o papel de ensinar os conteúdos relacionados à cultura corporal. Esses conteúdos da cultura corporal seriam produzidos pelas relações sociais historicamente desenvolvidas e se expressariam através de manifestações culturais como os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, entre outras.

Alguns estudos demonstraram o baixo impacto que as influências das pedagogias críticas da educação física exercem nas disposições para o agir pedagógico dos professores que atuam na educação básica (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998; AZEVEDO; SHIGUNOV, 2002; MILLEN NETO *et al.*, 2011). No entanto, apesar do distanciamento entre as pedagogias críticas e as pedagogias

⁴² De acordo com Bracht (1999), a pedagogia histórico-crítica de Saviani (1983), uma pedagogia dos conteúdos, foi o principal fundamento para o desenvolvimento da pedagogia crítico-superadora do *coletivo de autores*.

vividas na escola, que no caso da educação física permanecem próximas das criticadas pedagogias do esporte e de um tempo e espaço da recreação, não podemos desconsiderar a influência desse movimento acadêmico e de militância estudantil nas dinâmicas curriculares. Mesmo que adotássemos como verdadeiros e universais os achados e inferências das pesquisas citadas (o que certamente não o fizemos), essas influências parecem incidir nas dinâmicas das políticas curriculares através de outras entradas. Políticas curriculares de redes educacionais de outros estados, desenvolvidas na década de 2000, demonstraram essa influência através dos especialistas convidados pelas secretarias de educação para coordenarem a construção dos currículos de educação física. Como exemplo, podemos citar o caso da Proposta Curricular para a Educação Física do Estado de São Paulo. Os professores Mauro Betti e Jocimar Daolio, ambos protagonistas do movimento crítico, participaram do grupo que coordenou a construção das prescrições curriculares (SÃO PAULO, 2008).

3.6 As influências específicas da educação física na SEEDUC

As matérias publicadas sobre educação física e esportes no portal de notícias do site da SEEDUC distribuem-se em temáticas bem diversificadas. Fato que não ocorre, como poderemos ver mais à frente, com as publicações sobre a educação física escolar estampadas no portal de notícias da SEEL. A SEEDUC usou seu portal notícias para diferentes fins. Houve publicação de notas sobre a presença do secretário Risolia nos tradicionais atos de entrega de obras públicas, como a reforma⁴³ e a reinauguração⁴⁴ de quadras esportivas em unidades educacionais da SEEDUC. Na matéria sobre a reinauguração da quadra esportiva do Centro Interescolar Estadual Miécimo da Silva se destaca a exaltação do secretário sobre o empenho dos alunos dessa escola no SAERJINHO.

⁴³ Matéria intitulada *Reforma da quadra esportiva é motivo de festa no Miécimo da Silva*, publicada em 26 de setembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=621816>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁴⁴ Matéria intitulada *Secretário reinaugura quadra de esportes do C.E. Amaro Cavalcanti*, publicada em 21 de novembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=684778>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

Outra temática, presente no portal, ilustrou a participação da SEEDUC em encontros que tiveram o objetivo de discutir o esporte na sociedade brasileira. Duas matérias foram publicadas sobre esses encontros, ambas em 2011. A primeira⁴⁵ fala da participação de 20 alunos da SEEDUC no Encontro de Adolescentes pelo Direito ao Esporte Seguro e Inclusivo, promovido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no SESC Tijuca em abril de 2011. O encontro discutiu os possíveis legados dos megaeventos esportivos e reuniu representantes da UNICEF, da SEEDUC e de organizações ligadas ao esporte paralímpico. Foi uma iniciativa bem interessante que também contou com a participação de estudantes das 12 cidades brasileiras que irão sediar a Copa do Mundo de Futebol da Federação Internacional de Futebol Associada (FIFA). A outra matéria trata da participação da SEEDUC em um seminário que discutiu as leis de incentivo ao esporte no Brasil. A diretora de integração educacional, Inês dos Santos Silva, representou a SEEDUC e sua fala defendeu “o esporte educacional enquanto mecanismo que apoia o foco estratégico da SEEDUC, que é o aprimoramento da qualidade educacional através de *ações que possibilitam impactar nos índices IDEB e IDERJ*”⁴⁶ (grifos nossos). Reparem que a fala da diretora ilustra uma influência das macro políticas na educação física escolar. Como o principal objetivo da SEEDUC é a melhoria dos índices educacionais, toda a sua estrutura de ensino é pensada à luz dessas metas.

Também foram encontradas matérias que apresentaram uma perspectiva diferenciada para a educação física escolar. Em três notícias veiculadas pelo portal da SEEDUC aparecem temáticas da cultura corporal que, em alguma medida, se distanciam do modelo de educação física criticado pelas pedagogias críticas – o modelo que privilegia o ensino do esporte de rendimento na escola. Em alguns casos tratam-se de projetos anexados à escola, e não de vivências próprias das aulas de educação física. Esse é o caso da matéria⁴⁷ que relata a participação de

⁴⁵ Matéria intitulada *Estudantes discutem o legado dos megaeventos esportivos*, publicada em oito de abril de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=413757>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁴⁶ Matéria intitulada *Seminário discute o incentivo ao esporte no Brasil*, publicada em 23 de novembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=687271>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁴⁷ Matéria intitulada *Alunos do IEPIC em Niterói participam do Programa Segundo Tempo*, publicada em 26 de agosto de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em:

alunos do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho nas modalidades dança, luta e teatro do Programa Segundo Tempo. Outro caso semelhante é descrito na notícia⁴⁸ que aborda a participação do CIEP Hans Christian Andersen no II Encontro de Capoeira da Educação Integral. O evento foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu em parceria com o Programa Escola Aberta e, além da capoeira, incluiu em sua programação outras manifestações da cultura corporal afro-brasileira, como o jongo, o samba de roda e o maculelê.

Ainda sobre as temáticas alternativas, há uma matéria⁴⁹ que destaca os benefícios do tchoukball. Trata-se de uma modalidade esportiva que supostamente ampliaria as oportunidades de participação, uma vez que suas regras não permitem o contato físico entre as equipes que se confrontam – do mesmo modo que (não) ocorre no voleibol. A notícia sublinha a fala de uma aluna que relata que era gorda e que com o tchoukball, além de emagrecer, tornou-se mais madura e responsável, em função da participação em torneios internacionais da modalidade. Essas participações em competições internacionais e as conquistas dos alunos e ex-alunos do Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral também são motivo de destaque na matéria. Outra informação interessante é a condição para a participação nas competições. De acordo com a fala do ex-aluno Alan, que viajou para competições na Argentina enquanto representava a equipe da escola, o professor de educação física Cácio Gilla, responsável pelo treinamento de tchoukball, condicionava a participação dos alunos nas competições à manutenção das notas acima da média. Havia uma cobrança para que os alunos não deixassem de estudar em função do investimento na formação esportiva. Como se vê, o tchoukball é uma modalidade esportiva pouco convencional, o que pode ser considerado um avanço no currículo vivido por essa escola, e na relação entre escolarização e formação esportiva se verifica uma preocupação pelo não desinvestimento na formação escolar. No

<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=589675>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁴⁸ Matéria intitulada *CIEP Hans Christian Andersen participa de encontro de capoeira*, publicada em sete de novembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=668539>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁴⁹ Matéria intitulada *Alunos do CE Pedro Álvares Cabral se destacam no tchoukball*, publicada em primeiro de novembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=661330>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

entanto, por si o tchoukball não difere da lógica – dos códigos e valores (BRACHT, 1992; KUNZ, 1994) – do esporte de rendimento, ainda que o professor Gilla se preocupe com a formação.

A última notícia⁵⁰ que podemos considerar como alternativa, ao modelo esportivo convencional, refere-se a uma gincana esportiva e cultural promovida pela SEEDUC. Contando com a participação de 24 unidades escolares, a gincana foi organizada em duas etapas. Para a primeira, a coordenação do evento disponibilizou sugestões de atividades culturais bem diversificadas, tais como futebol, peteca, dama, composição de rap, dança e jogos de conhecimentos gerais. De acordo com a nota publicada no portal, as escolas que participaram da gincana teriam liberdade para escolher entre essas e outras atividades, em função de suas intenções e características. Em sua segunda etapa, a gincana assumiria um caráter competitivo e, nesse rumo, a SEEDUC estipulou três tarefas que valeriam pontos: a participação no SAERJINHO, a participação em algum evento cultural promovido pela secretaria e uma campanha de arrecadação de alimentos para instituições de caridade. Não há dúvida que, em sua primeira fase, a gincana assume características distintas daquelas que normalmente definem os eventos esportivos escolares tradicionais. Já em sua segunda fase, novamente podemos notar a presença do objetivo mais urgente da política da secretaria – a melhoria dos índices de escolarização e o controle da dinâmica curricular.

A outra temática sobre educação física e esportes, presente nas matérias publicadas pela SEEDUC, refere-se justamente ao esporte na sua estrutura do alto rendimento. Encontramos observações mais gerais, como a presença de alunos e professores da SEEDUC nos Jogos Mundiais Militares⁵¹, as comemorações do dia do atleta⁵² e a visita que uma unidade escolar recebeu de um jogador de futebol com

⁵⁰ Matéria intitulada *SEEDUC promove I Gincana Esportiva e Cultural*, publicada em 20 de setembro de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=614295>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁵¹ Matéria intitulada *Alunos e professores da rede estadual vão aos Jogos Mundiais Militares*, publicada em 16 de julho de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=543751>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁵² Matéria intitulada *Dia do atleta*, publicada em 10 de fevereiro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=774918>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

carreira internacional⁵³. Em duas dessas notícias, podemos ver mais uma vez a relação entre escolarização e formação esportiva.

A nota sobre a visita do jogador Ramires, atleta do clube inglês Chelsea e da seleção brasileira, credita ao atleta uma fala com ênfase na importância da dedicação aos estudos. Já a notícia sobre o dia do atleta sustenta o argumento de que a prática esportiva teria repercussão positiva na escolarização. Esses argumentos seriam confirmados pelas notáveis melhorias no rendimento escolar de uma aluna, após o seu ingresso em um projeto esportivo de treinamento de atletismo. Esses argumentos estão presentes no campo da educação física antes mesmo dele existir. Rui Barbosa, no final do século XIX, já defendia a prática de exercícios físicos como fator de equilíbrio entre corpo e mente. Em sua defesa consagrou o aforisma do poeta romano Juvenal, que em um dos versículos de sua Sátira X dizia *mens sana in corpore sano*. Ou seja, só existiria uma mente saudável em um corpo também saudável. O caso da aluna que ilustra a comemoração do dia do atleta sustenta a mesma lógica de argumentação. Castellani Filho (1988) criticou a dicotomia entre corpo e mente que subjaz a esse argumento, mas o problema nos parece mais de ordem prática. Uma relação de causa e efeito entre a prática esportiva e sua contribuição para a escolarização é questionável. Seria importante saber até que ponto o esporte contribui e/ou concorre com a escolarização.

As informações sobre as Olimpíadas Escolares do Rio de Janeiro, e sobre outras competições esportivas das escolas da rede, completam o quadro de notícias sobre o esporte de rendimento na SEEDUC. Em 2011 foi publicado apenas um informativo⁵⁴ sobre as inscrições nas olimpíadas escolares. As modalidades esportivas que fizeram parte dos jogos desse ano foram: atletismo, futsal, basquete, handebol, natação, tênis de mesa, vôlei, xadrez, ginástica rítmica, ciclismo, taekwondo, judô e badminton. As categorias por idade foram duas: A (12 a 14 anos) e B (15 a 17 anos). Em 2012, outro informe de convocação para as inscrições anuncia a inclusão de duas novas modalidades, a luta olímpica e o vôlei de praia.

⁵³ Matéria intitulada *Jogador de futebol visita colégio em Mendes*, publicada em 31 de maio de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=947206>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁵⁴ Matéria intitulada *Inscrições para a etapa estadual das olimpíadas escolares vão até 15 de julho!* Publicada em seis de julho de 2011 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=529597>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

Nessa mesma publicação, a SEEDUC reafirma o apoio às olimpíadas escolares – a organização do evento é de responsabilidade da SEEL – e compreende que estas se baseiam “nos valores olímpicos da confraternização, participação e busca pela vitória”⁵⁵. Há ainda notas sobre a utilização das instalações de grandes palcos esportivos⁵⁶, como o complexo esportivo do Maracanã, e os destaques⁵⁷ das olimpíadas escolares. Nesta última, após apresentar os resultados positivos alcançados por algumas escolas e alunos, a coordenadora de Esporte e Cultura, Protagonismo Juvenil e Escola Aberta da SEEDUC, Cíntia Rodrigues, tem uma fala que ilustra o posicionamento de seu setor. Ela declarou que:

[...] o estado do Rio vai sediar muitas competições internacionais importantes e a gente começa a revelar esses talentos na escola. É bom também lembrar que o esporte contribui muito positivamente para o rendimento escolar dos estudantes, fazendo com que eles também sejam campeões em sala de aula.

Rodrigues expressa seu entendimento de que um dos papéis da educação física escolar seria formar uma base para o esporte de alto nível, através da possibilidade de selecionar potenciais expoentes. Ela também retoma o argumento da relação de causa e efeito do esporte com a escolarização. O primeiro ponto já foi extensamente criticado pelos autores – apresentados anteriormente – que trataram da relação entre esporte de rendimento e escola. A questão seria se a educação física deveria se estruturar numa perspectiva seletiva, para detectar e treinar os alunos mais talentosos, ou dar uma formação numa perspectiva equânime, com atenções e ações educativas direcionadas de modo a atender a todos os alunos com a mesma ênfase. Questiona-se também se esses dois projetos seriam ou não conciliáveis.

⁵⁵ Matéria intitulada *Inscrições para as olimpíadas escolares são prorrogadas*, publicada em 15 de maio de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=921451>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁵⁶ Matéria intitulada *Finais das olimpíadas escolares promovem celebração do esporte com eventos multiesportivos*, publicada em nove de julho de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1000593>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁵⁷ Matéria intitulada *Estudantes da rede estadual se destacam nas olimpíadas escolares*, publicada em 15 de julho de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1010975>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

Outra notícia⁵⁸ complementa a que retratou os destaques das olimpíadas escolares, dando ênfase em um projeto de treinamento que obteve êxito nas competições estaduais, a equipe de handebol do C.E. Antônio da Silva. Nesse informe novamente pode ser visto o argumento da relação positiva entre esporte e escolarização. O professor Joel Teixeira, responsável pelo treinamento da equipe, afirmou que foi realizada uma pesquisa na escola que apontou que o índice de reprovação dos alunos que treinam handebol é baixo, se comparado com a média da escola. Nos parece que esse professor tem razão ao fazer essa inferência, mesmo que não tivesse sido realizada a pesquisa. Pois, se sua fala reflete realmente o que se passa na escola, há um pré-requisito para a participação nas turmas de treinamento. De acordo com o professor, “os alunos que não têm notas boas não podem participar do projeto”. Apesar de “notas boas” não ser um dado objetivo, mostra-se que há uma pressão (positiva) para a melhoria dos resultados educacionais dos alunos que treinam, mas também que há uma filtragem. Em nenhuma hipótese seria possível um alto índice de reprovação dos alunos do projeto esportivo, uma vez que em caso de baixo rendimento escolar os alunos não podem participar.

Mais duas matérias encerram as notícias da SEEDUC sobre educação física e esportes, no espaço de tempo pesquisado. A primeira trata de um torneio esportivo⁵⁹ circunscrito às escolas da Diretoria Regional Metropolitana V, na qual se destaca a inclusão de mostras de dança, e a outra faz observações sobre as Olimpíadas Internas⁶⁰ do C.E. Pandiá Calógeras. Através da fala da diretora do colégio, pode-se novamente ver o discurso da relação entre esporte e escolarização. A diretora adjunta Bianca Abreu considera que “as olimpíadas estimulam os alunos a

⁵⁸ Matéria intitulada *Alunos do C.E. Antônio da Silva prontos para a prova nacional das olimpíadas escolares*, publicada em oito de agosto de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1037748>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁵⁹ Matéria intitulada *Torneio esportivo está com pré-inscrições abertas até esta segunda-feira*, publicada em 24 de setembro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1230756>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁶⁰ Matéria intitulada *Colégio Estadual Pandiá Cológeras promove 3ª edição de olimpíadas escolares*, publicada em 16 de outubro de 2012 no portal de notícias do site da SEEDUC. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1278342>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

obterem melhores resultados nos estudos, já que só participa quem tem boas notas”.

3.7 As influências específicas da educação física na SEEL

Há um volume considerável de matérias no portal de notícias SEEL que, de alguma forma, se referem à educação física escolar. No período investigado, de junho de 2011 a janeiro de 2013, foram contabilizadas 37 publicações sobre o esporte escolar. No entanto, as temáticas dessas publicações praticamente se restringem às competições esportivas escolares, especialmente as Olimpíadas Escolares. Das 37 matérias, 34 tratam desse evento em específico, especialmente dos resultados e conquistas das escolas e alunos que se destacaram. Dos três informes que não se referem diretamente às Olimpíadas Escolares, dois descrevem um projeto de treinamento de esportes olímpicos que tem como meta a formação de atletas em modalidades com pouca tradição no Brasil. E, um último, fala de outra competição esportiva, o Intercolegial.

O projeto de treinamento de esportes olímpicos teve seu primeiro polo implantado em uma escola modelo recentemente inaugurada⁶¹ no bairro da Tijuca, o C.E. Chico Anysio. Como já foi descrito anteriormente, esse projeto educacional é uma parceria público-privada da SEEDUC e da SEEL com o IBMEC. As modalidades olímpicas contempladas no projeto são a esgrima e a luta olímpica. De acordo com a fala da secretária de esporte e lazer Márcia Lins⁶², presente na supracitada matéria, a escolha dessas modalidades teve como prerrogativa o fato de que há “bastante medalha olímpica em disputa: são 72 na luta e 30 na esgrima. Mas o principal de tudo é que são esportes de combate e de cidadania, porque os

⁶¹ Matéria intitulada *Governador inaugura escola modelo na Tijuca*, publicada em 18 de dezembro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1377318>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁶² A secretária Márcia Beatriz Lins Izidoro é formada em jornalismo, profissão que exerceu nos anos de 1980. Na década seguinte ela ingressou na carreira política e exerceu funções administrativas na Secretaria Municipal de Fazenda e na Câmara dos Vereadores, no Rio de Janeiro, e na Câmara dos Deputados em Brasília. Posteriormente foi subsecretária de comunicação social da prefeitura do Rio de Janeiro e, a partir de 2007, ingressou, como subsecretária executiva, na então Secretaria de Estado de Turismo, Esporte e Lazer do Rio de Janeiro, cujo secretário era o atual prefeito do Rio de Janeiro Eduardo Paes. Com a saída de Paes, em 2008, para participar das eleições municipais, Márcia Lins assume a secretaria.

praticantes desenvolvem disciplina, autocontrole e equilíbrio emocional”. Há uma conotação positiva, no discurso da secretária, no que se refere à relação entre a prática esportiva, especificamente a das modalidades escolhidas, e o projeto de escolarização. Apesar de se tratar de um discurso mais ponderado, sem apresentar relações de causa e efeito, novamente os projetos esportivos são valorizados por sua utilidade na escola, para além da formação esportiva em si. Somando-se ao fato de que essas modalidades olímpicas não têm muita tradição no Brasil, o seu desenvolvimento acrescenta visibilidade e aceitação pública à proposta da escola modelo.

O Intercolegial é um evento esportivo promovido pelo jornal O Globo no qual participam, desde 1983, alunos de escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Em 2012, ano de sua 30ª edição, ele teve 265 escolas inscritas e organizou competições de 18 modalidades esportivas, divididas por categorias de acordo com a faixa etária, o sexo e o registro ou não em federações esportivas. O hóquei de grama, também um esporte olímpico com pouca tradição no Brasil, foi incluído nessa 30ª edição. A secretária Márcia Lins participou de sua última cerimônia, em maio de 2012, e a SEEL emitiu uma notícia⁶³ curiosa sobre o impacto social do Intercolegial no Rio de Janeiro. De acordo com a SEEL, o evento em tela “promove inclusão social e aquece o mercado dos professores de educação física”, assim como “[...] muitos alunos da rede pública que se destacam na competição conseguem bolsas de estudos e acesso ao ensino de melhor qualidade”. Em se tratando de uma nota pública emitida por uma secretaria de governo, essa afirmação é de uma sinceridade despudorada. Infelizmente não há como discordar dela. De fato, a qualidade das escolas públicas de nível básico no Brasil vai mal. Mas o exagero da franqueza presente na matéria da SEEL não é o ponto que mais nos interessa. Como já observamos em outro estudo (MILLEN NETO; FERREIRA; SOARES, 2011), o mercado dos jogos estudantis, com suas representações sobre as qualidades das escolas e dos professores de educação física, é aquecido por eventos como o Intercolegial. Esse mercado gera investimentos maiores na formação esportiva dos alunos, como pudemos ver na escola da rede municipal do Rio de Janeiro que investigamos naquela oportunidade. Por outro lado, esses investimentos seguem as

⁶³ Matéria intitulada *Secretária de esporte e lazer participa da abertura do Intercolegial*, publicada em seis de maio de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=911715>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

regras do mercado. Se a moeda de troca é o rendimento esportivo, naturalmente o desenvolvimento do esporte escolar será balizado por esse valor. No caso do Intercolegial, o colégio Santa Mônica parece ser um investidor importante. Esse colégio oferece bolsas para seus alunos atletas e acumula os últimos 12 títulos de campeão geral do torneio.

O outro evento esportivo noticiado pela SEEL, as Olimpíadas Escolares (também chamado de Jogos Escolares da Juventude), concentrou o foco da grande maioria das matérias sobre o esporte escolar publicadas no portal. A estrutura dessas competições é ampla e envolve uma pirâmide organizacional que vai desde as etapas estaduais, passando pelos jogos nacionais e atingindo a culminância em competições de abrangência mundial. Segundo as informações publicadas pela SEEL, na etapa estadual de 2012⁶⁴ participaram mais de 20 mil alunos, de 473 escolas fluminenses – incluindo-se as duas categorias etárias (A: de 12 a 14 anos; B: de 15 a 17 anos). As Olimpíadas Escolares nacionais da categoria A^{65,66} ocorreram em setembro de 2012, em Poços de Caldas (MG), e suas disputas envolveram mais de quatro mil alunos. Dos 20 mil que disputaram os jogos estaduais no Rio de Janeiro, foram selecionados 157 atletas para representar o estado na etapa nacional da categoria A. Na categoria B⁶⁷, as competições nacionais foram realizadas em Cuiabá (MT) e contaram com a participação de cerca de quatro mil alunos, dos quais 191 representaram o estado do Rio de Janeiro. Informes sobre as conquistas dos atletas fluminenses foram fartamente noticiados, tanto nos jogos de Poços de Caldas como nos de Cuiabá. O portal da SEEL hospeda matérias com os seguintes títulos: *Rio de Janeiro conquista 18 medalhas*

⁶⁴ Matéria intitulada *Olimpíadas Escolares do Rio de Janeiro começam neste sábado (26/5) com festa no complexo esportivo da Rocinha*, publicada em 24 de maio de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=935462>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁶⁵ Matéria intitulada *Rio de Janeiro conquista 26 medalhas na etapa das olimpíadas escolares na categoria A, disputada em Poços de Caldas*, publicada em 16 de setembro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1254747>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁶⁶ Matéria intitulada *Rio de Janeiro conquista 26 medalhas na etapa das Olimpíadas Escolares Nacional*, publicada em 17 de setembro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1207970>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁶⁷ Matéria intitulada *Rio de Janeiro conquista as primeiras nas Olimpíadas Escolares 2012, em Cuiabá*, publicada em 29 de novembro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1351661>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

no primeiro fim de semana na etapa nacional das Olimpíadas Escolares⁶⁸; Dia de vitórias para a delegação do Rio de Janeiro no primeiro dia das modalidades coletivas na etapa nacional das Olimpíadas Escolares⁶⁹; Rio de Janeiro conquista 26 medalhas na etapa das Olimpíadas Escolares na categoria A, disputada em Poços de Caldas⁷⁰; Rio de Janeiro conquista 26 medalhas nas Olimpíadas Escolares nacionais⁷¹; RJ conquista 26 medalhas na etapa nacional das Olimpíadas Escolares categoria A⁷²; Rio de Janeiro conquista as primeiras medalhas nas Olimpíadas Escolares 2012, em Cuiabá⁷³; Delegação do Rio de Janeiro já tem 15 medalhas na etapa nacional das Olimpíadas Escolares categoria B, disputada em Cuiabá⁷⁴; Delegação do Rio de Janeiro já tem 39 medalhas na etapa nacional das Olimpíadas Escolares categoria B, disputada em Cuiabá⁷⁵; Delegação do Rio de Janeiro conquista 43 medalhas na etapa nacional das Olimpíadas Escolares categoria B, disputada em Cuiabá⁷⁶; RJ conquista 43 medalhas na etapa nacional das Olimpíadas Escolares⁷⁷.

⁶⁸ Publicada em 11 de setembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1183100>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁶⁹ Publicada em 12 de setembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1189611>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷⁰ Publicada em 16 de setembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1254747>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷¹ Publicada em 17 de setembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1207970>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷² Publicada em quatro de outubro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1256453>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷³ Publicada em 29 de novembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1351661>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷⁴ Publicada em 30 de novembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1353295>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷⁵ Publicada em seis de dezembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1362786>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷⁶ Publicada em 10 de dezembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1367333>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷⁷ Publicada em 20 de dezembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1379906>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

A cidade australiana de Sydney sediou, entre 16 e 20 janeiro de 2013, o que seria uma etapa mundial das Olimpíadas Escolares⁷⁸, o Australian Youth Olympic Festival (AYOF)⁷⁹. Para esse evento, a delegação brasileira foi constituída por 52 atletas, todos da categoria B, selecionados pelo Comitê Olímpico Brasileiro (COB) durante as etapas nacionais. Sete jovens fluminenses fizeram parte dessa delegação. O portal da SEEL divulgou uma matéria⁸⁰, na semana anterior ao evento, que trouxe informações sobre os atletas fluminenses que foram para Sydney, dentre os quais se sobressaíram o corredor Júlio Cesar Nascimento e o nadador Matheus Santana. Os nadadores Leonardo Santos, Nathalia Almeida, Letícia Odorici e Luiz Altamir, acrescidos do arremessador Renan Cazuza, completaram a lista de atletas fluminenses que fizeram parte da delegação brasileira. A aposta era grande sobre a participação de alguns deles. A matéria ressaltou que Matheus conseguiu bater o recorde nacional juvenil dos 50 metros livres que até então pertencia a César Cielo, campeão olímpico e atualmente detentor dos recordes mundiais dos 50 e dos 100 metros livres. Matheus relata que abriu mão de muita coisa para investir na natação. Fica claro o jovem está realizando um investimento alto na sua formação esportiva, não sabemos até que ponto esse investimento concorre com a sua escolarização. Uma fotografia do outro atleta destacado, o corredor Júlio César, ilustrou a capa matéria. Foi ressaltado que ele “já foi um aluno problemático por causa de notas baixas e, atualmente, é uma das promessas do atletismo”. Não foram publicadas informações sobre o seu rendimento escolar após ter se tornado um potencial atleta olímpico, mas o informe⁸¹ que trouxe informações de Sydney após o evento também usou a imagem de Júlio César como capa. O atleta carioca conquistou três medalhas no Festival Olímpico da Juventude na Austrália. Foi destacado que “o segredo do sucesso de Júlio César é o treino”. Também ficou claro

⁷⁸ Matéria intitulada *Sete atletas do Rio de Janeiro disputarão Festival Olímpico da Juventude na Austrália*, publicada em nove de janeiro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1401287>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁷⁹ Em 2013 foi realizada a sexta edição do AYOF que contou com a participação de 1700 atletas de 30 países. Maiores informações podem ser obtidas no site do evento. Disponível em: <<http://ayof2013.olympics.com.au/>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2013.

⁸⁰ Matéria intitulada *Sete atletas do Rio de Janeiro disputarão Festival Olímpico da Juventude na Austrália*, publicada em nove de janeiro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1401287>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁸¹ Matéria intitulada *Carioca de 16 anos conquista três medalhas no Festival Olímpico da Juventude, Austrália*, publicada em 22 de janeiro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1417804>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2013.

que o investimento na formação esportiva desse jovem é grande e não tem a escola como base para o seu treinamento. Ele treina de segunda a sexta, e em alguns sábados, entre as 8h30 e as 11h30 no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças da Polícia Militar.

Os alunos com deficiências também têm sua estrutura de competições esportivas escolares, dentro do que convencionou-se chamar de Olimpíadas Escolares ou, mais especificamente, Paralimpíadas Escolares. No Rio de Janeiro ainda não há o desenvolvimento de uma etapa estadual das Paralimpíadas Escolares. Existe um evento esportivo de grande porte para a pessoa com deficiência no interior do estado, na cidade de Volta Redonda, a Olimpíada da Pessoa Deficiente (OLIMPEDE)⁸². No entanto, não podemos considerar que esse evento esteja inserido na estrutura piramidal das Paralimpíadas Escolares, porque ele não é organizado pela SEEL e, principalmente, porque não segue estritamente o modelo do alto rendimento como parâmetro para a sua organização.

Em 2012, as matérias da SEEL veicularam a existência de dois eventos que incluíram, em suas competições, provas para alunos com deficiências. Uma competição de atletismo⁸³, no estádio Célio de Barros, e uma de natação⁸⁴, no parque aquático Júlio Delamare. Ambas faziam parte da programação da categoria B das Olimpíadas Escolares. O discurso presente nas notas aponta o caráter positivo desses eventos, exaltando a possibilidade de convivência entre atletas olímpicos e paralímpicos. Como a ideia de inclusão está em alta, a SEEL fez uso de um discurso que promovia essas suas ações de convivência entre deficientes e não deficientes como se elas significassem um marco, um “cenário sem precedentes”, nas políticas de esporte escolar no Brasil. Reparem que, se comparados com os alunos sem deficiências, os com deficiências tiveram pouquíssimo espaço nas

⁸² A OLIMPEDE realizou sua primeira edição em 1987 e, desde então, cresceu até o limite suportável pelo município – o número máximo de atletas inscritos na OLIMPEDE é calculado pela quantidade de leitos que os hotéis da região podem disponibilizar. Suas últimas edições receberam cerca de três mil estudantes com deficiências, de mais de 30 cidades, dos quatro estados da região Sudeste. Após 15 anos ininterruptos, em 2012 os jogos não ocorreram.

⁸³ Matéria intitulada *Olimpíadas Escolares no Rio de Janeiro promovem modelo inédito de disputa no atletismo*, publicada em 27 de setembro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1240565>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁸⁴ Matéria intitulada *Parque aquático Júlio Delamare reúne estudantes para competições olímpicas e paralímpicas de natação*, publicada em nove de outubro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1265628>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

agendas do esporte escolar no estado do Rio Janeiro. A estrutura grandiosa das Olimpíadas Escolares “incluiu” pessoas com deficiências em duas modalidades, em competições que se esgotaram em três dias, e foram realizadas dentro da própria estrutura montada para os alunos sem deficiências. Essa pequena participação ocorreu, não por acaso, em locais que maior visibilidade e foram prontamente noticiadas. Não consideramos que o que foi proposto para o esporte escolar para pessoas com deficiências seja um avanço, e tampouco caminhe para uma proposta de inclusão através do esporte. A palavra inclusão fortuitamente não foi utilizada no portal da SEEL, mas muitas vezes tem sido mal interpretada. Discutimos anteriormente (MILLEN NETO; SILVA, 2008) a origem no termo no campo acadêmico e da militância pelos direitos das pessoas com deficiências. Na forma com que foi pensado, o termo inclusão é indissociável da ideia de respeito às diferenças. E, por oposição, não tem relação com a ideia de normalidade, da busca por um padrão de igualdade – naturalmente definido a partir dos olhos e das características das pessoas sem deficiências. Incluir, portanto, não é tornar “igual” ou simplesmente compartilhar tempos e espaços. Incluir é oportunizar acesso, considerando as características e as necessidades das pessoas com deficiências. Uma sociedade inclusiva precisa levar com conta as diferenças e seus serviços públicos têm que se adequar a elas.

Apesar de não ter organizado uma competição interestadual significativa, o portal da SEEL destacou⁸⁵ que o estado do Rio de Janeiro teve a segunda maior delegação – composta por 121 atletas – da etapa nacional das Paralimpíadas Escolares de 2012. A cidade de São Paulo sediou, entre os dias 17 e 19 de outubro, essa que foi a sétima edição do evento, no qual se reuniram 1200 competidores de 24 estados e do Distrito Federal. Para se ter ideia da importância e visibilidade política do evento⁸⁶, em sua abertura estiveram presentes o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, e o então prefeito da capital, Gilberto Kassab. O estado do Rio de Janeiro foi o campeão dessa edição do torneio e duas notícias foram

⁸⁵ Matéria intitulada *Rio de Janeiro participa da 7ª edição das Paralimpíadas Escolares com a segunda maior delegação do país*, publicada em 15 de outubro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1274286>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁸⁶ Matéria intitulada *Delegação do Rio de Janeiro participa da cerimônia de abertura das Paralimpíadas Escolares em São Paulo*, publicada em 17 de outubro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1279190>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

postadas no portal da SEEL sobre isso – *O Rio de Janeiro é campeão nacional das Paralimpíadas Escolares 2012*⁸⁷; *Rio de Janeiro é campeão das Paralimpíadas Escolares*⁸⁸.

Em seu conjunto, as iniciativas públicas e privadas para o desenvolvimento do esporte escolar, para alunos com ou sem deficiências, parecem viver um momento de crescimento e de revisão no Brasil. O calendário nacional para esta década, que conta com o desenvolvimento dos maiores eventos esportivos mundiais, repercute em diferentes iniciativas e associações. A secretária Márcia Lins atualmente preside o Fórum Nacional de Secretários Estaduais de Esporte e a SEEL divulgou⁸⁹ a sua participação em uma reunião, realizada em Palmas (TO) em maio de 2012, com a presença do ministro do esporte Aldo Rebelo. Nessa ocasião, o fórum dos secretários teria apresentado uma nova proposta de jogos estudantis para o ministro Rebelo. Essa proposta previa parcerias públicas entre as áreas de esporte, educação e saúde, de modo a permitir o desenvolvimento de questões transversais, como “o incentivo ao rendimento escolar, o combate ao uso de drogas e a redução do índice de obesidade na população”. A inspiração para a proposta de parcerias do poder público veio dos Jogos Escolares Britânicos. O próprio ministro esteve em Londres para conhecer a proposta britânica e acompanhar uma delegação brasileira. Há, portanto, certo consenso com relação à importância desse alinhamento dos diferentes setores públicos que estão envolvidos com o esporte escolar e com as suas implicações sociais.

Em outro fórum que privilegiou a temática da gestão do esporte escolar, a secretária Márcia Lins afirmou que as referidas parcerias do poder público já impactaram positivamente na condução dos jogos estudantis. De acordo com o informe⁹⁰ da SEEL, na etapa estadual das Olimpíadas Escolares de 2012 não houve

⁸⁷ Publicada em 19 de outubro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1285404>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁸⁸ Publicada em 21 de novembro de 2013 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1339813>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁸⁹ Matéria intitulada *Ministro do esporte anuncia olimpíadas escolares ampliadas em fórum nacional de secretários estaduais de esporte*, publicada em 25 de maio de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=937695>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

⁹⁰ Matéria intitulada *Etapa estadual de olimpíadas escolares vira case de sucesso de gestão esportiva*, publicada em 19 de setembro de 2012 no portal de notícias da SEEL. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seel/exibeconteudo?article-id=1217311>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013

registro de vitória por W.O., ou seja, a participação das escolas no evento foi absoluta. A secretária considerou que a harmonia entre as secretarias de esporte, educação e saúde foi o que possibilitou essa participação, pois “permitiu consolidar o evento no calendário das escolas”. Se esta fala reflete a realidade, as políticas de esporte escolar têm um potencial impacto na dinâmica curricular da educação física na SEEDUC.

4 O CONTEXTO DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES

A construção da proposta atual de diretrizes curriculares prescritivas da SEEDUC, o Currículo Mínimo, teve início no segundo semestre de 2011. A primeira ação foi uma seleção interna dos responsáveis pela coordenação dos grupos de trabalho setoriais. Tais grupos foram divididos pelas disciplinas que compõem a grade curricular dos ensinos fundamental e médio das escolas da SEEDUC: filosofia, geografia, história, língua portuguesa, matemática, sociologia, arte, biologia e ciências, educação física, física, língua estrangeira e química. Para cada grupo setorial foram convidados dois especialistas, para exercerem as funções de coordenação e articulação. No grupo de educação física, a coordenadora escolhida pela SEEDUC foi a professora doutora Martha Lenora Queiroz Copolillo, do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Fluminense (UFF), e a articuladora foi a professora doutora Amparo Villa Cupolillo, do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Como essas duas professoras tiveram papel de semelhante importância na condução dos trabalhos de elaboração curricular trataremos, neste estudo, ambas como coordenadoras.

Certamente, há algum tipo de filtro no modo com o qual professores especialistas são escolhidos para coordenar políticas curriculares prescritivas. Seria inocente pensar que essa escolha não teria relação com as influências mais amplas que incidem sobre as políticas da SEEDUC. No caso de divergências ideológicas consistentes, os próprios especialistas recusariam o convite. No entanto, como Ball e Bowe (1992) nos alertam, a dinâmica das políticas curriculares não é linear e tampouco unissonante. Diferentes vozes, interesses e influências concorrem para constituir essas políticas, que são cíclicas e multiarticuladas. E, por vezes, como veremos, os caminhos são mais funcionais que ideológicos. No caso em pauta, o convite partiu da indicação de uma ex-aluna de uma das coordenadoras do grupo de educação física que trabalhava na SEEDUC. Como ela foi formada, no curso de sua graduação em educação física, por uma das professoras que veio a exercer a função de coordenadora na construção do Currículo Mínimo, as influências desse convívio, somadas com a posição em que se encontrava a ex-aluna no momento da tomada de decisão, acabou por gerar o convite. Portanto, as influências geradas

pelas próprias coordenadoras concorreram com as outras influências da SEEDUC para as suas próprias indicações.

De acordo com uma das coordenadoras, quando recebeu o convite, sua primeira reação foi uma inclinação para não aceitá-lo, uma vez que suas disposições acadêmicas, de um modo geral, não coadunavam com políticas curriculares prescritivas. Ainda mais por se tratar de uma proposta para a construção de um Currículo Mínimo para uma rede da dimensão da SEEDUC. Outro fator que contribuía para a sua não participação eram os outros compromissos profissionais já assumidos em sua universidade. Entretanto, depois de conhecer os pormenores da proposta⁹¹, especialmente aqueles relativos ao modo com o qual os professores da rede seriam envolvidos na construção do documento curricular, o convite foi aceito. A partir desse momento, as coordenadoras assumiram as suas funções e iniciou-se o processo de composição da equipe de professores colaboradores que construíram o Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC.

Em setembro de 2011, foi publicado um informe⁹², no portal da SEEDUC, que tornou público o processo seleção dos professores colaboradores. Havia 64 vagas no somatório das áreas, seis delas eram específicas para o grupo de educação física. Todas as vagas foram destinadas para professores que estavam atuando nas escolas da rede e, como forma de incentivo e de remuneração do trabalho que seria realizado, havia a indicação de uma bolsa de complementação salarial para os professores selecionados. Essas duas informações são importantes e se complementam. É significativo, e interessante, o fato da SEDUC optar por compor o seu quadro de especialistas, que viriam a construir seus documentos prescritivos, a partir dos professores que estavam atuando no cotidiano de suas escolas. Outrossim, a complementação salarial foi preponderante para potencializar as inscrições. Se esses professores precisam, de um modo geral, de diferentes

⁹¹ Adiantamos, bem resumidamente, que a proposta presumia a construção de prescrições curriculares mínimas por grupos de trabalho constituídos pelos próprios professores que atuam nas escolas da SEEDUC, coordenados pelos professores convidados. Os grupos construiriam um documento preliminar que passaria pelo crivo de todos os professores da rede, primeiramente de modo virtual e posteriormente presencial. Por fim, seriam realizadas visitas técnicas nas escolas para se verificar como as prescrições estariam sendo vividas no cotidiano. Essas visitas retroalimentariam as prescrições.

⁹² Matéria intitulada *Participe da elaboração do currículo mínimo!* Publicada no portal de notícias da SEEDUC em 28 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=623900>>. Acesso em: quatro de fevereiro de 2013.

vínculos empregatícios para compor a sua renda, uma convocação para a participação em um projeto não remunerado não teria boa adesão.

O processo seletivo teve duas etapas. Na primeira foram analisados os currículos dos professores que se inscreveram na seleção. Os principais critérios de análise foram o tempo de docência na rede, a titulação dos professores e a experiência com o ensino superior. Olhando para a composição do grupo selecionado podemos perceber que, na medida do possível, esses critérios foram seguidos. No período em que houve a seleção, os seis professores⁹³ escolhidos para compor o grupo de educação física já tinham seus mestrados concluídos, cinco deles estavam inseridos no ensino superior e o tempo médio de trabalho na SEEDUC era de aproximadamente 20 anos. Na segunda fase do processo seletivo, os professores que tiveram seus currículos considerados aptos, dentro dos critérios estabelecidos pela SEEDUC, foram entrevistados. Há que se destacar que, durante a fase das entrevistas, as professoras coordenadoras tiveram autonomia para compor o grupo de trabalho da educação física. Inclusive elas foram as (únicas) responsáveis pela condução das entrevistas e, assim, puderam estipular os seus próprios critérios. Como veremos adiante, esse modelo de seleção permitiu a composição de um grupo com características teóricas e ideológicas próximas.

A primeira preocupação das coordenadoras foi com a representatividade que o grupo deveria ter com relação às diferentes regiões do estado – divididas, na estrutura da SEEDUC, em coordenadorias regionais. Essa representatividade seria importante na medida em que os aspectos socioeconômicos e culturais têm distinções em função da localização geográfica. Tais distinções também existem dentro de uma mesma região, ou de um mesmo município, mas as coordenadoras entendiam que as peculiaridades próprias das diferentes localidades deveriam ser levadas em consideração. O fato é que essa representatividade não foi possível. Apenas um professor do grupo de educação física pertence a uma coordenadoria do interior do estado, os outros cinco estão lotados em coordenadorias metropolitanas. No período da seleção, esse professor do interior tinha menos tempo de trabalho na SEEDUC – apenas cinco anos – e era o único que não estava vinculado a uma universidade. Provavelmente, o fato de pertencer a uma coordenadoria não

⁹³ Além das duas professoras coordenadoras, o grupo selecionado foi composto pelos professores mestres Airton Sobrinho do Nascimento, André Luiz Pereira Guimarães, Francisco Carlos Maravalho, Luciana Santos Collier, Oswaldo Normandia Neto e Ulysses Vitorino dos Santos.

metropolitana contou para a sua seleção. Mas, como pudemos verificar no transcorrer da pesquisa, mesmo para esse professor, outros fatores foram preponderantes.

As coordenadoras da área de educação física utilizaram a autonomia que lhes foi dada para selecionar o seu grupo de trabalho de modo um modo interessante e que veio a gerar contraposições às próprias políticas da SEEDUC. Durante as entrevistas, elas procuraram descobrir quais eram as referências – de educação física, de educação e de currículo em específico – que sustentavam tanto as perspectivas teóricas e ideológicas quanto o trabalho desses professores no cotidiano escolar. Nesse momento, houve um filtro que demarcou as características do grupo. Características essas que tinham o seu norte na pedagogia crítica e em uma concepção holística de corporeidade. Aqueles professores que tinham uma característica considerada mais tradicional ou biologicista não foram escolhidos. Isso permitiu maiores consensos dentro do grupo sobre as prescrições que foram construídas e também sobre a forma com que lidaram com as políticas da SEEDUC.

A descrição de alguns aspectos das trajetórias de parte dos professores que construíram o Currículo Mínimo nos ajudará a compreender com mais propriedade quais eram as características valorizadas durante a seleção. Para tal, entrevistamos três desses professores, uma coordenadora e dois colaboradores.⁹⁴ Nos três relatos, surgiram de forma espontânea – o entrevistador não fez nenhuma pergunta sobre o tema – passagens que se relacionam com a incorporação de disposições críticas no *ethos* desses professores. É interessante que cada um deles sofreu vivências que estimularam essas incorporações de modo bastante distinto, nem sempre nos mesmos tempos e contextos. Dois deles (PC 02 e PC 03) se graduaram em educação física na efervescência dos anos de 1980 e o outro (PC 01) na segunda metade da década de 2000.

Apesar das disparidades de contextos, foi lugar comum nos discursos desses professores uma inclinação pessoal à criticidade anterior ao ingresso no curso de educação física. Em um dos casos (PC 02), essa disposição não foi localizada, apenas esteve presente na fala do professor. Ele nos relatou que, desde a adolescência, desenvolveu uma dimensão espiritual e filosófica que teria estimulado

⁹⁴ A fim de preservar suas identidades, trataremos esses professores como professores colaboradores (PC), incluindo nesse grupo uma das professoras coordenadoras, e os identificaremos, de modo aleatório, como PC 01, PC 02 e PC 03.

sua criticidade. Outro deles (PC 01) teve envolvimento com a União Nacional dos Estudantes (UNE) enquanto era aluno do ensino médio, tendo organizado e participado de passeatas que reivindicavam melhorias na qualidade do ensino público que lhe era oferecido. O terceiro (PC 03) participou de grupos de jovens de movimentos de igreja inspirados pela teologia da libertação, que enfatizavam a relação dos ensinamentos bíblicos com a libertação das injustiças sociais.

A partir do ingresso na universidade, os caminhos para o envolvimento com a pedagogia crítica também foram distintos. Os dois professores que se formaram na década de 1980 (PC 02 e PC 03) não tiveram contato com a pedagogia crítica através de seus professores na graduação. Ambos estudaram em universidades federais e tiveram uma formação sustentada pelo viés das ciências biológicas e da prática esportiva. Em um dos casos (PC 03), apesar de sua universidade não oferecer uma formação crítica, a sua inclinação à criticidade, já desenvolvida através de seu envolvimento com os movimentos da esquerda eclesial, permitiu que essa formação lhe fosse dada através de outros tempos e espaços. Foi através dos movimentos estudantis que a sua trajetória se aproximou da pedagogia crítica. O outro professor (PC 02) não teve essa vivência crítica ainda durante a graduação. Foi no final da década de 1980, através de uma amiga que estava fazendo mestrado, que teve contato com a pedagogia crítica. Ainda sem ter muita noção do que estava sendo desenvolvido nesse curso, ele foi aprovado na seleção e passou a ter contato com linhas de pesquisa ligadas às ciências humanas e sociais. O professor que se formou mais recentemente (PC 01) teve contato com a pedagogia crítica durante a sua graduação. O discurso crítico da educação e da educação física, construído a partir da década de 1980, esteve presente em sua formação. Ele se identificou com essas ideias e ingressou no mestrado para buscar uma formação acadêmica mais consistente, que lhe permitisse se aprofundar na pedagogia crítica da educação física.

Foram essas disposições críticas, desenvolvidas em suas trajetórias, que permitiram que os professores fossem selecionados para compor o grupo da educação física que desenvolveu o Currículo Mínimo. Todas as políticas propostas e desenvolvidas pela SEEDUC, no transcorrer dos trabalhos desse grupo, foram encaradas por eles com sob a ótica dessas disposições. Por isso, como veremos, os momentos de tensões e contraposições que permearam o contexto de construção curricular não foram poucos. Mas essas tensões se deram exclusivamente entre o

conjunto de professores de educação física e as políticas macro da SEEDUC. Em função do modo com o qual foi selecionado, foram poucas as dissonâncias internas entre os professores colaboradores da área de educação física. De acordo com seus relatos, eles tinham pressupostos semelhantes no que se referia à construção curricular e à forma com que lidaram (em alguns casos, resistiram) com os direcionamentos da SEEDUC.

Por seu lado, a relação do grupo de educação física com as demais áreas teve características importantes que nos permitirão análises posteriores no que tange à problemática da dinâmica curricular que esquadrihamos. A relação mais próxima foi com os grupos de artes e filosofia. Com os demais grupos, apesar do convívio cordial, não havia muita sintonia. As preocupações não eram as mesmas. Nos embates e resistências, que apresentaremos a seguir, com os quais o grupo de educação física se envolveu só houve identificação e apoio por parte dos grupos de filosofia e artes. Ainda assim, nesses grupos, as posições internas não eram consensuais – como na educação física. Como consequência desse dissenso, o grupo de artes chegou a ser desmontado no transcorrer dos trabalhos.

Após serem compostos, em meados de outubro de 2011, os grupos de trabalho foram convocados para um seminário que lhes pôs a par das concepções e propostas da SEEDUC com relação ao Currículo Mínimo. Esse seminário foi objeto de uma matéria⁹⁵ publicada no portal da SEEDUC e contou com a participação do secretário Wilson Risolia. Sua fala, impressa na referida publicação, é ilustrativa para a compreensão de sua concepção sobre currículo. De acordo com o secretário, a intensão da SEEDUC no desenvolvimento do Currículo Mínimo “é fazer a engrenagem funcionar de forma sincronizada”. A ideia era homogeneizar os currículos através dessas prescrições.

Risolia não tinha qualquer experiência na gestão educacional quando assumiu a SEEDUC. Economista de origem, sua preocupação mais imediata foi com os dados quantitativos disponíveis sobre a educação no estado do Rio de Janeiro. Como esses números não apontavam um cenário satisfatório, ele passou a pensar no que seria preciso fazer para reverter esse quadro. Sob o viés da economia, naturalmente a questão de base seria como fazer o máximo com o mínimo. O

⁹⁵ Matéria intitulada *Professores discutem o currículo mínimo na rede estadual*. Publicada no portal de notícias da SEEDUC em 21 de outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=649213>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2013.

máximo em qualidade de educação, aferida através dos índices de desenvolvimento educacional, com o mínimo de investimento. Antes de tudo, seriam necessários instrumentos para verificar e controlar com mais precisão a qualidade da educação no estado. Para isso foram criados o Currículo Mínimo e as avaliações – SAERJ e SAERJINHO – da SEEDUC. Os currículos prescritivos padronizariam o ensino na rede e dariam parâmetros comparativos para as avaliações. As comparações, por sua vez, permitiriam melhores aferições sobre o que funciona (ou não funciona) e maiores controles sobre o ensino na SEEDUC. O sistema de premiações por desempenho completaria o pacote ao estimular, através da competição, o desenvolvimento da educação dentro dos caminhos propostos pelo Currículo Mínimo. Na referida reunião, com os grupos que elaborariam os Currículos Mínimos, Risolia apresentou os números da SEEDUC, as políticas para revertê-los e o papel a ser cumprido pela plenária ali reunida – definir os conteúdos de ensino, ou as habilidades e competências, que viriam a compor o Currículo Mínimo.

Para os professores do grupo de educação física que participaram da reunião com o secretário a primeira impressão não foi das melhores. Nesse momento já ficou explícito que as políticas da SEEDUC não compartilhavam das mesmas lentes que davam foco às suas disposições particulares. Mas o clima pós-reunião não foi de desânimo, foi de embate. Um embate, deveras moderado e cordial, que permeou todo o processo de construção do Currículo Mínimo para a educação física da SEEDUC. A própria existência desses embates mostra outro lado, mais complexo e menos controlado, das políticas curriculares estudadas. Notem que existia toda uma estrutura de aferição e controle sobre o ensino dos conteúdos curriculares, mas a própria definição do que deveria ser ensinado foi delegada a especialistas. A SEEDUC, como veremos, impôs algum controle sobre essa definição dos conteúdos, mas o grupo de colaboradores da educação física driblou como pôde as determinações que vieram de cima, reconfigurando-as com o viés de suas disposições críticas.

Os embates se iniciaram logo que foi apresentada a proposta de trabalho para os professores colaboradores. Duas questões incomodaram de imediato o grupo de educação física, e também os de outras disciplinas (principalmente filosofia e artes). A própria denominação *Currículo Mínimo* foi um dos primeiros pontos de tensão. Mais do que o termo, estava em questão a intensão que subjaz a esse modo de se nomear uma política curricular prescritiva. De fato, a SEEDUC pretendia

estipular conteúdos mínimos e obrigatórios para homogeneizar o ensino em sua rede. Haveria, portanto, uma diferença de base e inconciliável. De um lado os professores colaboradores entendiam que o currículo deveria levar em conta as características e disparidades dos alunos, uma política da e para a diferença. Do outro lado estava a intensão da gestão da SEEDUC que entendia a homogeneização como necessária para a condução de suas políticas de aferição e controle, uma política normativa e normalizadora. Como o que estava em jogo era fundamental para as políticas da SEEDUC, fez-se valer a intenção de quem detinha o poder, e o projeto permaneceu com o nome que de fato lhe traduz. O outro fator de tensão que transcorreu no início dos trabalhos foi o prazo determinado para a conclusão dos mesmos. Constituídos no final de outubro de 2011, os grupos teriam até o início de janeiro de 2012 para entregar a versão dos currículos que iriam para a consulta pública. Após a reivindicação de seus colaboradores, a SEEDUC cedeu alguns milímetros e o prazo final foi estipulado para o meio de janeiro. É evidente que esse prazo – menos de três meses – não era adequado para a amplitude da tarefa e não foi bem recebido pelos professores colaboradores.

Outro ponto de tensão foi a proposta de organização curricular que previa a distribuição dos conteúdos de ensino por bimestre. Essa forma de estruturação também era imprescindível para a condução das políticas de aferição e controle que a SEEDUC pretendia desenvolver. As políticas macro da SEEDUC se estruturavam a partir de aferições dos conteúdos através de avaliações anuais (SAERJ) e bimestrais (SAERJINHO), a partir das quais seria possível um controle do que estaria sendo ensinado em sua rede. Mesmo que essas avaliações não contemplassem todas as áreas, a SEEDUC não abriu mão de estruturar suas políticas por esse viés, e mais uma vez a queda de braço foi vencida por quem detinha maiores cotas de poder. O que é um indicativo de que possivelmente há um projeto de ampliação da aferição e controle das políticas curriculares – que venha a contemplar todas as disciplinas.

Os relatos dos professores colaboradores de educação física indicam que esse foi o ponto de maior discordância que tiveram com as políticas macro. A resistência foi até o limite das possibilidades. O grupo chegou a realizar reuniões para consultar outros membros da comunidade acadêmica da educação física no estado e, de acordo com seu relato, ouviu opiniões que iam de encontro com as suas. A crítica ao modelo de políticas que subjazia à bimestralização requerida pela

SEEDUC era consensual e os colaboradores da área de educação física só aceitaram bimestralizar os seus conteúdos quando perceberam que não haveria outra opção. A distribuição por bimestres foi realizada a um dia do prazo final para a entrega do documento com os conteúdos curriculares. E, os únicos grupos que compartilharam essa resistência foram os de artes e filosofia. Notem que nem os professores colaboradores das disciplinas que atualmente vão passar por um dispositivo de controle mais contundente, uma vez que seus conteúdos curriculares já são avaliados pelas avaliações da SEEDUC (SAERJ e SAERJINHO), se levantaram contra o modelo da bimestralização. É provável que essas disciplinas, e as demais áreas, já tenham internalizado uma tradição curricular que prevê tal forma de organização dos conteúdos, de modo que não viam essa questão apenas pela ótica da aferição e controle.

4.1 O texto de apresentação do Currículo Mínimo

Se olharmos para o texto de apresentação do Currículo Mínimo, escrito pela da SEEDUC, fica explícita a função a que o documento propõe-se a servir:

Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as *competências e habilidades* que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os *itens que não podem faltar* no processo de ensino-aprendizagem, *em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre*. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais *exames nacionais e estaduais* (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p.02).

De cara, fica posta a opção por se trabalhar com a concepção curricular que adota as competências e habilidades como parâmetro para se estabelecer os conteúdos de ensino e aprendizagem. Essa opção foi significativa para a compreensão das políticas da SEEDUC, e também foi ponto de embate com os professores colaboradores da educação física. Também sublinhamos, no texto de apresentação da SEEDUC, a forma compulsória com que os conteúdos (competências e habilidades) do Currículo Mínimo devem ser ensinados em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre, de todas as escolas da rede. Além disso,

o trecho citado ainda se refere diretamente às macro avaliações nacionais e estaduais como um dos parâmetros a partir do qual o Currículo Mínimo se organiza. Desse modo, se expõe a engenharia das políticas da SEEDUC, numa via deliberadamente controlada de cima para baixo. São as escolas, disciplinas e aulas que têm que se adaptar àquilo que se pensa importante para a aprendizagem dos alunos. As problemáticas e conhecimentos provenientes do cotidiano escolar não são apresentados como relevantes para a construção curricular.

Vejamos então como se deu a construção do documento prescritivo da educação física a partir dos direcionamentos da equipe gestora da SEEDUC. Não ao acaso, a linguagem e a dinâmica utilizadas na rotina dos trabalhos vêm da área econômica, aproximando-se do que Ball (2005) compreende como a linguagem própria da performatividade. As equipes de trabalho foram orientadas para “mostrar um novo produto” a cada semana. Os princípios da matriz curricular constituíram o primeiro deles. Posteriormente vieram, por ordem, os eixos temáticos, a definição das habilidades e competências, a interdisciplinaridade e a divisão das habilidades e competências em eixos temáticos (bimestralizados).

Os princípios da matriz estão impressos no texto de introdução ao Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física. A primeira preocupação dos professores colaboradores dessa área foi deixar explícita sua concepção sobre as políticas curriculares. Para tal, anunciam que

[...] por compreendermos a complexidade da tarefa de apresentar uma proposta curricular que atenda à *diversidade* das escolas de todo o estado do Rio de Janeiro, colocamo-nos em permanente *diálogo com os professores da rede*, dando continuidade ao processo de *construção coletiva* dessa proposta (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p.03).

Notem que mesmo que (e pelo fato de) as macro políticas da SEEDUC apontem para uma política centralizadora, que pretende homogeneizar os conteúdos de ensino (as competências e habilidades), há uma preocupação no sentido de se destacar a diversidade das escolas da rede e, portanto, a complexidade de se realizar uma matriz comum para a heterogeneidade dos cotidianos dessas escolas. O outro ponto de destaque refere-se à ideia de manter um constante diálogo com o currículo vivido. No sentido imaginado por Ball e Bowe (1992), esse diálogo favoreceria a construção de um texto curricular *writerly*, uma vez que pretensamente convidaria a participação dos professores, abria espaço para a coprodução curricular e, conseqüentemente para uma apropriação criativa e ativa. No entanto, como nos

alertam esses autores, as políticas curriculares também não são estanques e unissonantes. Está claro que este foi o caso do Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física, um texto em cuja estrutura a tentativa de uma definição *writerly* concorre com as políticas centralizadoras e controladoras da SEEDUC.

O modo com o qual os professores da rede foram de fato incluídos no processo de construção curricular denota a concorrência entre esses dois vieses. Além de serem representados pelos professores colaboradores, que foram selecionados entre aqueles que estão atuando nas escolas, a proposta para a construção do Currículo Mínimo previa consultas públicas – virtuais e presenciais – antes da publicação do documento curricular. Essa peculiaridade do projeto de políticas curriculares teria sido fundamental para que as professoras coordenadoras da área de educação física aceitassem o convite para assumir essa função. O fato é que o modo com o qual se deu essas consultas não permitiu uma participação mais importante por parte dos professores que atuam no cotidiano escolar. Na própria percepção dos professores colaboradores, há um entendimento que sugere a arquitetura de um esquema para diluir essa participação. As consultas virtuais, realizadas através do site da SEEDUC, foram disponibilizadas no final do mês de dezembro de 2011, após a finalização das atividades do ano escolar. Os professores já estavam de férias e, somando-se o fato de não haver uma cultura de acesso ao site da SEEDUC, que não para se realizar as tarefas e lançamentos obrigatórios, a circulação da informação sobre a possibilidade dessa participação, e/ou a vontade de participar, foram exíguas. De modo que apenas seis professores contribuíram virtualmente com críticas e sugestões. Com relação às consultas presenciais, também realizadas durante as férias escolares, no mês de janeiro, o engajamento não seria outro. 12 professores da rede estadual estiveram presentes na reunião que tratou desse assunto.

Nas consultas virtuais e presenciais, os professores questionaram basicamente: a falta de espaço físico e de materiais adequados, a ausência de sintonia entre a SEEDUC e a SEEL e também, em alguma medida, a seleção dos conteúdos. Sobre os dois primeiros pontos, há que se destacar a pertinência desses questionamentos, especialmente no que se refere aos materiais pedagógicos para as aulas de educação física e à articulação entre a SEEDUC e a SEEL. Durante o ano de 2012 foi enviado às escolas da rede um pacote de materiais pedagógicos denominado kit esporte. Esse pacote, composto por implementos para a prática

esportiva, foi elaborado e distribuído pela SEEL, sem qualquer participação e consulta dos professores colaboradores que desenvolveram o Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física. Portanto, como não poderia ser diferente, há um descompasso entre a proposta curricular e seus eixos temáticos com o tipo de material pedagógico fornecido para a dinamização das prescrições. Com relação aos questionamentos sobre a seleção dos conteúdos, de acordo com os professores colaboradores, os posicionamentos dos professores da rede denotaram suas inclinações pessoais com relação aos conteúdos que mais lhes são afeitos. Como exemplo, surgiram críticas com relação à ausência de uma presença mais acentuada de conteúdos como a capoeira. Tais inclinações pessoais seriam muito bem-vindas no caso de uma participação representativa do universo dos professores da rede. Saber o que motiva e é considerado relevante pelos professores que lidarão com as prescrições no cotidiano parece ser importante. Mas não foi esse o caso, a participação desses professores esteve longe de representar um quadro significativo da diversidade da rede.

Ainda sobre o texto de apresentação do Currículo Mínimo para a educação física da SEEDUC, que expõe os princípios de sua matriz curricular, destacamos a seguinte passagem:

[...] a educação física é um campo de conhecimento que lida com a *cultura corporal* como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os *jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas* como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p.03).

Aqui os professores colaboradores demarcam sua postura teórica associada à pedagogia crítica do campo da educação física. Vejam como há semelhanças com o que o *coletivo de autores* (SOARES *et al.*, 1992) propõem em sua conhecida obra (Metodologia do ensino de educação física):

Na perspectiva da reflexão sobre a *cultura corporal*, a dinâmica curricular, no âmbito da educação física, [...] busca desenvolver uma reflexão sobre as formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: *jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros*, que podem ser identificados como formas de representação simbólicas de formas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (grifos nossos) (p.38).

Como já comentamos, no capítulo anterior, essa obra representa a pedagogia da educação física denominada crítico-superadora e é a pedagogia crítica com

maior influência no campo da educação física brasileira. A reflexão sobre a *cultura corporal*, termo que passou a designar a pedagogia crítico-superadora, é uma proposta de rompimento e superação do modelo de educação física sustentado pelas ciências biológicas. Se alguma obra pode se dizer representativa da pedagogia crítica na educação física, com segurança apontaríamos para o *coletivo de autores*. Portanto, as claras similitudes, entre o recorte da apresentação do Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física e o extraído de Soares *et al.* (1992), levam-nos a confirmar que o grupo de professores colaboradores assume a pedagogia crítica como fundamento da prescrição curricular por eles produzida.

4.2 Os eixos temáticos do Currículo Mínimo

Para o segundo “produto” requerido pela SEEDUC, a construção dos eixos temáticos, também podem ser vistas similitudes entre as duas citações literais dispostas acima – extraídas da apresentação do Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física e de Soares *et al.* (1992). Notem que as semelhanças não se esgotam no rol de atividades selecionadas, mas também na indicação de como deve ser pensado o tratamento desses conteúdos. Se em Soares *et al.* (1992) a ideia é que se realize uma reflexão sobre a cultura corporal, no documento da SEEDUC aponta-se para uma orientação teórico-prática. Ambos, portanto, têm a preocupação de organizar o ensino da educação física numa perspectiva de uma prática reflexiva, e uma reflexão sobre a prática. Olhando para as disposições dos professores colaboradores, fica aparente a influência da pedagogia crítica e, especificamente, do que convencionou-se chamar, no campo da educação física brasileira, da perspectiva da cultura corporal.

Os eixos temáticos presentes no documento da SEEDUC também estão dispostos em outro parágrafo da apresentação do documento da área de educação física que os delimitam da seguinte forma:

[...] esta proposta contempla cinco eixos temáticos listados a seguir, transversalizados pelas temáticas saúde e lazer: esportes (contemplando todas as modalidades institucionalizadas ou não, bem como os esportes de aventura), jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas (RIO DE JANEIRO, 2012, p.03).

O trecho impresso acima, além de reiterar quais são os eixos temáticos, trás duas novas informações que nos são relevantes. Ao tratar do esporte, o documento prescritivo especifica que esse eixo deverá contemplar modalidades esportivas independentemente de serem institucionalizadas, e incluir os esportes de aventura. Conhecendo as características do grupo de professores colaboradores, pode-se inferir, a partir dessa especificação, que há uma tendência implícita para se assumir um modelo de ensino do esporte escolar que esteja desvinculado de projetos de formação de atletas, como aqueles que apresentamos no capítulo do contexto de influência – oriundos de parcerias público-privadas com vistas à formação de atletas em modalidades com maior potencial de obtenção de medalhas olímpicas, como o projeto de treinamento da luta olímpica e da esgrima desenvolvido no C.E. Chico Anísio em parceria com o IBMEC. Naturalmente, na disputa de poder para a definição do currículo de educação física, não haveria espaço para uma definição de prescrição curricular que se antepusesse deliberadamente aos próprios projetos e parcerias estabelecidos pela SEEDUC. Por isso a sutileza presente na forma com que o texto se expressa. Sobre os esportes de aventura, também trata-se de se abrir possibilidades para uma desvinculação com o modelo esportivo do leque olímpico. Um dos professores colaboradores desenvolveu, em seu mestrado, uma pesquisa sobre o mountain bike. Daí a presença dessa proposta que compreende uma nova relação do esporte com a natureza.

A outra informação relevante, presente no mesmo recorte, trata da proposta de transversalização realizada a partir das temáticas da saúde e do lazer. Essas duas categorias estão presentes entre os elementos que legitimam a educação física enquanto área acadêmica e de intervenção profissional e foram tratadas no capítulo anterior. Mais à frente apresentaremos, através da análise das competências e habilidades selecionadas para compor o currículo, o modo concreto com que essas categorias interagiram com as temáticas presentes na matriz curricular. Mas adiantamos que os dispositivos críticos dos professores colaboradores também incidiram sobre as propostas de transversalização, mesmo quando abordaram uma temática de orientação biológica – a saúde.

4.3 A pedagogia das competências e o Currículo Mínimo

O próximo “produto” entregue, na dinâmica dos trabalhos de construção do Currículo Mínimo, foi o pacote de competências e habilidades gerais. Como já dissemos, a opção por se trabalhar com essa terminologia foi da SEEDUC, veio de cima, e os professores colaboradores contratados para elaborar o currículo da educação física não a viam com bons olhos. No entanto, como estavam cientes de que a SEEDUC não abriria mão de utilizá-los como parâmetros para a elaboração do documento final, optaram por buscar referências de natureza mais crítica para a definição do que seriam as competências e habilidades para o Currículo Mínimo. Nas palavras das coordenadoras do grupo, a preocupação nesse momento era apresentar “uma roupagem mais crítica aos termos, ainda que suas origens e perspectivas filosóficas apontassem para um viés tecnicista” (CUPOLILLO e COPOLILLO, 2013, p.07)⁹⁶. Para tal, utilizaram como referência básica a obra de Sacristán (2011).

Antes de analisar a forma com que o trabalho de Sacristán (2011) contribuiu para a construção do Currículo Mínimo de educação física, é importante descrever como os professores colaboradores chegaram a essa obra e porque optaram por ela. Vejam que não foi uma opção teórica totalmente independente dos direcionamentos da SEEDUC. Para que houvesse certa coesão entre os grupos das diferentes áreas, e também para que supostamente os referenciais teóricos representassem as macro políticas da SEEDUC, os textos que deram sustentação aos trabalhos de construção das prescrições curriculares foram disponibilizados pela própria SEEDUC. Durante as realizações dos trabalhos, os professores colaboradores foram cadastrados em uma plataforma de ambiente virtual – a plataforma Moodle – na qual estavam disponibilizados os textos, selecionados pela SEEDUC, que deveriam subsidiar seus constructos teóricos. Dentre esses textos, o grupo de educação física buscou, em acordo com suas disposições críticas, aquilo que lhes representasse. E, como Sacristán (2011) faz uma análise deliberadamente

⁹⁶ As coordenadoras dos professores colaboradores de educação física apresentaram esse trabalho de comunicação oral no Grupo de Trabalho Temático Políticas Públicas no XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado em Brasília, em agosto de 2013. O objetivo do trabalho foi apresentar o resultado do processo de construção do Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física.

crítica da pedagogia das competências, a definição desse autor como referência de base foi consensual entre os professores de educação física.

A presença de textos críticos à proposta de pedagogia que veio a fundamentar o Currículo Mínimo da SEEDUC parece uma incoerência. Não sabemos ao certo quem foi o responsável e porque foram definidos esses textos, mas esse fato reforça a ideia de Ball e Bowe (1992) sobre a dinâmica fluida e complexa das políticas curriculares. Mesmo dentro do contexto de influência, que incidiu sobre a construção curricular, houve disputas e conflitos de diferentes naturezas. Nesse sentido, fica difícil definir uma política, uníssona e linear, da SEEDUC. Temos que ter em conta que a SEEDUC opera com políticas (no plural). As disputas de poder internas definem qual delas será mais evidente e impactante nas definições da dinâmica curricular.

De acordo com o exposto por Cupolillo e Copollilo (2013), a referência de Sacristán (2011) permitiu iluminar dois aspectos em especial sobre as competências e habilidades: a ideia de funcionalidade e a nova linguagem instituída pela pedagogia das competências. A ideia de funcionalidade estaria associada à reação, que sinaliza umas das marcas do surgimento da pedagogia das competências, às aprendizagens classificadas como academicistas, típicas das práticas educacionais tradicionais. No lugar da memorização de conhecimentos que, no máximo, serviriam para a constituição de uma erudição mais densa, os planejamentos educacionais que se pautam nas competências e habilidades propõem que a aprendizagem deve consolidar o que se aprende. Essa consolidação seria potencializada por via da funcionalidade do ensino (de competências e habilidades).

Sacristán (2011) usa o exemplo do ensino de línguas estrangeiras para distinguir a pedagogia das competências do modelo academicista. Haveria uma diferença entre conhecer um idioma estrangeiro e ser proficiente na compreensão e na fala desse idioma. A pedagogia das competências se preocuparia prioritariamente com a proficiência, com o saber fazer, com a funcionalidade da aprendizagem do idioma. Enquanto que no modelo academicista a ênfase estaria simplesmente nos conhecimentos sobre a língua. Isso não significa, evidentemente, que a pedagogia das competências desconsidere a importância dos conhecimentos sobre a língua (das informações e conceitos). Do mesmo modo, o modelo academicista tem, em alguma medida, a proficiência como norte. Trata-se de uma questão de ênfase. Como mostramos na revisão sobre competências e habilidades

realizada no capítulo anterior, quando sublinhamos o deslocamento do conceito de qualificação para o de competência (RAMOS, 2006), a pedagogia das competências tem como essência uma ênfase na dimensão experimental – no saber-fazer, com importante relação com os saberes tácitos – articulada com a conceitual – os conhecimentos que dão suporte ao saber-fazer.

Essa funcionalidade da pedagogia das competências se constitui um problema na medida em que se vincula com as necessidades específicas do mercado. Sacristán (2011) considera, a partir da contextualização da emergência da pedagogia das competências, que essa nova forma de se pensar o currículo foi uma resposta política à ineficiência dos sistemas educacionais para o desenvolvimento econômico.

Ainda seguindo o texto de Sacristán (2011), e as pistas que os comentários de Cupolillo e Copolillo (2013) nos deixaram, trataremos das questões discursivas presentes na pedagogia das competências. Para Sacristán (2011), “o universo semântico do qual se nutre o discurso das competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade” (p. 15). A opção por determinada linguagem decorre do momento histórico e das instituições que disputam o poder de definir novos dispositivos e novos códigos linguísticos. Nesse sentido, o conceito de performatividade de Ball (2005) constitui um dispositivo que, para se constituir, faz uso de uma nova semântica para o campo das políticas curriculares.

Essas inferências – da funcionalidade e da semântica – chamaram a atenção dos professores colaboradores de educação física e deram suporte para as discussões e problematizações que subsidiaram suas percepções teóricas sobre a pedagogia das competências. Cupolillo e Copolillo (2013) fizeram recortes do texto de Sacristán (2011), que iremos reproduzir *ipsis litteris*, no qual essas argumentações (críticas) sobre a pedagogia das competências ficam explícitas. Vejamos:

As competências se colocam como uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum ou especializado [...]. Introduzir na linguagem educacional o que significa a competência não resulta, de modo algum, dificultoso, já que de alguma maneira há muito tempo esse movimento vem sendo observado [...].

O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora, há o entendimento de que a competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo,

em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios (SACRISTÁN, 2011, p.36).

Os recortes de Sacristán (2011) destacam que a dimensão experimental, ou o saber-fazer, priorizado pela pedagogia das competências enfatiza determinados aspectos, notadamente direcionados para uma lógica mercadológica, em detrimento de outros, que poderiam ser associados a um projeto de educação mais progressista. Mas há outra problemática trabalhada por Sacristán (2011), que não foi destacada por Cupolillo e Copolillo (2013), que também merece atenção. Se continuarmos a citação de Sacristán (2011), exatamente a partir do ponto em que as coordenadoras dos colaboradores de educação física da SEEDUC terminaram seu recorte, podemos ler o seguinte:

[...] em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e de sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, *tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais* (grifos nossos) (SACRISTÁN, 2011, p.36).

Este recorte demarca o posicionamento crítico do autor com relação aos propósitos delineados pela pedagogia das competências, reforçando sua tese sobre as vinculações com o mercado. Mas o ponto que mais nos interessa diz respeito à inserção das competências na lógica de controle das políticas curriculares. Quando Sacristán (2011) diz que essas qualidades humanas, listadas no recorte anterior, não interessam às avaliações e comparações de sistemas educacionais ele está reforçando um argumento que veio elaborando desde o início de seu texto. Sumariamente, esse argumento aponta para o fato das competências, como foram historicamente pensadas, servirem como referência para a avaliação dos sistemas educacionais.

Em sua tese denominada “tudo o que sabemos tem uma origem” (p. 17), Sacristán (2011) vai ao rastro da origem da pedagogia das competências e encontra uma relação importante com os grandes diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais, especialmente aqueles desenvolvidos pela UNESCO, pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De acordo com ele, esses relatórios propiciaram um controle progressivamente mais rigoroso do ensino e da aprendizagem, numa esfera global.

A partir desses relatórios, também foram possíveis comparações entre os sistemas educacionais, com base nos critérios estipulados pelas agências, de modo a apontar êxitos, fracassos, avanços e retrocessos. Um bom exemplo desses diagnósticos é o relatório PISA (*Program International for Student Assessment*), que vem sendo desenvolvido trienalmente pela OCDE desde 2000 e avalia os rendimentos básicos de leitura, matemática e ciências de alunos com 15 anos de idade (VELOSO, 2009).

Sobre a relação da origem da pedagogia das competências com esses diagnósticos e relatórios globais, Sacristán (2011) considera que na busca por

[...] indicadores para avaliar resultados [dos diagnósticos globais], se passa a considera-los, denominados agora *competências*, como metas dos currículos, que, se espera, se tornem guias práticos; o que coube às políticas educacionais, aos profissionais da educação e a outros agentes. Essa associação entre a internacionalidade da avaliação e as propostas educacionais e curriculares é muito clara na última regulamentação da política curricular espanhola. Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de tornar competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países e idades (*life, long learning*). Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos, a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado (p. 23-24).

Se concordarmos com os argumentos do autor, que nos parecem plausíveis, há uma clara definição de uma macro influência nas políticas curriculares a partir dos grandes diagnósticos educacionais e das competências que servem de parâmetro para eles. No caso específico das políticas da SEEDUC essa relação pode ser facilmente percebida. Lembrem que na primeira reunião dos professores colaboradores das diferentes áreas com os gestores da SEEDUC, o secretário Risolia pautou-se justamente nos dados quantitativos dos grandes diagnósticos para apontar as fragilidades da educação no estado do Rio de Janeiro. Seu discurso frisou a necessidade de se alterar esses números – a forma como a educação do estado é apresentada nos relatórios. Para tal fim, foi construída a proposta de elaboração do Currículo Mínimo da SEEDUC e todo o sistema de controle interno, com avaliações próprias (SAERJ e SAERJINHO) e bonificações por desempenho. Nesse sentido, as competências se inserem nessas políticas para dar o norte pretendido pela SEEDUC – alterar os números negativos da educação no estado, apresentados pelos grandes diagnósticos.

Parece-nos coerente o fato dos professores colaboradores da educação física não terem se prendido a esses argumentos de Sacristán (2011), mesmo que tenham

lidado com eles. As resistências operadas a partir de suas disposições críticas teriam esbarrado em alguns limites. Uma crítica à essência das políticas da SEEDUC obviamente não seria possível nos textos curriculares prescritivos oficiais. Mais uma vez fica notório o jogo de poder interno às políticas curriculares. Diferentes dispositivos e influências concorreram na forma com que as políticas que analisamos foram construídas. Na definição de suas estruturas fundamentais, a influência das macro políticas, numa perspectiva da performatividade, foi inexorável.

Há ainda outra característica das políticas curriculares influenciadas pela pedagogia das competências, apresentada por Sacristán (2011), que nos ajuda a pensar, e analisar, as prescrições curriculares da SEEDUC. Trata-se de uma contradição própria da lógica de controle operada pelas políticas públicas que têm instituído as competências como parâmetro de avaliação. Se por um lado Sacristán admite que a escolha do conceito de competência significou um passo importante para a adoção de indicadores mais complexos e aceitáveis para a aferição dos efeitos educacionais, por outro à própria ideia de controle subjaz a noção do preceito positivista de que (para uma aferição válida) só vale o que pode ser medido. Um bom exemplo disso é a ausência da avaliação da competência *saber escrever* no relatório PISA – que só avalia a competência *saber ler*. Essa ausência se explica pela dificuldade de se submeter a escrita a avaliações externas de larga escala. À exceção da simples análise ortográfica, seria muito dispendiosa a avaliação dessa competência, tornando-a inviável. Desse modo, Sacristán (2011) critica os dispositivos constituídos a partir das macro avaliações e entende que “se atendermos a viabilidade da avaliação, perderemos significados do que representa a educação. Nem tudo pode ser avaliado. Pelo menos não será fácil fazê-lo” (p. 24).

4.4 As competências gerais do Currículo Mínimo

Para o Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC, os professores colaboradores selecionaram 10 competências gerais e cerca de cinco a seis habilidades e competências específicas para cada bimestre dos anos de escolarização abrangidos pelo documento – do sexto ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio. Algumas categorias se evidenciaram na análise dessas competências e habilidades. Entre elas, se destacaram a criticidade, a

diferença, a autonomia, a contextualização e o lazer. De modo mais periférico também pode-se encontrar referências à qualidade de vida e às habilidades motoras. Ressaltamos que essas categorias são intercambiáveis e não aparecem de modo isolado nos textos que demarcam as competências.

Como era de se esperar, tendo em consideração as disposições críticas que constituem o *ethos* profissional dos professores colaboradores, a categoria criticidade aparece com destaque nas competências e habilidades do Currículo Mínimo. Essa categoria (criticidade) está deliberadamente impressa em duas das competências gerais do Currículo Mínimo:

- Identificar lógicas competitivas e cooperativas em situações cotidianas, demonstrando capacidade de posicionar-se e resolver conflitos a partir da *reflexão crítica*, ética e estética que tenha como parâmetro o repúdio a qualquer forma de injustiça ou discriminação baseada em *diferenças* culturais, de classes social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

- Reconhecer, valorizar e praticar atividades corporais individuais e coletivas como forma de ampliar a capacidade de *pertencimento a grupos identitários e culturais*, assumindo *postura crítica* e pró-ativa diante dos conflitos gerados pelo mundo do trabalho e do lazer, fazendo uso autônomo e responsável de seu tempo livre (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

As expressões *reflexão crítica* e *postura crítica* aparecem somente nessas duas competências gerais, mas as categorias criticidade, diferença, autonomia e contextualização caminham juntas. No conjunto elas expressam o ideal progressista de educação que incide sobre as disposições dos professores colaboradores e no documento prescritivo. Além disso, mesmo nas categorias que não estão necessariamente relacionadas às disposições críticas, como a saúde e o lazer, a tinta dos colaboradores pende notoriamente para a criticidade. Notem que no primeiro recorte a expressão diferença anuncia uma postura de repúdio às injustiças e discriminações tanto de classe como de outros aspectos que fazem parte dos debates e agendas que têm como referências as teorias pós-críticas – cultura, religião, sexo e etnia. Já no segundo recorte, apesar da palavra não estar impressa, a ideia de diversidade aparece como forma de pertencimento a grupos identitários e culturais. Como veremos adiante, a categoria da diversidade é uma constante no documento e apresenta esses dois sentidos: a compreensão que toma o termo para designar as diferenças de classe e as relacionadas às minorias; e também a noção de diferença baseada nas características culturais próprias dos contextos locais (em

oposição à aculturação pensada unicamente a partir do contexto global, ou, mais especificamente, dos países do norte para os do sul). Sobre esse segundo sentido, há ainda uma competência geral, selecionada pelos professores colaboradores, que é bem clara nessa demarcação. Vejamos:

- Reconhecer e valorizar as *diferentes manifestações culturais*, especialmente aquelas que se expressam pela linguagem corporal, entendendo-as como representações e simbolizações do *espaço geográfico e do patrimônio sociocultural brasileiro* e de outros povos e nações (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

A competência apresentada acima é a primeira na lista das competências gerais do Currículo Mínimo e expressa uma preocupação com relação à importância de se considerar os contextos culturais a partir das localidades. Mesmo que o texto faça menção aos patrimônios culturais de outros povos e nações, relativizando uma possível polarização entre o local e o global, fica explícito que as particularidades socioculturais constituem uma problemática importante para os professores colaboradores. Essa problemática também está presente no texto de Cupolillo e Copolillo (2013). As autoras relatam que a tarefa dos professores colaboradores, frente às políticas da SEEDUC, “foi para além de escrever uma proposta curricular formal, ou seja, prescritiva, linear e descontextualizada das múltiplas realidades socioculturais presentes nas diversas escolas da nossa rede estadual” (p. 4). Além disso, essa mesma preocupação esteve presente na própria constituição dos professores colaboradores. O processo que os selecionou teve como um de seus critérios a procedência geográfica de origem dos professores. Na percepção de Cupolillo e Copolillo (2013), “a diversidade de procedências dos professores da equipe permitiu uma visão mais abrangente das realidades sociais, culturais, econômicas e políticas do estado” (p. 2). Percebam que essa problemática entra em conflito, em alguma medida, com a própria ideia de se produzir uma prescrição nos moldes de um currículo mínimo. A tensão entre a proposta de se homogeneizar o conhecimento ensinado na rede e a anunciada preocupação com as diversidades socioculturais esteve presente nas políticas curriculares internas da SEEDUC, no processo de construção do Currículo Mínimo.

A categoria contextualização também está diretamente relacionada às que já foram discutidas – criticidade e diferença. A contextualização imprime materialidade à diversidade e, assim, propicia uma visão de mundo consciente e crítica. Um exemplo de como essas categorias operam em conjunto pode ser visto na obra de

Soares *et al.* (1992), quando esses autores definem três preceitos gerais para a prática pedagógica: o diagnóstico da realidade (a partir da diversidade dos contextos socioculturais), o julgamento (crítico) da realidade e a teleologia da pedagogia (para onde a educação deve se direcionar).

Um das competências gerais do Currículo Mínimo de Educação Física da SEEDUC expressa de forma mais nítida essa categoria (contextualização):

- Conhecer as regras, as técnicas e os sistemas táticos dos diferentes jogos, lutas e modalidades esportivas, *reconhecendo o caráter histórico e sociocultural dessas manifestações*, valorizando-as como atividades lúdicas, coletivas e *identitárias* (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, p. 4).

O recorte disposto acima, além de marcar a presença da categoria contextualização, reconhece a necessidade de que regras, técnicas e táticas se constituam competências gerais para o Currículo Mínimo. Esses conhecimentos são característicos de uma concepção de educação física, tratada como “tradicional” ou “esportivizante”, que foi colocada em questão pela pedagogia crítica desde os anos de 1980. A crítica recaía especialmente sobre o caráter eminentemente prático, desprovido de contextualização e de reflexão (crítica) sobre a prática, com que operava essa concepção de ensino da educação física. Apesar das críticas, é notória a importância do ensino desses conhecimentos ao longo do processo de escolarização. O que se reivindicou foi a contextualização e a reflexão sobre as práticas, e não sua negação – o texto de Bracht (2009), apresentado no capítulo anterior, trata dessas questões, ou mal-entendidos.

Essa questão ganha importância quando lembramos que a pedagogia das competências foi o referencial que norteou a construção dessas prescrições. Se a ênfase dimensão experimental das qualificações (os conhecimentos procedimentais) é uma das marcas mais importantes de constituição da pedagogia das competências, a presença desse tipo de conhecimento no Currículo Mínimo seria previsível. Por sinal, para a educação física a aquisição de saberes procedimentais nunca foi uma carência. Podemos afirmar, nesse sentido, que a educação física tem ensinado seus alunos a serem proficientes nas práticas corporais que lhes são ensinadas. A crítica ao modelo academicista de educação não caberia, portanto, à educação física. Pelo contrário, se tomarmos a forma fundamental com que Ramos (2006) caracteriza a pedagogia das competências, a interseção entre as qualificações experimentais e conceituais, haveria um déficit de conceitos no ensino

da educação física. Essa ênfase nos conceitos que permitam uma reflexão sobre a prática foi uma das preocupações dos professores colaboradores. Mas se olharmos com mais cuidado para a relação entre as características constituem os fundamentos da pedagogia das competências e essas três categorias – criticidade, diferença e contextualização – presentes no Currículo Mínimo, emerge outra questão importante para a construção desta tese, da qual passaremos a tratar.

Ramos (2006) considera que o deslocamento conceitual imposto pelo surgimento da pedagogia das competências sublimou uma das características da sua antecessora, a pedagogia das qualificações. A ênfase na dimensão social dos conhecimentos foi essa característica sublimada. Com a progressiva complexidade dos processos de produção, a formação deixou de apontar diretamente para determinadas categorias profissionais, com seus saberes e habilidades específicos, e passou a adotar um modelo mais polivalente. Os novos mercados imprimiram novas necessidades (competências) aos currículos. Como consequência desse novo modelo de formação, desarticulado de categorias e funções profissionais específicas, houve uma progressiva desarticulação entre a formação e o contexto social. Daí a sublimação da dimensão social. Na pedagogia das competências, a formação de competências e habilidades é generalista e polivalente, e perde na relação com a dimensão social. Percebam que, ao privilegiarem as categorias criticidade, diferença e contextualização, os professores colaboradores exerceram uma resistência à matriz da pedagogia das competências. Justamente a dimensão que, em tese, seria sublimada pela pedagogia das competências é priorizada no documento prescritivo para o ensino da educação física na SEEDUC. E, a partir do que mostram as entrevistas e o texto de Cupolillo e Copolillo (2013), essa foi uma posição política consciente. Nesse ponto, a disputa interna das políticas curriculares da SEEDUC foi vencida pelo grupo de professores colaboradores de educação física.

As outras categorias que podem ser lidas nas competências gerais do Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC são as habilidades motoras e a qualidade de vida. Sobre as habilidades motoras, o documento descreve a seguinte competência:

- Desenvolver e aperfeiçoar *habilidades motoras básicas* necessárias à prática das atividades físicas, valorizando-as como possibilidades de movimentos corporais, individuais e coletivas *a serem realizadas durante o tempo livre* (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

Vejam que os professores colaboradores associam a utilidade do desenvolvimento das habilidades motoras à prática das atividades físicas, e estas, por sua vez, às possibilidades de movimentos corporais no tempo livre. Não há qualquer indicativo, assim como em todas as outras competências gerais, de uma relação com o desenvolvimento de habilidades motoras para dar suporte ao aperfeiçoamento da prática esportiva, numa perspectiva que se aproxime de um treinamento esportivo. Essa opção, pela ausência de competências que se disponham a desenvolver habilidades voltadas para o desempenho ou o rendimento no esporte, está em acordo com as disposições críticas dos professores colaboradores. E, por outro lado, se contrapõem às políticas da SEEL que visam o treinamento de modalidades olímpicas através das parcerias público-privadas que estão implementadas em escolas da SEEDUC.

Na última categoria que estabelecemos para analisar as competências gerais, a qualidade de vida, mais uma vez podemos perceber a influência das disposições críticas dos professores colaboradores. Vejamos como está disposta essa competência.

- Adotar atitudes que promovam a ampliação permanente da *qualidade de vida*, reconhecendo a saúde como aspecto humano que envolve *questões biológicas, políticas, econômicas e socioculturais* (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 4).

Na descrição dessa competência, é notória a afinidade com a produção acadêmica crítica da educação física brasileira que estuda o que chamamos, no capítulo do contexto de influências, de novo higienismo. A saúde, e sua relação com a qualidade de vida, não é pensada exclusivamente a partir dos aspectos biológicos, mas também das implicações políticas, econômicas e socioculturais.

4.5 As habilidades e competências bimestralizadas no Currículo Mínimo

Como já discutimos anteriormente, a bimestralização das competências e habilidades foi um ponto de tensão entre diretrizes gerais das políticas da SEEDUC e as perspectivas e inclinações (críticas) do grupo de professores colaboradores de educação física. Esses professores se posicionaram de forma contrária a uma disposição rígida da organização dos conhecimentos ao longo dos anos de

escolarização, por entenderem que as diversidades socioculturais não seriam satisfatoriamente atendidas se as prescrições assim se estabelecessem. Mas como a bimestralização era imprescindível para a estrutura de controle preconizada pelas macro políticas, com as quais a SEEDUC se vinculou, não houve outra opção, senão seguir as orientações de estabelecer habilidades específicas para o ensino de educação física em cada bimestre letivo.

No entanto, mais uma vez, as disposições críticas dos professores colaboradores incidiram sobre a forma com que os eixos temáticos – esportes, jogos, ginástica, atividades rítmicas e expressivas e lutas – foram transformados nas habilidades específicas que foram distribuídas ao longo dos bimestres. O Currículo Mínimo determina quais eixos temáticos devem ser tratados em cada bimestre, mas não especifica quais seriam as temáticas próprias a esses eixos. Não especifica quais deveriam ser os esportes, jogos, ginásticas, atividades rítmicas e lutas trabalhados em cada bimestre. Tampouco há uma relação de dependência entre os eixos, no sentido de um servir de base para o outro. Eles estão distribuídos de forma aparentemente aleatória, e com algum equilíbrio, ao longo dos sete anos de escolarização contemplados pelo documento – do sexto ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio. A tabela a seguir mostra essa distribuição:

ANO/SÉRIE E BIMESTRE

6º ano do ensino fundamental – primeiro bimestre
 6º ano do ensino fundamental – segundo bimestre
 6º ano do ensino fundamental – terceiro bimestre
 6º ano do ensino fundamental – quarto bimestre
 7º ano do ensino fundamental – primeiro bimestre
 7º ano do ensino fundamental – segundo bimestre
 7º ano do ensino fundamental – terceiro bimestre
 7º ano do ensino fundamental – quarto bimestre
 8º ano do ensino fundamental – primeiro bimestre
 8º ano do ensino fundamental – segundo bimestre
 8º ano do ensino fundamental – terceiro bimestre
 8º ano do ensino fundamental – quarto bimestre
 9º ano do ensino fundamental – primeiro bimestre
 9º ano do ensino fundamental – segundo bimestre
 9º ano do ensino fundamental – terceiro bimestre
 9º ano do ensino fundamental – quarto bimestre
 1ª série do ensino médio – primeiro bimestre
 1ª série do ensino médio – segundo bimestre
 1ª série do ensino médio – terceiro bimestre
 1ª série do ensino médio – quarto bimestre
 2ª série do ensino médio – primeiro bimestre
 2ª série do ensino médio – segundo bimestre
 2ª série do ensino médio – terceiro bimestre
 2ª série do ensino médio – quarto bimestre
 3ª série do ensino médio – primeiro bimestre

EIXO TEMÁTICO

Jogo
 Atividade rítmica e expressiva
 Esporte
 Ginástica
 Jogo
 Atividade rítmica e expressiva
 Esporte
 Lutas
 Jogo
 Ginástica
 Esporte
 Lutas
 Jogo
 Ginástica
 Esporte
 Lutas
 Jogo
 Atividade rítmica e expressiva
 Jogo
 Ginástica
 Esporte
 Atividade rítmica e expressiva
 Jogo
 Ginástica
 Esporte

3ª série do ensino médio – segundo bimestre	Jogo
3ª série do ensino médio – terceiro bimestre	Esporte
3ª série do ensino médio – quarto bimestre	Ginástica

Como podemos ver na tabela, os eixos mais contemplados são o esporte (presente em oito bimestres) e o jogo (sete bimestres). Esses dois eixos são os únicos que fazem parte das prescrições para todos os anos letivos contemplados pelo documento. O esporte também é o único a estar presente em mais de um bimestre do mesmo ano de escolarização. A ginástica (seis bimestres), as atividades rítmicas e expressivas (quatro bimestres) e as lutas (três bimestres) também aparecem em diferentes bimestres.

Apesar de o esporte ser o eixo com maior número de prescrições, se levarmos em consideração as tradições da educação física podemos afirmar que há uma tentativa de se equilibrar as temáticas de ensino. Tradicionalmente, o esporte assume um lugar de destaque no cotidiano do ensino das práticas corporais nas escolas. Nesse sentido, a ausência desse eixo nos 20 bimestres em que ele não está presente é mais significativa do que sua pouco importante superioridade frente aos demais eixos. Com o que vemos nessa distribuição temática, podemos dizer com tranquilidade que não há um projeto de educação física que vise o desenvolvimento do esporte de alto nível no Currículo Mínimo para a educação física da SEEDUC. Como mostraremos a seguir, além do equilíbrio na distribuição e da não dependência entre os eixos, a principal característica da organização bimestralizada presente no documento é a progressiva complexidade intrínseca às temáticas. Conforme se progredem os anos de escolarização, as habilidades prescritas para os mesmos eixos se tornam mais complexas. Tomaremos o exemplo da organização do eixo temático esporte, nos oito bimestres letivos nos quais ele está presente, para analisarmos o tipo de habilidades prescritas e a progressão de sua complexidade.

No sexto ano do ensino fundamental o conteúdo esporte ficou destinado ao terceiro bimestre. As sete habilidades e competências prescritas para esse bimestre são as seguintes:

- [1] Conhecer a história das modalidades esportivas.
- [2] Identificar as diversas práticas esportivas desenvolvidas nas comunidades locais.
- [3] Conhecer as regras das modalidades esportivas.

- [4] Reconhecer no esporte potencialidades para o desenvolvimento de atitudes e de valores tais como: solidariedade, autonomia, confiança, autoestima, respeito às diferenças.
- [5] Identificar e vivenciar as estratégias de jogo dentro das modalidades esportivas.
- [6] Vivenciar as modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.
- [7] Conceituar saúde levando em conta os determinantes biológicos, sociológicos, econômicos, culturais e políticos (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6).

Podemos ler, no recorte acima, boa parte das categorias que foram estabelecidas a partir das competências gerais do Currículo Mínimo. Contextualização, diversidade, autonomia e mesmo a saúde (numa perspectiva crítica) já estão impressas no primeiro momento em que o tema esporte aparece nas prescrições. Relacionando essas habilidades e competências com as políticas gerais (performativas e controladoras) da SEEDUC podemos ver que algumas dessas habilidades prescritas apresentam certa ruptura com as possibilidades de controle. A habilidade número dois, por exemplo, não poderia estar presente numa macro avaliação, como as provas que a SEEDUC aplica (SAERJ e SAREJINHO) para avaliar a aprendizagem de outras disciplinas, como a língua portuguesa e a matemática. A identificação da diversidade das práticas esportivas desenvolvidas nos contextos locais é importante na perspectiva (crítica) que direcionou a proposta elaborada pelos professores colaboradores de educação física, mas não pode ser medida em larga escala.

Outro importante grupo de habilidades que dificilmente poderia ser avaliado de forma global é aquele que se relaciona com as vivências procedimentais – no caso das habilidades dispostas acima, seria a de número seis. Já não seria fácil para a SEEDUC avaliar, com alguma precisão metodológica, como seus alunos vivenciam (ou não) as diferentes modalidades esportivas. Somando-se ao fato do Currículo Mínimo não indicar os tipos de esporte preconizados para cada bimestre, essa avaliação torna-se completamente inviável. Vejam que esse obstáculo (para as políticas de controle curricular) é mais perceptível na dinâmica curricular de uma disciplina como a educação física, em função de suas tradições apontarem para um ensino com uma tendência que enfatiza os conteúdos procedimentais. Mas essa problemática tem sua raiz na própria concepção da pedagogia das competências. Sacristán (2011) sinalizou essa ambiguidade das políticas que Ball (2005) caracteriza com performativas. Parece haver um problema na adoção da pedagogia das competências em concomitância com as políticas de controle curricular. Se, por

um lado, a pedagogia das competências propõe uma complexidade na definição dos conteúdos da aprendizagem (competências e habilidades), enfatizando as competências procedimentais, por outro, as políticas de controle necessitam de parâmetros avaliativos objetivos e de fácil observação – lembrem do caso da ausência da competência *saber escrever* no PISA. Com relação à dinâmica da construção do Currículo Mínimo, se por um lado a exigência da bimestralização apontou para uma política deliberadamente voltada para o controle curricular, o modo com o qual os professores colaboradores de educação física operou essa bimestralização não favoreceu esse pretenso controle.

Para o segundo momento em que o tema esporte está presente nas prescrições – terceiro bimestre do sétimo ano do ensino fundamental – foram estabelecidas as seguintes habilidades e competências (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 7):

- [1] Conhecer e *analisar* a história das diferentes modalidades esportivas.
- [2] Conhecer e *analisar* as regras das modalidades esportivas.
- [3] Vivenciar modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.
- [4] Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso nas modalidades esportivas.
- [5] Identificar, *problematizar* e vivenciar as estratégias de jogo das modalidades esportivas.
- [6] Conhecer a origem dos ideais olímpicos, *problematizando* os usos e as organizações dos eventos esportivos na atualidade.
- [7] Identificar a atividade física como promotora de ações preventivas para a melhoria da saúde individual (grifos nossos).

Se compararmos as prescrições para o esporte do sexto ano com as do sétimo podemos ver que há a manutenção de uma proposta generalista e o incremento de alguma complexidade. Como veremos, a proposta de não especificar a modalidade esportiva será mantida até o final do documento, em todos os bimestres e para todos os eixos temáticos. Trata-se de uma resistência às políticas de controle. Com relação à complexidade, o que mais se acentuou foram as intenções de criticidade que estão postas nas habilidades e competências. Os verbos analisar e problematizar estão mais presentes nas prescrições para o sétimo ano, e se intensificarão ainda mais nos bimestres dos próximos anos letivos em que o esporte é a temática elegida. A seguir estarão dispostas, de forma agrupada, todas as habilidades e competências para esses demais bimestres.

Terceiro bimestre do oitavo ano do ensino fundamental:

- [1] Conhecer, *analisar* e *problematizar* a história de cada modalidade esportiva.
- [2] Aplicar elementos das técnicas e táticas nas vivências das diferentes modalidades esportivas.
- [3] Conhecer, *analisar* e *recriar* regras de acordo com a *realidade do grupo*, bem como a do *espaço físico*.
- [4] Vivenciar o esporte nas perspectivas competitiva e *cooperativa*, enfatizando a ludicidade.
- [5] Elencar os benefícios fisiológicos e psicológicos da prática de atividade física.
- [6] *Analisar criticamente* a influência midiática nos esportes, especialmente as mensagens televisivas.
- [7] *Reconhecer e problematizar* as relações de gênero que ganham visibilidade nas práticas esportivas.
- [8] Conhecer procedimentos básicos de primeiros socorros (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 8).

Terceiro bimestre do nono ano do ensino fundamental:

- [1] Compreender o esporte como *manifestação sociocultural contextualizado* nas suas práticas.
- [2] Conhecer, *analisar*, vivenciar, *problematizar* e *recriar as regras* das modalidades esportivas.
- [3] Aplicar táticas específicas de cada modalidade esportiva em situação de jogo.
- [4] Conhecer o Estatuto do Torcedor.
- [5] Compreender conceitos de esforço, intensidade e frequência, relacionando-os com o exercício físico, e aplicar em suas práticas corporais.
- [6] *Analisar criticamente* a influência midiática nas modalidades esportivas (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 9).

Primeiro bimestre da primeira série do ensino médio:

- [1] Identificar os sistemas táticos praticados pelas equipes em situações de jogo.
- [2] Aplicar os sistemas táticos em situações de jogo.
- [3] Comparar o conceito de *autoridade* e *autoritarismo* no esporte, transportando-o para a vida cotidiana.
- [4] Conhecer os efeitos das drogas lícitas e ilícitas no organismo, e seus malefícios para a saúde.
- [5] Conhecer e *posicionar-se* frente ao Estatuto do Torcedor (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 11).

Primeiro bimestre da segunda série do ensino médio:

- [1] Vivenciar técnicas, táticas e regras das diferentes modalidades esportivas.
- [2] *Problematizar* as contradições entre a prática do esporte de alto rendimento e a saúde.
- [3] Valorizar e cuidar do meio ambiente como um ecossistema que deve ser estável e sustentável.
- [4] Organizar e interferir no espaço físico preocupando-se com a melhoria das condições ambientais e de saúde.
- [5] *Problematizar* as ações públicas de esporte e lazer e suas relações com a saúde.
- [6] *Analisar criticamente* a espetacularização dos esportes na sociedade contemporânea (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 12).

Primeiro bimestre da terceira série do ensino médio:

- [1] Identificar riscos à saúde advindos de vícios posturais e movimentos corporais repetitivos praticados no cotidiano.
- [2] Vivenciar técnicas, táticas e regras das diferentes modalidades esportivas.
- [3] Identificar na figura do árbitro e nas regras a necessária mediação entre esporte e violência.
- [4] Compreender fundamentos do atendimento de primeiros socorros necessários para lidar com acidentes e contusões esportivas (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 13).

Terceiro bimestre da terceira série do ensino médio:

- [1] Vivenciar técnicas, táticas e regras das diferentes modalidades esportivas.
- [2] Estruturar um conceito para a qualidade de vida, considerando aspectos socioculturais, econômicos e políticos.
- [3] Assumir uma postura ativa e consciente com relação à prática de atividades físicas, respeitando seus limites e possibilidades (grifos nossos) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 13).

De um modo geral, as habilidades e competências para o eixo temático esporte assumem as características de uma pedagogia crítica para a educação física. As categorias que dão forma às competências gerais estabelecidas para o Currículo Mínimo de educação física – criticidade, autonomia, diferença, contextualização e uma ideia de educação (física) para o lazer – também são as que se sobressaem entre as habilidades e competências prescritas para o conteúdo esporte. Analisar criticamente, problematizar, compreender e recriar são verbos que aparecem reiteradamente nos textos recortados acima. Para além de simplesmente conhecer e vivenciar as diferentes modalidades esportivas, as prescrições indicam a necessidade de inúmeras habilidades e competências que pressupõem uma reflexão crítica sobre o esporte. Nesse sentido, dois exemplos nos chamam a atenção: a forma com que são tematizadas as regras dos esportes e as relações entre esporte e mídia. Sobre as regras, os professores colaboradores esperam que, ao final do nono ano do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de conhecer, analisar, vivenciar, problematizar e recriar as regras das diferentes modalidades esportivas. O conhecimento das regras se coloca numa perspectiva que supera a ideia utilitária entre educação física escolar e desenvolvimento do esporte de rendimento. Ao propor que os alunos sejam capazes de problematizar e de recriar as regras dos esportes, fica subentendida uma ideia de contextualização das práticas, num sentido de pluralidade, que amplia as possibilidades de fruição

corporal para além do esporte rendimento. O esporte na perspectiva do lazer, do qual Stigger (2002) tratou, também é contemplado.

A relação entre esporte e mídia, prescrita no documento, reitera essa ampliação do modo com o qual se pensa a aprendizagem das modalidades esportivas. As prescrições das habilidades e competências que abordam diretamente essa problemática – item sete do terceiro bimestre do oitavo ano do ensino fundamental; item seis do terceiro bimestre do nono ano do ensino fundamental; item seis do primeiro bimestre da segunda série do ensino médio – se relacionam com os aspectos conceituais e sociais de uma pedagogia dos esportes. Notem que habilidades e competências como essas – analisar criticamente a influência midiática nas modalidades esportivas ou a espetacularização dos esportes – não têm relação com a proficiência no desenvolvimento das práticas esportivas. Outros exemplos, seguindo a mesma lógica, também podem ser vistos nos recortes acima, tais como as reflexões sobre gênero e sobre a saúde. No conjunto, as características dessas habilidades e competências reforçam a tese de como os professores colaboradores de educação física lidaram (criticamente) com a noção de competências. Mais uma vez pode-se ver a ênfase nas competências sociais – justamente aquelas que são preteridas pela própria pedagogia das competências. Isso não quer dizer que não foram prescritas habilidades e competências de natureza mais procedimental. A vivência das práticas esportivas está presente em todos os momentos (bimestres) em que o esporte é tematizado no Currículo Mínimo da SEEDUC. Mas trata-se de uma vivência crítica e reflexiva e sempre associada a aspectos conceituais e sociais.

Priorizamos as análises sobre o eixo temático esporte em função da possibilidade de marcar as diferenças do Currículo Mínimo com as tradições do campo da educação física, especialmente aquelas operadas no cotidiano. Consideramos que o ensino das modalidades esportivas exerce considerável influência tanto na forma com que a sociedade vê o papel da educação física, e por consequência nas expectativas sobre essa disciplina, quanto nas próprias disposições que configuram o fazer pedagógico de boa parte dos professores que estão nas escolas. Nesse sentido, poderemos comparar, no próximo capítulo desta tese (o contexto da prática curricular), as disposições críticas dos professores colaboradores, e o modo com o qual eles estipularam as prescrições, com as disposições de professores que atuam no cotidiano das escolas da SEEDUC.

Mesmo considerando que boa parte dos professores colaboradores também atua no cotidiano, supomos que suas disposições (críticas) não são consensualmente compartilhadas com o grosso dos professores da SEEDUC. Essa suposição ampara-se na forma com que os professores colaboradores foram selecionados para compor o grupo de educação física. Lembremos que houve uma filtragem que privilegiou as disposições críticas. Mais especificamente, nos interessa saber como essas possíveis diferenças nas disposições do *ethos* profissional implicaram na forma com que os professores que atuam no cotidiano receberam o Currículo Mínimo.

Mas, conquanto a ênfase dada no eixo temático esporte, é importante destacar que as mesmas categorias que puderam ser lidas nas competências gerais e nas habilidades e competências para o ensino dos esportes também estão presentes dos demais eixos temáticos – jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas. Além das categorias, a não especificidade e a progressiva complexidade foram marcas gerais das habilidades e competências bimestralizadas. Assim como não delimitou esportes específicos, o Currículo Mínimo não cita qualquer modalidade de jogo, ginástica, dança ou luta. O que se diferenciou foi o nível de complexidade esperado – notadamente no que se refere à reflexão crítica sobre essas práticas corporais – para cada bimestre. Mostraremos alguns recortes que confirmam essas assertivas.

As principais categorias – contextualização, diferença e criticidade – que sustentam nosso argumento sobre as influências das disposições críticas dos professores colaboradores na construção do Currículo Mínimo estão presentes nas seguintes prescrições de habilidades e competências para o sexto ano do ensino fundamental: “conhecer as origens de jogos populares”, “identificar jogos que façam parte da cultura corporal da comunidade local” (primeiro bimestre); “reconhecer as atividades rítmicas e expressivas como manifestações culturais” (segundo bimestre); “conhecer e analisar a história das modalidades ginásticas”, “identificar diferentes formas de praticar ginásticas nas comunidades locais” (quarto bimestre) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6). Já no ensino médio, essas mesmas categorias aparecem da seguinte forma: “compreender a dança e os movimentos expressivos como parte da história cultural da humanidade”, “conhecer e vivenciar as danças afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo-as como originárias das manifestações rítmicas e expressivas do povo brasileiro” (segundo bimestre da primeira série do ensino

médio); “identificar as principais formas de manifestação da cultura de lazer em sua região” (terceiro bimestre da primeira série do ensino médio) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 11); “reconhecer as relações e contribuições histórico-culturais dos/nos movimentos rítmicos e expressivos”, “reconhecer e vivenciar diferentes manifestações culturais da dança de nosso país, de outros povos e de outras nações” (segundo bimestre da segunda série do ensino médio) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 12); “identificar e analisar criticamente as influências midiáticas no desenvolvimento histórico das diferentes modalidades de ginásticas” (terceiro bimestre da terceira série do ensino médio) (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 13).

4.6 As orientações pedagógicas do Currículo Mínimo

O Currículo Mínimo da SEEDUC apresentou ainda uma espécie de material didático de apoio chamado de orientações pedagógicas. Esse foi o último “produto” apresentado pelos professores colaboradores e também seguiu uma estrutura bimestralizada. Para cada conjunto temático de habilidades e competências, distribuídos por bimestre letivo, a SEEDUC disponibilizou, em seu domínio da internet, orientações pedagógicas específicas. A ideia seria potencializar as possibilidades de se trabalhar com o Currículo Mínimo. Para tal, esses documentos (todos eles) apresentam conexões com as habilidades e competências, sugestões de atividades, de materiais de apoio (para alunos e professores), propostas de interdisciplinaridade e sugestões de avaliação.

Como essas orientações pedagógicas estão diretamente relacionadas às habilidades e competências distribuídas ao longo dos bimestres, as categorias que explicam as intenções e disposições expressas no documento prescritivo não diferem das que apresentamos anteriormente. Mas as orientações permitem compreender de que forma os professores colaboradores pensam ser possível operar com as habilidades e competências no cotidiano escolar. Tomaremos um exemplo – as orientações para o terceiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental – para mostrar como essas operações foram prescritas.

Em primeiro plano, há uma ementa que enuncia o que é tratado pela orientação pedagógica específica para o bimestre. No exemplo que tomamos, o documento faz a seguinte apresentação:

Conhecer, reconhecer e praticar diferentes modalidades esportivas individuais e coletivas como forma de ampliar a capacidade de expressão, comunicação e produção de múltiplas formas de movimentos e ritmos, valorizando e respeitando as diferenças de desempenho e expressividade, compreendendo suas raízes históricas e socioculturais (RIO DE JANEIRO, 2012, sem página⁹⁷).

Após o enunciado da ementa, o documento descreve o eixo temático e seu subtítulo: “esporte: conhecendo e vivenciando os esportes e reconhecendo suas possibilidades socioculturais, biológicas e políticas” (RIO DE JANEIRO, 2012, sem página). E, a seguir, descreve as habilidades e competências que já estão prescritas para o bimestre letivo – as mesmas que estão presentes no documento curricular que apresentamos na sessão anterior. Até esse momento, portanto, não há nada de novo. As categorias que estão expressas nesses textos são aquelas que já discutimos – em especial, as ideias de contextualização, diferença e criticidade.

As sugestões para operar com as habilidades e competências, no cotidiano das escolas, começam a ser delineadas quando o documento apresenta as conexões com habilidades e competências. Para o exemplo que estamos apresentando – terceiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental – os professores colaboradores de educação física publicaram as seguintes possibilidades:

- Levantamento, através de pesquisa de campo, dos esportes praticados no bairro.
- Esporte escolhido de acordo com as condições da escola e dos alunos.
- Identificação das determinantes culturais que deram origem àquele esporte.
- Regras básicas: ações de jogo e estrutura.
- Prática de fundamentos do esporte escolhido.
- Conceito de saúde, doença, promoção da saúde (RIO DE JANEIRO, 2012, sem página).

Essas conexões permitem uma visualização de como as habilidades e competências foram pensadas. A não especificidade das modalidades esportivas para cada bimestre nos quais esse eixo temático é prescrito pode ser explicada por essas conexões. A preocupação com as diferenças culturais e sociais dos entornos das escolas pode ser vista claramente nos recortes dispostos acima. Para os professores colaboradores, que elaboraram as prescrições presentes no Currículo Mínimo, a escolha da modalidade esportiva deve se dar em função da realidade em

⁹⁷ Como o documento foi publicado virtualmente, e em arquivos separados por bimestre, não há paginação.

que escolas e alunos estão inseridos. Nesse aspecto, está implícita uma perspectiva (crítica) de escolarização, mas também uma questão de ordem prática. Numa rede com a amplitude da SEEDUC, as vivências que requerem estruturas materiais importantes e onerosas, como as de algumas modalidades esportivas, dificilmente poderiam ser padronizadas.

Tornando ainda mais específicas as orientações, o documento propõem algumas sugestões de atividades. São elas:

- Construir coletivamente com os alunos roteiros de investigações e entrevistas que visem identificar as práticas esportivas praticadas em suas Comunidades (pode ser feito individualmente ou em pequenos grupos que morem na mesma Comunidade).
- Escolher os esportes a serem vivenciados e estudados.
- Pesquisar a história dos esportes escolhidos.
- Solicitar que os alunos façam uso de outras linguagens, por exemplo, fotografando essas práticas nas suas Comunidades e trazendo fotografias que tenham acesso pelos seus familiares, vizinhos, etc.
- Buscar uma integração Escola-Comunidade, trazendo algumas pessoas desse convívio que praticam e/ou organizam esse tipo de atividade.
- Organizar uma amostra de fotografias trazidas pelos alunos e outras tiradas por eles ao longo das aulas (RIO DE JANEIRO, 2012, sem página).

As sugestões de atividades continuam, de modo coerente, a lidar com a temática dos esportes numa perspectiva que enfatiza a contextualização. Além disso, dá dicas de como lidar com o ensino das habilidades e competências prescritas para esse bimestre. Há um deslocamento da tradição da educação física que se pauta no esporte de alto rendimento como referência. As sugestões dos professores colaboradores partem do local, da cultura corporal inserida nas comunidades em que as escolas estão inseridas. A referência deixa de ser o global, o esporte espetáculo, e passa a enfatizar as produções culturais com as quais os alunos têm pertencimento. Daí considerarmos coerente toda a preocupação e resistência dos professores colaboradores frente às macro políticas de padronização e controle do ensino que concorreram para influenciar as políticas curriculares da SEEDUC.

Como material de apoio para os alunos, as orientações pedagógicas (para o terceiro bimestre do sexto ano do ensino fundamental) sugerem o vídeo Cidadania em construção - Escola e esporte (esporte na escola)⁹⁸. Trata-se de um vídeo de aproximadamente 13 minutos que aborda a relação entre esporte e a construção da cidadania através de entrevistas com o jogador profissional de vôlei Paulo André

⁹⁸ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=DtpWJJl9NH0>. Acessado em 11 de setembro de 2013.

Jukoski da Silva, o Paulão, e com a professora de educação física Cristina. Apesar de ter como referência um atleta de alto nível, o vídeo se concentra nos aspectos de formação do que poderíamos chamar de competências sociais, como o respeito ao próximo, a amizade e a solidariedade.

A seguir, o documento apresenta uma proposta de interdisciplinaridade na qual há interlocução com as disciplinas língua portuguesa e literatura, artes visuais, história e geografia. Para a língua portuguesa sugere-se a produção de textos sobre as modalidades esportivas; para as artes visuais, o uso de imagens e apresentação de painéis de amostras fotográficas sobre atividades esportivas (reforçando o que foi exposto nas sugestões de atividades); para a história foi sugerida a construção de linhas do tempo sobre a evolução histórica do esporte selecionado; e, para a geografia, a localização espacial e cultural do mesmo esporte. Ressaltamos para a elaboração dessas propostas interdisciplinares foram realizadas reuniões periódicas entre as diferentes áreas disciplinares. O grupo de professores colaboradores indicou que tiveram maior proximidade e afinidade com a área de artes. Inclusive esses dois grupos compartilharam boa parte das resistências frente às macro políticas da SEEDUC, especialmente com relação à imposição de se bimestralizar as prescrições.

Como sugestão de avaliação, o exemplo de orientações pedagógicas que estamos apresentando não propõe instrumentos avaliativos muito claros. Os professores colaboradores consideram que a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de desenvolvimento da proposta pedagógica (bimestral) e indicam dois parâmetros:

- Participação e envolvimento nas atividades propostas;
- Elaboração e apresentação de trabalho em grupo sobre as práticas esportivas praticadas na comunidade, articulando a discussão histórica e sociocultural sobre a origem e desenvolvimento destas modalidades no mundo e no Brasil (RIO DE JANEIRO, 2012, sem página).

Percebam que para o primeiro parâmetro – participação nas atividades – não são apresentados os instrumentos de avaliação. Fica sugerido que os professores terão essas respostas na observação cotidiana de seus alunos. Poderia-se pensar em algum instrumento mais objetivo, como uma ficha de observação ou até mesmo uma autoavaliação, mas se voltarmos a pensar nas macro políticas que influenciaram a SEEDUC veremos que mais uma vez houve uma tensão na constituição das políticas curriculares. Participação e envolvimento são parâmetros

que estão associados a competências sociais e, mais do que isso, não são passíveis de se constituírem como parâmetros para as grandes avaliações – como o SAERJ e o SAERJINHO.

A outra sugestão de avaliação – trabalho sobre as práticas esportivas praticadas na comunidade – é mais objetiva e está bem articulada com os outros itens sugeridos pelo documento, inclusive com a proposta de trabalho interdisciplinar. Mas o fato da proposta sublinhar a questão contextual, do esporte da comunidade, e tomar essa problemática como uma questão para avaliação, também dificulta a sua inclusão num modelo de avaliação ampliado. Portanto, podemos dizer que essa tensão na constituição das políticas da SEEDUC se localiza na anteposição entre o local e o global. Se por um lado a lógica das macro políticas da SEEDUC tem uma concepção curricular padronizadora e niveladora, as disposições críticas dos professores colaboradores de educação física transferiram, quando lhes foi possível, a ênfase para as diferenças socioculturais. Em outras palavras, diríamos que as políticas curriculares da SEEDUC para a educação física, em função de suas tensões internas, exercem (ou pretendem exercer) ao mesmo tempo uma política controladora (de cima para baixo) e descentralizadora (de baixo para cima).

Os materiais de apoio ao professor constituem o último item das orientações pedagógicas e oferecem textos de apoio para o ensino do eixo temático. Para o exemplo que estamos apresentando – esportes – o documento disponibiliza quatro indicações de textos que podem ser acessados pela internet. O primeiro é um livro que oferece um compêndio de histórias dos esportes escrito pelo jornalista Orlando Duarte (2003)⁹⁹. O segundo texto é um artigo de Guimarães *et al.* (2001) publicado no periódico Motriz que aborda as possibilidades do ensino de atitudes e valores (competências sociais) nas aulas de educação física. O artigo é o relatório de uma pesquisa etnográfica que acompanhou a rotina das aulas de educação física de uma professora. Como conclusão, os autores afirmam que, no caso por eles investigado, a ausência de uma atenção específica ao ensino de atitudes e valores propiciou o desenvolvimento de atitudes não previstas (o que no campo do currículo chamaríamos de currículo oculto). Tais atitudes estariam amparadas por valores que diferem do que os autores chamam de uma moral cidadã.

⁹⁹ Disponível em http://books.google.com.br/books/about/Historia_Dos_Esportes.html?hl=pt-BR&id=1SZoO4nFpwsC, acessado em 12 de setembro de 2013.

Os dois últimos textos do material de apoio aos professores abordam o conceito de saúde. Um deles trata da história do conceito de saúde (SCLIAR, 2007) e o outro é um manual para gestores públicos de saúde que faz uma análise do sistema único de saúde (SUS) e do conceito de saúde e do processo saúde doença (ALMEIDA; CASTRO; VIEIRA, 1998). Os textos – especialmente o de Scliar (2007) – discutem as múltiplas inferências na constituição do que conceituam como saúde e, assim, podem propiciar um aprofundamento sobre essa problemática aos professores que os lerem. Lembramos que “conceituar saúde levando em conta os determinantes biológicos, sociológicos, econômicos, culturais e políticos” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6) é uma das habilidades prescritas para o bimestre em discussão – o terceiro do sexto ano do ensino fundamental. De um modo geral, podemos ver que a discussão sobre saúde proposta pelos professores colaboradores de educação física também está em sintonia com suas disposições críticas.

5 O CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR

Neste capítulo analisamos o contexto da prática curricular, que também constitui uma das esferas da dinâmica das políticas curriculares apresentada por Ball e Bowe (1992). Analisamos, mais especificamente, as disposições (LAHIRE, 2006) dos atores que lidam diretamente com as políticas locais, e também o modo com o qual esses atores recebem as prescrições curriculares e operam suas traduções no cotidiano escolar. A análise dessas disposições, recepções e traduções favorece uma compreensão mais detalhada da dinâmica das políticas curriculares, propiciando uma visualização ampliada da circularidade e dos diferentes pontos de partida das políticas curriculares. A complexidade da dinâmica curricular estaria subestimada sem a análise dessa esfera local.

Para pensar a dinâmica das políticas curriculares se faz necessário saber que disposições constituem as influências dos diferentes atores do ciclo de políticas curriculares; por exemplo, conhecer mais das convergências e/ou divergências entre as influências que, alguma medida, têm colonizado as macro políticas educacionais e aquelas que operaram sobre os diferentes atores que estão inseridos na dinâmica das políticas pode esclarecer possíveis fendas no ciclo de políticas. Convergências, divergências, paradoxos e antagonismos, estão invariavelmente presentes nas políticas curriculares. Nas políticas da SEEDUC isso também está presente, como já pudemos apresentar nos capítulos anteriores (especialmente no que apresenta a construção das prescrições curriculares) e apresentaremos, com ainda mais ênfase, neste capítulo. Com o acréscimo de outro ponto de partida para a análise das políticas, o mapeamento das dinâmicas se amplia e também potencializa a visualização das pluralidades e complexidades das políticas curriculares.

Para essas análises específicas das disposições, recepções e traduções dos professores que atuam no cotidiano das escolas da SEEDUC, algumas questões nos nortearam. Assim, para a constituição deste capítulo, nos perguntamos: quais são as experiências de vida anteriores à formação universitária que levaram os professores investigados a escolher sua profissão? Quais eram as expectativas desses professores com relação ao curso de educação física? Elas permaneceram as mesmas ou mudaram durante o curso? O que marcou mais contundentemente tais professores durante a sua formação profissional? Que pessoas, ideias, leituras

foram mais importantes? Como foi a continuidade da formação dos professores? Quais são as suas preferências no que tange à ocupação profissional? Quais foram as contingências que os levaram a trabalhar em escolas públicas? Como são as aulas desses professores e como elas poderiam ser? Como eles receberam as prescrições curriculares do Currículo Mínimo da SEEDUC? Como essas prescrições impactaram em seus cotidianos? Estas questões fizeram parte do roteiro (anexo III) que deu direção às entrevistas e serão discutidas na íntegra. Como indicamos na metodologia, foram entrevistados oito professores de educação física e duas de língua portuguesa. Todos estavam atuando com o ensino regular de suas disciplinas, em escolas da SEEDUC, à época da realização das entrevistas.

5.1 As experiências que levaram os professores à educação física

Sobre as experiências profissionais, agrupamos as falas dos professores em cinco categorias: as influências das experiências esportivas; as influências das aulas de educação física escolar, com ou sem a presença da influência de algum professor em específico; as influências de experiências profissionais; as influências de outras manifestações da cultura corporal, que não as esportivas; e as influências de amigos.

Dos oito professores de educação física entrevistados, seis relataram que a opção pelo curso de educação física teve significativa influência de suas experiências no campo esportivo. Em alguma medida já esperávamos a presença dessas falas, uma vez que a influência do esporte para a constituição da representação da educação física é grande. Como mostramos no capítulo do contexto das influências, além de ter um apelo popular que constitui um elemento de legitimação para a educação física, os esportes constituem o conteúdo com maior visibilidade, e presença, nas aulas de educação física na educação básica.

Podemos ver essas influências nas seguintes falas:

[...] e o professor de educação física uma vez comentou com a minha mãe, “o Flávio¹⁰⁰ está crescendo e ele podia entrar em um esporte”. Eu nunca tinha pensado nisso. Na época eu fazia [aulas de] educação física na escola normal. Mas quando o professor falou com a minha mãe, a minha mãe me

¹⁰⁰ Para preservar a identidade dos professores entrevistados, os nomes de pessoas, instituições e localidades que permitam suas identificações pessoais, citados neste capítulo, são fictícios.

falou “o professor falou que você podia fazer um esporte”. Aquilo também parece que ascendeu uma chama, entendeu? A partir dali eu comecei a treinar vôlei na escola, treinei handebol, fui atleta lá da escola – estudava lá no Getúlio Vargas, lá na Várzea da Oficina. Joguei muito nos jogos de escolas, assim, FEBAM na época. E não parei mais (EF 01).

[...] eu tinha uma forte ligação com a área esportiva. Na educação física, eu tive um professor no ensino médio que foram legais para caramba as aulas com ele (EF 02).

Eu sempre gostei de futebol. Eu corria, sempre gostei de correr, de praticar esporte. Sempre me ajudou. Então veio daí, com certeza, de estar nessa área esportiva, não é? Sempre me atraiu muito (EF 03).

Fui atleta de voleibol [...]. Joguei todos os esportes, mas sempre fui direcionado para o voleibol, que sempre foi a minha principal opção de esporte e de trabalho também (EF 05).

Porque antes de entrar eu tinha a visão do esporte. Porque, ah, eu gostava muito do esporte quando eu estava no ensino fundamental. Então entrei por isso (EF 07).

Eu sempre fui atleta. Joguei handebol dos 15 aos 23 anos. E, agregado a isso, eu tive um professor em Volta Redonda [...] que foi um cara que exerceu uma influência muito benéfica. Era um cara que era nosso treinador de handebol, era um cara que estava sempre pesquisando, olhando material. Aquilo gerou o interesse pela área de educação física (EF 08).

Esses recortes mostram a influência das experiências no campo esportivo, mas também, como podemos ver as categorias de inter-relacionam. Nas mesmas falas também estão presentes as influências das aulas de educação física escolar e, em alguns casos, de professores de educação física. Isso mostra que a formação esportiva desses professores esteve associada à educação física escolar. Apenas a fala de um professor cita a influência da educação física escolar sem de referir necessariamente à formação esportiva – “[...] eu sempre gostei de fazer educação física na escola, sempre fui aquela aluna que gostava de participar de tudo, então sempre tive interesse” (EF 04). Se somarmos essas falas, veremos que dos oito professores de educação física entrevistados sete tiveram influência dessas três categorias articuladas – formação esportiva, educação física escolar e influência de professores de educação física. O único professor (EF 06) que não relatou essas influências na constituição de suas disposições teve uma trajetória peculiar, marcada pelas suas práticas e experiências profissionais no campo da dança. Categorizamos essas experiências com a dança como influências de manifestações não esportivas da cultural corporal. Essas influências também estiveram presentes no relato do professor EF 01, cuja fala marcou as vivências corporais das brincadeiras de sua

infância, das experiências vividas no campo das artes marciais e também das atividades físicas relacionadas com a natureza. Vejamos alguns recortes:

[...] se eu for buscar lá atrás, a prática física na minha vida está, assim, muito incorporada, desde lá na infância. [...] eu pedia [para meus pais] elástico, pedia martelo, pedia prego, gostava de fazer as coisas para eu saltar, fazia espada para eu lutar, escudo. Uma vez [...] eu fiz um avião de madeira, amarrei uma corda e subi no pé de abacate. [...] eu sempre tive essa coisa de movimento, de correr, de saltar (EF 01).

Lutamos na APAE, jiu jitsu na época, muito tempo atrás [...]. Eu tenho kimono até hoje. E eu uso esse kimono hoje lá na escola para eu ensinar luta (EF 01).

E eu que faço escalada, rapel, vejo aquela serra lá atrás, aquela serra de Resende, do Parque Nacional de Itatiaia... Eu acho que isso tudo contribuiu bastante também para aguçar mais, querer mais. Lá eu animei mais para fazer a faculdade (EF 01).

[...] a dança entrou na minha vida desde novinho, desde novinho que eu gosto da dança, sou fascinado pela dança. [...] a dança é uma paixão, a dança é uma paixão mesmo, desde criança (EF 06).

Mais uma vez vemos articulação entre as categorias que estabelecemos para pensar nas influências anteriores à formação. Algumas dessas vivências citadas acima levaram esses professores a procurar um engajamento profissional que estivesse próximo a elas, mesmo antes de ingressarem no curso de educação física. E, no caso deles, essas experiências profissionais também contribuíram para configurar disposições que os levaram a optar pela educação física. O professor EF 06 ensina dança há mais de 20 anos, muito antes de procurar a faculdade de educação física, e o professor EF 01 foi – e ainda era, no momento em que nos cedeu a entrevista – salva-vidas de piscina em um clube. Além deles, o professor EF 05 também relatou experiências profissionais como constituintes de sua inclinação para a busca da formação superior em educação física. Os recortes abaixo demonstram a existência dessas experiências profissionais.

[...] a educação física entrou na minha vida pelo seguinte. Eu trabalhava com dança, dança de salão, era prático né? E aí, para regularizar a minha situação, para regulamentar direitinho, eu precisava ter o curso superior em dança ou educação física. Optei pela educação física porque além da dança me abriria outras possibilidades. Então foi esse o motivo de eu fazer a educação física, mais pela dança. [...] profissionalmente está fazendo por volta de 20 anos. 20 anos atrás eu comecei a me dedicar à dança. Hoje eu tenho um centro de dança [...], ano que vem faz 15 anos que eu estou lá (EF 06).

Eu trabalho em piscina, trabalho até hoje. Tem 10 anos que eu trabalho lá [no clube] de salva-vidas. Então, assim, eu vejo muito treinamento, acompanho. [...] pelo fato de ser um clube, ali tem várias atividades

esportivas, tem natação, tem vôlei, tem handebol [...]. Mas, assim, eu já fui para o clube com esse perfil que eu tenho hoje (EF 01).

Eu já atuava como leigo, trabalhava com voleibol, com treinamento, sem ter a graduação (EF 05).

Além de serem levados a procurar essas profissões pelas suas disposições culturais, e/ou tenham reforçado essas disposições no transcorrer dessas vivências, outro fato chama a atenção. As formas de regulação de mercado do campo da educação física, operadas especialmente pelos conselhos regionais de educação física (CREF), parecem que repercutiram em alguma medida na trajetória desses professores. Isso fica explícito na fala do professor EF 06 e sugerido na do professor EF 05. Não queremos dizer que essa ou aquela influência tenha sido exclusiva, ou mesmo preponderante. Como podemos ver, as categorias de influência são variadas e se articulam umas com as outras. Mas está claro que, de alguma forma, as regulações de mercado concorreram para constituir disposições e trajetórias. O curso de educação física, nesse sentido, não foi total e necessariamente a opção idealizada, mas também uma opção das necessidades e possibilidades.

A última categoria que conseguimos visualizar, a influência de amigos ou parentes, esteve presente na fala de apenas um professor. A professora EF 04 relatou que sua opção pelo curso de educação física “veio de amigos que tinha que já estavam na faculdade e gostavam muito do curso”. Ela ouvia muitos comentários desses amigos e gostava do que ouvia. Notem que denominamos essa categoria como influências de amigos e parentes. Assim o fizemos justamente para destacar que não houve qualquer citação, entre os professores de educação física entrevistados, que se referisse a influências de parentes.

5.2 As expectativas com relação à formação em educação física

Ao procurarem o curso de educação física, a maioria dos professores entrevistados tinha uma expectativa de vivenciar uma formação com ênfase nas atividades práticas ou procedimentais. Seis dos oito entrevistados disseram que esperavam um curso com essa característica. As disciplinas que têm uma estrutura mais conceitual causaram estranhamento para alguns deles e, para outros, abriu

novos horizontes e identificações. Vejamos alguns trechos de suas falas que demonstram isso:

[...] eu tinha uma ideia que a graduação em educação física tivesse uma área maior de ação em cima da parte do desporto em si – handebol, basquete, vôlei, futebol. E aí quando eu descobri que você tinha as chamadas áreas... filosofia, sociologia, relações humanas, a parte didática, organização, conteúdo, isso foi uma surpresa. [...] e eu lamento. Uma das coisas que eu lamento hoje é de não ter dado tanta importância para essa área extra, fora do desporto. A gente chamava lá de E109. Era a parte do instituto onde você estudava. E na época era um castigo. O pessoal adorava era o handebol, o vôlei, o basquete, o atletismo (EF 08).

No primeiro ano eu fiquei um pouco desapontada, porque achava que era muita prática. O que os meus amigos comentavam era de aula de judô, aula de atletismo, aula de natação. E falavam muito das aulas práticas. Então eu achava que era muita prática, praticamente só prática, né? Chegou lá tinha que fazer biologia... é, biologia. Eu fiquei meio assim. Mas, no final, no total eu gostei do curso (EF 04).

[sobre] a grade eu não tinha uma ideia muito certa não. Eu pensava mais na questão, assim, esportiva (EF 02).

Quando eu vim estudar aqui na faculdade nós tínhamos aulas teóricas e aulas práticas, e da parte prática eu sempre gostei. Mas eu fiquei um pouco surpreso comigo porque eu comecei a me ver também, me identificar, lá na frente, na sala de aula, na frente do quadro, apresentando alguma coisa, escrevendo alguma coisa. [...] tanto é que hoje eu tenho ali no meu computador, que eu levo para a escola, umas vinte, trinta aulas, todas em slides [...] (EF 01).

[...] quando não temos faculdade, nós trabalhamos muito a coisa de jogar, de ganhar, de vencer. Ali na faculdade a minha mente abriu um pouco para isso, para a parte pedagógica, para a parte de trabalhar com a criança, para a formação da criança (EF 03).

Quando eu fui para a faculdade meu objetivo era realmente ser treinador. A educação física [para além do treinamento] não era uma opção no início. Mas dentro do curso eu vi que isso não era uma verdade e que existiam outras áreas, e eu acabei me apaixonando pela educação física como um todo (EF 05).

As falas dos professores mostram que a formação em educação física não lhes ofereceu o que esperavam e, especialmente nos dois últimos recortes, podemos perceber uma mudança de direção em função das vivências – não esperadas – das disciplinas que não tinham tanta ênfase procedimental. De um modo geral, a procura pela formação esteve associada à inclinação pela prática esportiva, em boa parte dos casos à procura por uma formação que lhes capacitasse para atuar com o treinamento esportivo. Notem que, até então, não havia discernimento entre as peculiaridades dos locais em que se trabalharia com o esporte. Tanto no campo esportivo mais amplo, desenvolvido em clubes e

escolinhas de formação esportiva, quando especificamente no esporte a ser ensinado nas escolas, o treinamento de alto rendimento era o modelo vislumbrado. Essa perspectiva foi, em alguma medida, se alterando e construiu novas disposições e interesses com relação à atuação profissional. Para alguns, as mudanças de rumo ocorreram ainda no transcorrer do curso de graduação. Outros, como o professor EF 01, só tiveram essas percepções após se formarem. Há uma nítida, e coerente, relação com o período em que os professores entrevistados se formaram e o modo com o qual a formação operou (ou não) mudanças nas suas disposições e interesses. Essas mudanças foram maiores nos professores que se formaram mais recentemente – EF 03 (se formou em 2009), EF 01 (2007) e EF 05 (2002) – e não tiveram o mesmo impacto naqueles que se formaram há mais de 20 anos – EF 08 (1983), EF 04 (1989) e EF 02 (1991).¹⁰¹

Os outros dois professores entrevistados – EF 05 (formado em 2005) e EF 07 (2004) – tinham expectativas diferentes quando procuraram a formação em educação física. O primeiro (EF 05) relatou que, de fato, foi procurar a graduação para regularizar e sua situação profissional como professor de dança. Mas também relatou que sofreu influência das vivências de sua formação: “no decorrer lá do curso eu descobri que eu gostava... me apaixonei pela educação física escolar” (EF 05). Já a professora EF 07 foi a única a afirmar que já procurou o curso de educação física para ter uma formação específica para a área escolar. Segue o trecho de sua fala em que podemos ler essa afirmação:

Na verdade eu sempre gostei de escola. Apesar de sempre ter sido uma pessoa ativa – eu sempre gostei de academia, sempre fiz atividade física –, eu sempre gostei de escola. Então eu continuei mesmo no curso de educação física com esse objetivo, de trabalhar em escola (EF 07).

Como poderemos ver adiante, nos relatos sobre a trajetória profissional dessa professora, há coerência nesta sua fala. A escola, de fato, parece ter sido seu principal interesse, desde o início de sua formação até o momento em que nos cedeu a entrevista. As experiências vividas em sua formação serviram para reforçar esse interesse e constituir uma disposição específica a partir da imersão nas produções acadêmicas do campo da educação física. Destacamos, no entanto, que

¹⁰¹ Como já apresentamos no capítulo de metodologia, o recrutamento da população investigada levou em consideração o período em que os professores entrevistados se formaram. Recrutamos dois professores com pouco tempo de formação (até cinco anos), três com um tempo médio (cinco a 20 anos) e três com muito tempo (mais de 20 anos).

mesmo para essa professora, as marcas das disposições críticas, que caracterizam o grupo de professores colaboradores que construiu o Currículo Mínimo da SEEDUC para a educação física, não tiveram presença significativa nestas suas falas. Trata-se de um ponto de discussão importante para esta tese e que será progressivamente aprofundado ao longo deste capítulo.

5.3 As influências e disposições adquiridas ao longo da graduação

Nesta seção são apresentadas e discutidas as influências e disposições adquiridas no transcorrer do curso de formação inicial em educação física. Em um primeiro momento, perguntamos, de um modo amplo, o que mais marcou esses professores nesse período. Como eles tiveram alguma dificuldade para definir aquilo que lhes foi mais importante, durante as respostas sugerimos delimitações da temática, tais como possíveis influências de pessoas, ideias e leituras. Essas três delimitações acabaram direcionando as falas, de tal modo que também as discutiremos individualmente.

Com relação às respostas mais espontâneas, aquelas que foram ditas de pronto, sem a necessidade de um direcionamento, podemos ver coesões e dispersões temáticas. Para os três professores formados há mais tempo, as respostas foram bem semelhantes. Todos indicaram que o convívio com seus colegas de universidade foi o que mais lhes marcou. Seguem abaixo alguns desses recortes:

[...] eu tenho uma memória legal, assim eu consigo lembrar bastante das amizades, dos colegas que estiveram naquele momento comigo (EF 02).

Foram as amizades. [...] a primeira coisa que vem na memória é a amizade que tinha, aquela coisa de faculdade (EF 04).

A Rural tem uma característica que ela... além do lado profissional, você tem uma convivência muito íntima com aquele grupo que te acompanha durante três anos. [...] e isso é uma coisa muito forte. Esse grupo, por exemplo, se encontra até hoje. Nós temos três, quatro encontros por ano da minha turma de 1980 (EF 08).

Já com relação às respostas mais espontâneas dos professores formados mais recentemente, dispostas abaixo, não foi possível realizar agrupamentos temáticos.

[...] eu me identifiquei um pouco com essa coisa de estar lá na frente, de apresentar. Eu notava que quando a gente chegava numa matéria, que chegava em uma determinada parte do curso, aí falavam “temos que fazer uma apresentação”. [...] não importava muito a matéria, a disciplina, mas quando tinha que ir lá na frente montar alguma coisa, esquematizar alguma coisa, eu gostava muito (EF 01).

[...] o que mais me marcou foi esse conteúdo pedagógico, [...] da parte pedagógica, na parte de trabalhar com criança, na formação da criança [...] (EF 03).

Acho que foi o envolvimento com os alunos e na própria graduação e dentro das escolas. Então eu me apaixonei por dar aula. Uma coisa que no início era ser treinador e no final também treinador, só que mais professor que qualquer outra coisa (EF 05).

Bom, eu gostava muito de... eu gostei muito de ter trabalhado filosofia... desculpa, fisiologia. Fisiologia foi uma coisa que mexeu muito comigo, me deu satisfação (EF 06).

Na verdade foram poucas coisas. Na verdade foi o meu contato maior com alguns professores ligados a linhas de pesquisa, de artigos, de construção de artigos (EF 07).

Como podemos ver, não há categorias que permitam um agrupamento coerente. De forma indireta, podemos inferir que os professores EF 01, EF 03 e EF 05 tenham se aproximado das influências mais características da área escolar. Um (EF 01) ressalta o gosto adquirido por estar apresentando trabalhos em sala de aula, outro (EF 03) se refere mais diretamente às questões de ordem pedagógica e o terceiro (EF 05) cita a relação com alunos e a consequente ampliação de seus interesses profissionais. Mas essa é uma aproximação que necessita de um esforço, não se trata de um agrupamento temático muito preciso. Já com relação aos outros dois professores, a dispersão temática é ainda maior. O professor EF 05 sublinhou as suas vivências com a área dos estudos biológicos e a professora EF 07 as suas inclinações para a área acadêmica.

Apresentaremos, a seguir, as repostas induzidas, com relação às pessoas, às ideias e leituras que influenciaram esses professores durante a graduação. Com relação às pessoas, além das já apresentadas relações com os próprios colegas de curso, foram citados professores de diferentes disciplinas. Apesar das falas sobre os professores sempre apresentarem uma relação com suas disciplinas, tentamos selecionar os trechos que abordassem especificamente o modo com o qual esses professores trabalhavam. As questões próprias dos conteúdos das disciplinas serão apresentadas a seguir, quando trataremos das ideias que influenciaram os

professores entrevistados. Vejamos as passagens que abordam as características desses professores:

Nós fomos para a quadra e a primeira aula foi aula prática de handebol. Só que tinha chovido naquele dia, [...] só que a quadra estava molhada. Aí o professor chegou, olhou para gente, deu bom dia, ficou quieto e saiu. E voltou ele com um monte de rodo, um monte de rodo. Aí foi dando rodo e falou: “gente, antes de começar a aula eu quero dizer o seguinte...”. E falou coisas belas sobre a nossa profissão, né? Honrosas. Mas aí falou assim: “isto aqui é um instrumento de trabalho nosso, porque você tem que ser superior a isto aqui hoje. A este cenário, à quadra molhada. O que você vai fazer com os seus alunos? Vai dizer que não tem aula porque papai do céu mandou chuva? Que bom, papai do céu mandou chuva. Vamos secar a quadra agora”. [...] isso me marcou (EF 01).

A Rachel Mesquita. Era uma das aulas preferidas. A natação eu também gostava muito, com o professor Anselmo. E atletismo eu também gostava, era com o professor Ricardo e com o Paulão que eram super dinâmicos. Então tinha aulas que pelo professor acabava prendendo mais e eu gostava mais [...] (EF 04).

[...] eu tive alguns professores [que me marcaram mais], como o Ricardo de atletismo, pela sua postura, o seu conhecimento na área técnica e da parte pedagógica. A professora de fisiologia que não era da área, a professora Angélica, com todo o seu profissionalismo, mostrando para a gente o tempo inteiro que além dela ser médica, que a gente precisava estudar, precisava conhecer (EF 05).

[...] alguns professores marcaram positivamente a minha vida. Como, por exemplo, a professora Ivanete, que é uma professora maravilhosa, eu guardo com muito carinho (EF 06).

[...] principalmente foi o professor Coriolano. Que assim, foi a pessoa que mais contribuiu para a minha formação. Então, [com] o contato com ele, eu comecei a participar de um grupo de ele criou, de estudos do lazer. Aí a gente fez uns artigos, apresentamos em congressos. E ele sempre estimulava a gente a estar participando de congressos. Então foi ele quem me deu a maior base (EF 07).

[...] foram aqueles professores que você percebia um interesse muito grande de transmitir com objetivo de você repassar aquilo no futuro. Mas isso eu passei a valorizar depois, na hora não. Na hora tem aquele lado de atleta: “eu vou sair e vou trabalhar no Flamengo, vou dar aula de academia”. Mas esses caras depois você começava a perceber que o que ele te dava era com o objetivo de você conseguir repassar aquilo. Isso muito me marcou. Tem uns três ou quatro professores ali que eu tenho um carinho muito grande, um respeito muito grande pelo trabalho deles. [...] eu tive um professor de atletismo e de ginástica olímpica, o Arivonaldo. Hoje ele está morando na Suíça. O de ginástica escolar também foi muito bom, o Joaquim Noé, excelente (EF 08).

As falas não permitem uma análise detalhada do agir pedagógico dos professores que foram citados. São citadas relações afetivas de admiração com os professores que os formaram, apenas com alguns indícios sobre aquilo que estariam valorizando. Para o professor EF 01 foi o discurso de humildade e proatividade que

lhe mais marcou; o professor EF 04 cita, no mesmo viés, o dinamismo de seus professores; o professor EF 05 destaca características diversas, como a postura profissional, o conhecimento sobre os conteúdos de ensino e a forma de ensinar; o professor EF 06 realça somente características de afetividade; a professora 07 fala de questões que extrapolam a sala de aula, e mostra que, mesmo no centro universitário em que estudou, houve a possibilidade de realizar sua iniciação científica; já o professor EF 08 destaca, e se lamenta por não ter tido a maturidade para aproveitar melhor, a pertinência e a intenção pedagógica das aulas de alguns de seus professores. Em suma, a pouco podemos inferir sobre estes últimos recortes. Eles serão mais úteis quando articulados com as falas que selecionamos para a próxima seção, que trata das ideias que mais marcaram os professores entrevistados durante suas formações. Vejamos esses recortes:

[...] a parte prática da ginástica olímpica eu gostei muito. A parte prática, muito saltar, virar cambalhota, rolar. Essa coisa do corpo, de associar força com flexibilidade. Isso aí foi, assim, uma matéria prática que me marcou muito, a ginástica olímpica (EF 01).

Ginástica olímpica mesmo eu era bem próximo, gostava bastante [...]. Judô foi uma coisa bacana para caramba, marcou legal, [...] fiz até exame de faixa no final do período, fiz faixa laranja, só que depois eu não segui [...]. As aulas de vôlei também foram bem interessantes (EF 02).

Tinha aquelas aulas que gostava mais, aulas da Rachel, por exemplo, que era de educação física escolar e de recreação [...]. A natação eu também gostava muito [...]. E atletismo eu também gostava [...]. Fiz curso de musculação, fiz curso de ginástica de academia, fiz curso de hidroginástica. E eu ia fazendo os cursos que apareciam, tinha congresso eu fazia. Tudo voltado para essa área de academia (EF 04).

Percebam que todos os professores entrevistados que relataram lembranças de suas passagens por disciplinas específicas, citaram as disciplinas conhecidas, no campo da educação física, como práticas: ginástica olímpica, judô, vôlei, educação física escolar, recreação e natação. Mesmo no caso da educação física escolar, temos que levar em consideração que essa professora fez sua graduação na década de 1980, quando a produção acadêmica (crítica) sobre a temática estava se iniciando. É bem provável que a professora Rachel Mesquita já houvesse se apropriado e trabalhasse, em alguma medida, com essa produção – no início da década de 1990 ela defendeu sua dissertação de mestrado que aborda as questões de gênero na educação física escolar. Mas se levarmos em consideração o contexto geral da entrevista que a professora EF 04 nos concedeu, é fácil perceber que o que a atraía eram as atividades práticas. Lembremos que ela nos relatou que esperava

aulas práticas em sua graduação, e que as questões mais teóricas a incomodaram naquele momento. Destacamos ainda que a mesma professora EF 04 foi a única a citar experiências externas à faculdade, os cursos realizados em congressos. No caso dela, cursos direcionados para a capacitação para o trabalho com ginástica de academia. Não se tratavam de congressos acadêmicos, mas de eventos que enfatizavam cursos de final de semana para capacitação profissional. É diferente do caso da professora EF 07, que vivenciou experiências de iniciação científica na graduação. Mais uma vez temos que ressaltar a importância de levarmos em consideração a época em que esses professores se formaram. Para lembrar, a professora EF 04 se formou em 1989 e a EF 07 se formou, na mesma instituição, em 2004.

A terceira questão direcionada sobre as influências vividas na formação aborda as leituras que marcaram os professores entrevistados. Dois deles disseram que não têm lembrança de algo que os tenha marcado nesse sentido. O professor EF 05 relatou que não se recorda de nada em específico, pois de acordo com ele: “optei por ler tudo o que me pediam. Não me lembro de nada [em específico]” (EF 05). Já o professor EF 08 disse que na época de sua formação, na instituição que estudou, as leituras de textos acadêmicos não eram usuais. Quando perguntamos sobre suas leituras na graduação, ele nos respondeu o seguinte:

O que eu percebia naquela época era uma preocupação muito grande com o gesto desportivo. Graças a deus isso acabou. E, os professores que eu guardo uma boa memória, que apesar de ter essa preocupação na época, pelo gesto, pelo movimento [...], também tinham uma preocupação de como você trabalhar aquilo na iniciação, com a criança (EF 05).

Os outros seis professores que entrevistamos relataram que as seguintes obras foram marcantes durante a suas formações:

Foram os cursos. Eu tinha aqueles livrinhos básicos: 1001 aulas de natação, musculação na academia, os erros de musculação, aquelas coisinhas básicas. Mas nos cursos mesmo foi aonde eu mais aprendi a prática (EF 04).

Acho que o Tubino imperava né?! (EF 02).

[...] tudo na área de fisiologia, tudo na área de fisiologia me chamava a atenção. [...] alguns trabalhos de psicologia. A própria educação física eu tive algum [...] trabalhos que me chamaram a atenção (EF 06).

Eu lembro um livro que você me indicou. Não foi exatamente o livro que eu li [no seminário], mas foi o da Suraya. Eu não lembro qual foi o nome do livro, mas eu lembro que esse livro [...] foi a base, assim, entendeu? Me ajudou muito (EF 03).

Uma leitura que eu fiz na produção de texto, logo nos primeiros períodos ali. [...] um livro que eu gostei muito, do Nuno Cobra. [...] o cara é um personal trainer, trabalhou com o Ayrton Senna. Conta um pouco da vida dele, um cara conceituadíssimo, mas um cara que parece, pelo menos lá no livro, bem humilde, bem tranquilo. Ele trabalha não só o lado físico, mas o psíquico. E eu por ter uma tendência à psicologia, essa coisa toda aí, [...] me identifiquei sim. Aproveitando o gancho da educação física e psicologia, meu trabalho final foi [sobre] os efeitos antidepressivos do exercício aeróbico. [...] eu ministrei uma palestra com esse tema. [...] quando sei uma coisa nova, [...] vou lá pesquisar e se puder juntar no trabalho [...] anexo (EF 01).

[...] era mais ligado à área de lazer mesmo. Esqueci o nome dele... *Nelson Marcellino*? Marcellino a gente leu bastante, o Victor [Melo], mais nessa área. César Coll, mais ligado à psicologia na educação, também era um que eu gostava muito de ler. Valter Bracht, também li alguns artigos, não um livro específico. [...] tem um que era Durkheim... não, não, Dumazedier. Da área de lazer esse. Esse também a gente lia muito (EF 07).

Como podemos notar, as referências que influenciaram os professores são muito distintas. Distintas também são as formas com que eles lidaram com essas referências. De um modo geral fica perceptível que as leituras de livros e artigos acadêmicos foram, boa parte dos casos, pouco valorizadas durante a formação inicial. Entre os professores mais antigos ainda mais. Dos que relataram as leituras que mais os marcaram, a professora EF 04 cita que leu alguns manuais e livros na área de ginástica e musculação, mas deixa claro que os cursos de curta duração foram preponderantes na sua formação. Já o professor EF 02 se lembra da conhecida obra de Manoel Gomes Tubino (1984), *Metodologia científica do treinamento esportivo*, publicada pela primeira vez em 1979. Esse livro realmente teve grande influência na formação em educação física, principalmente na década de 1980, e ainda hoje é reeditado. Entre os professores formados mais recentemente, as lembranças são bem dispersas. O professor EF 06 se recorda de livros de fisiologia e de psicologia, mas não citou obras específicas, o EF 03 destacou um livro escrito por Darido e Rangel (2005) sobre educação física escolar, o professor EF 01 destaca uma obra de Nuno Cobra, *personal trainer* conhecido por ter treinado o automobilista Ayrton Senna, e também obras, não citadas, de psicologia do esporte. A professora EF 07, por sua vez, apresentou uma gama mais ampla e diversificada de referências, que vai do lazer à educação, e à educação física em específico. Tendo, inclusive, destacado leituras que podem ser associadas com o pensamento crítico da educação física. É importante sublinhar que o professor que era responsável pelo grupo de pesquisa no qual a professora EF 07 se envolveu, tem proximidade com o pensamento crítico da educação física

brasileira. Em sua dissertação de mestrado ele realizou uma leitura crítica da obra Metodologia do ensino de educação física, o coletivo de autores (SOARES *et al.*, 1992).

Mas se tomarmos, de um modo geral, as influências e disposições gerais adquiridas durante o curso de formação inicial dos professores entrevistados podemos ver que há pouca aproximação com as disposições críticas dos professores colaboradores da SEEDUC. Não há qualquer referência com possíveis participações em movimentos estudantis ou outras formas de participação política numa perspectiva crítica. Além disso, as vivências destacadas pelos professores entrevistados denotam uma ênfase nas atividades práticas da educação física. A cultura universitária vivida por eles não estimulou o desenvolvimento de uma disposição crítica. E, as leituras relatadas, tanto com relação ao volume quanto à espécie, à exceção da professora EF 07, não caracterizam as disposições desses professores como críticas.

5.4 A continuidade da formação

Nesta seção apresentaremos e discutiremos a continuidade da formação dos professores entrevistados. Dos oito professores, um já terminou a mestrado, quatro terminaram a pós-graduação *lato sensu* e três não deram continuidade às suas formações em cursos de pós-graduação. Nenhum deles estava, no momento de suas entrevistas, matriculado em algum curso. Vejamos quais são essas (pós) formações, dos professores que as fizeram, e como eles se referem a elas.

A pós-graduação [em educação física escolar] eu fiz, assim, até por oposição. Você sabe disso, [...] me chamaram e eu fui lá. Mas, assim, a preguiça, até o medo de começar e não terminar... Porque eu não gosto disso, se eu entrar numa coisa tem que ter fim, entendeu? E eu fico com medo.

Legal para caramba também foi a turma. Conheci pessoas de momentos diferentes, algumas pessoas mais antigas do que eu na área, outras novatas, outras recém-formadas, acho que aquela ingenuidade ali foi bacana para a gente estar trocando experiências. E o corpo docente de lá também acho que foi muito legal. Acho que o Helder [Resende] marcou muito para mim, gostei muito do Helder. Apesar da gente ter umas diferenças de pensamentos, achei muito interessante, gostei bastante da postura dele, de todo mundo lá. Foi legal para caramba. O Marco [Santoro] também marcou bastante, Antonio Jorge [Soares], Alexandre [Palma], Tiago [Bartholo], todo mundo bacana (EF 02).

Eu fiz pós em educação física escolar [...] e parei por aí (EF 07).

Fiz uma especialização lato sensu [...] em educação especial. [...] eu já trabalhava em escola especial na época, com educação física. com crianças com deficiência auditiva, mental e visual (EF 08).

Eu fiz pós-graduação de treinamento esportivo. [...] [me marcou] mais a parte de treinamento, a periodização do treinamento. Apesar de que eu aprendi muito isso também com o [Claudio Fonseca] Boca, ele foi muito bom nessa parte. Mas o curso me ajudou muito nisso aí. Apesar de que eu fiz o curso à distância, então não foi o que eu esperava do curso não. Eu queria mais, queria que fosse melhor (EF 03).

Eu já saí da faculdade fazendo a pós em treinamento esportivo, [...] fiz em um ano e meio. [...] eu acho que a pós abriu, assim, oportunidade em outras áreas, aprofundou alguns conhecimentos da graduação. Foi muito importante para titulação. [...] era uma pós muito específica na área de treinamento, então as disciplinas eram mais voltadas para o desporto, fisiologia, avaliação. Então eu acho que isso enriqueceu muito o meu trabalho como profissional (EF 05).

Como podemos ver, dos cinco professores que continuaram seus estudos na pós-graduação, três se especializaram em temáticas que envolvem a escola – dois em educação física escolar e um em educação especial. E, dois deles fizeram cursos de especialização em treinamento esportivo. Uma curiosidade, que parecer ser um erro na forma com que as falas dos entrevistados estão referenciadas, é o fato do professor EF 03 citar como leitura que mais lhe marcou durante a graduação um livro de educação física escolar, de Darido e Rangel (2005) e, após terminar a graduação, ele ingressou na especialização em treinamento esportivo. Já o professor EF 02 citou o livro de treinamento esportivo, de Tubino (1984), como o mais significativo durante sua formação inicial, mas, anos depois, acabou ingressando no curso de pós-graduação em educação física escolar. Isso mostra como as contingências das trajetórias dos professores os levam a mudanças de rumo. Ainda sobre o professor EF 02, podemos ver em sua fala que ele teve contato direto, no curso de especialização em educação física escolar, com um autor da primeira geração da pedagogia crítica da educação física, o professor Helder Resende. Como ele mesmo relata, esse contato foi importante, mas de certo modo conflituoso. As perspectivas críticas de Resende¹⁰² provavelmente entraram em colisão com as disposições, eminentemente práticas e com proximidade de uma perspectiva dita esportivizante, do professor EF 02.

Passaremos agora aos relatos que tratam da realização e da vontade de realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

¹⁰² Sua tese de livre docência é um bom exemplo disso (RESENDE, 1992).

[...] às vezes eu penso em fazer um mestrado, e eu fico com medo de acontecer isso, de eu não conseguir terminar. Por questão de tempo e tal. A gente não tem nenhum tipo de ajuda nesse sentido [...]. Ou, se tiver, você tem que brigar muito para ter essa ajuda. Mas se a coisa fosse mais fácil, talvez eu tivesse feito um mestrado, ou estaria fazendo um mestrado (EF 02).

[...] eu vou ser sincero. Eu vejo que existem muitas pós-graduações, mas eu vou até procurar o Ulysses para ver uma forma [...]. eu queria tentar um mestrado igual o Ulysses fez. [...] o que acontece, eu vejo, assim [...]. Hoje eu trabalho em três lugares [...]. Suponhamos que eu fosse tentar um mestrado, eu ia ter que gerenciar isso aí (EF 01).

[...] queria fazer o mestrado esse ano, mas aí eu tive filho, está com um ano e meio. Aí ficou complicado. Eu até tentei, sabe? Dei uma pesquisada para ver se eu conseguia montar o texto que eles pedem para a gente fazer antes, o projeto. Mas não dei conta, eu parei [risos] (EF 07).

[...] o mestrado eu fiz há pouco tempo, terminei agora em 2011. E já é outra situação. Já abre outras perspectivas de estudo, na questão da pesquisa, na questão do trabalho nas universidades, que eu já fazia antes mesmo do mestrado. Mas era uma obrigação da gente ter o mestrado e importante para conhecer essa parte acadêmica.

[...] minha pesquisa foi sobre transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) dentro da educação física (EF 05).

Os três professores que disseram ter interesse em ingressar em um curso de mestrado relataram dificuldades. O professor EF 02 reclama explicitamente a falta de apoio por parte da SEEDUC para que seus professores possam se aperfeiçoar. De fato, a liberação através de licenças remuneradas não é usual entre as políticas da SEEDUC. No mesmo caminho, o professor EF 01 destaca sua rotina de trabalho intensa e, em função disso, a dificuldade de conseguir se organizar para dar continuidade em sua formação. Já a professora EF 07, acrescenta contingências pessoais que, no momento em que a entrevistamos, dificultaram seu acesso ao mestrado. Ressaltamos que esta última adquiriu disposições para o meio acadêmico desde sua formação inicial. Com a leitura desses relatos podemos inferir que há interesse de parte dos professores em se aprimorar academicamente, mas não há incentivo para isso por parte da SEEDUC. A tese da culpabilização da vítima se adequaria bem a esse cenário. A culpa sobre uma possível desqualificação recairia sobre professores que querem se qualificar e não têm as condições para isso.

O professor EF 05 conseguiu concluir seu mestrado na área de educação especial. De acordo com ele, houve uma pressão para fazer o curso. Uma vez que é professor de um centro universitário particular há algum tempo e as formas de avaliação dos cursos superiores exigem um percentual de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, essa formação passou a ser uma exigência de mercado.

Por outro lado, a inserção nesse emprego lhe possibilitou um apoio que, como vimos, dificilmente conseguiria com a SEEDUC. Ele recebeu um fomento que cobriu 50% das despesas com o mestrado, que foi realizado em um centro universitário particular, com mensalidades custeadas pelos alunos e com um valor relativamente alto. O caso desse professor nos mostra que a opção por determinado investimento na formação se dá na tensão entre os interesses que subjazem de suas disposições e das necessidades materiais – pela busca de um emprego estável e com melhor remuneração. Nem sempre é possível, mesmo para a própria pessoa entrevistada, discernir entre seus interesses e suas necessidades. Em alguns casos isto está claro, como, por exemplo, no caso de um imigrante que vai para o exterior para acumular capital a fim de retornar ao seu país com alguma estabilidade financeira. Mas, grande parte, lidamos concomitantemente com interesses e necessidades.

5.5 As preferências com relação à ocupação profissional

Como a educação física é uma área de intervenção que tem um campo de atuação diversificado, o trabalho com a educação básica é apenas uma de suas possibilidades. Como vimos, o caldo que compõe as disposições dos professores entrevistados é composto por vários elementos. Seus interesses e necessidades andam por essas linhas difusas que por vezes se articulam, e por vezes não. Nesta seção apresentaremos os seus relatos com relação às áreas que constituem suas preferências no que se refere à atuação profissional. Os recortes abaixo são aqueles referentes aos cinco professores que, de algum modo, incluem a educação física escolar entre as suas preferências profissionais no presente.

A escola mesmo. Apesar de todas [forte entonação] as dificuldades ainda é o que eu gosto (EF 07).

[...] na educação física esses campos mesmo. Esses campos mesmo, aonde eu estou mesmo (EF 06).

Só [trabalhei] em escola. [...] acho que não tenho desenvolvimento adequado para isso [outras áreas da educação física], [...] mas acho que se tivesse que entrar numa área dessas seria o futebol [...] (EF 02).

Eu tenho vivência nos três segmentos [academia, clube e escola], [...] mas eu vejo que tenho uma tendência muito à questão do ensinar, do professor propriamente dito. Ensinar, mostrar, explicar, eu vejo uma certa tendência assim. Se eu for ter que colocar [...] na balança, é o professor de sala de

aula. Mostrar a teoria e depois a gente tentar fazer lá na prática [...]. Lógico que a parte prática... eu acho que todo professor de educação física gosta (EF 01).

Eu acho que não mudaria muita coisa não. Seria mesmo na área de treinamento. Gostaria não de mudar de foco, mas que tivesse mais apoio para a gente realmente vivenciar melhor esse esporte de alto nível da região, que a gente não tem. E a escola mesmo; dar aula na faculdade. Hoje eu dou aula do pré [educação infantil] ao terceiro grau [ensino superior], então eu não quero mudar nada disso (EF 05).

Os professores EF 06 e EF 07 mostraram interesse exclusivo, no campo profissional da educação física, pela área escolar. Apesar do EF 06 ter uma experiência maior e priorizar suas ações no campo da dança, quando se trata da educação física – e a dança seria um campo à parte – as suas pretensões e intensões não extrapolam a área escolar. A professora EF 07, por sua vez, tem a escola como primeira opção. Essa professora relatou que chegou a ter experiências profissionais com hidroginástica e com ginástica olímpica, mas quando conseguiu sua segunda matrícula na SEEDUC passou a trabalhar exclusivamente com o que mais gosta, a escola. Já o professor EF 02, desde que se formou, em 1991, e abandonou seu antigo emprego como guarda municipal, só trabalhou em escola. Ele relatou um tímido interesse por trabalhar com o treinamento de futebol, mas diz que atualmente não teria mais disposição para mudar o rumo de sua carreira. Quanto aos professores EF 01 e EF 05, apesar de indicarem que têm interesse pelo trabalho com a educação física escolar, esse interesse é dividido com outras áreas. Esses professores, inclusive, atualmente dividem seu tempo de trabalho entre as escolas, os clubes, academias (professor EF 02) e a universidade (professor EF 05). Os três professores ainda não referidos – EF 03, EF 04 e EF 08 – têm um discurso diferente. Para eles o trabalho com a educação física escolar está associado prioritariamente às necessidades materiais, e não aos seus desejos e interesses. Vejamos.

Aqui, a Secretaria de Esporte de Monte Grande, eu adoro esse trabalho aqui, de gerenciar, de organizar eventos. Porque você cria. Eu estava ali pensando na final do campeonato como vai ser, fazer uma festa e tal. Então eu gosto disso, de gerenciar e organizar eventos (EF 03).

Academia. [...] a educação física escolar te suga muito, é uma área muito estressante, cobrança de aluno o tempo todo. E eu pego muitas turmas de ensino fundamental. Acho que isso é o que me cansa mais. Se eu pegasse só o [ensino] médio... mas é o fundamental que me cansa mais, por serem mais crianças, aquele negócio de tia. E tem que ter muita paciência e eu já não tenho tanta. E academia não, ali você lida com o público. Aqui muitos estão por obrigação, porque pai manda ou mãe manda, e tem que terminar os estudos. Alguns não estão nem aí para nada. Na academia não. O

público vai te procurar porque está interessado em fazer. E aqui não, aqui tem muito desinteresse (EF 04).

Pesquisa. Mas pesquisa de campo, na escola, desenvolvendo... (EF 08).

Os interesses profissionais dos três professores que não incluíram a escola como prioridade são bem distintos. Eles passam pela área de gerenciamento do esporte (EF 03), pelas atividades de academia de ginástica (EF 04) e pela área acadêmica (EF 08). Mas notem que apenas a professora EF 04 tem um discurso de desinvestimento profissional – no sentido de Huberman (2007). Como veremos adiante, em outras seções, essa professora é a que expõe de modo mais enfático os problemas da educação física escolar, em geral e na SEEDUC em específico.

5.6 O ingresso dos professores como docentes na educação básica

Passaremos a descrever a forma com que os professores entrevistados ingressaram nas escolas da SEEDUC. Essa descrição poderá mostrar como as necessidades e os interesses concorreram para que esses professores optassem por essa trajetória em específico. Como todos são professores concursados, já sabíamos que a via de acesso foi o concurso público. Interessa-nos, portanto, mostrar em que ponto de suas trajetórias isso ocorreu, o grau de importância dado a esse ingresso e à forma contingencial ou planejada com que ele se deu. Os recortes seguem abaixo.

[...] eu prestei o concurso público. Foi em 2008, [...] me chamaram em 2009. Foi algo, assim, que me marcou para caramba. Porque eu estava [...] esperando chegar um telegrama e já tinha demorado um pouco. E o Ulysses já tinha sido chamado, porque ele passou um pouco, um pouquinho lá, antes de mim. [...] o Ulysses passou em 2º, eu passei em 6º. [...] todo dia eu chegava em casa e abria a caixinha do correio a noite [...]. Aí um dia eu estava no clube assistindo a divulgação de qual cidade ia ser escolhida para os Jogos Olímpicos de 2016. Foi entre Rio e Madri né?! [...] aí saiu Rio de Janeiro, Brasil. E eu fiquei até emocionado, as lágrimas querendo sair do olho. [...] fui lá para minha casinha de salva vidas, aí fiquei todo felizão, enxugando um pouquinho os olhos. De repente, naquela hora, o porteiro subiu, “Luis, telefone para você” [...]. Era a minha mãe, “meu filho”; “o que aconteceu mãe?”; “meu filho, chegou um telegrama para você”; aí eu, “mão, abre aí”; era o estado me chamando (EF 01).

[...] eu me formei em 91 e no início de fevereiro de 92 eu tive um acidente. Aí eu fiquei [sem trabalhar] até agosto, por volta de setembro, porque eu já trabalhava na guarda municipal [...]. No final de 92 para início de 93 o Brizola estava pegando o segundo mandato dele aqui na escola integral. Aí

eu fui trabalhar como bolsista no CIEP [...]. No final de 93 teve a prova para professor de 40 horas, eu fiz a prova e em 94 eu entrei no estado (EF 02).

[...] eu lembro que estava terminando [a faculdade] e na aula se falava muito isso, [dava-se] várias dicas para as turmas que se interessassem em ficar lá, como um “preparatoriozinho”. Tinham as apostilas, lembro das apostilas que nos davam para estudar para concurso. [...] aí uma vez apareceu um concurso para o estado, cadastro de reserva [...]. E eu fiz o concurso no final de 2008. [E fui chamado] em 2010 (EF 03).

Fui para o Amparo [escola particular] para dar treinamento quando eu ainda estava na graduação e no Batista [escola particular] também, mas com treinamento [de vôlei]. E logo que me formei tive a oportunidade de dar aula no Batista e ser chamado também para trabalhar no estado como professor de educação física da grade [...]. Meu concurso é de 2004, eu entrei em 2005 (EF 05).

Trabalhei em banco, naquela fase de desempregado, precisando de dinheiro e coisa e tal. Trabalhei em escolas particulares por um ano. Depois disso eu fiz o primeiro concurso para o estado, [em] 86. Apanhei gosto pela escola pública, [...] até porque a minha origem é de escola pública. [...] depois, em 93, eu prestei outro concurso, mais uma matrícula no estado. Aí eu fechei, só estado mesmo (EF 08).

[...] eu fiz o concurso [e] fui chamado em 2008. Desde então estou aqui nessa escola (EF 06).

[...] em 94 eu fiz esse concurso do estado. Em 93 eu estava na academia e eram esses altos e baixos, em alguns meses tinha esse dinheirinho legal, mas eu queria fazer viagens e o dinheiro mal dava para pagar as contas. Então estava muito inconstante, e o que me fez entrar para essa área foi a constância, a segurança, a estabilidade (EF 04).

Eu me formei em 2004 e só fui chamada para o estado em 2007. Então aí eu fiquei uns três anos só trabalhando com hidroginástica e com ginástica olímpica. Até meio frustrada porque o que eu sempre quis foi escola. Aí em 2007 foi quando eu entrei para o estado, e aí eu fiquei só no estado mesmo, e a ginástica olímpica até o ano passado (EF 07).

Podemos perceber, em algumas falas, a emoção com que alguns professores receberam a notícia, especialmente o professor EF 01. Temos que levar em consideração que o ingresso na carreira de professor, como funcionário público, significou, para muitos, a concretização de um sonho de ascensão profissional e social. Os professores EF 01, EF 02, EF 03, EF 05 e EF 08 exerciam outras profissões. Profissões que não exigiam nível superior – eram, respectivamente, salva vidas de piscina, guarda municipal, motorista, vendedor e bancário. O curso de educação física foi uma concretização de um ideal e seus interesses culminavam com a estabilidade na nova profissão. Não conseguimos transmitir através das transcrições de suas entrevistas a emoção contida em suas falas. A busca por estabilidade financeira naturalmente esteve correndo ao lado da busca por seus ideais. Mas não foi uma simples procura por um emprego estável. Sobre o professor

EF 06, apesar de ter procurado no curso de educação física com a intensão de firmar a sua situação como professor de dança, frente aos órgãos reguladores, o seu ingresso na rede estadual também significou a posse de uma nova profissão. As disposições adquiridas na faculdade de educação física o levaram a desenvolver novos interesses e a enxergar novos campos de atuação profissional, que também lhe garantissem alguma estabilidade.

As falas das professoras que apresentamos os recortes por último – EF 04 e EF 07 – denotam os extremos opostos. A professora EF 04 procurou ingressar nas escolas da SEEDUC com a intenção única e deliberada de buscar alguma estabilidade financeira. As necessidades materiais foram o motivo de sua procura. Talvez isso ajude a explicar, em alguma medida, o acentuado desencanto que essa professora tem com o cotidiano de suas aulas de educação física escolar. Trataremos disso com mais detalhes à frente. Já a professora EF 07 tem um coerente discurso que aponta para dois interesses no campo da educação física. A atuação na educação básica e a inserção acadêmica. As contingências e as possibilidades que lhes foram oferecidas até o momento permitiram somente o seu ingresso como professora da educação básica. Também poderemos ver adiante as formas com que esses diferentes professores, a partir de suas disposições, interesses e necessidades enfrentam de modo particular as dificuldades impostas pelo cotidiano, e também como recebem e lidam com o Currículo Mínimo da SEEDUC – o objeto desta tese.

5.7 As aulas dos professores

Nesta seção analisamos as falas dos professores entrevistados com relação às suas aulas e os incentivamos a falar sobre as dificuldades que enfrentam no cotidiano. Também analisamos o tipo de aula que eles considerariam ideal, no suposto caso de que as dificuldades não existissem. Num primeiro momento, perguntamos de uma forma ampla sobre as aulas dos professores, sobre como é a rotina deles. Como veremos abaixo, as dificuldades já foram apresentadas nesse momento de suas falas.

O Currículo Mínimo é dividido em vários bimestres né?! Então vamos supor que... vamos pegar lutas que é o que eu estou trabalhando. [...] primeiro eu

faço todo uma apresentação, conto mais ou menos a história das lutas: como foi, como é até hoje, esse desenrolar. Eu tento buscar o mais atrás possível, lá na idade da pedra, o cara tinha que lutar, tinha que lutar com animal, tinha que lutar com o outro para ficar na caverna. [...] toda essa fundamentação primeiro. [...] aí, depois, quando eu for entrar na parte prática [...] começo sempre com progressão pedagógica [...]. Judô, primeiro aprende a cair, os rolamentos, os *ukemis* [amortecimentos], depois é que vamos começar a fazer a aula em pé. Pelo fato de não termos tantos recursos, eu procuro fazer o básico, mas fazendo muito bem feito [...]. Lógico que na escola muitas coisas, a maioria, são adaptadas. Igual [no atletismo], no arremesso de peso eu uso uma bola cheia de areia. Passo giz nela, ela vai cair e marcar, e aí eu levo a trena, para a gente fazer esse trabalho hoje em dia (EF 01).

É interessante que o professor EF 01 começou a falar do Currículo Mínimo, ao abordar a sua rotina de trabalho, de forma espontânea. Nesse momento da entrevista ainda não havíamos tocado no assunto. É certo que ele já sabia, em alguma medida, da temática da tese. Mas de qualquer modo essa fala mostra, no mínimo, uma preocupação em dizer que o Currículo Mínimo tem impactado no seu cotidiano. O professor também faz questão de destacar seu trabalho conceitual, de sala de aula. E também relata uma estratégia metodológica característica do modelo mais tradicional ou esportivizante de educação física, a chamada progressão pedagógica. O outro ponto que destacamos diz respeito às dificuldades estruturais e de materiais pedagógicos para a realização das aulas. Veremos mais à frente que essa foi uma das tônicas das críticas sobre as possibilidades de se lidar com o Currículo Mínimo. Mas, nesse momento, as questões são gerais e mostraremos abaixo outros recortes que reforçam essas críticas.

[...] nós procuramos fazer um trabalho melhor em questão das regras, das modalidades vôleibol, futsal. Temos trabalhado isso. Tem quadra [na escola], a diretora arrumou agora. [...] mas a quadra é pequena [...]. Infelizmente é uma coisa que eu vejo que falta muito para a gente aqui, não sei nos outros estados, mas aqui [o problema] que eu vejo é a falta de estrutura mesmo, de se ter um ginásio para se trabalhar as modalidades. Eu sei que a escola não é o lugar para se investir em talentos, mas querendo ou não você, como professor, você pode ter esse olhar né?! Você vê uma criança que tem uma velocidade boa, você pode encaminhá-la para um local para ela fazer um treinamento mais específico, um atletismo, um basquete. Nós estamos perto das olimpíadas aí, eu acho que eles estão começando de cima para baixo. Acho que [...] devia ter uma visão mais geral nas escolas disso, um trabalho mais de base (EF 03).

Além de reforçar as críticas com relação à falta de uma estrutura adequada para as aulas, o professor EF 03 expõe o porquê de sua preocupação com essa estrutura. A princípio ele diz que “a escola não é o lugar para se investir em talento”, mas logo após reproduz o discurso da escola como base do desenvolvimento esportivo. Podemos ver que há uma incoerência entre o discurso da pedagogia

crítica da educação física, do qual ele mostra ter algum conhecimento, mesmo que superficial, e as disposições que incidem de sobremaneira nos seus agir e ideal pedagógicos. Apesar de conhecer o discurso crítico, suas disposições apontam para outras preocupações, especialmente aquelas associadas à seleção de talentos esportivos na escola. Daí a sua crítica à falta de uma estrutura mais adequada para as aulas de educação física. Uma quadra pequena não possibilitaria a prática esportiva adequada, nos moldes do esporte de alto rendimento.

[...] a questão não é nem de motivação dos alunos ou de cultura dos alunos, é mais de estrutura mesmo. Acho que se tivesse um pouco mais de material, de tempo para planejar, de estrutura física [...]. Espaço eu até tenho lá, porque estou num CIEP. Mas você [não] ter um local direito para a pessoa tomar um banho, um lugar mais limpo para fazer atividades, isso tudo quando você chega no final, você junta tudo, acaba atrapalhando né?! (EF 05).

[...] aqui na escola a gente não tem quadra. Nosso pátio é pequeno, mas como as turmas também são pequenas então dá para a gente utilizar o pátio... e a quadra do bairro também. Quase sempre a gente consegue a quadra. Mesmo quando tem gente lá a gente pede e o pessoal libera (EF 06).

[...] a questão [da falta] do material, do equipamento para aquilo que você se propunha a trabalhar... isso continua (EF 08).

[...] é aquela questão mesmo, de não ter quadras cobertas. Tem duas escolas, três escolas, em que eu trabalho que a quadra não é coberta. Então, o sol rachando, muito quente, então não tem como fazer a parte prática. E isso acaba exigindo mais da questão teórica, para não ficar maçante para eles (EF 07).

Esses recortes completam os anteriores e mostram que dos oito professores entrevistados sete relatam a implicação dos problemas estruturais. Mas essas falas não denotam as mesmas preocupações das anteriores. Nos três primeiros recortes – EF 05, EF 06 e EF 08 – pouco podemos inferir, para além das dificuldades anunciadas. Mas a fala da professora EF 07 permite perceber algo de suas disposições. A solução para os problemas estruturais seria aumentar os tempos de sala de aula. E a preocupação seria com relação à forma de se trabalhar em sala de aula, de modo a tornar essas atividades mais dinâmicas. Essa solução e essa preocupação sugerem disposições diferenciadas. Apesar de não citar explicitamente uma relação com a pedagogia crítica, o tipo de arranjo pedagógico exposto por essa professora a distancia das perspectivas tradicionais ou esportivizantes da educação física.

A exposição do próximo ponto de análise, que também constituiu uma dificuldade importante para as dinâmicas das aulas relatadas pelos professores, nos permitirá avançar um pouco mais no entendimento das disposições dos professores. A relação com os alunos constitui essa dificuldade, o valor que eles dão à escola em geral e à educação física em específico. E, ainda mais especificamente, a forma com que eles lidam com a cultura corporal. Vejamos.

[...] agora eu estou tão assim... muitas vezes você acaba deixando o barco correr. Você programa uma aula de basquete, tudo direitinho, e quando chega aqui, “ah professora, isso é muito chato, não vou fazer”; “se não fizer vai perder nota”; “então eu vou perder nota”; “dá um futsal”. A gente escuta isso todos os dias em todas as turmas, “deixa a bola rolar professora”; “não, hoje não tem”. Mas eles trazem a bola e se você der a bola de basquete eles começam a chutar a bola. Você procura novas atividades para fazer, novos jogos e tudo, mas eles não querem. Eles amam futsal. As meninas não podem suar mais senão estraga a chapinha, porque quebra a unha que está grande [...]. São coisas absurdas, quando a gente estava na escola não tinha isso. O professor colocava a menina para jogar com menino, mas agora existe uma desmotivação geral (EF 04).

A disciplina dos alunos. Se você não tiver um pulso mais firme um pouco, eles não fazem. Hoje em dia não é como na época em que eu estudei, o professor falava e a gente fazia. O professor era uma autoridade respeitada demais e hoje eu não vejo isso [...]. Eu acho que a dificuldade que eu tenho na escola hoje é isso, se eles não gostam daquilo ali eles não fazem, e não estão nem aí mesmo. Não fazem, viram as costas e você fica sem saber o que fazer (EF 03).

Semana passada a menina falou comigo, “ah, só faço o que eu gosto”; [eu respondi], “parabéns para você, porque a vida vai te provar que você está errada”, [...] “trabalhar, por exemplo, acordar cedo, ficar até tarde da noite, ninguém quer isso, mas tem que fazer” (EF 02).

A maior dificuldade é essa questão, esse atrito que tem lá com os alunos. [...] nós, como educadores, temos que primeiro deixa-los tranquilos, explicar como vai ser feito, mostrar como vai ser feito [...]. [Mas] existe uma luta muito grande porque na nossa cultura, principalmente a dos meninos, futebol é algo muito forte, muito forte mesmo. Então essa é a maior dificuldade para passar o conteúdo, é essa luta com os alunos. É essa cultura que eles trazem lá de trás que futebol é para os meninos e queimadinho é para as meninas. E as aulas praticamente se resumiam a isso. E culminava, essa aula de educação física, com interclasse entre as turmas (EF 01).

[...] a minha maior dificuldade é conseguir conscientizar os alunos que a educação física é além do futebol, [...] é os alunos entenderem o que a educação física, que ela é muito além disso. A questão do corpo né?! A questão dele mesmo como ser humano. Isso é mais difícil. Eu vejo que nas turmas menores é mais fácil, porque eles estão vindo do quinto ano. [...] quando você pega uma turma que já passou por aulas de educação física em que a coisa rola muito solta, aí fica complicado, aí eles não valorizam (EF 07).

Todas as falas iluminam o problema da falta de interesse dos alunos pelas aulas de educação física. Elas também convergem na forma de identificar o

problema. Para esses professores, há uma cultura escolar relacionada com as vivências da educação física que acaba por dificultar a realização de um trabalho que vá para além das tradições. Tradições essas que estariam associadas à prática de uma atividade corporal livre. No caso dos meninos, exclusivamente o futebol, para as meninas nem isso. Como os tempos e espaços da educação física são vistos como livres, os alunos o identificam como o momento em que podem fazer o que quiserem, ou não fazer o que não quiserem. De acordo com o que podemos inferir das falas dos professores entrevistados, essa cultura escolar é a causa e o efeito das aulas dos professores que deixam os alunos livres para fazerem a atividade que quiserem – obviamente, dentro de alguns limites. Como há uma pressão para que as aulas sejam o (pouco) tempo de liberdade na escola, e há resistências para uma organização curricular diferente, alguns professores acabam cedendo. Ao cederem, contribuem para gerar vivências que vão reforçar essa cultura.

Dos entrevistados, somente a professora EF 04 assume explicitamente que não resistiu à pressão e deixa os tempos de suas aulas livres para os alunos vivenciarem o que mais gostam de fazer. É importante lembrarmos que, dentre os entrevistados, essa é a que tem as disposições mais distantes do meio escolar. Ela procurou o emprego como professora da SEEDUC para suprir suas necessidades materiais, seus interesses e gostos estão muito mais próximos da área de ginástica de academia. Não estamos aqui reproduzindo um discurso de culpabilização dos professores pelo pretense fracasso escolar. Lembremos que nosso objeto é a dinâmica das políticas curriculares, num sentido amplo. Além disso, como também podemos observar, nos mesmos recortes, a maioria dos professores tem suas estratégias de resistência. Em todas as falas aparecem indícios dessas resistências. Mas o fato é que essa cultura está presente nas escolas da SEEDUC e, provavelmente, em boa parte das redes educacionais brasileiras. E, é esse o cenário que constitui o pano de fundo para entendermos como as políticas curriculares da SEEDUC, entre elas o Currículo Mínimo para a educação física, são traduzidas no cotidiano de suas escolas. Um cenário em que habitam professores com diferentes disposições e interesses, e alunos que também estão inseridos em dinâmicas culturais particulares e que têm interesses diversos – apesar da força dessa cultura escolar, em que o tempo livre e o futebol são importantes.

5.8 Como os professores receberam o Currículo Mínimo

O modo com o qual os professores entrevistados receberam o Currículo Mínimo da SEEDUC foi, grande parte, heterogêneo. Não foi possível desenvolver uma tese consistente com relação a uma forma específica de recepção das políticas curriculares prescritivas. Cada professor, em função de suas disposições e interesses, recebeu o Currículo Mínimo de uma forma característica. De tal modo que suas críticas e considerações favoráveis se distribuem em várias categorias. Em nenhuma delas houve consenso. O posicionamento que teve um maior número de opiniões semelhantes foi com relação ao modo incrédulo com que boa parte dos professores relacionou a estrutura física e de materiais pedagógicos com as possibilidades de se operar com o Currículo Mínimo no cotidiano de suas aulas. Como vimos no capítulo sobre o processo de construção do Currículo Mínimo, não houve uma política de fornecimento de materiais pedagógicos concomitante à produção das políticas de prescrição. Além disso, nem sempre as estruturas físicas das escolas da SEEDUC atendem às necessidades que as prescrições demandam. Vejamos como os professores entrevistados se manifestaram a respeito dessa problemática.

[...] eles colocam lá, “vivenciar o atletismo”. O que é vivenciar o atletismo? Uma escola onde a quadra é minúscula, você não tem uma pista. Que atletismo você ensina se não tem uma pista de atletismo? Foi uma das coisas que eu vi e falei, “gente, para ensinar a teoria, isso aí dá para ensinar. Agora, vivenciar o atletismo na prática, isso é fora da realidade” (EF 03).

Por exemplo, tem um bimestre lá que é lutas. Como que eu vou trabalhar lutas [risos] se não tem [tatame]. Agora até tem por causa do Mais Educação, não é material da escola. Como que eu vou trabalhar lutas? (EF 04).

Olha, dá para trabalhar, a maior parte do que está ali nos conteúdos a gente consegue trabalhar aqui na escola. Já outras atividades [...], tem coisa que o professor vai ter que trabalhar só teoricamente. Na prática, pelo menos nas escolas que eu trabalho, é inviável. [...] por exemplo, você trabalhar lutas, [...] o próprio espaço é complicado para a gente trabalhar. [...] como exemplo atletismo, atletismo a gente teria que trabalhar na rua [...] (EF 06).

O exemplo maior que eu tenho aqui é luta. Está aqui no Currículo Mínimo trabalhar lutas. E não está aqui só uma luta, está aqui “as mais diferentes formas de lutas”. Então o que acontece, a gente tem que tirar leite de pedra né?! Se você for trabalhar a capoeira, ótimo [...], mas se for trabalhar uma luta olímpico, o judô [...] não tem quimono, não tem tatame, espaço para a gente trabalhar as lutas. Então eu uso uma varanda de piso encerado. Aí coloco uns colchões velhos de ginástica olímpica, bem velhos mesmo. [...] a gente consegue trabalhar, mas com um pouquinho mais de recurso a gente

conseguiria mais coisas [...]. Lógico que na escola muitas coisas, a maioria, são adaptadas. Igual o peso, o arremesso de peso. Eu pego uma bola cheia de areia, passo giz nela, ela cai, ela vai marcar e aí levo a trena para [medir a distância] (EF 01).

É, teve lutas que tem [dificuldades para ser trabalhada]. Mas ao mesmo tempo foi muito bom, porque a princípio eu falei “nossa, não tem como trabalhar isso”. E eu vi que dá. Aí eu peguei um livro da Suraya, da Suraya Darido [mostra o livro *Para ensinar educação física*]... com o Osmar Moreira Jr. E aí eles já fazem algumas sugestões de atividades. Então isso me fez abrir um leque, assim, “poxa, dá para fazer isso”. Então como a maioria das escolas não tem tatame, não tem nada, eu fiz algumas brincadeiras na quadra. E foi muito legal a receptividade dos alunos, me impressionou. [...] essa semana que a gente vai começar a fazer um trabalho que eu pedi para eles, sobre as lutas. Para trazer os valores dessas lutas. Então a gente vai tentar fazer uma ligação com essas brincadeiras [de um ficar dando soco no outro], com essas práticas [de brigas] que a gente vê nas ruas (EF 07).

Interessante como os exemplos usados para ilustrar as dificuldades estruturais são semelhantes, dos cinco professores que ressaltaram problemas dessa ordem quatro citaram o conteúdo lutas e três atletismo. Sem querer diminuir a importância sobre esses relatos, sobre as dificuldades estruturais nas escolas da SEEDUC, temos que estar atentos para dois aspectos. O primeiro diz respeito à leitura que alguns desses professores fizeram do Currículo Mínimo. Por exemplo, na fala do professor EF 03 aparece uma referência equivocada ao documento. Em momento algum o Currículo Mínimo estabelece conteúdos específicos para o esporte, como o citado “vivenciar o atletismo”. Inclusive veremos, mais à frente, críticas realizadas por alguns professores entrevistados a esse caráter generalista do documento. O outro ponto que chama à atenção diz respeito ao fato de coincidirem as dificuldades estruturais com as dificuldades relativas à capacidade dos professores para lidarem com o conteúdo lutas. Os professores que dominam esse conteúdo, como no caso do professor EF 01, relataram os problemas, mas afirmaram que, ainda assim, existe a possibilidade de realizar algum trabalho. O outro recorte que por si só se destaca é a da professora EF 07. Mesmo não tendo a estrutura adequada para trabalhar com lutas formais, e tampouco experiência nessa área, essa professora buscou suporte na literatura de natureza mais didática e conseguiu desenvolver suas aulas com o conteúdo lutas. Destacamos ainda que os autores do livro citado por essa professora também não têm formação na área específica de lutas. Mas seguem abaixo as falas que se referem a essas dificuldades dos professores com os conteúdos.

[...] nesse Currículo Mínimo eles jogam uma carga lá na educação física, nas outras disciplinas eu vejo [isso] também, [e] os professores ficam

apavorados. Não tem condição, não tem estrutura para fazer o que eles pedem. Eles querem fazer uma coisa crescer na marra, não tem uma certa preparação [dos professores], não vejo que consulta professor para fazer isso (EF 03).

Eu não tenho vivência de lutas [...] (EF 04).

[...] primeiro [que] eu não estou totalmente trabalhado, eu não tenho todo o conhecimento técnico para estar trabalhando lutas numa maneira prática, com todas as propriedades necessárias (EF 06).

Os professores EF 04 e EF 06 foram dois dos que realizaram críticas à falta de estrutura das suas escolas. Sabemos – pois visitamos as suas escolas – que de fato existem problemas estruturais, mas essas falas mostram que além desses o problema da falta de capacitação profissional para lidar com alguns conteúdos tem impactado na forma com que as políticas curriculares da SEEDUC são vividas no cotidiano. Trataremos desse assunto quando abordaremos as estratégias que a SEEDUC vem desenvolvendo para capacitar seus professores para lidarem com o Currículo Mínimo.

Outra dificuldade relatada diz respeito à já comentada cultura escolar, especificamente as expectativas que os alunos têm dos tempos e espaços da educação física na escola. Como mostram os recortes abaixo, quatro dos professores entrevistados destacou essa questão como um problema para lidarem com o Currículo Mínimo.

Eu tenho um bimestre que é dança. Como é que eu vou trabalhar dança com todo mundo? Vamos dizer... 10% das meninas gostam de dança. Eles não vão se interessar por dança. Não Vão. Então está bastante irreal esse currículo. Sem aplicação (EF 04).

A gente tem uma certa dificuldade para trabalhar, fazer qualquer trabalho que não envolva bola. [...] eles gostam de trabalho que envolva bola. Aí o futsal vem em primeiro lugar. Vôlei eles também gostam muito, handebol [também]. Quando você vai trabalhar atletismo, quando vai trabalhar lutas, [...] a gente tem um pouco mais de resistência (EF 06).

Eu vejo que até hoje muitos alunos veem a matéria de educação física como [...] uma aula de brincar, uma aula para os alunos se divertirem. É uma aula vaga que você dá suporte, que o professor chega e dá o que vier na cabeça dele. Eu acho que a grande maioria dos alunos hoje [...] ainda pensa assim (EF 01).

A questão cultural do aluno é a primeira [dificuldade]. [Mas] eu percebi uma resistência muito grande dos professores de educação física. Ninguém gostou. Mas eu percebo que a maioria não gostou porque sempre dava aquela aula... deixa fazer o que quiser. E o Currículo Mínimo acabou exigindo deles uma preparação maior das aulas, você vai ter que pesquisar atividades diferentes. Então eu percebi a resistência mais por conta disso (EF 07).

Os relatos recortados acima mostram as dificuldades que o Currículo Mínimo tem para circular no cotidiano da educação física nas escolas da SEEDUC. Mas, como vimos, essa dificuldade faz parte da cultura escolar da educação física, independente da proposta curricular ou mesmo do tipo de política curricular. Trata-se de um problema próprio da disciplina, que diz respeito à imagem que se tem sobre ela. Além disso, como nos mostra o relato franco da professora EF 04, ou ainda o relato crítico da professora EF 07, essa cultura não é exclusiva dos alunos. Os professores de educação física, em maior ou menor medida, também têm suas disposições constituídas por ela. Provavelmente, as resistências dos professores de educação física com relação ao Currículo Mínimo ainda não são tão incisivas porque os mecanismos de controle curricular operados pela SEEDUC não, ou ainda não, incidem sobre as suas aulas. Ao final deste capítulo, apresentaremos os relatos de professores de língua portuguesa, uma disciplina que sofre controles rígidos por parte da SEEDUC, para termos uma perspectiva de comparação do impacto do Currículo Mínimo. Mas, conquanto esse modo mais brando de controle operado sobre a educação física, podemos ver algumas falas dos professores entrevistados se manifestando sobre essa questão. Destacamos que tais manifestações foram espontâneas. Seguem abaixo os recortes.

Uma coisa que estou reparando também é nessa parte de informatização. Eles estão martelando muito isso, mas assim, serve para a gente pesquisar? Sim, serve. Mas a gente tem que prestar conta do que está fazendo. Você tem que lançar notas pela internet para ir direto para a secretaria o conteúdo que você está dando [...]. Você presta conta do que você está fazendo. Uma coisa que eu acho boa, serve para o estado ter um parâmetro lá, fazer as medições deles (EF 01).

Essa escola do jeito que está sendo coloca aí, no estado, essa questão toda da meritocracia, tratando a escola friamente, como uma indústria, acho que isso não atende a ninguém. A escola é feita de pessoas, as pessoas têm as individualidades delas. A escola é uma coisa quente, uma coisa vibrante que não é estática. A gente muda o tempo todo. Aí você só recebe ordens assim: alguém entra lá e pensa que a escola toda tem que ser da cor branca, então tem que pintar a escola toda de branco, então outra cor não serve; aí passa um tempo e “ah, branco não serve, tem que ser tudo vermelho” (EF 02).

Tem que marcar lá no site da SEEDUC o que você trabalhou, mas aí você pode marcar e não ter trabalhado. Porque é assim, é uma coisa que a própria GIDE [gestão integrada da escola] cobra nas reuniões. A gente, em uma das escolas em que eu trabalho, ela falou numa reunião que era para a gente marcar mesmo se não tivesse trabalhado. Aí eu falei para ela, “eu vou marcar o que eu tiver feito, eu não vou marcar o que eu não fiz”. Mas aí você vê que não existe ninguém ali para ver, para estar sentando com o professor. Então não existe uma reunião para [perguntar], “gente, quais estão sendo as dificuldades”? A SEEDUC até fez agora, na semana

retrasada. Aí os professores foram, falaram as suas dificuldades. Mas o que deu para perceber é que a minoria está tentando aplicar. A maioria está fazendo a mesma coisa (EF 07).

Apesar de tratarem do mesmo tema – as políticas de controle curricular da SEEDUC –, podemos perceber diferenças significativas nas falas desses três professores. O professor EF 01 destaca a tentativa de se controlar os conteúdos de ensino através da cobrança de registro eletrônico sobre o que, porventura, tenha sido trabalhado no bimestre. No entanto, esse professor não critica esse controle. Ao contrário, ele considera importante que a rede de ensino tenha domínio sobre o que ocorre em suas escolas. Já o professor EF 02 tem um discurso semelhante ao que apresentamos como fundamentação desta tese. Ele critica, de forma explícita, as políticas de performatividade. Mesmo que a educação física esteja sujeita a meios de controle mais brandos, esse professor consegue perceber essa característica das políticas curriculares e o impacto que ela exerce em seu cotidiano. Por sua vez, a professora EF 07 faz uma análise ainda mais crítica, se posicionando sobre a forma com a qual as políticas de controle têm sido traduzidas nos níveis mais locais, como nas gestões das coordenadorias regionais, pelos implementadores de área e pelos responsáveis pela GIDE¹⁰³. Seu relato mostra como a busca por resultados educacionais das políticas da performatividade geram deturpações que não contribuem para a qualidade do ensino, e tampouco seus números refletem o que de fato ocorre no dia-a-dia das escolas.

O outro ponto que aglutinou um número significativo de relatos foi a sistematização dos conteúdos, de forma bimestralizada, presente no Currículo Mínimo. Sobre esse tema, os professores mais uma vez apresentaram opiniões diversificadas. Três professores a consideraram bem-vinda e outros dois apresentaram posições não tão favoráveis. Apenas um deles apresentou críticas com relação ao que seria uma espécie de aprisionamento do conhecimento, de forma semelhante às críticas/resistências dos próprios professores colaboradores que elaboraram o Currículo Mínimo. Apresentaremos inicialmente os relatos que têm uma conotação positiva com relação à sistematização.

¹⁰³ De acordo com um documento informativo da SEEDUC, a GIDE “é um sistema de gestão que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área de educação com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da Educação, tendo como referência as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação”. O texto fala por si e traduz perfeitamente o tipo de política que a SEEDUC pretende desenvolver e os objetivos estabelecidos por essa política, quais sejam, a melhoria dos indicadores da educação no estado do Rio de Janeiro.

Recebi ele muito bem mesmo. Quando eu fui começar a dar aula, a minha maior preocupação era essa, “como é que eu vou começar”? “Eu vou ter uma base”? “Eu vou fazer o que vier na cabeça”? Então [...] eu lembro que bem antes de eu [...] ter conhecimento desse currículo, eu mesmo comecei a fazer o meu currículo próprio. [...] recebi muito bem o Currículo Mínimo porque nele você não vai ter que trabalhar itens e itens que estão ali não, tim-tim por tim-tim certinho, não. [...] eu vi o Currículo Mínimo com bons olhos por dois motivos principalmente: primeiro é a base, [...] sei perfeitamente o que vou desenvolver [...]; segundo que lançou um desafio positivo para o professor, ele vai ter que buscar [...] conhecimento, [...] aí acabou um pouco aquele negócio de alguns professores [...], [darem] bola para os meninos e bola mole para as meninas jogarem queimada (EF 01).

[...] o Currículo Mínimo acabou exigindo deles uma preparação maior das aulas, você vai ter que pesquisar atividades diferentes [...]. Por exemplo, quanto eu tive o primeiro [contato], quando eu li de uma forma geral, eu achei ele bom [...]. Para quem não tinha nada foi um bom começo (EF 07).

[...] eu acho que é legal que você tenha um norteador. Porque eu percebo que na educação física [...] cada um trabalha aquilo que acha mais importante ser trabalhado. [...] eu acho que é importante você ter um norteador mínimo, [...] porque senão a coisa fica muito largada. E quem já tem uma tendência de, de repente, jogar a bolinha e deixar a coisa rolar complica (EF 08).

As três falas recortadas acima convergem para o mesmo discurso. Os professores veem a sistematização dos conteúdos, operada pelo Currículo Mínimo, como uma forma de enfrentamento, uma forma de resistir à cultura escolar que vê na educação física o tempo e espaço para vivenciar atividades livres. Os professores EF 01, EF 07 e EF 08 focam-se na acomodação ou desinvestimento dos professores, de uma questão própria da educação física, que a difere das disciplinas escolares com tradições curriculares mais sistematizadas. Esse discurso, por exemplo, não seria pertinente para uma disciplina como a língua portuguesa. O relato do professor EF 01, que diz que se sentia sem norte e que com o Currículo Mínimo passou a ter uma orientação. Veremos que, para a disciplina língua portuguesa, a temática da sistematização tem outra conotação. Suas tradições curriculares já são, historicamente, sistematizadas. Para uma disciplina como a língua portuguesa o que está em questão não é a sistematização, mas, exclusivamente, qual sistematização. Pouco se discute sobre isso, pois se trata de uma prática curricular naturalizada. Não estamos nos posicionando favoravelmente a essa ausência de discussão. A ideia é mostrar que esse é um debate que faz mais sentido em disciplinas que não têm essa tradição, como a educação física. A seguir, veremos as falas dos professores entrevistados que se posicionaram de outra forma com relação à sistematização.

[...] cada professor tem um jeito independente, por mais que você faça uma coisa assim, bem padronizada, a pessoa vai fazer a diferença ali, entendeu? A aula que eu dou seguindo aquele Currículo Mínimo, a aula que você dá seguindo aquele Currículo Mínimo, não são iguais né?! Mas está abordando o mesmo assunto. Deveria estar pelo menos (EF 02).

O Currículo Mínimo é muito fechado em conteúdos por muito tempo. Acho que o aluno do ensino médio, que é o meu caso, não está preparado para isso. Acho que foge um pouquinho do objetivo da nossa aula ficar dois meses com o conteúdo parado numa mesma coisa. Mas eu acho que tem que cumprir e é bom que tenha pelo menos o mínimo. Então eu faço de tudo para cumprir o Currículo Mínimo, mas incluindo outras atividades que eu considero importantes para eles estarem trabalhando naquela faixa etária (EF 05).

Notem que, apesar de problematizarem a sistematização, esses professores, em alguma medida, também entendem que ela seria necessária. O professor EF 05 defende uma posição semelhante à dos professores colaboradores que foram corresponsáveis pela construção do documento curricular prescritivo. Esse professor questiona, de algum modo, o aprisionamento ou a opção por se trabalhar com determinados conteúdos em determinados tempos curriculares. Já o professor EF 02 destaca o carácter plural das traduções das prescrições que são realizadas no cotidiano. Essa fala é muito próxima de da tese que estamos sustentando, a partir das concepções de políticas curriculares de Ball e Bowe (1992), de que as políticas curriculares partem de diferentes pontos e são plurais. Nesse sentido, ao partirem do cotidiano também levarão consigo as diferentes disposições e interesses dos professores e alunos que as vivenciam/produzem. Esse mesmo professor (EF 02) nos relatou os dois posicionamentos que enceram esta seção. Em sua percepção, o Currículo Mínimo precisaria levar em consideração a diversidade das características socioculturais das escolas. E, ele também critica as constantes mudanças e interrupções das políticas curriculares. Vejamos as suas falas sobre esses pontos.

[...] e a questão da adaptação, de contemplar mesmo as culturas locais. Apesar do estado do Rio não ser um estado tão grande, a gente tem umas culturas diversas aí. Aí tem que ter essa contemplação, eu acho que se fizesse isso, de repente mais regionalizado, talvez fosse mais interessante (EF 02).

O outro problema que eu percebo é que este ano não foi o primeiro ano com currículo mínimo. E o Currículo Mínimo deste ano fez uma mudança grande. [...] agora eu estou esperando que ano que vem venha um outro diferente também. Eu acho que isso não encaminha para lugar nenhum. Tem que ter uma direção (EF 02).

Vejam que a primeira fala é bem semelhante à posição dos professores colaboradores. Quando eles se opuseram à bimestralização estavam pensando na

diversidade cultural, nas características próprias de cada ambiente sociocultural. Mas percebam que o que está em jogo para as macro políticas da SEEDUC é justamente a padronização geral. Sem ela seria inviável o desenvolvimento de suas políticas de controle, que, lembremos, têm como meta melhorar os (macro) indicadores da educação no estado. O outro ponto colocado pelo professor também nos parece pertinente, especialmente se tratando da educação física. Constantes mudanças nas direções das políticas não contribuem para o desenvolvimento de tradições curriculares. Se pensarmos que esse professor apresentou um discurso de crítica, ou resistência, àquela cultura escolar que toma os tempo e espaços da educação física como livres, a busca por tradições nos parece coerente.

5.9 O impacto do Currículo Mínimo

Apesar da pesquisa não ter envolvido análises diretas do cotidiano das aulas de educação física das escolas da SEEDUC, e sim os relatos de professores que lidam com esse cotidiano, pudemos realizar algumas inferências sobre o impacto do Currículo Mínimo. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de que metade dos oito professores entrevistados considerou que o Currículo Mínimo não teve impacto sobre suas aulas no ano da realização das entrevistas – em 2012. De acordo com esses professores, as rotinas não se alteraram de um ano para o outro, mesmo com a publicação das prescrições curriculares, no início de 2012, e da estrutura de controle das políticas curriculares operadas pela SEEDUC. Seguem abaixo algumas de suas falas sobre o impacto do Currículo Mínimo.

Não, para mim não [alterou]. Do jeito que eu fazia eu continuo fazendo. Não teve impacto nenhum (EF 03).

Não, não alterou. [...] eu acho que a gente já sabe da aceitação que a escola não vai ter. por exemplo, uma aceitação para lutas [...]. Eu acho que não tem aceitação. Não tem como aplicar porque não tem aceitação por parte dos alunos (EF 04).

[...] ele serve para dar um norte para a gente. Uma forma de você estar organizando o seu trabalho, planejando, fazendo seu plano de curso. Mas modificar... mais ou menos já trabalhava desse jeito, cada bimestre já trabalhava um conteúdo. [...] eu já trabalhava mais ou menos assim. Então para mim continua tudo normal (EF 06).

Não. Desde o ano passado que eu uso o Currículo Mínimo (EF 05).

As falas dos professores EF 03 e EF 04 são bem incisivas e assumem com tranquilidade que não utilizam as prescrições curriculares da SEEDUC. Lembremos que o professor EF 03 é crítico com relação ao documento por considera-lo “fantasioso” e coercitivo. De acordo com ele o documento não leva em consideração as realidades das escolas e da educação física das escolas. Já a professora EF 04 está imersa num processo de desinvestimento e não considera que qualquer de suas ações, como professora de educação física, possa vir a ter um impacto positivo nos alunos. Ela destaca a cultura escolar que desvaloriza a importância da educação física, e toma seus tempos e espaços como o lugar do gosto e da liberdade, como o principal motivo de seu desinvestimento.

O professor EF 06 diz que a publicação do documento prescritivo não mudou a sua rotina, o modo com o qual ele organiza os conteúdos de suas aulas. Mas podemos perceber que houve algum impacto quando esse professor nos diz que o documento lhe serve de norte. Com relação à fala do professor EF 05, faz-se necessário esclarecer alguns pontos importantes. Esse professor diz usar o Currículo Mínimo “desde o ano passado”. Quando perguntamos sobre o impacto específico do “documento que saiu no início deste ano”, ele respondeu que se trataria do “mesmo [documento] do ano passado, praticamente. Eu acho que é o mesmo, não mudou nada” (EF 05). Como a entrevista foi realizada em 2012, o professor estaria se referindo a um documento prescritivo publicado ou, pelo menos, utilizado em 2011. Mas a última produção de prescrições curriculares para a educação física realizada pela SEEDUC foi em 2005, e teve um anexo de materiais didáticos publicado em 2006. Trata-se de um documento intitulado Reorientação Curricular e que, portanto, não tinha a mesma natureza do Currículo Mínimo publicado em 2012. Não havia uma estrutura de política curricular para controle e cobrança da utilização, como atualmente existe, e inclusive os conteúdos de ensino não eram organizados de modo bimestralizado. Além disso, o documento de 2005 foi produzido e publicado durante a gestão da governadora Rosinha Garotinho, do secretário de estado de educação Claudio Mendonça e sob a colaboração de outros professores de educação física.¹⁰⁴ No ano de 2011, já sob o governo de Sérgio Cabral e com Wilson Risolia como secretário de educação, foi publicada uma

¹⁰⁴ Os autores do texto que trata da educação física, na Reorientação Curricular de 2005, são os professores Heloisa de A. Gonzalez Alonso, André Luis da Costa e Silva, Antonio Carlos B. Esteves e Eliete Maria Silva Cardozo.

primeira versão do Currículo Mínimo, mas essa versão não contemplou a educação física. Naquele momento foram publicados documentos das áreas de língua portuguesa/literatura, matemática, história, geografia, filosofia e sociologia.

Os outros quatro professores entrevistados que, de alguma forma, afirmaram que suas rotinas foram alteradas pelo Currículo Mínimo, apresentaram diferentes formas de apropriação/tradução do documento. O professor EF 01 não respondeu a essa pergunta diretamente, mas seus relatos mostram que ele recebeu bem as prescrições e tem tentado lidar com elas em seu cotidiano. Esse é um dos professores que relatou se sentir, de alguma forma, amparado pelo norte oferecido pelo documento. As falas dos outros três professores sobre o impacto do Currículo Mínimo estão dispostas abaixo.

Eu acho que [o impacto] está pequeno, porque a mudança, até por causa da cultura que os alunos já têm da educação física, os próprios professores também, a escola de forma geral. Mas acho que de certa forma é positivo. Eu acho que demora tempo também, as coisas não são assim estanques. Uma hora não tem currículo nenhum, outra hora já quer um currículo pronto. Acho que vai formatando mesmo (EF 02).

Para mim foi um pouco melhor, melhorou um pouco, porque me fez ter um olhar sobre muitas coisas que eu não fazia com os alunos, como [o conteúdo] lutas. De todos aqueles conteúdos que trouxeram ali, lutas e ginástica rítmica eram os únicos que eu não trabalhava. Os outros eu já fazia nas minhas aulas (EF 07).

Quando eu comentei com você sobre ter um norte... eu acho interessante. Agora, eu tenho uma crítica com relação ao Currículo Mínimo que é a seguinte. Por exemplo, eu posso não concordar com todos os conteúdos que são mandados, mas pelo andar da carruagem, pelo que estou percebendo de exigência da SEEDUC, eu tenho que abordar todos eles. Vai chegar num ponto que você vai ter que ter aqueles currículos que os conteúdos que você recebe [interrupção]... Então eu acho importante que tenha um norte, mas eu acho importante que você possa trazer um pouquinho da sua experiência também. Mas mudou sim, alterou sim (EF 08).

O professor EF 02 reforça a ideia de que a cultura da educação física escolar, tanto de alunos como de professores, seria um fator que estaria indissociavelmente relacionado com o modo com o qual os professores de educação física, incluindo ele, fazem a tradução das prescrições para os seus cotidianos. Mas, de um modo geral, esse professor vê um impacto, mesmo que pequeno, do Currículo Mínimo no cotidiano, e o vê com bons olhos. O vê como uma forma de enfrentamento, de resistência a essa cultura escolar que foi vista por todos os professores entrevistados como negativa. Por sua vez, a professora EF 07 relatou um impacto considerável em sua rotina. Se tomarmos as suas falas no geral podemos ver que

essa professora buscou, na medida do possível, realizar a transferência das prescrições do Currículo Mínimo para a sua realidade vivida. É claro que a sua leitura sobre o documento foi uma leitura particular, como é a de todos os professores, mas houve um redirecionamento de suas ações em função das novas prescrições. Na fala disposta acima, ela destaca os conteúdos que introduziu nas suas aulas – lutas e ginástica rítmica – a partir da publicação do Currículo Mínimo.

Dessas falas, talvez a mais interessante seja a do professor EF 08, o mais experiente do grupo entrevistado – lembramos que, na época em que foi entrevistado, esse professor já tinha 27 anos de experiência com educação física nas escolas da SEEDUC. Apesar de não ter citado vivências anteriores de políticas curriculares que operassem numa lógica de controle, esse professor demonstrou certo receio frente às tendências das políticas da SEEDUC. Ele citou de forma positiva a direção que o Currículo Mínimo pode oferecer, e considerou que essa direção impactou de alguma forma em seu cotidiano. Mas tem uma leitura de preocupação com relação à continuidade dessas políticas, aonde isso vai chegar, ou para onde se pretende ir. Ele também reclama pela voz das experiências da prática curricular na construção das políticas e de suas prescrições. Realmente ele tem razão quando sugere que houve pouca participação e utilização das experiências cotidianas na forma com que o Currículo Mínimo foi elaborado. Inclusive, o documento curricular anterior e ele, a Reorientação Curricular de 2005, desenvolveu uma tentativa de levar em conta as experiências que foi interessante. Em 2006, a SEEDUC publicou um documento anexo que servia de material didático. Esse documento apresenta contribuições a partir das experiências de 36 professores da rede, que expuseram relatos de atividades desenvolvidas em suas aulas.

5.10 A comparação com a dinâmica curricular da língua portuguesa

As entrevistas realizadas com as professoras de língua portuguesa tiveram o objetivo de possibilitar comparações entre os achados provenientes das entrevistas com os professores de educação física com os de uma disciplina com outra tradição curricular. A língua portuguesa, diferente da educação física, tem uma tradição sistematizada com relação aos seus conteúdos de ensino. Além disso, como vimos nos capítulos anteriores, essa disciplina está mais próxima dos instrumentos de

controle curricular operados pela SEEDUC. Seus conteúdos de ensino são avaliados sistematicamente pelas avaliações que fazem parte do pacote de políticas da SEEDUC – o SAERJ e o SAERJINHO. Associadas à política de meritocracia, essas avaliações têm servido para classificar o ensino e, em conjunto com outros critérios, premiar as escolas que obtêm melhores resultados. Dessa forma, os Currículos Mínimos prescritos para a língua portuguesa têm um impacto mais importante do que na educação física. Em tese, os professores de língua portuguesa têm menores possibilidades de subverter as políticas que vêm de cima.

Como a ideia era apenas criar um parâmetro de comparação, foram entrevistados um número pequeno de professoras de língua portuguesa – realizamos duas entrevistas – e focamos nossas análises exclusivamente na forma com que essas professoras receberam o Currículo Mínimo de 2012 e no impacto que ele teve. As falas das duas professoras entrevistadas foram bem semelhantes e, a partir delas, foi possível realizar algumas inferências. A primeira delas diz respeito à cultura escolar ou, mais especificamente, a forma com que os alunos valorizam (ou não) determinados conhecimentos escolares. Como mostram os recortes abaixo, os problemas com a falta de interesse dos alunos não são exclusivos da educação física. As professoras de língua portuguesa também se manifestaram sobre esse ponto. Vejamos as suas falas.

Eles não gostam de ler não. [...] eles não leem. [...] eu dei literatura uma vez aqui. Só literatura. Pedi para que eles lessem um livro. Que ia cair na prova e que eu queria um teatro daquele livro. Eles escolheriam uma parte e fariam um teatro. Foi zero para todo mundo. Ninguém leu. [...] até o enunciado da pergunta eles não gostam de ler (LP 01).

A gente gostaria muito que o aluno tivesse interesse. Por exemplo, eu cheguei lá agora e todo mundo, “libera a gente, libera a gente”. Porque para eles é fácil né?! [...] a falta de interesse eu acho que é o que mais desanima. [...] os alunos têm muita dificuldade. Não têm acompanhamento da família. [...] no segundo ano, eu estava passando realismo. Aí eu falei assim, “poxa, vou passar o filme O cortiço, para introduzir...”. Nosso deus... “ai professora, que filme chato. Ai, pelo amor de deus”. [...] eles nunca querem ver alguma coisa com outro olhar. Aí fica tudo sendo chato (LP 02).

Podemos ver, a partir dos recortes dispostos acima, que a falta de interesse e a desvalorização daquilo que a escola se propõe a ensinar também são vivenciadas pela língua portuguesa. O exemplo da falta de interesse pela leitura nos parece interessante. Esse é um exemplo clássico da diferença entre os códigos dos alunos e os da escola. Como há uma distância considerável entre a cultura dos alunos e as produções culturais que a escola submete aos alunos, não há identificação e

interesse. No caso da educação física, uma vez que essa disciplina abre a possibilidade para os alunos realizarem uma extensão de seus hábitos culturais, como é o caso, por exemplo, do futebol para os meninos, essa problemática se coloca de um modo diferenciado. É o gosto, e não o desgosto, que repercute na constituição da cultura escolar. Enquanto na língua portuguesa os alunos não querem fazer o que não gostam, na educação física eles querem fazer só o que gostam.

O outro ponto que permite uma comparação interessante diz respeito à sistematização curricular prescrita pelo Currículo Mínimo. Enquanto que para o grupo de professores de educação física que entrevistamos em alguma medida a sistematização proposta pelo Currículo Mínimo teve um caráter organizativo, pois possibilitou um norte que a tradição curricular da educação física não costuma ter, no caso da língua portuguesa ocorreu o inverso. De acordo com o relato das duas professoras de língua portuguesa entrevistadas, as publicações dos Currículos Mínimos de 2011 e de 2012 significaram uma desestabilização de suas tradições. Para as professoras de língua portuguesa, essa sistematização contribuiu, num primeiro momento, para desorganizar o modo com o qual estavam acostumadas a trabalhar. Obviamente que a intenção do Currículo Mínimo era operar um rearranjo curricular. Mas, para isso, primeiro foi necessário desarranjar. Vejamos as falas que tratam da forma com que as professoras entrevistadas receberam os Currículos Mínimos de língua portuguesa e mostram essa desestabilização.

Agora começou esse negócio de mudar. Mudou. Ano passado [2011] foi um conteúdo, esse ano foi outro, aí a gente... para mim assim [pausa para pensar]... Quero chegar na sala e saber o que vou dar. Porque se você chegar na sala e não saber o conteúdo que você vai trabalhar [...] você não dá aula. [...] eu já sabia o que ia dar, porque era tudo repetido, era tudo a mesma coisa. Eu tirava de letra, [...] não precisava nem planejar em casa. Era tudo a mesma coisa, oração subordinada, oração coordenada... Eu já sabia aquilo tudo, interpretação de texto e tal. Podia chegar na hora, assim, “verbo, hoje eu vou trabalhar com verbo”. [...] cada série tinha o seu conteúdo. Agora eles mandam conteúdos diferentes, coisas diferentes. [...] então agora para mim se tornou mais difícil. Eu tenho que estudar, eu tenho que pesquisar na internet, eu tenho que ver em livro, eu tenho que ver o que tem para eu poder passar para eles (LP 01).

A gente não recebeu bem porque, primeira coisa, a gente não foi preparado para isso. [...] porque muda muito a forma de trabalhar, muito [...]. Ficou uma vaga. A gente falou assim, “poxa, mas como é que eu vou ficar sem dar isso para o aluno”? [...] eles não pensaram que tem uma sequência de anos, que tem uma direção a seguir (LP 02).

Percebam que, para esses dois professores, os Currículos Mínimos de língua portuguesa da SEEDUC foram vistos como um elemento de desestabilização. A ênfase é maior no parâmetro que lhes foi retirado, o norte da própria tradição curricular, do que no que lhes oferecido. As professoras se sentiram sem a segurança e a comodidade que as tradições lhes propiciavam. As mudanças que vieram com os Currículos Mínimos de 2011 e 2012, além de modificar as seleções e arranjos dos conteúdos ao longo dos anos de escolarização também desestabilizaram as formas tradicionais de ensinar língua portuguesa. Influenciadas pela pedagogia das competências, essas prescrições curriculares passaram a exigir novas condutas no processo de ensino. As novas propostas curriculares deixaram de lado o currículo conteudista clássico e passaram a preconizar a ênfase no saber fazer, no fazer procedimental. Talvez essa mudança tenha sido mais significativa do que a própria revisão dos conteúdos de ensino. Os recortes abaixo complementam as falas sobre a desestabilização e mostram nuances dessa nova proposta.

Agora eles mandam conteúdos diferentes. Coisas diferentes. Você não dá mais conceitos para eles, “o que é substantivo”? Você não fala mais isso. Não é isso mais. Você tem que arrumar um jeito, uma forma de passar [...] o que é substantivo dentro do texto. Você não fala mais de conteúdo com eles, “substantivo é aquilo que nomeia não sei o que lá”. Você não fala mais isso (EF 01).

[...] o Currículo Mínimo visa mais o texto. Você vai trabalhar tudo dentro do texto. [...] porque eu era aquela professora tradicional, conteudista, [...] classe de palavras, substantivo, adjetivo, verbo. E tinha até uma sequência. Não podia começar por outro que não fosse o substantivo [risos]. [...] e agora ele não tem sequência, [...] ele não aprofunda também. Porque não dá tempo de aprofundar. Porque, por exemplo, você dava verbo, você dava tudo que você pensava sobre verbo, tanto de conjugação até tempo composto. Agora não tem como dar isso. [...] você dá muito superficialmente. Você dá o verbo na maneira que você vai usar o verbo: o que indica um tempo, como você usa um tempo, qual o significado daquele tempo. [...] a gente está usando agora a prática, [...] a gente está trabalhando agora de acordo com o que vai ser usado no dia-a-dia (LP 02).

Essa transferência, relativa à ênfase do processo de ensino, dos saberes conceituais para o saber fazer procedimental, como vimos nos capítulos anteriores, é característica da pedagogia das competências. Nos Currículos Mínimos de língua portuguesa essa mudança curricular fica mais explícita, uma vez que as tradições curriculares ligadas ao ensino de saberes conceituais são muito mais significativas do que no ensino da educação física. A mudança foi tão impactante que a SEEDUC teve que pensar estratégias para capacitar seus professores de língua portuguesa para lidar com ela. Desde 2011 são oferecidos cursos de formação continuada, à

distância, para capacitar os professores de língua portuguesa para lidarem com o Currículo Mínimo. Existem diferentes módulos formativos, direcionados especificamente para cada nível (ano) de escolarização. A fala destacada abaixo mostra as dificuldades que as professoras língua portuguesa encontram para lidar com o Currículo Mínimo e como esse curso de capacitação profissional contribuiu para enfrentá-las.

Neste ano [2012] eu sinto que a gente já está bem melhor. Mas eu melhorei por quê? Por causa do curso de formação continuada. Porque ele me ensinou a como trabalhar com o Currículo Mínimo. Porque se você olhar para o Currículo Mínimo [...], tem coisas ali que você não sabe o que eles querem saber. Sabe? Ele não está bem decifrado. Ele trabalha muito gênero textual, finalidade de texto, fato, opinião, mas ele não te mostra diretamente o que é para você trabalhar (LP 02).

A sequência do relato da professora LP 02 mostra que como esses cursos de capacitação têm ganhado adesão dos professores de língua portuguesa e o porquê disso.

No ano passado quem fez aqui [na escola] fui só eu e mais duas. Neste ano quase todo mundo já está fazendo. A gente foi passando aqui e falando, “gente, é bom, faz”. E ele até tem uma gratificação, de R\$ 300, mas eu ainda falo assim, “a gente nem faz pelo dinheiro, faz por causa do material que é bom” (LP 02).

A fala dessa professora mostra que a política de capacitação profissional desenvolvida pela SEEDUC tem sido bem recebida pelos professores de língua portuguesa. Se tomarmos as falas dessas professoras como um todo, podemos perceber que essa tem sido uma estratégia tanto de capacitar quanto de minimizar as resistências geradas pela desestabilização das tradições. Apesar de a professora citar que não faz o curso pela gratificação, mas pela sua qualidade, é natural que o incentivo financeiro contribua tanto para a adesão quanto para a satisfação com relação ao curso.

Perguntamos para alguns dos professores de educação física entrevistados como eles receberiam um tipo de capacitação nesses moldes. A resposta de um dos professores foi a seguinte:

O estado tem um discurso de que ele oferece [capacitação], mas ele não disponibiliza. Deixa eu te explicar isso. Ele te oferece o curso, mas você tem que sair no sábado ou no domingo para fazer o curso. Eu acho isso uma falta de respeito com quem trabalha a semana inteira. Eu preciso descansar sábado e domingo. Agora, o estado é incapaz de fazer o seguinte, “professor, vamos fazer o seguinte então, neste ano de 2013, ou 2014, você vai disponibilizar da sua carga horária, de 42 tempos, oito tempos para

formação continuada”. Você não vê o estado com esse discurso. [...] você tem 42 tempos, você vai dar os 42 e o aluno tem que estar na sala os 42. Não há possibilidade. E tem que haver possibilidade (EF 08).

Além de ser quase um grito de socorro, o discurso desse professor, que é professor de educação física da SEEDUC há 27 anos, reforça a ideia, deliberadamente assumida pela SEEDUC, de que o que importa para as políticas desenvolvidas pela atual gestão são os indicadores de qualidade de ensino. Como a educação física atualmente não faz parte desses indicadores, seria ingênuo pensar que a SEEDUC faria um grande investimento na capacitação dos professores de educação física para lidarem com o Currículo Mínimo. Diríamos que as próprias ambivalências, iluminadas ao longo desta tese, que fizeram parte das redes de políticas que lidaram com a educação física no interior da própria SEEDUC, só foram possíveis por este mesmo motivo. Pelo fato dos conhecimentos com os quais a educação física trabalha não fazerem parte dos indicadores de qualidade da educação. É por isso que o Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC pôde, em alguma medida, tencionar e resistir às macro políticas da performatividade, e também, em certo ponto, subverter a proposta baseada na pedagogia das competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se olharmos para o contexto geral da tese, o que podemos inferir em primeiro plano diz respeito à natureza das políticas curriculares da SEEDUC. Como mostramos ao longo de todo o texto, mas de forma mais detalhada no capítulo que tratou do contexto das influências curriculares, desde que está sob a gestão do secretário Wilson Risolia, a SEEDUC desenvolve políticas curriculares que, na esteira de Ball (2005), podemos chamar de políticas da performatividade. A principal referência é a melhoria dos índices de qualidade da educação, aferidos através de avaliações externas de larga escala. A fim de melhorar esses índices, e sob uma racionalidade econômica, foi desenvolvido e operado um pacote de políticas de controle curricular. Entre essas políticas se destacam uma tentativa de sistematização curricular, uma forma de avaliar e controlar essa sistematização e uma política de bonificação e incentivo à meritocracia. Esta é a assertiva fundamental, a partir da qual poderemos conectar as demais inferências da tese.

No capítulo das influências curriculares mostramos como as políticas da SEEDUC têm se aproximado das macro influências das agências internacionais, especialmente do Banco Mundial, que lidam com os interesses dos mercados globais e influenciam políticas nacionais. Em linhas gerais, a própria política da performatividade é um parâmetro desse alinhamento. Mas pelo menos outras duas de suas políticas também estão nitidamente em sintonia com as prerrogativas do Banco Mundial, são elas o desenvolvimento de parcerias público-privadas e a proposta curricular baseada na pedagogia das competências.

Também pudemos mostrar que as macro políticas da SEEDUC repercutiram na dinâmica curricular da educação física. Os projetos de desenvolvimento de modalidades olímpicas com pouca tradição no Brasil, e com alto potencial de obtenção de medalhas olímpicas, constituem um exemplo dessa repercussão. Esses projetos são realizados através de parcerias público-privadas e mostram que a influência específica do esporte de rendimento também participa na disputa de poder inerente às políticas curriculares. Mas o exemplo de maior impacto é o desenvolvimento, em parceria com a SEEL, de competições esportivas escolares. Grande parte das notícias publicadas no site da SEEL, que apresentamos no capítulo das influências curriculares, tratam desses eventos. As que foram

publicadas no site da SEEDUC iluminaram a hipotética contribuição do esporte para a escolarização ou, mais especificamente, para a melhoria dos índices da educação no estado. Por sua vez, a SEEL procurou destacar os êxitos esportivos dos alunos-atletas e também o aquecimento do mercado da educação física com as competições esportivas escolares.

Sobre o processo de construção do Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC, a primeira inferência importante tem relação com a forma com que foi constituído o grupo de professores colaboradores que foram responsáveis pela construção do documento prescritivo. Como as duas professoras coordenadoras da área de educação física tiveram autonomia na seleção dos professores da SEEDUC, que vieram a constituir o grupo de educação física, esses colaboradores acabaram tendo características em comum. O grupo se caracterizou por suas disposições críticas, associadas, de alguma forma, à pedagogia crítica da educação física. Essa característica marcou todo o processo de construção das prescrições curriculares que, em função disso, foi permeado por resistências e ambivalências. Os professores colaboradores do grupo de educação física tiveram diversos embates com as direções que foram dadas pelas macro políticas da SEEDUC. Entre esses embates, podemos destacar: a própria denominação do Currículo Mínimo, o prazo dado para a construção das prescrições, a proposta de bimestralização dos conteúdos e a referência para constituição dos conteúdos (a pedagogia das competências).

A SEEDUC não abriu mão do que é fundamental para a tentativa de implementação de suas políticas de controle, baseadas na performatividade, mas os professores colaboradores conseguiram, em alguma medida, subverter essas políticas e a consequência foi uma prescrição curricular ambivalente. Essa prescrição tem como pressuposto a sistematização de competências e habilidades para que possa haver uma padronização e controle da prática curricular vivida no cotidiano. No entanto, as disposições críticas dos professores colaboradores também estão presentes no documento e, na forma com que foram colocadas, contribuíram para desativar parte das políticas de padronização e controle. A resistência à estrutura de bimestralização, imposta pelas macro políticas da SEEDUC, é um bom exemplo. Como não puderam, como queriam, desconsiderar a proposta de bimestralização, acabaram subvertendo-a. Os conteúdos estão bimestralizados, mas o modo com o qual estão distribuídos ao longo dos bimestres

não é rígido. Eles foram dispostos em grandes matrizes – esportes, jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas. Isso permite que os professores que estão nas escolas tenham a possibilidade de fazer consideráveis opções a partir de suas realidades. Isso tornou o Currículo Mínimo de educação física menos rígido.

A outra subversão importante se deu na forma com que os professores colaboradores lidaram com a pedagogia das competências. Como mostramos, amparados pelas ideias de Ramos (2006) e do próprio Sacristán (2011), a pedagogia das competências tem como principal característica a ênfase na combinação dos aspectos procedimentais e conceituais do conhecimento, e o distanciamento dos aspectos sociais. No Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC a ênfase volta-se para o social. Alguns parâmetros que categorizamos no documento – criticidade, diferença, autonomia e contextualização – nos permitem esta inferência.

Em outras palavras, e resumidamente, podemos dizer que a construção do Currículo Mínimo de educação física da SEEDUC foi permeada pela tensão e ambivalência do global e do local. As políticas da performatividade que pretendiam gerar padrões e controles geraram as resistências, provenientes do próprio grupo que a representou na construção das prescrições, que subverteram e diluíram os padrões e controles. Se olharmos para as características da modernidade tardia, anunciadas por Bauman (1999), ou para o movimento multiculturalista (SILVA, 2003), podemos ver alguma aproximação.

Até este ponto, já podemos afirmar com segurança que não há uma política curricular para a educação física na SEEDUC. Existe uma rede plural e complexa de interesses e disposições que constitui as políticas (necessariamente no plural) curriculares para a educação física. Se considerarmos, a partir da concepção do ciclo de políticas curriculares (BALL; BOWE, 1992), que os interesses, necessidades e disposições dos professores que lidam com a prática curricular no cotidiano também fazem parte da rede de políticas, as pluralidades e as complexidades se acentuam.

A partir da análise dos dados do contexto da prática curricular, podemos inferir que as disposições dos professores de educação física entrevistados, que lidam com o Currículo Mínimo nos cotidianos, não têm as inclinações críticas que caracterizaram as disposições dos professores colaboradores. Podemos dizer que, especialmente alguns dos que se formaram mais recentemente, tiveram contato com

a pedagogia crítica da educação física, mas não tiveram uma trajetória que tenha lhes fornecido essas disposições. Apenas uma professora (EF 07) tem alguns traços de inclinações mais críticas. De um modo geral, as disposições dos professores que estão no cotidiano são compostas por influências múltiplas que não permitem incluí-los em uma categoria única, como no caso dos professores colaboradores. Essa multiplicidade de disposições, e também de interesses e necessidades, repercutiu em modos peculiares de recepção do Currículo Mínimo. O que podemos afirmar é que eles têm menos resistência às macro políticas de padronização e controle da SEEDUC do que os próprios professores colaboradores que construíram o Currículo Mínimo. As problemáticas inerentes ao cotidiano incidem de modo muito mais contundente na forma com que os professores recebem as prescrições curriculares. Duas dessas problemáticas chamam a atenção. A primeira diz respeito às carências estruturais e de materiais pedagógicos para as vivências procedimentais que o Currículo Mínimo propõe. A segunda trata do que os professores chamam de cultura dos alunos, ou cultura escolar. Essa problemática está associada ao modo com o qual os alunos veem os tempos e espaços da educação física escolar como os lugares do livre fazer, de tal modo que há uma resistência para as aulas que não sejam livres, para as aulas em que eles não possam fazer o que quiserem. Essa cultura escolar é apontada como o principal empecilho para se lidar com a educação física na escola de um modo geral e também com qualquer prescrição que apresente uma direção às aulas.

As entrevistas com as professoras de língua portuguesa nos permitiram dar continuidade à análise da problemática da cultura escolar. Ficou claro que essa cultura de resistência não é propriedade da educação física. As professoras de língua portuguesa foram tão enfáticas quanto os de educação física para afirmar, ou lamentar, a forma com que os alunos desvalorizam o que elas se propõem a lhes ensinar. O caso, apresentado por elas, da dificuldade de fazer com que os alunos leiam é emblemático. Podemos inferir que essa resistência ou, para usar os preceitos de Bernstein (1996), esse distanciamento dos códigos restritos dos alunos com os códigos elaborados da escola, tem levado dificuldades para a realização das traduções que os professores do cotidiano fazem dos Currículos Mínimos da SEEDUC. Como já sugerimos no capítulo do contexto da prática curricular, a diferença é que no caso de disciplinas como a língua portuguesa os alunos não

querem fazer o que não gostam (ou o que os seus códigos não compreendem com facilidade) e no caso da educação física eles só querem fazer o que gostam.

O outro ponto que pudemos iluminar, a partir da comparação das falas dos professores de educação física com as de língua portuguesa, se refere ao impacto, ou à repercussão, que a sistematização operada pelos Currículos Mínimos gerou. No caso da educação física, apesar de não ter surgido de modo espontâneo e consensual nos relatos dos professores, se tomarmos as falas como um todo podemos inferir que houve uma tendência a considerar o Currículo Mínimo como um norte. Inclusive alguns professores chegaram a sugerir que o Currículo Mínimo poderia contribuir para enfrentar os problemas provenientes da cultura escolar. O discurso das professoras de língua portuguesa, por sua vez, foi enfático e consensual para afirmar o contrário. Como a língua portuguesa é uma disciplina que tem tradições curriculares com um forte viés de sistematização, e também houve uma política de controle mais efetiva para essa disciplina, os Currículos Mínimos significaram uma desestabilização. As características desses documentos prescritivos da SEEDUC, associadas à pedagogia das competências, desestabilizaram suas tradições curriculares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, E. S.; CASTRO, C. G.; VIEIRA, C. A. *Distritos sanitários: concepção e organização*. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 1998. v. 1.

ALMEIDA, G. S. (Org.). *Visão didática de educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE-UFSM. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. O agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do Rio Grande do Sul. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 5, n. 11, p. 129-139, 2002.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS DE OLIVEIRA, S. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n.2, p. 97-115, 1992.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BETTI, M. *Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus*. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, n. 1, pp. 73-81. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004.

BOBBITT, J. F. *O currículo*. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p.493-511, set./dez. 2004.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos sobre educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, RS: Magister, 1992.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 16-24, 2000.

_____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2003.

_____. Esporte de rendimento na escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F. .E; FONTE, S. S. D.; FRADE, J. C.; PAIVA, F; PIRES, R. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. 2. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2005.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

CAPARROZ, F. E. *Entre a educação física na escola e a educação física da escola*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, p. 21-37, 2007.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, L.; SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA, 1984.

COSTA, V. L. M. *Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?* São Paulo: IBRASA, 1984.

CUPOLILLO, A. V.; COPOLILLO, M. L. Q. Educação física escolar: desafios na construção de um currículo para a rede estadual do Rio de Janeiro. *Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Grupo de Trabalho Temático Políticas Públicas, 2013.

DAOLIO, J. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. Apresentação das principais abordagens da Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

_____. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Topázio, 1999.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, v. 18, n.1 pp.61-80, jan/mar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SANCHEZ NETO, L. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. *Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

DUARTE, O. *História dos esportes*. 4. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FERNANDES, T. C. F. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.3, p.531-545, set./dez. 2004.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 22, n. 2, jan./maio 2001.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001.

FONSECA, M. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. *Linhas Críticas*, v. 7, n. 12, p. 85-97, jan./jun. 2001.

FREIRE, J. B. *Educação física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GAMBINI, W. J. J. *Motivos da desistência em aulas de educação física no segundo grau*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Departamento de Educação Física, UNESP, Rio Claro, 1995.

GASPAR, Lúcia. *Paulo Freire. Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 24 jan. 2013.

GAYA, A. Sobre o esporte para crianças e jovens. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento escolar*. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓIS JUNIOR, E. O “novo” higienismo dos anos de 1980 e 90: um pensamento brasileiro sobre educação física e saúde. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15, 2007, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/231.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2013.

GÓIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAUJO, J. S.; MAZZINI, J. M. Educação física escolar: atitudes e valores. *Motriz*, v. 7, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação: dossiê história da educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, p. 33-52, jul. 1992.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino & mudança*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1991.

_____. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí, RS: Editora Ijuí, 1994.

_____. *Esporte: uma abordagem com a fenomenologia*. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim técnico do SENAC*, v. 27, n. 03, p. 1-20, 2001.

LOPES, A.; LÓPEZ, S. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

LOVISOLO, H. *A arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1995.

_____. Mediação: esporte de rendimento e esporte da escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.86, p.103-129, abr. 2004.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, pp.327-356, maio/ago. 2006a.

_____. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, jul./dez. 2006b.

MACEDO, E.; LOPES, A. C.; OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, E. V.; FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. O currículo da educação básica. In: *24ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MEDINA, J. P. S. *A educação física cuida do corpo... e "mente"*: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MILLEN NETO, A. R. Perspectivas do pensamento pedagógico renovador da educação física brasileira nas políticas públicas e na prática docente do município de Pinheiral. *Anais do XIII CONBRACE*. Trabalho de comunicação oral / GTT 9 – Políticas Públicas. Caxambu, MG: CBCE, 2003.

_____. *Alfredo Gomes de Faria Júnior e a educação física escolar nos anos 1960 e 1970: uma história que se conta*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Gama Filho, 2006.

MILLEN NETO, A. R.; SANTOS, U. V.; MOURA, D. L.; SOARES, A. J. Influências do Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física no discurso dos professores da Educação Básica. *Anais do II Congresso Sudeste de Ciências do Esporte*. Uberlândia, MG, 2008.

MILLEN NETO, A. R.; SILVA, T. J. F. Inclusão educacional de alunos com síndrome de Down. *Pensar a Prática*, v. 11, n. 2, p. 105-113, mai./ago. 2008.

MILLEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. C.; SOARES, A. J. G. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de educação física. *Motriz: rev. educ. fis. (Online)*, v. 17, n. 3, p. 416-423, jul./set., 2011.

MILLEN NETO, A. R.; SANTOS, U. V.; MOURA, D. L.; SOARES, A. J. G. Pensamento pedagógico renovador da educação física no discurso dos professores da educação básica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 10, n. 2, p. 98-108, 2011.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, dez. 2000.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, W. W. *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MUNAKATA, K. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Sociedade*. São Paulo, v.30, n.3, p.513-529, set./dez. 2004.

MUNIZ, N. L. *Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?* Dissertação (Mestrado em Educação Física). Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1996.

MUNIZ, N. L.; RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? *Artus – Revista de Educação Física e Desportos*, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

NAHAS, M. V.; CORBIN, C. B. Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 5, n. 2, p. 47-58, 1992.

NEIRA, M. G. Análise das representações dos professores sobre o currículo cultural da educação física. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v.14, n.33, pp. 401-413, 2010.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

OLIVEIRA, V. M. *O que é Educação Física*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, V. M. *Educação Física humanista*. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1985.

PAGNI, P. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*: v. 2. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. *Livro didático público*. Educação Física / vários autores. Ensino Médio. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PARASKEVA, J. M. Resenha do livro O Currículo, de John Franklin Bobbitt. *Resenhas Educativas*, ago. de 2005. Disponível em: <<http://www.edrev.info/reviews/revp36.pdf>>, Acesso em: 27 mar. 2012.

PORTÔ, A.; PONTE, C. F. Vacinas e campanhas: as imagens de uma história a ser contada. *História, Ciências, Saúde*, v. 10, supl. 2, p. 725-742, 2003.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Decreto-lei n. 43/2007*. Diário da República, 1. série, n. 38, 22 de fevereiro de 2007.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RESENDE, H. G. *A educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica*. Tese de Livre Docência. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1992.

RIO DE JANEIRO. *Reorientação Curricular (livro I): linguagens e códigos*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, 2005.

_____. *Reorientação curricular: educação física, ensino fundamental e ensino médio*. Materiais didáticos. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, 2006.

_____. *Currículo mínimo 2012: educação física*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, 2012.

ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, L. L. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*. n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física /* Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_EDF_COMP_re_d_md_20_03.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998.

SCLIAR, M. História do conceito de saúde. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade*. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2003.

SOARES, C. L. *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; BRACHT, V. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. *O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular...?...* Isso é História! Recife: EDUPE, 1999.

STIGGER, M. P. *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. *Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

TAFFAREL, C. N. Z. *Criatividade nas aulas de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TAFFAREL, C. N. Z. Desporto educacional: realidade e possibilidades das políticas governamentais e das práticas pedagógicas nas escolas públicas. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

TEIXEIRA, H. V. *Educação física e desportos: técnicas, táticas, regras e penalidades*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

TUBINO, M. J. G. *Metodologia científica do treinamento esportivo*. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1984.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? as estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VAZ, A. F. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. (Org.). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VEOLOSO, F.; PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo: a higiene do corpo desde a idade média*. Lisboa: Fragmentos, 1988.

YOUNG, M. *Knowledge and control: new directions for de sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

_____. A propósito de uma sociologia crítica da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 67, n. 157, p. 532-537, 1986.

_____. *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

WIGGERSHAUS, R. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

WORLD BANK. *Education sector strategy*. Washington: The World Bank Group, 1999.

_____. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development*, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Caracterização da população investigada

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA LOTADOS NAS ESCOLAS DA COORDENADORIA REGIONAL DA REGIÃO DO MÉDIO PARAÍBA II DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO¹⁰⁵

Iralívia Carvalho de Oliveira
Licenciada em Educação Física
Centro Universitário de Barra Mansa

Alvaro Rego Millen Neto
Doutorando em Educação Física
Universidade Gama Filho
Centro Universitário de Barra Mansa
Bolsista do CNPq

Cláudio Luis Toledo Fonseca
Doutor em Educação Física
Centro Universitário de Barra Mansa

Antonio Jorge Gonçalves Soares
Doutor em Educação Física
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Bolsista de Produtividade do CNPq

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre Educação Física Escolar no Brasil, especialmente aqueles realizados nas três últimas décadas, tiveram considerável influência do campo da pedagogia progressista e das chamadas tendências pedagógicas. De tal modo que

¹⁰⁵ Este texto foi publicado na Revista Científica do UBM (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

a construção dessas demarcações teóricas – as tendências pedagógicas – instituiu uma forma especial de se pensar as propostas de escolarização. Essa concepção repercutiu numa série de estudos que, a partir de meados da década de 1990, pretenderam analisar o cotidiano da Educação Física na Educação Básica a partir das lentes das diferentes tendências pedagógicas pensadas para a Educação Física brasileira – psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, entre outras. Tais estudos (MUNIZ, 1996; MILLEN NETO, 2003; MILLEN NETO *et al.*, 2008) demonstraram como a produção do conhecimento acadêmico no campo da Educação Física escolar brasileira está distante daquilo que influencia os professores que trabalham com a Educação Física no cotidiano das escolas e, ainda mais intensamente, do que de fato ocorre nesses cotidianos.

Não questionamos a pertinência e a relevância dos resultados apresentados pelos supracitados estudos – que mediram a (pouca) influência das tendências pedagógicas da Educação Física no cotidiano das escolas. Esses resultados nos levam a perceber que a Educação Física brasileira está em um momento que se poderia caracterizar como o *não mais e ainda não*. *Não mais* se preconiza aquilo que vivemos no cotidiano – uma Educação Física desarticulada com os objetivos pedagógicos da escola, com seus eixos-curriculares – e *ainda não* temos a Educação Física que queremos (GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER, 2009). Entretanto, os estudos aqui citados tiveram lacunas metodológicas que não permitiram regressões logísticas mais interessantes, assim como uma comparação entre os estudos de modo longitudinal. O que ficou explícito, no que tange a essas lacunas, foi a necessidade de uma caracterização precisa das potenciais populações estudadas de professores que trabalham com a Educação Física na Educação Básica.

Preocupado com as referidas lacunas metodológicas, o presente estudo tem como escopo a caracterização da população dos professores de Educação Física lotados nas escolas da Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba II (CRRMP-II) da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Para tal, coletamos dados socioculturais, sócio-educacionais e sócio-profissionais, com o objetivo de caracterizar e delinear quem são esses professores, com informações como: instituição e ano em que se formaram; motivos que os levaram a escolher o curso de Educação Física; nível de formação atual; experiências

profissionais; e, campo profissional com o qual mais se identificam.

Acreditamos que a caracterização dessa população permitirá o desenvolvimento de estudos que a tome como participantes mais controlados, principalmente no que se refere à forma de recrutamento da população. Mais especificamente, a caracterização poderá subsidiar a escolha da população a ser investigada pela tese doutorado – em desenvolvimento – em que estamos analisando a dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – uma vez que a população a ser investigada é a mesma.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter descritivo e natureza quantitativa, pois pretende analisar o perfil dos professores de Educação Física lotados nas escolas da CRRMP-II da SEEDUC-RJ, coletando dados de um n representativo dessa população.

A CRRMP-II da SEEDUC-RJ abrange as cidades de Barra Mansa, Volta Redonda e Rio Claro e tem, ao todo, 52 Unidades Escolares (U.E.) sob sua coordenação. Apenas duas U.E., os Centros de Estudos Supletivos, não têm professores de Educação Física. Ao todo, 104 professores de Educação Física atuam na CRRMP-II. Foram submetidos instrumentos de coleta de dados para as 50 U.E. que têm professores de Educação Física em atuação. 29 delas retornaram os questionários, somando-se 70 professores de Educação Física que poderiam vir a compor o N amostral do estudo. Desses 70 professores, 12 optaram por não participar da pesquisa e o restante, 58 professores, participaram respondendo o questionário. Portanto, a amostra constituída representa 55,8% dos professores de Educação Física lotados em U.E. da CRRMP-II da SEEDUC-RJ.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com 27 perguntas, elaborado especificamente para caracterização da população alvo do presente estudo. Esse instrumento está dividido em três tópicos: I - Características Sócio-Culturais; II - Características Sócio-Educacionais; e III - Características Sócio-Profissionais. Após a elaboração, o questionário passou por um teste piloto com professores de Educação Física lotados nas escolas da Rede Municipal de Ensino

de Barra Mansa (RJ). Em seguida, fizemos algumas modificações e o questionário foi apresentado para um grupo de pesquisa da Universidade Gama Filho, composto por um professor doutor, dois doutorandos e um aluno de mestrado. Posteriormente foram realizadas mais modificações com as sugestões feitas pelo grupo de estudos e o instrumento foi aplicado em mais três testes pilotos com acadêmicos do curso de Educação Física do Centro Universitário de Barra Mansa. A cada um desses testes foram feitas modificações consideradas pertinentes e, no último teste, chegamos ao modelo validado pelos especialistas para ser utilizado nesta pesquisa.

O tratamento estatístico foi descritivo, estruturado através da distribuição de frequência das respostas obtidas no questionário proposto. Sendo assim, os dados ou resultados foram apresentados em valores percentuais de acordo com a opção marcada em cada questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 01: Faixa Etária

Opção	Total de Professores	%
De 22 a 30 anos	13	22,4
De 31 a 40 anos	16	27,6
De 41 a 50 anos	21	36,2
Mais de 50 anos	8	13,8
Total Geral:	58	100,0

Nota-se que há um equilíbrio entre as faixas etárias apresentadas pelos professores investigados, podendo-se observar um *score* maior de 41 a 50 anos de idade (Quadro 01). Pode-se observar também que não temos nenhum professor de Educação Física com menos de 22 anos de idade. Os dados sugerem que há uma tendência, no que tange à faixa etária da população investigada, à permanência na profissão, uma vez que o número de professores atuantes no cenário estudado cresce proporcionalmente à idade até a faixa dos 50 anos – idade em que, de um modo geral, os profissionais da educação começam a se aproximar da aposentadoria. Se fosse o inverso – quanto mais idade menos professores –,

poderíamos inferir que há uma tendência ao abandono da profissão. Não foi o que verificamos – apesar dos baixos salários e das condições de trabalho nem sempre ideais.

No que se refere ao local de nascimento e de residência, 41,4% dos professores investigados nasceu em Volta Redonda (RJ); 27,6%, em Barra Mansa; 15,6% em Valença (RJ), Rio Claro (RJ) e Barra do Piraí (RJ), sendo 5,2% para cada um; os outros 15,3% estão divididos para as demais cidades e estados. Podemos notar também, que a maioria (51,7%) dos professores investigados mora em Volta Redonda (RJ) e outros 37,9% moram em Barra Mansa (RJ). Isso era, de certo modo, esperado, pois estas cidades compõem a abrangência da CRRMP-II da SEEDUC-RJ, acrescentando-se a cidade de Rio Claro. Sendo que Volta Redonda é composta por 31 Unidades Escolares; Barra Mansa por 18; e Rio Claro por três. Pode-se dizer que é muito mais comum e simples trabalharem no município onde residem, uma vez que os gastos com transporte e alimentação tendem a ser menores, assim como o tempo de deslocamento casa-escola e vice-versa.

Note que os dados indicam que não há muita imigração desse tipo de profissional, tanto dentro do próprio Estado (temos apenas um caso de professor nascido na capital do Rio de Janeiro) e ainda menos de outros Estados. A tendência é a permanência nas cercanias do local de nascimento e moradia. Isso denota duas possíveis inferências que se opõem: o mercado de trabalho em Educação Física na Educação Básica está de tal modo aquecido que, de um modo geral, não é preciso mudar de cidade para trabalhar; o prestígio e/ou a compensação financeira dos professores da SEEDUC-RJ não suscita a procura por esse emprego por profissionais que residem em cidades distantes.

Quadro 02: Motivo que o levou a escolher o curso de Educação Física

Opção	Total de Professores	%
Experiências esportivas	23	39,7
Experiências com academia	2	3,4
Vocação para o magistério	13	22,4
Influência de professores de Educação Física	15	25,9
Outros	5	8,5
Total Geral:	58	100

Observa-se que o maior grupo de professores investigados (39,7%) escolheu o curso de Educação Física motivado por experiências esportivas. Esses scores indicam que as maiores influências para a opção pela carreira de educador físico ainda são as experiências esportivas significativas, fator de extrema relevância para a constituição da identidade do que é ser professor de Educação Física e, por conseguinte, na configuração do *ethos* profissional, no modo com o qual esses profissionais selecionam e organizam o que ensinam nas escolas. Será que esses profissionais compreendem a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, numa perspectiva de formação integral do aluno (FREIRE, 1989) e de formação de um homem crítico e emancipado (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994)? Ou será que, por terem tido um contato significativo com o esporte, vêem a Educação Física como um espaço exclusivo para a formação de atletas – como critica Bracht (1992)? A importância de um contato com professores de Educação Física também foi significativa (25,9%) para os professores que participaram desta investigação, o que provavelmente incide na reprodução de práticas e experiências e, possivelmente, no nível de comprometimento e de qualidade. Uma vez que foram influenciados por professores, é de se esperar que tais professores transmitissem uma imagem identitária importante da profissão e que fossem comprometidos com ela – uma referência positiva.

Quanto à instituição na qual os informantes concluíram suas Licenciaturas em Educação Física, nota-se que a maioria (77,6%) se formou no Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA); 10,3% na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); 3,4% no Centro Universitário de Barra Mansa (UBM); e 8,5% em outras instituições. É interessante destacar que o UniFOA e o UBM são as únicas instituições que formam licenciados em Educação Física na região. Cabe informar que o curso de Educação Física do UniFOA é um dos pioneiros no estado do Rio de Janeiro – existe há mais de 40 anos –, enquanto o UBM, por sua vez, licenciou sua primeira turma no final de 2007.

Outra relação que pode ser estabelecida é com a cidade de origem da maioria dos professores investigados – Volta Redonda e Barra Mansa. Por estarem localizados nessas cidades, o UniFOA e o UBM estiveram mais ao alcance das possibilidades logísticas e financeiras desses professores. Uma vez que os gastos para se fixar em outro município, mesmo para aqueles que conseguissem ingressar em uma universidade pública e gratuita, são maiores que custos das mensalidades

de um curso de Educação Física numa instituição particular. A exceção se deu para os poucos professores (10,3%) egressos da UFRRJ, a instituição de Ensino Superior pública mais próxima da região estudada.

Quadro 03: Ano de Conclusão do Ensino Superior

Opção	Total de Professores	%
De 1976 a 1980	6	10,3
De 1981 a 1990	21	36,2
De 1991 a 2000	11	19,0
De 2001 a 2008	20	34,5
Total Geral:	58	100

Podemos notar que a maior parte dos professores investigados, 36,2%, concluiu o Ensino Superior entre os anos de 1981 a 1990. E, outra parcela significativa, 34,5%, se formou entre os anos de 2001 e 2010. Estes dados reforçam a ideia, discutida anteriormente (rever quadro 01), de que há uma tendência de permanência na profissão, conquanto os baixos salários e as adversidades estruturais. Mas, por outro lado, também denotam que há renovação no quadro de professores de Educação Física da SEEDUC-RJ.

Quadro 04: Nível de formação

Opção	Total de Professores	%
Graduado	23	39,7
Pós-graduando (Especialização – <i>lato sensu</i>)	5	8,6
Pós-graduado (Especialização – <i>lato sensu</i>)	24	41,4
Mestrando	4	6,9
Mestrado	2	3,4
Doutorando	0	0,0
Doutor(a)	0	0,0
Total Geral:	58	100

A maioria dos professores investigados, 60,3%, concluíram o curso de Educação Física e deram sequência acadêmica aos seus estudos. Este número

pode ser muito positivo para a Educação Física, se tomarmos como parâmetro a mínima qualificação necessária – o grau de licenciado – para ingressar na função de docente especializado em Educação Física. No entanto, podemos observar que, quando se trata da pós-graduação *stricto sensu*, o número de mestres é muito baixo, uma vez que os 3,4% de mestres representam apenas dois professores dos 58 professores de Educação Física investigados. E, nenhum dos professores respondentes é doutor ou está em processo de doutoramento. Se compararmos esse número com a realidade de outros países, veremos que ainda temos muito a caminhar para termos uma formação ideal para nossos professores. Em Portugal, por exemplo, todos os professores que atuam no nível de escolarização compatível com a nossa Educação Básica têm o título de mestre como requisito mínimo para a função (PORTUGAL, 2007).

Quadro 05: Experiência profissional, principal opção de atuação profissional quando se formou; e com a qual mais se identificam atualmente:

Opção	Já trabalhou		Trabalha		Principal opção quando se formou		Identifica-se atualmente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Academias	41	70,7	8	13,8	7	12,1	4	6,9
Clubes	26	44,8	6	10,3	3	5,2	1	1,7
Escola	58	100,0	58	100,0	39	67,2	46	79,3
Iniciação Esportiva	1	1,7	1	1,7	0	0,0	0	0,0
Organização de Eventos Esportivos	0	0,0	0	0,0	1	1,7	0	0,0
Personal Trainer	15	25,8	6	10,3	0	0,0	1	1,7
Projetos Sociais	32	55,1	11	18,9	1	1,7	2	3,4
Recreação	34	58,6	7	12,0	1	1,7	1	1,7
Treinamento de Alto Rendimento	11	18,9	4	6,8	6	10,3	3	5,2
Total Geral:	213	-----	98	-----	58	100	58	100,0

Observa-se (Quadro 05) que os professores investigados já trabalharam e trabalham com todas as opções disponíveis. Os locais nos quais os professores já trabalharam que mais se destacam são: escolas (100%, obviamente); academias (70,7%); recreação (58,6%); e projetos sociais (55,2%). Atualmente há uma

tendência de centralizar as atividades profissionais em escolas. Além do trabalho em escolas, o que mais se destaca são os projetos sociais (18,9%).

Podemos observar que a maioria dos professores investigados, 67,2%, ao se formarem, tinha como sua principal opção de atuação profissional a escola. Os outros 32,8% anotaram as seguintes opções: academias (12,1%); treinamento de alto rendimento (10,3%); e 10,3% escolheram entre as outras opções. Ao serem indagados sobre a opção de atuação profissional com a qual mais se identificam atualmente, obtivemos os seguintes scores: escola (79,3%); academias (6,9%); treinamento de alto rendimento (5,2%); e demais opções (8,5%). Podemos observar uma considerável tendência de afirmações que expressam identificação com a escola como ideal de profissional, com tendência a crescer da época em que se formaram para o momento atual. Este dado parece óbvio, uma vez que o critério básico de inclusão da população estudada na presente investigação foi estar lecionando atualmente Educação Física nas escolas da CRRMP-II da SEEDUC-RJ. No entanto, pesquisas anteriores, de natureza mais qualitativa, apontaram para uma tendência oposta – professores que procuravam a escola para obterem a estabilidade profissional de um emprego público, e não por identificação profissional (MUNIZ, 1996; MILLEN NETO, 2003; MILLEN NETO *et al.*, 2008).

Quadro 06: Ano em que os respondentes entraram na Rede Estadual de Ensino como Professores de Educação Física na Escola

Opção	Total de Professores	%
De 1971 a 1980	2	3,4
De 1981 a 1990	10	17,2
De 1991 a 2000	20	34,5
De 2001 a 2010	26	44,8
Total Geral:	58	100

Podemos observar que a maioria dos professores de Educação Física investigados, 44,8%, ingressou na Rede Estadual de Ensino como professores de Educação Física, entre os anos de 2001 e 2010, ou seja, nos últimos 10 anos. Outra parte significativa, 34,5%, entre os anos de 1991 e 2000, ou seja, nos últimos 30 anos (Quadro 06).

Esses dados podem indicar que há uma renovação no quadro de professores de Educação Física lotados nas escolas da CRRMP-II da SEEDUC-RJ, devido a uma parte dos professores terem ingressado nos últimos 10 anos. Podem também apontar para uma manutenção de professores, já que uma segunda parte deles ingressou de 30 a 10 anos atrás.

Quadro 07: Carga horária de trabalho semanal dos respondentes

Opção	Total de Professores	%
até 10 horas	0	0,0
até 20 horas	5	8,6
até 30 horas	8	13,8
até 40 horas	20	34,5
até 50 horas	13	22,4
até 60 horas	8	13,8
mais de 60 horas	4	6,9
Total Geral:	58	100

A maioria dos professores de Educação Física investigados, 34,5%, trabalha entre 31 e 40 horas por semana (Quadro 07), o que indica também que os mesmos trabalham, em média, pelo menos dois turnos. Isso pode levantar algumas hipóteses em relação aos professores investigados: *a)* possuem duas matrículas – podendo uma delas ser no município ou na rede particular; *b)* possuem uma matrícula e uma ou mais GLP – que significa Gratificação por Lotação Prioritária, em outras palavras, significa a hora extra dos professores do estado do RJ; *c)* atuam também em outro ramo de atuação da área; e *d)* exercem outra profissão.

Dessa forma, chamamos a atenção para o que já é notório: o salário que os professores investigados recebem por uma carga horária semanal que corresponda a uma matrícula na SEEDUC-RJ, não é suficiente para que arquem com as despesas básicas de seus compromissos mensais. Isso pode indicar que, se o salário recebido suprisse as necessidades desses profissionais para a manutenção de uma vida confortável, talvez tivessem uma carga horária de trabalho semanal menor, de modo que teriam mais tempo para planejar suas aulas, dar sequência a

seus estudos, mais tempo de lazer, entre outros. Fatores que, obviamente, influenciariam na qualidade das aulas lecionadas.

Quadro 08: Nível de satisfação que os respondentes têm com o seu trabalho como professor de Educação Física na escola

Opção	Total de Professores	%
Excelente	7	12,1
Ótimo	14	24,1
Bom	24	41,4
Regular	13	22,4
Insatisfatório	0	0,0
Total Geral:	58	100

A maior parte dos professores investigados, 41,4%, considerou *bom* o nível de satisfação com o seu trabalho como professor de Educação Física na SEEDUC-RJ (Quadro 08). Se levarmos em consideração que havia cinco níveis de satisfação a serem escolhidos (excelente, ótimo, bom, regular e insatisfatório) e que o nível *bom* era o intermediário, chegamos à conclusão de que, nesse parâmetro, os professores investigados não estão a pedir socorro, mas tampouco estão de fato satisfeitos com o seu trabalho.

Quadro 09: Atuação como professores de Educação Física em outra Rede Educacional

Opção	Total de Professores	%
Sim. Municipal	28	48,3
Sim. Particular	8	13,8
Não	25	43,1
Total Geral:	61	-----

A maioria dos professores investigados trabalha em outra rede educacional; 48,3% trabalham na Rede Municipal e 13,8% na Rede Particular (Quadro 09), o que é coerente com a relação apresentada no Quadro 07, o qual se refere à carga horária de trabalho semanal dos professores. Ou seja, as condições salariais

oferecidas pela SEEDUC-RJ não permitem que seus professores se dediquem exclusivamente ao trabalho nas escolas estaduais. Mais uma vez frisando o que é evidente – a condição de dedicação exclusiva permitiria mais qualidade ao trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados nos permitem inferir que há uma distribuição equilibrada da faixa etária e que, quanto mais idade, mais encontramos professores de Educação Física em atuação nas escolas da CRRMP-II da SEEDUC-RJ. O que sugere que há uma tendência desses professores de permanecer na profissão – embora as condições de trabalho e o salário não sejam ideais.

Encontramos também um equilíbrio no ano de conclusão do Ensino Superior, bem como do tempo de permanência na SEEDUC-RJ, o que pode indicar que há uma natural renovação no quadro de professores de Educação Física, não se caracterizando um quadro de abandono da ocupação profissional.

Em relação ao motivo que influenciou os professores investigados na opção pela carreira de Educação Física, são mais fortes as indicações de experiências esportivas, seguidas das influências de outros profissionais da área. Esse é um dado relevante para a constituição da identidade do que é ser professor de Educação Física e no conseqüente modo como esses professores planejam e ensinam nas escolas.

Outro fator que podemos apontar é a carga horária de trabalho elevada – poucos têm apenas uma matrícula ou dedicação exclusiva ao trabalho docente na SEEDUC-RJ. O que indica que o salário recebido relativo a apenas uma matrícula não supre as necessidades desses profissionais para a manutenção de uma vida confortável. De modo que se a carga horária de trabalho semanal fosse menor, eles poderiam ter mais tempo livre para dedicar-se a atividades que poderiam influenciar na qualidade das aulas lecionadas, inclusive para a formação continuada.

De um modo geral, há uma concentração no local de nascimento e de moradia dos professores nas cidades em que se localizam as escolas, uma vez que a maioria nasceu e reside nas cidades que compõem a abrangência da CRRMP-II da SEEDUC-RJ. Houve, portanto, pouca imigração desse tipo de profissional, dentro

do próprio estado e menos ainda de outros estados. Esse dado aponta para duas deduções opostas: o mercado de trabalho em Educação Física na Educação Básica na região estudada atende a demanda de profissionais dessa região, de forma que não é preciso mudar de cidade para trabalhar; o prestígio e/ou a compensação financeira dos professores da SEEDUC-RJ não ocasiona a procura por esse emprego por profissionais que residem em cidades distantes.

A identificação com a escola enquanto campo de trabalho foi um dado que, de certo modo, surpreendeu. Pesquisas anteriores (MUNIZ, 1996; MILLEN NETO, 2002; MILLEN NETO, 2008), não obtiveram resultados semelhantes. Esperava-se que os professores que participaram da presente pesquisa, ainda que inseridos profissionalmente em escolas da rede estadual, tivessem outros interesses profissionais, tais como o trabalho em academias de ginástica ou em clubes esportivos, que sobrepujassem o interesse relativo à escola.

Por fim, e reiterando o que ficou expresso na introdução, esperamos que as informações aqui apresentadas possam servir como uma base de dados para subsidiar futuras investigações que pretendam selecionar parte desses professores para constituir seu *corpus*. Consideramos pertinente a realização de novos estudos que tratem da relação do PPREF com o cotidiano escolar. Passados três anos da pesquisa de Millen Neto *et al.* (2008), oito anos da pesquisa de Millen Neto (2003) e mais de uma década da de Muniz (1996), faz-se necessária a realização de uma quarta análise, com a população metodologicamente mais controlada, a fim de detectar possíveis progressos ou retrocessos com relação à apropriação e operacionalização do PPREF, assim como traçar comparações entre os estudos, como propuseram Oliveira *et al.* (2009).

APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas sobre a construção curricular

1. Qual foi a sua 1ª opção para o Vestibular?

* Por que a educação física?

2. Quando escolheu fazer educação física você tinha ideia de como seria o seu curso de formação profissional?

* já sabia em que área da educação física pretendia trabalhar? Qual?

3. O que mais lhe marcou durante seu curso de graduação?

* Que pessoas, leituras, ideias...

* Quais os livros ou leituras que mais te marcaram, no sentido de te dar direções em termos de ação profissional na escola?

4. Você pode fazer um resumo de sua trajetória profissional?

* Aonde trabalhou, por quanto tempo, em quais áreas da educação física.

* Com quais atividades profissionais você mais se identificou? E em quais decidiu investir?

* Atualmente, quais são as suas atividades profissionais?

5. Qual(is) foi(ram) o(s) tema(s) de sua(s) pesquisa(s) na pós-graduação?

* Continua com esses interesses de pesquisa? O que foi acrescentado e/ou suprimido aos seus interesses?

* Com são as suas principais influências teóricas?

6. Sob a sua percepção, como está a educação física enquanto componente curricular da educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro?

* Você identifica problemas? Se sim, quais? Quais seriam as possíveis demandas a partir dessas problemáticas?

7. Na sua percepção, quais seriam os objetivos da educação física na escola?

8. Você pode descrever como veio parar no grupo de elaboração do currículo da SEEDUC?

- * Desde quando você está no trabalhando com o grupo?
- * Como foi o processo de seleção dos professores que compuseram o grupo?
- * Quais eram as características procuradas?

9. Quais foram os referenciais teóricos que subsidiaram o trabalho da elaboração do currículo mínimo da educação física?

- * Houve indicações da SEEDUC ou de alguma outra instância política? Se sim, quais?
- * O grupo de elaboração do currículo acrescentou outras fundamentações? Se sim, quais?
- * Houve tentativa de se buscar consenso? Ou as diferentes influências se fizeram presentes?

10. Houve alguma política maior (de cima) que direcionou a construção do currículo para a EF? (Se sim) Quais? Como isso (re)direcionou os trabalhos?

11. Como foi a participação dos professores (das escolas) na construção do documento? Quais foram as estratégias para possibilitar essa participação?

- * Houve alguma colaboração concreta? Se sim, qual?

12. Há previsão para alguma política de implementação da proposta curricular?(Se sim) Qual?

- * Capacitações...(como no caso da língua portuguesa). Como você vê essas capacitações?

13. Há previsão para se avaliar o impacto do currículo? (Se sim) Como?

14. Há um planejamento para a continuidade (atualizações/redirecionamentos) das políticas curriculares? (Se sim) Como se pensa isso?

15. Há previsão para a construção de materiais didáticos para professores e alunos?

APÊNDICE C – Roteiro para as entrevista sobre a prática curricular

1. Qual foi a sua primeira opção no vestibular?

* Por que a educação física?

2. Quando escolheu fazer educação física, você tinha ideia de como seria o seu curso de formação profissional?

3. O que mais lhe marcou durante seu curso de graduação, no sentido de contribuir para a sua ação profissional?

* Que pessoas, leituras, ideias, concepções, etc.

* Quais os livros ou leituras que mais te marcaram, no sentido de te dar direções em termos de ação profissional na escola?

4. Se pudesse escolher, em que campo de atuação da educação física você gostaria de estar trabalhando? Por quê?

5. Como você foi parar na escola?

6. Como que você atualiza seus conhecimentos?

7. Quais são as características da sua aula? Você podia falar para mim como é a sua aula?

8. Quando você recebeu o Currículo Mínimo, qual foi a sua impressão sobre ele? Qual é a sua opinião atual sobre essa proposta curricular?

9. Algum conteúdo do Currículo Mínimo não pôde ser trabalhado em função de impedimentos? Se sim, quais? Quais foram os impedimentos?

10. O Currículo Mínimo alterou de alguma forma as suas aulas? (se sim) De que forma? Como você vê isso?