

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE – FACIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

HEMERSON PATRIARCA

**REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 E SUA RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

PIRACICABA-SP

2010

HEMERSON PATRIARCA

**REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90 E SUA RELAÇÃO COM A
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.**

Dissertação apresentada à banca examinadora do curso de mestrado em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde, da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Física. Área de concentração: Corporeidade e Pedagogia do Movimento.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

PIRACICABA-SP

2010

Patriarca, Hemerson

Reformas educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar.
Piracicaba, 2010. 165p.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Faculdade de Ciências da Saúde - Universidade Metodista de Piracicaba.

1. Política educacional. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. Educação Física escolar.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Wagner Wey Moreira – UNIMEP
Universidade Metodista de Piracicaba

Profª. Dr. Regina Simões - UFPA
Universidade Federal do Pará

Profª Dr. Ida Carneiro Martins - UFGD
Universidade Federal da Grande Dourados

Profº. Dr. Ademir de Marco - UNICAMP
Universidade Estadual de Campinas

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, que me deu coragem, força e superação para viver, sonhar e realizar este momento em minha vida.

A minha mãe, sinônimo de amor, carinho e afeto. A minha namorada Tatiana. A todas as pessoas que contribuíram com este sonho, em especial meus amigos e familiares.

Aos pobres, aos que se encontram na miséria, aos espoliados pela sociedade, aos que não tiveram oportunidades, aos órfãos de pai, de mãe, de nação e de humanidade, aos moradores de rua, ao Movimento dos Sem-Terra, ao Movimento dos Sem-Teto, aos analfabetos, aos que passam fome e sede, a todos que compõem a imensa massa de explorados e excluídos, e também àqueles que almejam uma sociedade sustentável, que valoriza a vida, a fraternidade e a justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus professores, que contribuíram com minha formação intelectual.

Aos meus colegas estudantes, que dividiram as dúvidas, compartilharam suas discussões, e respeitaram democraticamente nossas divergências.

Aos meus colegas de trabalho, que fomentaram em nossas reuniões pedagógicas, inúmeros momentos que me “empurram” para o mestrado.

Aos professores participantes dessa pesquisa e as suas respectivas escolas, que voluntariamente se dispuseram a participar desse estudo.

Ao Prof^o. Dr. Wagner Wey Moreira que depositou sua confiança em mim, e apostou em nosso projeto de pesquisa, abrindo as “portas” da UNIMEP para ingresso no Mestrado em Educação Física.

Ao Prof^o. Dr. Nelson Carvalho Marcellino exemplo de mestre, discernimento e coerência com seus princípios.

Em especial, aos meus amigos de Barão de Antonina-SP, Santana do Itararé-PR, Sorocaba-SP, da Escola Estadual Prof^a. Dulce Esmeralda Basile Ferreira e da Escola Municipal Prof^o. Walter Carretero, aos amigos de Jacarezinho-PR, da Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho-PR, do SESC/Jacarezinho-PR e da Pensão da Dona Zezé, assim como tantos outros que por ventura não citarei nomes, para não cometer injustiças.

A todos os meus familiares, em especial minha mãe Anice, meu pai Walmir, minhas irmãs Queli e Adrieli, e meu sobrinho Gustavo.

A você Tatiana.

E principalmente a Deus, por trilhar meu caminho ao lado de pessoas tão queridas, especiais e únicas, que construíram a história da minha vida e participaram desse momento tão brilhante, sublime e inesquecível.

Um forte abraço a todos.

EPÍGRAFE

“Rir muito e com freqüência; ganhar o respeito de pessoas inteligentes e o afeto das crianças; merecer a consideração de críticos honestos e suportar a traição de falsos amigos; apreciar a beleza, encontrar o melhor nos outros; deixar o mundo um pouco melhor, seja por uma saudável criança, um canteiro de jardim ou uma redimida condição social; saber que ao menos uma vida respirou mais fácil porque você viveu. Isso é ter tido sucesso.”

Ralph Waldo Emerson

RESUMO

Este trabalho nasceu da necessidade de discutir as propostas pedagógicas voltadas a Educação Física escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escolhidos como nosso objeto de estudo. O objetivo geral foi desvelar as contribuições ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais à práxis cotidiana dos professores de Educação Física, e como objetivos específicos buscamos: a) investigar o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, b) analisar os avanços e retrocessos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, c) averiguar as percepções dos professores de Educação Física a respeito da influência dos organismos transnacionais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, d) identificar a influência que os organismos transnacionais tiveram nas reformas educacionais desenvolvidas no Brasil dos anos 90, e) desvelar a articulação entre os organismos transnacionais e os países desenvolvidos na imposição de uma nova ordem mundial. Realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bibliotecas da USP - São Paulo, UNESP - Rio Claro, UNIMEP - Piracicaba, e sites como portal capes, scielo, e de revistas científicas, com as palavras-chave Política Educacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física escolar, para delimitar as unidades de leitura, procedendo com análise textual, temática e interpretativa, seguida de problematização e conclusão dos textos, Severino (2002). Na pesquisa de campo com professores de Educação Física, utilizamos a técnica do questionário e da entrevista, as respostas foram interpretadas pela Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise das unidades de significado de Moreira, Simões, Porto (2005). Concluímos provisoriamente que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram desencadeados pelos organismos transnacionais para defender os interesses dos países desenvolvidos, alinhando o Brasil ao processo de globalização e ao projeto neoliberal. O documento da Educação Física não foi construído de forma democrática, sendo eclético e de difícil aplicação, tendo como ponto positivo o princípio da inclusão. A maioria dos professores 83,4%, pouco utiliza o documento em seu cotidiano.

Palavras-chave: 1. Política Educacional; 2. Parâmetros Curriculares Nacionais; 3. Educação Física escolar.

RESUMEN

Este trabajo surgió de la necesidad de debatir las propuestas destinadas a la enseñanza de la Educación Física. El objetivo general era dar a conocer o no los contribuciones de los Parámetros de Currículo Nacional para La práctica diaria de los profesores de educación física, y cómo buscar objetivos específicos: a) investigar el proceso de construcción de los estándares del currículo nacional, b) analizar los avances y retrocesos de La Curricular Nacional de Educación Física, c) determinar las percepciones de los profesores de educación física acerca de la influencia de las corporaciones transnacionales en la propuesta de los estándares del currículo nacional, d) Identificar la influencia de las corporaciones transnacionales en las reformas educativas llevadas a cabo en Brasil en 90 años, y) ponen de manifiesto la relación entre las corporaciones transnacionales y los países desarrollados en la imposición de un nuevo orden mundial. Se realizó una búsqueda bibliográfica en bibliotecas de la USP - São Paulo, UNESP - Rio Claro, UNIMEP - Piracicaba y portales, tales como capes, Scielo, y las revistas científicas, con las palabras clave de política educativa, los Parámetros de Currículo Nacional, Educación Física, para delimitar las unidades de lectura, de continuar con el análisis textual, temática, interpretación, seguido por el interrogatorio y la finalización de los textos, Severino (2002). En la investigación de campo con profesores de educación física, se utiliza la técnica del cuestionario y entrevista, las respuestas fueron interpretados por el análisis de contenido: técnica y el análisis de las unidades de sentido de Moreira, Simões, Porto (2005). Se concluye provisionalmente que las normas de planes de estudios nacionales han puesto en marcha por las corporaciones transnacionales para defender los intereses de los países desarrollados, alineando Brasil para el proceso de la globalización y el proyecto neoliberal. El documento de la Educación Física no se construyó de una manera democrática, con ecléctico y difícil de aplicar, como un positivo hincapié en el principio de inclusión. La mayoría de los profesores 83,4%, no se utiliza el documento en su vida diaria.

Palabras clave: 1.Política Educación; 2.Parâmetros Currículo Nacional; 3.Educación Física.

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.

BM - Banco Mundial.

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe.

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudante.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LDB FHC - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Fernando Henrique Cardoso.

MEC – Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas.

OMC - Organização Mundial do Comércio.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

UENP - Universidade do Norte Pioneiro.

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

UNESP - Universidade do Estado de São Paulo.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2- A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS TRANSNACIONAIS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS.....	17
2.1- Globalização, Neoliberalismo, reformas educacionais e os organismos transnacionais.....	18
2.2- As origens dos organismos transnacionais e sua relação com os países desenvolvidos e em desenvolvimento.....	24
2.3- Conferência Mundial de Educação Para Todos.....	34
2.4- Estado de São Paulo: influência do Banco Mundial nos ditames de sua política educacional.....	40
3- AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO.....	44
3.1- Constituição Federal de 1988 e os primeiros indícios dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	45
3.2- LDB Cidadã x LDB FHC.....	50
3.3- O Plano Nacional de Educação e a Progressão Continuada.....	54
3.4- Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	59
3.4.1- Gênese dos Parâmetros Curriculares Nacionais, disputa de competência entre o MEC e CNE para deliberar sobre o tema, e a construção do documento.....	60
3.4.2 – Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física: concepção geral do documento e discussão dos pontos positivos e negativos.....	74
4- PESQUISA DE CAMPO.....	92
4.1- Tipo de Estudo.....	92
4.2- Local da Pesquisa.....	93
4.3- Sujeitos da Pesquisa.....	94
4.4- Instrumentos para a Pesquisa.....	95
4.5- Procedimentos Metodológicos.....	96
4.6- Resultados do Questionário.....	98
4.7- Resultados da Entrevista.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147

6- REFERÊNCIAS.....	151
7- APÊNDICE.....	157

1- INTRODUÇÃO

Nossa paixão pela Educação Física começou logo cedo, ainda na escola estadual, da cidadezinha de Barão de Antonina, no interior do Estado de São Paulo. Era inexplicável nosso encantamento durante as aulas, e nos treinamentos de voleibol que participávamos, fatos que contribuíram intensamente com o sonho de nos tornarmos professor de Educação Física.

Ao terminarmos o Ensino Médio em nossa terra natal, tivemos a felicidade de ingressarmos na Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho, em 1999, hoje integrada ao Centro de Ciências da Saúde, da Universidade do Norte Pioneiro - UENP. Assim, nosso sonho começava a ganhar contornos da realidade, e com isso, ainda nos estágios da faculdade, começavam nossas primeiras inquietações, com relação às propostas pedagógicas, concepções e possibilidades da Educação Física escolar.

As razões pessoais que nos levaram a construir este estudo surgiram logo no início de nossa carreira no magistério, com a imensa dificuldade de construirmos os procedimentos, conteúdos e atividades que iríamos ministrar durante as aulas, aos mais diversos alunos, de diferentes faixas etárias e inseridos no contexto de comunidades distintas.

Em busca de conhecimento para sanar esta dificuldade percebemos um distanciamento entre o meio acadêmico e o ambiente escolar, haja vista que, poucas obras tratavam de maneira qualitativa desse assunto, o que tínhamos de concreto eram algumas abordagens, mas suas sugestões com relação a práxis de conteúdos nas escolas, além de serem poucas, eram genéricas e superficiais.

Com isso, nos aproximamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois este documento proposto pelo governo federal às escolas, foi caracterizado como uma proposta pedagógica voltada a todos os componentes curriculares, inclusive à Educação Física, o que acabou sintetizando algumas das abordagens da área, e conseqüentemente o tratamento de alguns conteúdos, além de se constituírem numa das reformas educacionais realizadas pelo governo federal nos anos 90.

Observamos que após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999, houve uma estagnação nas publicações científicas destinadas à Educação

Física escolar, pouco conhecimento novo foi construído para o professor de Educação Física nas escolas.

Percebemos também, que cada professor de Educação Física de acordo com sua formação e conhecimentos, desenvolvia no seu dia-a-dia “aquilo que bem entendia durante as aulas”, refletindo um isolamento dentro do próprio meio profissional e aprofundando o distanciamento do universo da pesquisa.

O desenvolvimento desse estudo se mostra relevante à área de Educação Física por incentivar a construção de novos conhecimentos para os professores de Educação Física nas escolas, além de propiciar uma aproximação entre o universo acadêmico e o meio profissional, fato pouco existente nas propostas pedagógicas, abordagens /ou tendências da Educação Física escolar.

Socialmente esta pesquisa se mostra pertinente, por identificar as principais reformas educacionais realizadas no Brasil dos anos 90, desencadeadas pelos organismos transnacionais, que influenciaram diretamente a qualidade da educação nacional. Dentre as principais reformas educacionais estão a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a reforma curricular caracterizada pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o surgimento do Plano Nacional de Educação.

Obviamente os Parâmetros Curriculares Nacionais por se articular com outras problemáticas relacionadas ao universo da Educação Física escolar, assim como as nossas indagações pessoais, acabaram por receber maior destaque neste estudo. Mas ressaltamos fortemente o impacto social que todas as reformas trouxeram a sociedade em geral.

Desta maneira nosso objetivo geral foi desvelar as contribuições ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais à práxis cotidiana dos professores de Educação Física. Como objetivos específicos buscamos: a) investigar o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, b) analisar os avanços e retrocessos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, c) averiguar as percepções dos professores de Educação Física a respeito da influência dos organismos transnacionais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, d) revelar a influência que os organismos transnacionais tiveram nas reformas educacionais desenvolvidas no Brasil na década de 90, e) desvelar a

articulação entre os organismos transnacionais e os países desenvolvidos na imposição de uma nova ordem mundial.

Para começarmos a discutir essa problemática, fizemos um levantamento bibliográfico nas bibliotecas universitárias da USP (Universidade de São Paulo) - campus Cidade Universitária - São Paulo-SP, UNESP (Universidade do Estado de São Paulo) - campus de Rio Claro - Rio Claro-SP, UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) - campus Taquaral - Piracicaba-SP, além de sites como scielo, portal capes, e revistas científicas eletrônicas.

Através das palavras-chave: Política Educacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física Escolar, delimitamos as unidades de leitura, procedendo logo após com análise textual, temática e interpretativa, seguida de problematização e conclusão dos textos. (SEVERINO, 2002).

No levantamento bibliográfico não nos preocupamos em ter como único referencial teórico os documentos produzidos pelas reformas, o que caracterizaria uma análise documental. Buscamos principalmente as pesquisas feitas por outros autores que anteriormente debateram o tema. Assim, tivemos como autores de base nesse trabalho: Silva (1999, 2003), Soares (1998), Coraggio (2000), Torres (2000), , Rodrigues (2001, 2002), Darido et al (2001), Gramorelli (2007).

Fizemos um diálogo entre estes diferentes autores e com os resultados observados nas pesquisas, realizamos um apanhado geral das idéias e assim discutimos as reformas.

No primeiro momento de nossa pesquisa evidenciamos a influência dos organismos transnacionais na formulação das políticas públicas dos países em desenvolvimento. Destacamos as principais reformas ocorridas no sistema educacional brasileiro, assim como a participação do governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos e na Declaração de Nova Delhi, eventos que tiveram as intenções de alinhar os países em desenvolvimento, como o Brasil, aos interesses ideológicos dos países desenvolvidos, na imposição de uma nova ordem mundial, voltadas ao processo de globalização e ao neoliberalismo.

Programas e documentos, formulados pelos organismos transnacionais, como o PNUD (Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas), e o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, também

fizeram parte de nosso estudo, já que contribuíram com a imposição dessa nova ordem mundial.

Num segundo momento da pesquisa debatemos diretamente as reformas educacionais brasileiras, dando maior destaque aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Educação. Investigamos o processo de construção dessas reformas, e os avanços e retrocessos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

Isso nos levou a um terceiro momento, onde partimos para uma pesquisa de campo com os professores de Educação Física.

A pesquisa de campo foi embasada por duas técnicas de coleta de dados, a entrevista e o questionário. O questionário serviu para traçar o perfil dos sujeitos, e a entrevista foi realizada a fim de desvelar no discurso desses sujeitos as contribuições ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais à sua práxis cotidiana. Investigamos também o conhecimento desses professores a respeito do processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os avanços e retrocessos proferidos em seus discursos com relação ao documento voltado a Educação Física escolar, e por fim averiguamos suas percepções a respeito da influência dos organismos transnacionais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

Seus discursos foram interpretados de acordo com a Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

2- A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS TRANSNACIONAIS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90.

Eles querem te vender, eles querem te comprar
Querem te matar (a sede)... eles querem te sedar
Quem são eles?
Quem eles pensam que são? [...]

[...] Eles querem te vender, eles querem te comprar
Querem te matar (de rir)... querem te fazer chorar
Quem são eles?
Quem eles pensam que são? [...]

[...] Vender... comprar... vedar os olhos
Jogar a rede... contra a parede...
Querem te deixar com sede
Não querem te deixar pensar
Quem são eles?
Quem eles pensam que são?

Engenheiros do Hawaii
Música: 3ª do Plural
Compositor: Humberto Gessinger
Álbum: Engenheiros do Hawaii Acústico MTV. 2004.

Para iniciarmos esse capítulo e discutirmos a influência dos organismos transnacionais nas reformas educacionais brasileiras, ocorridas a partir da década de 90, foi primordial fazermos uma contextualização do fenômeno da globalização e do neoliberalismo, processos estes, impostos de forma hegemônica pelos organismos transnacionais e pelos países desenvolvidos como a nova ordem mundial, o que influenciou diretamente as relações internas e externas das nações em desenvolvimento e, especificamente, no Brasil, gerou a reestruturação do Estado e a formulação de maneira habilidosa de políticas públicas na área social, especialmente no setor educacional.

Dentro dessas questões discutiremos a visão de escola que está sendo construída em uma sociedade globalizada de princípios neoliberais, que prima pela eficiência e competitividade do setor privado, pelo processo de terceirização dos serviços públicos educacionais e por metas econômicas voltadas à gestão financeira das instituições do Estado. Levantaremos quais foram às reformas que interferiram na política educacional brasileira, assim como suas respectivas conseqüências no cotidiano da escola pública.

Ressaltaremos também as origens dos organismos transnacionais como a ONU (Organização das Nações Unidas), o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe), a OMC (Organização Mundial do Comércio), dentre outras, e a liderança dos Estados Unidos frente a estas instituições, a fim de reafirmar sua supremacia diante das nações periféricas capitalistas e influenciar os rumos do desenvolvimento mundial.

Observaremos também a participação do Brasil em encontros internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, e a assinatura da Declaração de Nova Delhi, na Índia, em 1993, que contribuíram de maneira significativa junto às reformas educacionais discutidas neste trabalho, além de documentos e programas como o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, voltados a orientar as reformas educacionais nos países em desenvolvimento.

Por fim, ao final deste primeiro capítulo citaremos como exemplo da influência direta dos organismos transnacionais na política educacional dos Estados, como no caso do Estado de São Paulo, no tratamento dado ao componente curricular da Educação Física, em 1995, quando seguindo orientações do Banco Mundial retirou do currículo das escolas públicas de 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), o componente curricular da Educação Física, sem evidenciar maiores estudos pedagógicos que justificassem esse posicionamento, tendo na verdade como objetivo reduzir os gastos na área educacional, a mando dessa instituição.

2.1- Globalização, Neoliberalismo, reformas educacionais e os organismos transnacionais.

Para analisarmos o que se encontra nas entrelinhas das reformas educacionais realizadas nos países em desenvolvimento, em especial no Brasil, é preciso entender o contexto e a gênese dessas reformas. Cabe ressaltar que as

mudanças ocorridas na política educacional brasileira são recentes e trouxeram consequência para todos que estão envolvidos no ambiente escolar, incluídos os profissionais da educação, os sistemas de ensino e os componentes curriculares.

Essas reformas estão diretamente ligadas à nova ordem mundial que é contextualizada em nossa pesquisa pelo fenômeno da globalização e pelo projeto neoliberal, sob a liderança dos Estados Unidos e dos organismos transnacionais, como o Banco Mundial.

[...] a globalização é o produto do surgimento de uma economia global, da expansão de elos transnacionais entre unidades econômicas, criando outras formas de tomada de decisão coletiva, desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supra nacionais, intensificação das comunicações transnacionais e criação de outras ordens regionais e militares. O processo de globalização é visto como algo que obscurece os limites nacionais, altera solidariedades dentro dos Estados e entre eles, e afeta profundamente a constituição de identidades nacionais e de grupos de interesses. (MORROW; TORRES, 2004, p. 54).

O impacto mais visível da globalização sobre a educação, nas sociedades em desenvolvimento, parte da imposição de políticas de ajuste estrutural do Estado e estas estão ligadas às estratégias de criar estabilidade para o capital estrangeiro. Em outras palavras, devido a falta de capacidade dos governos de levantar capital internamente, não há outra escolha senão adaptar-se a políticas macroeconômicas que reduzem sua capacidade de construir políticas educacionais à população, que aumentem a igualdade educacional ou busquem desenvolver algum grau de autonomia nacional no contexto da pesquisa e do desenvolvimento. (MORROW; TORRES, 2004)

Por outro lado, a política neoliberal também exige mudanças estruturais do Estado muito semelhantes, e as reformas educacionais que seguem este pressuposto buscam uma menor intervenção do Estado e uma maior participação da iniciativa privada em todos os níveis de ensino. Esse direcionamento apóia-se no argumento de ser o mercado justo, racional, eficiente e melhor coordenador das atividades humanas, colocando os serviços sociais públicos entre aqueles definidos pela lógica do livre mercado. Por isso os serviços públicos como a educação, pouco lucrativos, e de responsabilidade do poder público, acaba sendo subestimadas pela hegemônica política do neoliberalismo. (SILVA, 1999)

Gramorelli (2007) concorda com essa visão e acrescenta que o Estado é visto como responsável por toda a crise que vivemos. Os neoliberais tentam mostrar que o Estado é ineficiente e, por outro lado, o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade.

Apple (2004, p. 74) relata que “[...] para os neoliberais, existe uma racionalidade mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade econômica”. Imaginamos que as principais decisões políticas voltadas para a educação são definidas principalmente por esta racionalidade em detrimento de uma análise mais aguçada, complexa e participativa que as políticas educacionais exigem.

Atrelando a ideologia neoliberal aos preceitos econômicos, temos a formação de uma política educacional que fundamenta suas bases no aporte financeiro e no uso racional desses recursos. O problema é que os setores sociais, como a educação, saúde, saneamento básico, e outros, na visão neoliberal constituem-se “gastos” para o Estado e não investimentos, com isso tenta-se gerir a escola o mais próximo possível de uma empresa, aumenta-se à concessão do ensino à iniciativa privada, que é financiada com dinheiro público, e aos poucos vai-se “tirando” do Estado a responsabilidade de arcar com a gestão desses investimentos, sendo que nas mãos das empresas privadas questões sociais ficam de lado e o que pesa é retorno desse capital, de forma rápida e lucrativa.

Para o neoliberalismo, a função social da escola passa a ser a transmissão de habilidades e competências ao aluno para que este possa instrumentalizar-se e inserir-se competitivamente no mundo do trabalho, portanto a função da escola fica subordinada às necessidades de mercado. (GRAMORELLI, 2007, p. 24)

Há representações que pretendem que a escola desenvolva uma certa pedagogia da eficiência, tratada como lugar de preparação para o mercado de trabalho. Este posicionamento legitima o “deus-mercado”, agora mundializado, como centro das decisões de todas as naturezas (incluindo a educação escolar), submetendo o Estado e as pessoas aos seus interesses e às suas necessidades. (SOUZA & VAGO, 1999).

No contexto educacional dos anos 90, as principais políticas de ajustes neoliberais, que caracterizaram o alinhamento do sistema educacional brasileiro, aos anseios dos organismos transnacionais até os dias de hoje são: o FUNDEF (Fundo

de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) em 1995, a LDB em 1996, o PNE em 2001, a implantação dos sistemas nacionais de avaliação, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em 1996, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 1999, ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudante) em 2004, SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 2005, Provinha Brasil em 2007, dentre outros, assim como, a descentralização da administração educacional (processo de municipalização e criação dos conselhos escolares) instituída pela LDB, e a busca de um currículo mínimo caracterizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Essas políticas sugerem a saída do Estado como regulador da sociedade para entrada do mercado como marco regulador da riqueza, da justiça e da eficiência. Logo, nesse modelo o Estado não deve mais subsidiar os direitos sociais, mas atuar apenas com políticas focalizadas e compensatórias para o “alívio” da pobreza. (LIPPI; LIMA, 2006) (MEC, 2009) (INEP, 2009) (ESTADO DE SÃO PAULO, 2009)

Fica evidente que as reformas educacionais vividas nos anos 90, estão embasadas pelos princípios neoliberais e ajustadas ao processo de globalização. Seus anseios colocam o mercado como centro das decisões da sociedade, e torna o Estado coadjuvante nesse processo, um agente assistencialista para aqueles que não se inserem nos padrões neoliberais, de eficiência, produtividade, riqueza, de acesso aos bens de consumo, capital, serviços e etc.

Entendemos que estas reformas, realizadas no Brasil, foram tomadas de “cima” para “baixo”, em virtude da interferência externa dos organismos transnacionais, que desconsideraram muitas vezes o debate já existente na sociedade civil e acadêmica.

Muitas vezes a sutileza desse propósito passa despercebido, como no caso do processo de municipalização e criação dos conselhos escolares, que aparentemente contribui com uma gestão mais democrática das decisões educacionais, mas o que vemos é uma pseudo-democracia já que os conselhos escolares e municipais servem apenas para “assinar em baixo” as determinações que vem de “cima”, tornam-se colaborativos e não deliberativos, por outro lado, o processo de municipalização serve para dar uma responsabilidade fiscal aos municípios na gestão e prestação de contas do dinheiro, como querem os organismos

transnacionais e tem o propósito de enfraquecer os sindicatos dos educadores que lutam por uma escola pública de qualidade, já que a pretensa flexibilidade dada aos sistemas de ensino são “engessadas” por normas e legislação de caráter nacional e quando é reivindicado melhor qualidade no ensino, utiliza-se a incompetência administrativa dos municípios como “desculpas”, exaurindo o governo federal de maiores cobranças.

O FUNDEF e atualmente o FUNDEB trouxe também um maior rigor na prestação de contas do dinheiro público, relativo aos investimentos no setor educacional, como o pagamento dos professores e investimentos realizados nas políticas públicas.

A prioridade que foi dada ao ensino fundamental na LDB Nº 9.394, juntamente com a criação do FUNDEF, serviu para colocar as reformas educacionais do país em sintonia com as políticas do Banco Mundial para a educação. (SILVA, 2003).

Outro exemplo desse fato foi à aprovação em tempo recorde da LDB, liderada pelo senador Darcy Ribeiro e apoiada pelo governo FHC. Sua aprovação foi feita em detrimento de uma outra LDB que tramitava no congresso, esta por sua vez foi discutida e concebida de maneira democrática, por entidades universitárias e civis, num processo que se iniciou após a Constituição Federal de 1988 e foi caracterizado pela luta de educadores pela melhoria de todos os níveis de ensino, esta LDB foi conhecida como LDB Cidadã, mas infelizmente foi “engavetada” para dar lugar a atual LDB Nº 9.394 de 1996.

De acordo com Gramorelli (2007), tanto a promulgação da LDB Nº 9.394/96, como a elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram instituídos no período correspondente à vigência do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), e tiveram a intenção de incorporar dispositivos e reorientações do Banco Mundial, defendidos na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Silva (1999), também concorda que as estratégias do Banco Mundial são traduzidas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e acrescenta que a convocação dos pais e da comunidade para os assuntos escolares, a ênfase e uso de equipamentos de tecnologia, a indução da competição entre escolas, os critérios de produtividade e eficiência, o estímulo à promoção automática, a relativa atenção

à educação das meninas e a divulgação ampla da prioridade no ensino fundamental também fazem parte dessas estratégias.

No caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve uma tentativa de caracterizá-lo inicialmente no Brasil, por um currículo mínimo nacional, pois sua gênese esteve a todo o momento ligada as exigências do Banco Mundial. Esta realidade foi vivida pelo Brasil, e também por outros países que buscaram estar condizentes com a nova ordem mundial.

A implantação de um currículo nacional, expressão usada para caracterizar o que no Brasil se denominou de Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se processado em países como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a partir da década de oitenta, e têm sido associadas à visão neoliberal de educação. As críticas a tais iniciativas tem sido intensas [...] os princípios neoliberais que vêm informando a proposta dos Parâmetros não constituem nem a melhor nem a única perspectiva de construção de uma escola de qualidade no Brasil. (MOREIRA, 1996, p. 11)

Desta forma, fazemos a seguinte advertência: não seria necessário colocarmos no centro de qualquer reforma educativa a presença marcante das idéias, sugestões e concepções dos professores de escolas de todo o país, aliados aos pesquisadores das universidades, onde ambos teriam uma grande importância na formulação de políticas públicas na área educacional?

Entendemos que a participação dos professores das escolas é fundamental para implantação de quaisquer reformas e políticas educacionais, já que estes têm totais condições de participarem dos debates e discussões em torno das políticas públicas educacionais e contribuir profundamente na criação de propostas pedagógicas condizentes com a realidade das escolas, além do que em última instância serão eles que implantarão quaisquer propostas, reformas ou política educacional.

Mas nesse momento, o que nos importa, a saber, é que as reformas exigidas pelos organismos transnacionais têm suas ideologias calcadas no processo de globalização e no projeto neoliberal, que vão desde a reestruturação do Estado, até os ditames das políticas educacionais e macroeconômicas dos países em desenvolvimento.

Dentre as principais reformas educacionais ocorridas no Brasil, na década de 90, e sentidas até hoje, devemos lembrar da LDB Nº. 9.394/96, da prioridade no

ensino fundamental, do FUNDEF, dos sistemas de avaliação (SARESP, ENEM, ENADE, SAEB, Provinha Brasil e etc...), do PNE e especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, foco principal de nossa pesquisa.

2.2- As origens dos organismos transnacionais e sua relação com os países desenvolvidos e em desenvolvimento.

De acordo com Silva (1999), os Estados Unidos se afirmaram como inteligência mundial após a II Guerra Mundial, efetivando a criação de organismos transnacionais (FMI - 1944, BIRD - 1944, ONU - 1945, CEPAL - 1948, UNESCO - 1948, dentre outras), os quais passaram a comandar e a hierarquizar o poder, bem como a redefinir forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos. No comando da construção da ordem capitalista e valendo-se dos poderes no interior do Banco Mundial e do FMI, os Estados Unidos pressionaram os Estados devedores a aderirem a suas políticas macroeconômicas e a reformas institucionais.

Segundo Silva (1999), em 1944 na Conferência de Bretton Woods, foram criados o Banco Mundial, FMI e a OMC.

O acordo da Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, realizado em 1944, na cidadezinha de Bretton Woods, Estado de New Hampshire, Estados Unidos, visava assegurar a estabilidade monetária internacional, restringindo a especulação com as moedas mundiais, sendo esta conferência convocada para construir uma nova ordem econômica mundial que impedisse novas “catástrofes econômicas”, como a Grande Depressão dos anos 30. Foi uma espécie de antecipação da ONU (fundada em São Francisco, no ano seguinte, em 1945), que teve a participação de 45 países, o Brasil dentre eles. Está reunião centrou-se ao redor dos interesses dos Estados Unidos e Grã-Bretanha, que juntos naquela época formavam o eixo econômico mais poderoso do mundo e, assim, deram origens as duas principais instituições financeiras gêmeas, entendidas em nosso trabalho como organismos transnacionais, o Banco Mundial e o FMI, além de outra importante instituição, que atua até os dias de hoje, a OMC. (ONU/BRASIL, 2009).

O Banco Mundial refere-se ao conjunto de cinco instituições agregadas: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento; Agência Internacional de Desenvolvimento; Corporação Financeira Internacional; Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos, com condição de imporem aos Estados tomadores de empréstimos a direção de suas economias. Nos anos 80 e 90 o Banco Mundial e o FMI, passaram a estabelecer condições conjuntas para a aprovação de empréstimos aos países devedores. O FMI gerencia as questões atinentes à macroeconomia, a estabilização fiscal e ao controle inflacionário dos países devedores, passando a introduzir junto com o Banco Mundial, as condicionalidades indispensáveis para a renegociação da dívida externa, para a aprovação de novos empréstimos e para a inserção dos países no circuito financeiro internacional. (SILVA, 1999)

Essas condicionalidades dizem respeito a política interna de cada país captador de empréstimos, que vão desde os marcos regulatórios da economia, até as políticas públicas educacionais desenvolvidas junto a população. Soares (1998, p. 110) afirma que “[...] o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial”.

O Brasil, por sua vez, estabelece relações com o Banco Mundial desde 1946, quando financiou o projeto para o ensino industrial da escola técnica de Curitiba, Paraná, na gestão de Eurico Gaspar Dutra. (SILVA, 2003)

Para Silva (1999) é interessante ressaltar a influência dos Estados Unidos dentro do Banco Mundial e em outros organismos transnacionais, tanto na composição dos membros que os presidem, quanto no poder de voto que os americanos têm nas decisões políticas que são tomadas. Para Soares (1998, p. 16) “[...] os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial, que, por sua vez, vem desempenhando importante papel como instrumento auxiliar do governo norte-americano na execução de sua política externa”.

Ao longo dos 65 anos de atividade, o Banco Mundial passou por muitas transformações, seja em termos de ênfase política, alocação setorial de recursos ou prioridades em termos de países e estratégias políticas. É atualmente o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional, sendo o principal financiador de projetos desenvolvidos internacionalmente. (SOARES, 1998)

Apesar do crescimento do Banco Mundial no seu aporte de capitais e na gestão de outros organismos transnacionais, muitas críticas são feitas a respeito de suas estratégias de desenvolvimento e financiamento dos projetos para todo o mundo.

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. (SOARES, 1998, p. 17)

As razões dessa atuação tão desastrosa junto as políticas sociais é justificada pela razão de existir do Banco Mundial. Para Coraggio (2000) é fundamental mobilizar a carteira de empréstimos do banco, assim esse objetivo pode prevalecer sobre aquele do desenvolvimento dos países beneficiários, já que obtém-se recursos no mercado de capitais, sendo que as taxas de retorno e os índices de recuperação tornam-se critérios mais importantes que os indicadores sociais transcendentais.

Portanto acreditar que um banco pautado pelo ideal da lucratividade irá atuar como organismo propulsor do desenvolvimento social, ao nosso ver é um entendimento muito ingênuo de suas reais intenções, pois de acordo com Silva (1999, p. 215) “[...] nunca é demais esclarecer que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, são instituições financeiras guardiãs dos interesses do capital e não entidades filantrópicas”.

As instituições, Banco Mundial e Fundo Monetário, não só captam os recursos nos países capitalistas avançados, como vêem a possibilidade de triplicá-los por meio de aplicações, de taxas de juros e de empréstimos ao Brasil, especialmente nos anos 80/90, revelando sua capacidade de construção de ideologias que legitimam e justificam a intervenção nas economias dependentes. (SILVA, 1999, p. 150).

Segundo Silva (2003) a partir dos anos 70, o Banco Mundial assumiu um discurso político, tendo como estratégia a diversificação setorial de empréstimos. Sob a presidência de Robert McNamara (1968-1981), houve uma

redimensionalização dos acordos, dos interesses políticos, ideológicos e econômicos, a fim de alcançar as economias dos países capitalistas devedores. O Banco Mundial apresentou-se como única instituição portadora de instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas.

No entanto, com o decorrer dessas relações, o Banco Mundial passou a impor seus interesses aos países devedores, simples recomendações viraram exigências a serem cumpridas para obtenção de novos empréstimos e constatou-se a presença da equipe do Banco Mundial em quase todos os governos, caracterizando a ingerência externa e a falta de soberania dessas nações.

Muitos países acreditando no desenvolvimento proporcionado pela ajuda técnica, e nos empréstimos concedidos pelo Banco Mundial, acabaram tornando-se reféns de impagáveis dívidas externas que geravam novos empréstimos e novas dívidas a pagar. Inúmeros projetos em cooperação com o Banco Mundial e outros organismos transnacionais fracassaram, mas a dívida contraída pelos países tomadores de empréstimos continuou a ser paga. Falhas de execução desses projetos feitos em parceria com os organismos transnacionais não foram assumidas pelos mesmos. (SILVA, 1999).

Com relação as políticas macroeconômicas, é sabido que tanto o FMI como Banco Mundial exercem fortes pressões para *impor-las* às suas contrapartes nacionais. A tendência indica a subordinação das políticas sociais ao objetivo econômico da competitividade. (CORAGGIO, 2000).

Concordamos com Coraggio (2000), quando o mesmo relata que não é necessário rejeitar as propostas do Banco Mundial, mas de fazer um exame crítico que não parece ter sido realizado pelos países tomadores de empréstimos. É evidente que, apesar do seu manto de cientificidade, existem grandes fragilidades de princípio nos fundamentos de suas propostas, inclusive após vários anos de implementação dessas políticas, é necessário começar a examinar se elas estão produzindo efeitos reais que estavam previstos. Entendemos que as propostas do Banco Mundial e de outros organismos transnacionais, tornaram-se muitas vezes exigências que inevitavelmente deveriam ser cumpridas.

Com a subordinação política dos países tomadores de empréstimos junto ao Banco Mundial e FMI, vemos um profundo desmantelamento na qualidade dos

serviços sociais prestados a população, pois é preciso economizar o dinheiro público para se pagar os empréstimos, em conseqüência, estes “ajustes econômicos” prejudicam os investimentos do Estado na área social e, em especial, na educação. As políticas públicas voltadas para a educação passam, desta forma, a se enquadrar nos ditames macroeconômicos dessas agências, que fiscalizam a implantação das reformas e propostas sugeridas.

A partir dos anos oitenta, o Banco Mundial tem sido o principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina e, em especial, no Brasil. Neste, o sistema educacional nacional está sob a égide das políticas setoriais estabelecidas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD -, que prescrevem políticas, estratégias, programas e reformas educacionais a fim de consolidar a hegemonia ideológica, militar e financeira comandada pelos Estados Unidos, ainda que confinando os governos latino-americanos à submissão/dependência sempre renovadas. (SILVA, 1999, p. 104).

De acordo com Coraggio (2000, p. 76), “[...] é comum ouvir que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação, não apenas na região, mas em todo o mundo [...]”, mas o que nos surpreende é a maneira como este processo é conduzido.

Empréstimos e projetos são definidos a portas fechadas e a documentação é zelosamente protegida do acesso público. A “transparência” e a “prestação de contas” que o BM aconselha aos governos e aos sistemas escolares como características de uma gestão educativa moderna e eficiente não são aplicáveis a seus próprios estilos de gestão. O BM, ao mesmo tempo em que é atualmente o ator internacional mais influente na formulação da política educativa nos países em desenvolvimento, é o mais velado e o menos visível na cena pública dentro de cada país. (TORRES, 2000, p. 182).

Os governos preferem acatar os pedidos desses organismos transnacionais, sendo implementadas inúmeras reformas educacionais e macroeconômicas, que prejudicam áreas sociais, como a educação, e dão seu total consentimento as reformas exigidas pelos organismos transnacionais e realizadas pelo Estado. Observamos que não há uma discussão profunda e democrática à respeito dos caminhos e alternativas que poderiam ser seguidos.

Os organismos transnacionais além de imporem aos países tomadores de empréstimos, políticas públicas com metodologias já definidas, estas são cuidadosamente “escondidas” da cena pública. A gênese dessas políticas são camufladas, mas suas exigências são ditadas de “fora” para “dentro” dos países em desenvolvimento, de maneira arbitrária e automática.

Não duvidamos que no processo de negociação dos créditos do Banco Mundial existam margem de liberdade, tanto naqueles diretamente associados à reforma da educação, quanto nos que têm alguma relação com o sistema educativo, ou voltado a macroeconomia. Entretanto, estas margens não são aproveitadas pelos países, por não terem projetos macroeconômicos e educacionais sólidos, e além do mais, acabam sendo confrontados por organizações internas sociais e políticas, interessadas em provar que “por trás” dessa política, encontra-se o rolo compressor neoliberal. (CORAGGIO, 2000)

De acordo com as análises estudadas, as reformas macroeconômicas impostas pelos organismos transnacionais tiveram influência direta na formulação das políticas públicas educacionais e na condição de vida da população dos países tomadores de empréstimos. Essas reformas ajustaram esses países ao neoliberalismo, reduzindo de maneira significativa a importância do Estado na sociedade e transformando o mercado num “deus” capaz de regular toda a vida econômica e social. Encontros e reuniões internacionais, como o Consenso de Washington, realizado em 1989, desenharam as principais reformas macroeconômicas e educacionais nos países em desenvolvimento.

Na década de 80, praticamente todos os países da América Latina e do Caribe implantaram reformas econômicas, seguindo as prescrições deliberadas no Consenso de Washington. Mesmo o Brasil e o Peru, que haviam demonstrado resistência ao tutelamento, renderam-se ao doutrinário neoliberal, adotando medidas de encolhimento do setor público e implementando políticas de ajustamento exigidas pelos credores externos. (SILVA, 1999, p. 152).

O Consenso de Washington foi criado pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e FMI, onde foram listadas políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina, nos anos 80 e 90. Essas medidas de viés neoliberal e voltadas a globalização foram adotadas como imposições na negociação das dívidas externas

dos países latino-americanos. Dentre as principais medidas podemos citar: a) abertura da economia por meio da liberalização financeira e comercial e eliminação de barreiras aos investimentos estrangeiros, b) privatizações de estatais, c) redução de subsídios e gastos sociais por parte dos governos, d) desregulamentação do mercado de trabalho, para assim permitir novas formas de contratação que reduzam os custos das empresas e que muitas vezes exploram e prejudicam os trabalhadores. (CHAMADA CONTRA POBREZA, 2009)

É nítido o atrelamento das medidas evidenciadas pelo Consenso de Washington as reformas macroeconômicas exigidas pelos organismos transnacionais, a fim de alinhar os países latino-americanos, como o Brasil, ao projeto neoliberal e ao processo de globalização.

Dentro dessas reformas macroeconômicas destacam-se aquelas voltadas ao setor educacional, que foram propostas pelo Banco Mundial, como: a redução dos gastos públicos com educação e formação de docente, concomitantemente, com a busca do aumento da escolaridade da população. (SILVA, 1999)

É urgente saber quais os limites e possibilidades ainda inexploradas dessa relação entre o Banco Mundial, os governos e as sociedades da América Latina, em especial o Brasil, porque dessa relação continuarão decorrendo políticas educativas capazes de promover ou bloquear o desenvolvimento sustentável da região. (CORAGGIO, 2000)

Foi constatado a partir de 1986, uma considerável ingerência externa dos organismos transnacionais junto ao governo brasileiro, impôs-se aos burocratas do Banco Central, do Ministério da Fazenda, do Orçamento e do Planejamento, do Ministério da Educação, as condições estabelecidas para lograr empréstimos e resultados significativos. As políticas e estratégias do Banco Mundial foram incorporando-se às políticas nacionais, através das políticas sociais de combate a pobreza, de programas assistenciais à infância, da redução de investimentos nos serviços públicos e dos programas oficiais do Ministério da Educação. (SILVA, 1999)

Com o desenrolar dessa política parasitária, o Estado brasileiro viu-se enfraquecido, houve a diminuição na qualidade dos serviços essenciais prestados à população. As instituições sociais, em especial as educacionais, alcançadas pela ingerência dos organismos transnacionais pressionaram e manipularam indicadores econômicos e insistiram na redução de recursos para saúde, educação, cultura,

produção, produção científica e tecnológica, a fim de sobrar uma parte desse dinheiro para pagar os banqueiros e credores. (SILVA, 2003)

Desde a Constituição Federal de 1988 até as recentes reformulações do SAEB em 2005, não é possível descartar a ingerência externa. Nesse período recente, foram aprovadas importantes matérias no congresso nacional, criando novas leis que ditam os rumos da educação nacional e que trouxeram profundas mudanças para o país.

No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e da Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – regulamentada pela Lei n. 9492/96; a prioridade no ensino fundamental (primeiro ciclo) da educação básica; a Lei 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto-lei n. 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial. (SILVA, 1999, p. 33)

Cada uma dessas reformas trouxe mudanças significativas para o cenário educacional brasileiro, reformas estas que tiveram o FMI e o Banco Mundial, como organismos transnacionais de financiamento, e a UNESCO e o UNICEF, como organismos transnacionais de “ajuda técnica”, colocando o PNUD, como programa de desenvolvimento voltado aos interesses ideológicos desses organismos transnacionais. Queremos ressaltar o caráter de dependência e subordinação que o governo brasileiro se submeteu em sua história recente, causando conseqüências na educação nacional atualmente. (SILVA, 1999)

Os projetos financiados pelos organismos transnacionais em parceria com o governo federal são aprovados apenas se suas determinações forem seguidos a “risca”, caso contrário o dinheiro não é liberado. Neste caso, é interessante frisar que o governo brasileiro arca com a metade dos recursos necessários para execução destes, mas não tem autonomia técnica para definí-los, segundo seus credores.

O PNUD é um exemplo desse fato, a ONU criou esse programa para ser executado especialmente nos países em desenvolvimento, mas o que se vê é uma apropriação desse programa para adequar os países tomadores de empréstimos aos ditames neoliberais e ao processo de globalização.

A principal esfera de atuação do PNUD, segundo a própria descrição do programa, está na modernização do Estado, o que acaba interferindo diretamente no desenvolvimento das políticas públicas sociais, e na inserção dos países em desenvolvimento na nova ordem mundial. O que podemos analisar nesta situação, é que a referida “modernização do Estado”, em que está pautado este programa, serve para agir diretamente na formulação das políticas públicas que ditam os rumos dos países em desenvolvimento.

No site oficial do programa, o mesmo cita que está no Brasil a mais de 40 anos, e que forneceu o apoio a intervenções governamentais para atingir a estabilidade econômica, além de agir como garantidor da execução, do monitoramento e da avaliação dos recursos provenientes de Agências de Cooperação, Organismos Financeiros Internacionais, do próprio governo e de outras agências, assim como dos programas das Nações Unidas. É interessante ressaltar que o dinheiro usado pelo PNUD, a partir da década de 90, tem como co-financiador os próprios recursos do governo brasileiro, esse modelo de financiamento chamado de “cost-sharing”, substitui a doação internacional de recursos e é o modelo de financiamento predominante na América Latina. (PNUD/BRASIL, 2009)

O PNUD apesar de ser intitulado como o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas, acaba servindo, da mesma forma como a UNESCO e o UNICEF, como um agente técnico, que manipula e prescreve políticas públicas nos países em desenvolvimento, tendo ligação com os interesses do Banco Mundial e FMI, que em alguns casos, servem como organismos transnacionais de financiamento.

Desta forma, para desenvolver alguns projetos sociais, os governos municipais, estaduais e governo federal, recorrem ao Banco Mundial e solicitam empréstimos, comprometem-se com as regras exigidas pelo Banco, assim os agentes técnicos, como o UNICEF e UNESCO, aliados ao PNUD, decidem onde e como os investimentos serão realizados, desta forma o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas muitas vezes executam decisões já tomadas pelos técnicos desses organismos e programas. Os governos sabem que a contraparte desses empréstimos junto ao Banco Mundial vêm com juros elevados, mas mesmo assim assinam os acordos e rende-se às exigências dos credores. (SILVA, 2003)

Na discussão a respeito da reformas educacionais exigidas pelos organismos transnacionais devemos lembrar que, a criação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais se deu em virtude dessas exigências. Foi notório o avanço do projeto neoliberal e do processo de globalização no Brasil após a Constituição Federal de 1988 e as eleições presidenciais subseqüentes.

A gênese constitutiva dos parâmetros curriculares nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil [...] especialmente a partir dos anos de 1990 com início do governo Collor, e mais enfaticamente no governo FHC. Este último vem garantindo exemplarmente o sucesso do cumprimento da agenda e das cartilhas dos organismos internacionais, dentre eles a Unesco, o FMI e o Banco Mundial. (RODRIGUES, 2002, p. 136)

O que mais nos intriga é o poder de persuasão que os organismos transnacionais têm diante do governo brasileiro. Será que os dólares emprestados são tão fundamentais para o desenvolvimento do país?

De acordo com Pinto (2002) o que se constatou foi que o país pouco se beneficia com esses recursos, que correspondem a menos de 1% do total aplicado a educação, mas que acabam tendo uma influência decisiva em alinhar as políticas educacionais do país com aquelas priorizadas pelos organismos transnacionais. Além disso, esses empréstimos projetam alguns funcionários do Banco Mundial (afinal bancos só existem em função de empréstimos) e um grupo de burocratas que intermediam tais projetos, e que fazem carreira nessas agências transnacionais.

Pudemos verificar a interferência dos organismos transnacionais na definição das políticas públicas sociais e macroeconômicas no Brasil. Foram oferecidos empréstimos ao governo brasileiro com a condição de realizar alguns ajustes estruturais no Estado necessário ao processo de globalização e adesão ao projeto neoliberal. Observou-se a interferência da equipe de economistas e técnicos do Banco Mundial e do FMI na definição das políticas públicas brasileiras que na nossa interpretação, ferem os princípios da democracia, já que as políticas de Estado são delineadas por agentes externos. (LIPPI; LIMA, 2006)

O Brasil implantou as reformas educacionais sugeridas pelos organismos transnacionais, principalmente a partir de sua participação na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, na Tailândia.

Vamos estudar a partir de agora, as conseqüências da participação brasileira nessa conferência, já que importantes reformas educacionais foram realizadas em sua conseqüência, e até os dias de hoje os efeitos dessas reformas são sentidos na educação nacional.

2.3- Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Como dissemos anteriormente, o Banco Mundial na gestão de Robert McNamara (1968-1981), iniciou um novo ciclo de investimentos, diversificando suas estratégias e setores onde os recursos seriam aplicados, assim, setores sociais que antes não eram contemplados com empréstimos passaram a recebê-los.

Em meados dos anos 70, McNamara instituiu como prioridade de financiamento para o Banco Mundial a educação básica. Nos anos 90 esta política estratégica foi reafirmada pela Conferência Mundial de Educação Para Todos.

A partir de 1970, deu-se um forte e sustentado aumento do investimento em educação de primeiro grau – incrementando-se ao mesmo tempo o papel do BM na assistência técnica – e uma diminuição dos empréstimos para a educação secundária. Tal ênfase sobre a escola de primeiro grau (e o conseqüente incremento dos empréstimos para esse nível) viu-se reforçado em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia em março de 1990, convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, que definiu a educação básica como prioridade para esta década e a educação de primeiro grau como o “carro-chefe” no alcance da referida educação básica. (TORRES, 2000, p. 129).

É necessário registrar que o Banco Mundial foi co-organizador e o principal patrocinador da Conferência Mundial de Educação para Todos, assim é possível dizer que os acordos e estudos apresentados no evento foram alinhados com concepção que o banco propunha para a educação, ou seja, uma educação pautada nos interesses neoliberais. Foram evidenciados também a forma com que seriam ofertados os financiamentos e as garantias de pagamentos dos países tomadores de empréstimos, assim como, a execução desses projetos e suas respectivas políticas públicas.

O Brasil juntamente com outros países da América Latina teve suas dívidas externas intensificadas na década de 80, passando por profundas crises econômicas nesse período, em meados da década de 90 o cenário nacional e internacional era obscuro com relação à confiabilidade do país em arcar com seus compromissos externos, e, os empréstimos dos organismos transnacionais se tornaram uma necessidade para o país ascender ao mercado financeiro internacional e a nova ordem mundial.

Desta conferência resultaram posições consensuais direcionadas aos países que apresentavam baixa produtividade de seu sistema educacional, dentre estes o Brasil, e visou-se satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população e o compromisso de elaboração de um Plano Decenal de Educação Para Todos. (AGUIAR, 1996)

As recomendações e orientações que surgiram durante e após a Conferência Mundial de Educação para Todos, se tornaram compromissos assumidos pelo governo brasileiro, assim, as reformas que enquadraram o país diante dessas exigências o mais rapidamente foram instituídas em nosso sistema educacional. A LDB sancionada em 1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de 1997, retratam dentre outras reformas, estas exigências dos organismos transnacionais, desencadeadas por este evento.

A respeito dos estudos e publicações que permearam a Conferência Mundial de Educação Para Todos é preciso dizer que os mesmos foram escritos por estudiosos e pesquisadores dos países centrais, tidos como desenvolvidos. Mas estes estudos e acordos internacionais foram voltados principalmente para os países periféricos que se mantinham em desenvolvimento e eram reféns dos empréstimos do Banco Mundial e FMI.

A maior parte dos estudos em que se fundamentam as propostas do BM e das referências bibliográficas que se mencionam em suas publicações (pelo menos para a educação básica) referem-se ao Terceiro Mundo; porém, a maioria desses estudos e publicações provêm de autores do Primeiro Mundo e dos bancos e agências internacionais. (TORRES, 2000, p. 144).

Um exemplo dessas publicações foi o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado, Educação - Um tesouro a Descobrir, liderado por Jacques Delors.

Este relatório foi iniciado em 1993 e concluído em 1996, feito por encomenda da UNESCO, outra co-organizadora da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), e seguiu as determinações históricas do Banco Mundial, vindas da gestão de Robert McNamara, sendo à educação básica seu carro chefe, assim MEC/UNESCO (2001, p. 83), afirmam que: “[...] Quanto a este ponto a Comissão segue a orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. [...]”.

Segundo os autores que escreveram suas recomendações, este relatório é imprescindível à educação de nossos dias, haja vista o processo de globalização e as relações econômicas e culturais que estão a nossas voltas. Neste cenário um dos principais papéis da educação é “[...] fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive [...]”. (MEC/UNESCO, 2001, p. 82)

Ao nosso ver, em todo o relatório há uma tentativa de responsabilizar o indivíduo, pelo seu fracasso ou sucesso, seja este pessoal ou profissional. Ao analisarmos está questão mais profundamente, entendemos que esta estratégia observada no discurso daqueles que buscam legitimizar a sociedade neoliberal e globalizada, não corresponde aos reais motivos que levam uma pessoa a fracassar pessoal e/ou profissionalmente. Enquanto não fizermos uma discussão mais profunda sobre a responsabilidade que a própria sociedade tem, diante da grande exclusão social que existe na vida dos mais pobres, na falta de oportunidades que estes têm em ascender socialmente na vida acadêmica, na formação profissional, nos empregos, no acesso ao crédito, aos bens de consumo, de capital e etc., qualquer tentativa de reduzir a discussão, será entendida por nós como uma falácia, mera estratégia política ideologia de manutenção do poder de uma elite.

É necessário que a sociedade melhore suas condições sociais principalmente aos menos privilegiados. Mas o que observamos é um dismantelamento dos agentes sociais, como o Estado e/ou a entidades civis, em virtude da sobreposição do mercado, o verdadeiro “divisor de águas” na sociedade neoliberal e globalizada, que privilegia uma minoria, produtora e concentradora da maior parte da riqueza do país, com o consentimento do próprio Estado, que em última análise assume um discurso individualizante, para justificar o sucesso e riqueza de uns, em detrimento ao fracasso e pobreza de outros.

Vários outros pontos, desse relatório, além do discurso individualizante, convergem com as reformas educacionais instituídas no Brasil na década de 90. Para exemplificar essa afirmação, citamos a prioridade no Ensino Fundamental, instituída pela LDB de 1996, os quatro pilares da educação, que permeiou todo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo caracterizado estes quatro pilares da educação pelo: a) aprender a ser, b) aprender a conviver, c) aprender a fazer, d) aprender a saber. (MEC/UNESCO, 2001).

Esses quatro pilares da educação, são traduzidos pelos PCNs em torno das dimensões dos conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes), e estão presentes até hoje nas discussões das propostas e programas curriculares oferecidos pelo governo. É importante frisar o destaque dado pelo relatório da UNESCO sobre educação, na ênfase aos aspectos de aprender a ser e a conviver, que estão presentes nos conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na forma das dimensões atitudinais. Sob o nosso ponto de vista está questão atitudinal dos sujeitos, que devem respeitar a boa convivência, e ser sujeitos éticos, cidadãos comprometidos com a sociedade em que vivem, é utilizada para mascarar os conflitos que está sociedade consumista, desigual, perversa socialmente, insere a seus membros. Fala-se muito nos bons valores humanos de ser e conviver, e nas atitudes dos sujeitos, mas não relata-se as causas dos conflitos produzidos pela sociedade neoliberal e globalizada.

Além disso, é importante evidenciar, as considerações feitas por Coraggio (2000, p. 88), a respeito da “expressão para todos”, utilizada para nomear a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), organizada pelos organismos transnacionais, Banco Mundial e UNESCO, por exemplo.

As novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos [...] Essa proposta supõe uma mudança de sentido nem sempre evidente: o “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletindo a utilização do adjetivo “básico”.

Rodrigues (2001), reafirma o verdadeiro conceito existente diante da expressão “para todos”, caracterizando essa expressão como sinônimo de básico. O básico nesse sentido ganha significado de algo pejorativo, de menor qualidade,

gratuito, subsidiado, ou seja, aqueles que não tem renda para obter os serviços mais amplos, de melhor qualidade do mercado, devem dispor de pelos menos os “serviços básicos”.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil nos anos 90, decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, almejaram um “novo cidadão”, que em última análise é transformado em um “novo trabalhador”, voltado ao projeto neoliberal e ao processo de globalização.

Para Rodrigues (2001, p. 25), “[...] o projeto de educação para os trabalhadores está sendo redefinido a partir da velha perspectiva das classes dominantes, a de habilitá-los técnica social e ideologicamente para o trabalho”.

É fácil de constatar essa realidade no Brasil, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (1998a), deixam explícito em seus escritos que a educação escolar tem a finalidade de desenvolver “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1998a, p. 19).

Fica evidente que os pobres são direcionados a escola pública, que tem uma menor qualidade e prepara seus alunos para o ingresso no mercado de trabalho, isso quando conseguem se inserir no mercado formal de trabalho.

Mas será que mesmo com a inserção desse aluno ou indivíduo, futuramente no mercado de trabalho, é possível afirmarmos que este vive sua cidadania? E se este trabalho for fruto de uma relação trabalhista exploratória, entre patrão e empregado, capital e força de trabalho? E caso, o indivíduo mesmo exercendo seu trabalho, não tenha condições dignas de vida e cidadania? Será que ser cidadão é sinônimo de qualificação e inserção no mercado de trabalho?

Em contrapartida a perda de qualidade das escolas públicas nos últimos anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), passou a financiar com dinheiro público a escolas privadas, que têm os melhores indicadores de ensino-aprendizagem, segundo o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), mas não são “para todos”, e sim para os filhos das classes abastadas.

Aos que estudam em escolas particulares e dispõem de melhores condições de ensino e aprendizagem, resta uma outra concepção de educação que não se adequa a concepção de educação “básica”, mas sim de uma educação voltada para

oferecer condições que vão além das condições básicas de ensino e aprendizagem, e que não foram oferecidas as classes subalternadas da sociedade, em outras palavras a classe trabalhadora.

Entendemos que o uso da expressão “para todos” está relacionada com projeto de sociedade globalizada e neoliberal, onde a educação escolar dos excluídos deverá qualificá-los, se possível, para futura inserção no mercado de trabalho.

Para Lippi; Lima (2006, p. 253), a ênfase no Ensino Fundamental, em detrimento ao Ensino Médio e Superior, fundamenta-se na intenção das classes dominantes de formar mão de obra barata para sua utilização nas grandes empresas multinacionais sediadas em países ricos. A exploração dessa mão de obra produziria mercadorias mais baratas às empresas, num mercado internacional globalizado.

[...] percebemos que a prioridade pela educação primária, apontada pelo Banco Mundial, está relacionada a um projeto maior de sociedade, por meio de um controle ideológico vinculado aos interesses econômicos dos países centrais, que almeja garantir uma relação de subordinação e dependência dos países periféricos para a manutenção da superioridade econômica dos países centrais.

De acordo com Pinto (2002), a prioridade no ensino fundamental colocada como direito de todos os cidadãos e a relativização do dever do Estado com a educação, assegurando que a educação é dever de todos os setores da sociedade, são marcas registradas dessa política de Estado, exigida pelo Banco Mundial e outros organismos transnacionais.

Essa política educacional baseada nos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação Para Todos, vai inaugurar um novo momento no cenário nacional, apesar de ser entendida como uma nova roupagem aos interesses econômicos dos organismos transnacionais e das nações mais desenvolvidas, obsevou-se a abertura de um espaço para o debate da educação nacional, antes desconsiderado.

O Brasil também foi signatário da Declaração de Nova Delhi, assinada em 1993, na Índia, pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo e com os piores índices de rendimento em seus sistemas educacionais (Brasil, China, México, Índia, Egito, Paquistão, Indonésia, Nigéria,

Bangladesh). Reconheceu-se nesse documento a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural.

Segundo Brasil (1998a), conseqüentemente a este documento, foi desenhado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que introduziu o MEC como orientador das políticas públicas educacionais, ficando estabelecido a recuperação da ensino fundamental do país e sendo afirmado o Acordo Nacional de Educação Para Todos, ocorrido em Brasília, de 28 de agosto a 2 de setembro de 1994.

Assim concordamos com Palma; Tosi (2004), ao frisarem que em um mundo globalizado documentos produzidos por organismos transnacionais, tais como: UNESCO, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, influenciam e, dependendo do modo de inserção do país no processo de globalização, chegam a ser determinantes no processo de desenvolvimento desses países.

A Declaração de Jomtien, intitulada “Educação para Todos”, vinda da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia e a Declaração de Nova Delhi, assinada em 1993, na Índia, passaram a ser referências para todos os países, inclusive o Brasil, e deu origem as reformas educacionais que já vinham sendo discutidas.

2.4- Estado de São Paulo: influência do Banco Mundial nos ditames de sua política educacional.

Escolhemos dentre os muitos exemplos que poderíamos citar nesse momento, o tratamento que foi dado aos professores de Educação Física pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, durante a reforma educacional ocorrida nesta pasta, nos anos 90.

Sem maiores estudos, os professores de Educação Física do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), foram excluídos da rede, ficando os professores de alfabetização, chamados de polivalentes, responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física, o detalhe é que estes não têm e nem tinham na época nenhuma formação para ministrar aulas de Educação Física e assim assumir essa

função. Sem dúvida essa decisão meramente política prejudicou o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e o desenvolvimento da Educação Física escolar na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, nos anos de 1995 a 2002, quando os professores de Educação Física assumiram novamente as aulas no 1º e 2º ciclo (1ª a 4ª séries).

O principal motivo que propiciou essa realidade, segundo declarações colhidas nos estudos de Lippi; Lima (2006), foram questões econômicas, discutidas entre o Banco Mundial e o Estado de São Paulo, afinal no entendimento da Secretaria de Educação desse Estado, a manutenção dos professores de Educação Física acabava por aumentar os custos com pagamento de salários dos professores, e onerar a pasta.

Além dessas medidas outras também foram tomadas por acordos internacionais, que evidenciaram a subordinação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, aos interesses neoliberais, impostos pelos organismos transnacionais, como o Banco Mundial (agente financiador), a Unesco (agente técnico).

Para Lippi; Lima (2006), durante a reforma educacional neoliberal, ocorrida no Estado de São Paulo, no início dos anos 90, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo diminuiu consideravelmente os recursos financeiros utilizados, para assim se alinhar aos interesses neoliberais, a adquirir créditos dos organismos transnacionais, especificamente o Banco Mundial. Visando esse objetivo a Secretaria da Educação tomou as seguintes decisões: a) a desestruturação da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) que resistia as mudanças políticas adotadas, b) a terceirização de projetos pedagógicos por meio de ONGs (Organizações Não-Governamentais), que obviamente convergiam com as propostas para educação vindas dos organismos transnacionais, c) a descentralização da formação continuada de professores, haja vista a economia de recursos nesse processo.

Nesse contexto, o professor de Educação Física foi afastado das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), no ano de 1995, e a partir de então, as aulas de Educação Física ficaram a cargo dos(as) professores(as) polivalentes, que não tinham formação para estas. Muitos desses professores(as) polivalentes

simplesmente não ministraram mais as aulas de Educação Física, com receio de estarem prejudicando os alunos, devido a sua falta de formação acadêmica na área.

Para alguns assessores da CENP, não havia estudos sobre a prática pedagógica, suficientes para afastar os professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, confirmando a hipótese que a motivação teve cunho político e econômico. Desta forma Lippi; Lima (2006, p. 257) salientam:

A saída dos professores especialistas de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, sabendo que o professor polivalente não teria em sua formação suporte para ministrar tal disciplina, mostra o descompromisso do poder público com a parcela majoritária da população, ao restringir-lhes os conhecimentos da cultura corporal. Não demonstrando esforço para a realização de um processo de diminuição das desigualdades sociais, acentuando-se um sistema dual de ensino, que possui escolas com currículos diferenciados para os filhos dos mais abastados e para os filhos dos pobres, contribuindo para manutenção do *status quo*.

Constatamos que a saída dos professores de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental não está relacionada a problemas no âmbito didático-pedagógico, como muitos professores da rede estadual acreditavam na época. A saída desses professores está diretamente relacionada aos aspectos político-econômicos, principal motivo da reforma educacional implementada pela secretária de Educação Rose Neubauer, no ano de 1995. Este fato caracterizou a execução de reformas neoliberais no Estado de São Paulo. (LIPPI; LIMA, 2006).

Lembramos que estas ingerências de viés neoliberais, estão também no ensino superior, nos cursos de mestrado e doutorado, e para ilustrar esta questão apontamos que:

Na Universidade pública, o tempo da pesquisa passou a ser ditado pelo tempo do mercado e pelas necessidades deste. É preciso abreviar-se, o mercado não espera! É uma insana luta de todos para estar em dia com as leis e regras do mercado, seja na cobrança por títulos, seja na produtividade acadêmica, seja, ainda, na profissão escolhida ou na incorporação de uma mentalidade mercantil para os fazeres da produção do conhecimento científico. (SILVA, 2003, p. 298).

Fica evidente a subordinação das políticas públicas educacionais brasileiras, demonstrada nos argumentos arrolados nesse capítulo, caracterizando a submissão

das respectivas secretarias e governos, aos interesses externos de apropriação indébita das riquezas naturais, sociais, políticas e financeiras de nosso país.

Para finalizar este tema, convergimos com Silva (2003), que relata ser insustentável a negação da participação dos técnicos do Banco Mundial na tomada de decisões da política educacional brasileira. Nesta política de poder e de edificação de uma outra ordem geopolítica não há espaço para neutralidades, mas, sim, para os interesses. Não é um jogo para amigos e entre amigos. É um jogo de política de poder em que países ricos subjugam países em desenvolvimento, onde há o predomínio concreto das nações avançadas, decididas a apropriar-se das riquezas sociais e ambientais dos países devedores. O crescimento é do capital e não do desenvolvimento humano e social, as relações são injustas, com forte tendência para desconsiderar os meios multilaterais de diálogo entre as nações.

3- AS REFORMAS EDUCACIONAIS EM QUESTÃO.

Um dia me disseram
que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram
que os ventos as vezes erram a direção
E tudo ficou tão claro
como um intervalo na escuridão
Uma estrela de brilho raro
Um disparo para o coração [...]

Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão

E tudo ficou tão claro
o que era raro ficou comum
Como um dia depois do outro
Como um dia um dia comum [...]

[...] Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem dúvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem

Somos que podemos ser
Somos que podemos ter

Engenheiros do Hawaii
Música: Somos quem podemos ser
Compositor: Humberto Gessinger / Paulinho Galvão
Álbum: Engenheiros do Hawaii Acústico MTV. 2004

Neste segundo capítulo realizamos um levantamento mais detalhado das principais reformas ocorridas no sistema educacional brasileiro. Assim concordamos com Santos (2002, p. 350), que relatou os interesses existentes nessas reformas.

[...] tem sido debatidas as atuais reformas por que passam os sistemas educacionais, denunciando-se os interesses políticos que as orientam, a presença de organismos internacionais nesses processos, enfim, tem sido colocado em foco como essas transformações correspondem às necessidades de reordenação do sistema educacional, aos interesses econômicos e políticos das grandes empresas transnacionais e das organizações e dos organismos políticos que as representam.

Iniciamos à discussão com a Constituição Federal de 1988 e seus dispositivos legais que deram todo o embasamento para a efetivação das reformas que vieram a seguir.

Após este debate inicial partimos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996 e seus desdobramentos. Ressaltamos rapidamente o Plano Nacional de Educação (2001), embasado na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990).

Finalmente vamos refletir sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999), fazendo num primeiro momento uma análise de sua gênese, a disputa ocorrida entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) para deliberação sobre o tema, e a forma pela qual foi construído o documento.

Ao darmos continuidade a estas discussões, ressaltamos a concepção geral que permeia o documento, adentramos em seus pontos positivos e negativos pertinentes a proposta de Educação Física escolar, evidenciada por vários autores que já debruçaram seus estudos sobre o tema.

3.1- Constituição Federal de 1988 e os primeiros indícios dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo análise feita por Rodrigues (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais nasceram com a justificativa da necessidade da construção de um novo currículo escolar. Essa reforma curricular foi baseada nos acordos, documentos e declarações internacionais, assinadas pelo governo federal, e teve como mediadores desse processo os organismos transnacionais. Dentre estes acordos podemos citar a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), a Declaração de Nova Delhi (1993), além de documentos, como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), e por fim, a adequação da legislação brasileira no sentido de consolidar a proposta de reforma curricular. Como exemplos da adequação da legislação brasileira aos anseios da reforma curricular, temos: a Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de

Educação para Todos (1993), a LDB nº 9.394 de 1996 e o Plano Nacional de Educação, instituído em 2001.

Desta forma, para Moreira (1996), o Ministério da Educação ao definir os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, teve três razões para justificar seu propósito.

Primeiramente pretendeu-se cumprir o artigo 210 da Constituição Federal de 1988: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, ARTIGO 210, 1988, p. 79).

Os termos “conteúdos mínimos” e “formação básica comum” existentes neste artigo constitucional, significaram a primeira aparição legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais e apesar de ser visto apenas de forma implícita, os desdobramentos posteriores de nossa Constituição Federal, revelaram seus primeiros indícios nesse momento.

Em segundo plano, buscou-se promover o aumento da qualidade do ensino, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993). Foram incorporadas no Plano Decenal de Educação para Todos, medidas relacionadas à Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Nova Delhi, onde se reafirmaram a ênfase no Ensino Fundamental e a construção de uma reforma curricular adequada aos anseios da sociedade contemporânea, já retratada em nosso trabalho como sinônimo da sociedade globalizada e neoliberal.

Em terceiro lugar, tentou-se articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vinham sendo desenvolvidos nos diferentes Estados e Municípios. Com o pretexto de construção de um novo currículo, de amplitude nacional, o MEC, se intitulou o “grande” responsável por articular as propostas já existentes que vinham sendo redesenhadas, e assim impôs sua concepção de ser humano, de mundo e de sociedade no documento, a qual estava atrelada a mesma visão dos organismos transnacionais.

Dessa maneira entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais nasceram de dispositivos legais contidos na Constituição Federal de 1988, nas recomendações vindas da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Nova Delhi (1993), nos desdobramentos desses acordos que

culminaram com a criação do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), e nas intenções do MEC de comandar as reformas curriculares que vinham sendo construídas pelos Estados e Municípios, podemos citar também as afirmações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996).

Mas diante do discurso de boas intenções proferido pelo governo federal e especialmente pelo MEC, ressaltamos a forte influência dos organismos transnacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, na formulação desta reforma curricular, a qual foi caracterizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e também na construção das demais políticas públicas educacionais que se sucederam no Brasil, tendo como exemplo o Plano Nacional de Educação (2001).

Assim, houve uma articulação da legislação educacional brasileira, no sentido de alinhar o país, aos interesses do projeto neoliberal e do processo de globalização, comandados pelos organismos transnacionais, sob o tutelamento dos Estados Unidos e outros países desenvolvidos.

Para elucidarmos melhor essa discussão, de acordo com o alinhamento do governo brasileiro ao neoliberalismo e a globalização, nos reportamos ao contexto econômico que o país passava durante a promulgação da Constituição Federal de 1988, e de outras reformas vividas na legislação brasileira, como a LDB de 1996.

Essas reformas ocorreram diante de um aumento considerável da dívida externa brasileira, vinda principalmente das décadas de 70 e 80, que causou o empobrecimento considerável da população. Com isso é possível entendermos o alinhamento do governo brasileiro, aos preceitos dos organismos transnacionais, pois era necessário naquele momento não perder os créditos oferecidos pelo capital externo. (SILVA, 1999)

Assim, concordamos novamente com Silva (1999, p. 166), que relata “[...] a Constituição havia sido promulgada em 1988, sob as rearticulações das elites conservadoras em torno do projeto alinhado com os credores estrangeiros”.

Fica explícito para nós que a própria Constituição Federal de 1988 foi influenciada pelos “*lobbys*” dos organismos transnacionais, que representavam os interesses dos países desenvolvidos, maiores credores no mercado internacional de capitais como já foram descrito no primeiro capítulo.

Muito embora a Constituição de 1988 tenha acolhido boa parte das reivindicações dos setores educacionais comprometidos com uma educação voltada para a formação do cidadão, o fato é que a derrota das forças comprometidas com essa visão nas eleições presidenciais de 1989 praticamente arquivava o texto constitucional. O aprofundamento da crise econômica e a proposta de ajuste fiscal imposta pelo FMI aos países devedores começavam a deixar evidente que o Estado passava a se preocupar mais com a função garantidora da acumulação capitalista do que com a sua função legitimadora. (PALMA; TOSI, 2004, p. 94).

Tendo em seu contexto a influência externa dos organismos transnacionais, a Constituição Federal trouxe claramente a gênese dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das reformas educacionais e macroeconômicas que vieram a seguir.

Cury (1996), converge com a idéia de que com a institucionalização do “currículo mínimo” através da Constituição Federal de 1988, pode-se explicar o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Do governo Itamar Franco (1992 - 1994) até a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003) foram tomadas iniciativas para regulamentar e efetivar o dispositivo constitucional do art. 210 da Constituição Federal.

A iniciativa do MEC em dar continuidade à discussão desse assunto por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais faz com que nos remetemos a algumas reflexões a propósito de seu significado. Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se atribua, são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a questão federativa e com a questão da participação, entende-se assim, que essas questões passam pelo sentido maior de democracia. (CURY, 1996)

Na discussão sobre a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entendemos que sua construção deveria ser feita de forma democrática com a participação dos professores das escolas públicas, pois qualquer tentativa de transformar os Parâmetros Curriculares Nacionais num currículo mínimo obrigatório, imposto de “cima para baixo” pelo MEC, teria como obstáculo a própria Constituição Federal.

O artigo 206 da Constituição que fixa os princípios segundo os quais o ensino será ministrado, no inciso III estabelece que o ensino deverá atender a pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

Sendo assim, qualquer tentativa de transformar os Parâmetros Curriculares Nacionais em currículo mínimo obrigatório será considerado um ato inconstitucional e contraditório aos pressupostos estabelecidos no próprio documento em questão [...] . (FERRAZ, 2001, p. 82).

Relacionamos que, com a construção do currículo mínimo por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, vieram outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e o Plano Nacional de Educação (2001), a fim de consolidar a hegemonia do documento.

Segundo Gramorelli (2007), após a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou-se a discutir politicamente o prosseguimento dos direitos referentes à educação dos brasileiros, já que algumas lacunas que diziam respeito a sua estruturação, organização e conteúdos tratados, ficaram pendentes nesse documento. O debate político apresentava a importância de se constituir um Plano Nacional de Educação, pois, até então, o Brasil não possuía um macroplanejamento no âmbito educativo que pudesse ter projeção para o futuro. Vale ressaltar que a Constituição Federal trazia para o debate a questão curricular e a obrigação de implantação dos conteúdos e currículos mínimos, sinalizando, assim, a necessidade de se construir uma nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação Nacional.

Para Bonamino; Martinez (2002), na Constituição Federal de 1988, é possível encontrar uma série de artigos referentes, direta e indiretamente, à formação básica comum, condição esta garantida pelos atores políticos que compunham a Assembléia Constituinte de 1988. Por meio desses artigos, foram fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular, nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares. O prosseguimento dessa discussão curricular deu-se posteriormente em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitava no congresso desde 1988.

3.2- LDB Cidadã x LDB FHC.

A discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi marcada pela “queda de braço” entre o governo federal e a sociedade civil, representada por entidades do setor educacional.

Segundo Gramorelli (2007), o educador Dermeval Saviani, em abril de 1988, apresentou na XI Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) um anteprojeto de LDB, intitulado *“Contribuições à elaboração da nova LDB: um início de conversa”*, publicado no número treze, da Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação), lançada em agosto de 1988, na Conferência Brasileira de Educação (CBEs).

Com base no texto de Demerval Saviani, e no Artigo 22 da Constituição Federal de 1988, o deputado Octavio Elísio, apresentou na Câmara dos Deputados um projeto de Lei, nº 1.258/88, que tratava da nova LDB. Após a entrada deste projeto no Congresso Nacional, foi apresentado um substitutivo, através do deputado Cid Sabóia, tendo o deputado e professor Florestan Fernandes como coordenador, e como relator o deputado Jorge Hade, este substitutivo em sua essência fortalecia a defesa da escola pública. (GRAMORELLI, 2007)

Assim, esta primeira etapa de discussões, em torno da nova LDB, foi expressa pelo caráter democrático e qualitativo de sua construção, desta forma o projeto de LDB, encaminhado ao Congresso Nacional em meados de 1988, foi adjetivado pelos educadores como LDB Cidadã. (GRAMORELLI, 2007)

Para Scheibe & Bazzo (2001), o primeiro projeto de LDB pós ditadura, denominado LDB Cidadã, foi amplamente discutido pelos educadores com conferências e encontros, estes tinham naquele momento representantes no Congresso Nacional e esperavam que seu projeto de Lei para educação nacional fosse discutido de forma democrática, sendo aprovado logo em seguida.

Mas a LDB Cidadã, demorou para ser aprovada na Câmara dos Deputados, fato ocorrido apenas em maio de 1993, sendo encaminhada em seguida ao Senado Federal, para passar por nova aprovação, para enfim ser sancionada pelo Presidente da República. Mas o Senado Federal articulado com a elite conservadora de nosso país, ao invés de discutir e aprovar a LDB Cidadã, apresentou um novo projeto de LDB, através do Senador Darcy Ribeiro, adequando a nova LDB, aos

preceitos econômicos disseminados pelos organismos transnacionais, oriundos do processo de globalização e do projeto neoliberal.

Esse novo projeto de LDB foi intitulado em nosso trabalho como LDB FHC, por ter o apoio do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A LDB FHC tramitava no Senado Federal com o projeto de LDB Cidadã, construído anteriormente.

Cabe nesse momento do trabalho fazermos uma pausa, para explicarmos que quando existem dois projetos de Lei, que tratam do mesmo tema, tramitando no Congresso Nacional ou no Senado Federal, aquele aprovado primeiramente pelas duas casas e sancionado pelo Presidente da República, acaba por “engavetar”, arquivar o outro.

Desta forma, em 1995, com o veto do Senado Federal a LDB Cidadã, a Comissão de Educação do Senado, enviou para a Câmara dos Deputados a LDB FHC, que com arranjo político conduzido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado em 1996, e ratificado pelo decreto presidencial. De acordo com Gramorelli (2007), a LDB FHC desconsiderou as demandas apresentadas pelos setores organizados da sociedade civil, que lutavam pela melhoria da educação.

[...] registramos nossa crítica ao fato de o Congresso Nacional, articulado com o atual governo federal, ter desconsiderado as discussões que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) promoveu sobre a Lei de Diretrizes e Bases, desde a promulgação da Constituição de 1988, rejeitando, também, as suas propostas para o texto da lei. O Fórum aglutinou as principais entidades de educação da sociedade civil de todo o país e formulou uma proposta de LDB, que chegou a tramitar no Congresso Nacional, mas foi abruptamente desqualificada e substituída pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, com apoio do governo federal. (SOUZA; VAGO, 1997, p. 123)

De acordo com as considerações de Scheibe; Bazzo (2001), a LDB FHC, deixou livre o caminho para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, propostas pelo governo federal. Dentre estas propostas estão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (1995), a Reforma do Ensino Profissional e Técnico (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1999), o Enem (1999), o Plano Nacional de Educação (2001), dentre outras. Neste contexto, o que existiu em comum foram às orientações do Banco Mundial, no sentido de melhorar os

indicadores educacionais, sem aumento de custos e investimentos públicos na educação.

Vemos que a educação foi transformada em bem de consumo, e deixou de ser considerada um direito público, contribuindo para a reprodução e o aprofundamento da lógica de exclusão social do projeto econômico, sob os auspícios do mercado regulador.

Com relação ao currículo mínimo, que posteriormente deu embasamento para a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB FHC), expressou o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº 9.394/96, 1996, p. 7).

Esse artigo da nova LDB, deu continuidade ao dispositivo constitucional existente no Art. 210 da Constituição Federal, que tratava da construção de uma nova reforma curricular, sendo a base nacional comum, representada pelos componentes curriculares (Educação Física, Artes, Geografia, etc), e a parte diversificada, qualquer outra área do conhecimento que não esteja contemplada anteriormente, podendo ser discutida e oferecida por seus respectivos sistemas de ensino. Assim, os componentes curriculares obrigatórios ao ensino fundamental acabaram servindo de base para a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com relação à Educação Física, a nova LDB, alterada no 3º parágrafo do artigo 26, pela Lei Nº 10.793/01, definiu a Educação Física como componente curricular obrigatório, e conseqüentemente a mesma foi inserida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, foram formulados os documentos que passaram a serem conhecidos como os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Educação Física, documentos estes voltados tanto para o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio.

A respeito da Educação Física integrar a proposta pedagógica da escola, como está descrito no parágrafo 3º do Art. 26 da nova LDB, consideramos numa

análise superficial um avanço para área, isto porque, na antiga LDB instituída pelo governo militar de 1961, a Educação Física foi marginalizada, sendo considerada apenas uma atividade curricular que não constituía uma área de conhecimento, diferentemente dos outros componentes curriculares da época. (PATRIARCA, 2009)

Mas ao aprofundarmos nosso entendimento, com relação ao tratamento que a nova LDB deu a Educação Física, devemos nos atentar para as ressalvas de Souza; Vago (1997), pois a nova LDB, por não explicitar os conceitos, objetivos, nem os conteúdos para o ensino da Educação Física, acaba por sugerir que a mesma deve se adequar a proposta pedagógica da escola, assim, podemos imaginar que caso a proposta pedagógica da escola esteja voltada para preparação do aluno ao mercado de trabalho, a Educação Física pode orientar seu ensino para a preparação física da força de trabalho, como fazia em suas origens escolares. Retomaríamos assim, aquela Educação Física adestradora de corpos?

Admitamos, noutro exemplo, que a proposta pedagógica da escola seja integrar a Educação Física colocando-a como instrumento de preparação para as aprendizagens dos demais componentes curriculares. Nesse caso, ela poderia funcionar como um momento de descontração, de compensação aos sacrifícios realizados para aprender matemática, português, ciências ou até mesmo perder sua especificidade da área de conhecimento, servindo para o ensino das demais disciplinas, adaptando suas atividades a este fim. Retomaríamos assim, uma Educação Física sem especificidade de área ou compensadora dos esforços cognitivos?

Podemos citar mais um exemplo, que para todo o ensino fundamental se configura numa estratégia muito comum nas séries iniciais. Neste caso a Educação Física serviria para estabelecer a ordem e a disciplina dos corpos, uma forma de controle das crianças, um adestramento, prêmio ou castigo, dependendo comportamento dos mesmos. Retomaríamos assim uma Educação Física dominadora de corpos?

Cabe então, discutirmos seriamente qual será a proposta pedagógica que a Educação Física irá articular-se, nas diferentes escolas de todo o país, e buscar uma proposta que fuja do retrocesso que a área foi submetida por muito tempo, devido as suas origens históricas, militares, médicas e eugênicas.

Por fim consideramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi aprovada com o intuito de alinhar a política educacional do país as orientações dos organismos transnacionais, em detrimento da LDB Cidadã que não seguia tais orientações e visava embasar um modelo educacional diferente daquele que vivemos hoje.

Com relação ao texto da LDB de 1996, voltado à Educação Física, evidenciamos as críticas de Souza; Vago (1997), que ao retratar a Educação Física como componente curricular articulado a proposta pedagógica da escola, está pode incorporar vários caminhos, revolucionários ou reacionários, ser dominadora e adestradora de corpos, ou ainda, compensadora dos esforços cognitivos, mas dependendo das condições intelectuais, políticas e pedagógicas dos professores de Educação Física, a mesma pode tranquilamente questionar tais projetos, e assim propor novas concepções, conceitos e atitudes, que levem os alunos a transcender suas limitações.

3.3- O Plano Nacional de Educação e a Progressão Continuada.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontiem na Tailândia, em 1990, teve como um de seus co-organizadores o Banco Mundial, além de outros organismos transnacionais, como a UNESCO, o UNICEF e programas de desenvolvimento, como o PNUD, como já relatamos neste trabalho.

Os países participantes desta conferência, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso de elaborar algumas reformas em seus sistemas de ensino e assinaram a Declaração Mundial de Educação Para Todos. Dentre estas reformas foi previsto a elaboração do Plano Nacional de Educação, para adequar rapidamente a tais preceitos, criou-se inicialmente o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), para só depois, aprovar um planejamento definitivo, evidenciado pelo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001.

Para que estes objetivos fossem atingidos, deveriam ser elaborados, pelos mesmos países, planos decenais de educação. Como desdobramento desse processo e visando a dar subsídios ao plano decenal, foi realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, a

“Semana Nacional de Educação para Todos” com intensa participação de órgãos governamentais das três esferas de governo, assim como de entidades da sociedade civil. Desse evento resultou o “Compromisso Nacional de Educação para Todos” com objetivo de orientar a elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos”. (PINTO, 2002, p. 111).

Na aprovação da nova LDB em 1996, apoiada pelo governo federal da época, foi descrita a seguinte matéria a respeito da construção do Plano Nacional de Educação.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Nº 9.394/96, p. 20)

O governo federal apressou as discussões em torno do Plano Nacional de Educação e assim como, na aprovação da LDB FHC, impôs por meio de estratégias políticas o seu projeto de Lei que tratava do tema.

Inicialmente cabe comentar que a tramitação do PNE, em muitos aspectos foi uma reprise do que ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] em 31 de julho de 1996, cerca de 5 mil pessoas, de 27 estados brasileiros, reuniam-se em Belo Horizonte, no *campus* da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), para realizar o I Congresso Nacional de Educação (CONED), o qual, em sua plenária de encerramento, estabeleceu, como uma das tarefas de seus participantes, construir de forma coletiva e democrática um Plano Nacional de Educação [...] .Este processo resultou no Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira, aprovado em 9 de novembro de 1998, no II CONED, realizado também em Belo Horizonte [...] .Com a identificação de PL nº 4.173/98 ele foi apensado ao PL nº 4.155/98 em 13 de março de 1998. (PINTO, 2002, p. 119).

Neste momento o governo federal, seguindo as orientações da Conferência Mundial de Educação Para Todos e em consonância com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, encaminhou ao Congresso Nacional sua proposta de Plano Nacional de Educação, junto ao Projeto de Lei Nº 4.155/98.

Mais uma vez o governo federal eliminava os debates do Plano Nacional de Educação proposto pela sociedade brasileira, construído de maneira coletiva e democrática, da mesma forma que fez na tramitação da LDB Cidadã. Com isso, grande parte das reivindicações dos educadores que estavam presentes no texto foram abolidas e assim seus anseios foram “engolidos” pelas orientações dos organismos transnacionais.

Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da república sancionou, com nove vetos, a Lei Nº 10.172/2001, que aprova o PNE. Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, surge a norma legislativa posta no seu artigo 214 e requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

O Presidente da República em exercício ao discutir com o Parlamento as razões que o levaram a vetar nove artigos do Plano Nacional de Educação, deixou clara a ingerência externa, conferida pelos organismos transnacionais.

Segundo Valente; Romano (2002), os vetos impostos ao que foi aprovado no parlamento ilustram o caráter genérico e superficial, que a atual administração federal atribui ao Plano Nacional de Educação. Na mensagem nº 9, de 09/01/2001, na qual o presidente comunica os vetos ao parlamento, o mesmo confessa, que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares, instituições e órgãos diretamente responsáveis pela educação, o que a nosso ver é um absurdo. Assim, as razões da política ditada pelo FMI determinaram, na verdade, a decisão presidencial e não quaisquer considerações de ordem educacional, interna ou de interesse da nação.

Por fim, concordamos com a análise de Valente; Romano (2002), a respeito da posição do governo federal frente ao Plano Nacional de Educação, onde o fundamento da Lei nº 10.172/2001, encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC. O texto assume o conhecido e esperto modo de legislar das elites, no que interessa aos poderosos, temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos excluídos e explorados, recorre-se à redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada.

Em síntese:

O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 107).

Entendemos assim, que o governo federal, tanto na aprovação da nova LDB (1996) e do Plano Nacional de Educação (2001), seguiu as orientações externas dos organismos transnacionais, e descartou a todo custo, as reivindicações históricas dos educadores no Brasil.

Para contar com futuros empréstimos dos organismos transnacionais, especialmente, Banco Mundial e FMI, o governo federal impôs rigorosamente o pensamento desses agentes, nas reformas educacionais do anos 90, que são vividas até os dias de hoje por nós educadores de todas as escolas de ensino básico do país, e mais especialmente daqueles que atuam nas escolas públicas.

Essas reformas educacionais, abriram espaço para redesenhar as políticas educacionais dos Estados, podendo ser evidenciadas em nossa pesquisa, pelo exemplo dado pela política educacional do Estado de São Paulo, com a Progressão Continuada, desenvolvida junto a Rede Estadual de Ensino.

A Progressão Continuada, visa seguir as orientações pedagógicas dos organismos transnacionais, que querem melhorar os indicadores educacionais de alfabetização da população, dando prioridade ao ensino fundamental, mas sem melhorar e aumentar os investimentos na educação.

Em sua essência, a Progressão Continuada tem por objetivo corrigir a defasagem entre a idade do aluno e a série que este freqüente, acelerando seu processo de “passagem”, dentro dos sistemas escolares, tornado o sistema escolar mais eficiente do ponto de vista quantitativo, pois reduz os custos para alfabetizar os alunos, haja vista que o tempo de vida escolar do aluno acaba sendo menor. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2002)

Está “intenção pedagógica” de adequar à idade, à série que o aluno deve freqüentar, deixa implícito as preocupações econômicas e macroeconômicas dos organismos transnacionais juntamente as contas públicas dos países em desenvolvimento. O Estado entende que manter alunos por um tempo maior nas

escolas públicas, prejudicam os indicadores educacionais de alfabetização da população, contribuindo com uma evasão escolar cada vez maior, causando prejuízos aos cofres públicos e impedindo investimentos em outras áreas, necessários ao desenvolvimento do projeto neoliberal e ao processo de globalização.

Além desse entendimento, constatamos pelo nosso conhecimento empírico, adquirido ao longo dos últimos 8 anos, como professor da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, que a Progressão Continuada, virou na prática “promoção automática” dos alunos, causando sérias consequências na formação desses indivíduos. Isto porque, neste processo de ensino-aprendizagem, que relaciona a aprendizagem dos alunos, a sua idade-série, acaba-se aprovando alunos por “decreto”, haja vista que na política educacional da Progressão Continuada, um mesmo aluno não pode ser reprovado no mesmo ciclo mais de uma vez. Assim, constatamos empiricamente que um número cada vez maior de analfabetos funcionais, terminam o Ensino Fundamental e Médio.

Por outro lado, existe uma política salarial dos educadores, na Rede Estadual de Ensino, que relaciona os salários dos professores, diretores, supervisores e demais envolvidos, com a aprovação, retenção, e abandono escolar dos alunos, sendo que diretores e supervisores agem no sentido de coagir os professores a aprovar diretamente estes alunos, ou em último caso, pressionando no final do ano o conselho de classe, a aprovar esses alunos que não têm as mínimas condições de seguir seus estudos nos ciclos escolares seguintes.

Obviamente que os favorecidos por esta política educacional e por tantas outras medidas tomadas pelo governo brasileiro não são a população em geral, mas sim uma minoria de privilegiados, que legitimam uma escola pública de má qualidade destinada aos menos favorecidos e dão condições cada vez maiores ao ensino privado de utilizar o dinheiro público para seus interesses através de financiamentos, criando um sistema dual de ensino, onde os mais abastados matriculam seus filhos em escolas privadas que primam pela qualidade do ensino, e grande parte da classe trabalhadora não tem outra opção a não ser buscar uma escola pública de péssima qualidade, que utiliza-se de pedagogias falidas como a Progressão Continua, que ainda assim, quando discutida e questionada, reduz e

fragmenta o debate, “jogando” toda a culpa de seu fracasso nas “costas” dos professores.

Nós professores e pesquisadores devemos cada vez mais denunciar estes absurdos, levantando o que está por traz dessas políticas educacionais falidas, e assim criar condições de resistência, através de greves, manifestações, e um posicionamento político maturo e não alienado, participando em massa das audiências públicas que nos são conferidas, não se deixando calar e se posicionando contra a mão pesada do Estado neoliberal, que fere muitas vezes a dignidade humana.

3.4- Os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Neste momento vamos focar nossos estudos numa das mais importantes reformas educacionais, instituídas pelo governo brasileiro nos últimos anos: os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Primeiramente discutiremos a gênese da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e em seguida ressaltaremos a disputa de competência entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) para formulação desta reforma curricular. Após, faremos uma análise do processo de construção do documento.

No item seguinte evidenciaremos a concepção geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os pontos positivos e negativos da proposta voltada a Educação Física escolar, levantando os questionamentos das pesquisas e idéias de diferentes estudiosos que aprofundaram seus esforços na elucidação do tema, por fim vamos analisar a adesão dos professores das escolas de todo o país, ao processo de discussão que permeou o documento e a aceitação da proposta de Educação Física escolar em suas aulas.

3.4.1- Gênese dos Parâmetros Curriculares Nacionais, disputa de competência entre o MEC e CNE para deliberar sobre o tema, e a construção do documento.

Segundo os estudos de Cury (1996), assim como outras evidências descritas em nosso trabalho, foi utilizado na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o preceito constitucional do Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e, ainda, as formulações preliminares da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos pelo MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar a implantação ou revisão curricular nos Estados e Municípios, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBD 9.394/96 [...]. (sic) (GRAMORELLI, 2007, p. 5).

Para Taffarel (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma linha de ação estratégica do MEC. Decorre do âmbito de convênios internacionais assinados pelo Brasil, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos e Declaração de Nova Delhi.

Podemos dizer que Taffarel (1997) retrata a essência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto por que, foram formuladas as alterações necessárias a legislação brasileira após a participação do Brasil nos eventos internacionais organizados pelos organismos transnacionais. Contudo, foi primordial a colaboração da Constituição Federal de 88, que não se pronunciou por inteiro a respeito do tema da reforma curricular, assim como de muitos outros temas também polêmicos, deixados para uma futura adequação legal seu pronunciamento definitivo, como queria a elite conservadora brasileira da época. Assim chegamos a um contexto de submissão e ingerência externa, que feriu e fere a soberania nacional, onde decisões políticas foram tomadas seguindo os desdobramentos dos eventos internacionais já citados, e ainda estão presentes no cotidiano das escolas de todo o país, sendo cuidadas pelos governos que se sucederam e vigiadas pelo “olhar” dos organismos transnacionais.

O MEC ao articular os Planos Decenais de Educação junto aos Estados, que decorriam justamente dos acordos internacionais citados por Taffarel (1997), teve

como objetivo assegurar até o ano 2000, conteúdos mínimos de aprendizagem, que atendessem às necessidades básicas da tão famosa “vida contemporânea”, dando ênfase na necessidade de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isto contribui com nosso entendimento, de ser o MEC defensor das mudanças educacionais, voltadas às exigências do processo de desenvolvimento da globalização e do projeto neoliberal, como queriam os organismos transnacionais e o executivo do governo brasileiro.

Constatamos que uma das maiores evidências encontradas em nossa pesquisa bibliográfica, na discussão do tema da reforma educacional que se desenhou, foi o alinhamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao projeto neoliberal de educação, encabeçado pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Está influência foi relatada por vários autores, dentre estes, Rodrigues (2002, p.136):

A gênese constitutiva dos parâmetros curriculares nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil [...]

Mesmo não estando explícito o grau de determinação destes organismos internacionais na definição dos PCNs, a partir do estudo feito, pode-se afirmar que tanto no documento introdutório, quanto nos documentos específicos da Educação Física, estão expressos um mesmo ideário, as mesmas concepções de sociedade e de educação característicos do pensamento neoliberal.

Nos estudos de Silva (2003), a autora relata as pressões dos organismos transnacionais através de seus representantes junto ao governo brasileiro e registra que a indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA, são características desse pensamento persuasivo.

Para Rodrigues (2001, p. 138), os Parâmetros Curriculares Nacionais se assemelham aos documentos produzidos pelo Banco Mundial para orientar as políticas educacionais dos países tomadores de empréstimos.

A influência do Banco Mundial no PCNs pode ser observada pela forma como este é organizado, semelhante aos documentos do banco sobre reformas educacionais e curriculares. Ambos

apresentam uma lista ordenada de tarefas e orientações didáticas para os professores, ou seja, um manual para o currículo escolar que oferece respostas, recomendações precisas e mapas de opções e prioridades.

De acordo com Rodrigues (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem uma tendência de formular respostas únicas e conclusivas em detrimento de questões, contradições ou dilemas do conhecimento e da realidade social, esta prioridade se encontra nos documentos orientadores do Banco Mundial, dando maior valorização a estudos empíricos e instrumentais, em detrimento de estudos de caráter científico-metodológicos, conceituais e/ou teóricos, que aprofundam as questões de um determinado tema, observa-se também boas doses de superficialidade e descontextualização, sem explicitar as trajetórias, movimentos, problemas e limites.

[...] os PCNs colocam-se na perspectiva de referências ideológicas idealistas que, valendo-se dos mecanismos da inversão, do silenciamento e da manipulação do imaginário popular, asseguram os interesses do grande capital internacional que se articula através dos seus agentes financiadores – BANCO MUNDIAL – orientando políticas educacionais. (TAFFAREL, 1997, p. 36).

De acordo com Taffarel (1997), considera-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem encontrar resistência em sua implementação, devido a ingerência externa dos organismos transnacionais e o consentimento da elite dirigente de nosso país.

Esta resistência política como cita a autora, é constatada não só no posicionamento do CNE, frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, que veremos mais a frente, mas também de forma empírica, nas escolas de todo o país, quando muitos professores dos vários componentes curriculares ignoram as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e os debates que foram realizados em torno da formulação dessa proposta pedagógica e não a efetivam em seu cotidiano.

Ferraz (2001, p. 77), entende que a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC, teve a seguinte justificativa:

[...] O principal argumento do Ministério da Educação e Cultura para a proposição de um parâmetro curricular nacional é o de que, após

análise das propostas curriculares de 21 estados e do distrito federal, elaboradas pelas respectivas Secretarias de Educação nos últimos dez anos, encontrou-se diversos documentos que não estão condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e, portanto, incapazes de orientar adequadamente as ações educativas nas escolas.

O MEC relata que os Parâmetros Curriculares Nacionais vieram para trazer unidade às propostas curriculares dos 21 Estados pesquisados, que de maneira geral eram bastante diferentes entre si, adequando os sistemas de ensino aos novos desafios do mundo contemporâneo. Fica clara a iniciativa do MEC de justificar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sem citar como razão principal, que era o alinhamento da política educacional as exigências dos organismos transnacionais.

Mas é possível desvelar esta questão, quando observamos o entendimento do MEC, em torno do termo “mundo contemporâneo”, que é caracterizado pela nova ordem mundial, enfatizada em nosso trabalho pela sociedade globalizada, que obscurece os limites nacionais e altera a solidariedade dentro das nações e entre elas, e também pelo neoliberalismo, que oprime a atuação legítima do Estado em promover melhoria das oportunidades sociais, profissionais e pessoais em todas as dimensões, a grande massa da população de excluídos, e assim, tornar o mercado num “deus” soberano, que em última análise visa aumentar brutalmente seus lucros, sem fazer uma reflexão da catástrofe social, da destruição da natureza, e do esgotamento dos recursos naturais, que esse modelo proporcionou ao mundo, em sua história recente.

Ressaltamos também, o apelo de Cury (1996), quanto ao processo de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ainda estava em andamento. O autor defendeu a participação de educadores e intelectuais, associações profissionais e científicas para formulação dos PCNs e relatou que é delas que provem um saber com sabor de prática e com suor de pesquisa, é de ambos que se pode esperar uma participação efetiva e fundamentada para que a relação dirigentes/dirigidos se aproxime cada vez mais do ideal de uma “vontade geral” consensual. Daí a necessidade de encaminhar uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais sem pressa e com diálogo.

De acordo com este apelo, indagamos o seguinte: como pode uma proposta de reforma curricular ser encaminhada de forma democrática e a favor do

desenvolvimento da nação, se o centro das decisões aparentemente está pautado por uma ideologia de dominação, que exclui os anseios da comunidade escolar, e as pesquisas educacionais desenvolvidas pelos pesquisadores brasileiros nas universidades?

Entendemos que o MEC, conseguiu criar muito mais dissenso do que consenso entre as políticas educacionais e os educadores. Sua tentativa de criar conteúdos básicos ou um currículo mínimo, com uma visão de ser humano, de mundo e de sociedade pré-determinados, caracterizou-se pelo suposto “consenso” entre os educadores e a sociedade em geral. Mas este pensamento está sendo muito questionado, pelos resultados que a humanidade vem observando, em consequência de seus posicionamentos.

Desta maneira concordamos com Taffarel (1997, p. 32), quando a autora descreve:

Colocam em questão o “consenso” construído no texto em termo da necessidade de “conteúdos mínimos”, de um “currículo mínimo nacional” e as justificativas que se limitam a referências ao preceito constitucional, a compromissos assumidos perante organismos internacionais e a uma suposta conexão entre parâmetros curriculares nacionais e qualidade da oferta educacional.

Todas estas justificativas para a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais proporcionaram um imenso debate dos meios acadêmicos e a grande resistência dos professores das redes públicas, assim destacamos a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), na discussão em torno de um currículo mínimo obrigatório, como os Parâmetros Curriculares Nacionais tentaram caracterizar-se inicialmente.

O fato dos Parâmetros Curriculares Nacionais serem colocados inicialmente pelo MEC como um currículo mínimo obrigatório, foi mais uma ousada tentativa do governo federal, de impor a população brasileira um documento implicitamente articulado com a nova ordem mundial, mas esse objetivo não foi atingido.

Desta forma, como muitos educadores que estavam envolvidos no processo de discussões das reformas educacionais, e que já tinham percebido o escasso debate dos temas que eram postos em pauta pelo governo federal, e rápida implantação de suas metodologias (como aconteceu na LDB e no PNE), viram assim, na criação do

Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1995, uma oportunidade de resistir contra a reforma curricular que estava sendo formulada pelo MEC.

Desta maneira, o CNE ignorou a iniciativa do MEC, e chamou para si a responsabilidade de deliberar sobre os conteúdos ou currículo mínimo, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, como real norteadora deste tema.

De acordo com Bonamino; Martinez (2002, p. 374), “[...] a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei nº 9.135/95, procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira”, desta forma, após os conselheiros deste órgão assumirem suas cadeiras, muitos esforços foram realizados para que o CNE deliberasse sobre a questão do currículo mínimo.

Nesse ponto, o que chama a atenção do leitor é o fato de os mesmos dispositivos constitucionais e legais serem utilizados pelo MEC e pelo CNE para justificar suas responsabilidades e competências específicas em matéria curricular. Com efeito, em 1997, o CNE já tinha assumido o processo de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino fundamental como parte de suas atribuições legais diretas, e tinha procurado imprimir a elas uma perspectiva descentralizada e colaborativa. Curiosamente, entretanto, o MEC invoca, no mesmo período, os mesmo artigos da CF e da LDB para justificar o fato de ter tomado para si a tarefa de fixar centralmente as diretrizes e os conteúdos mínimos para o ensino fundamental. (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 383).

O CNE teve que deliberar sobre a tentativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais se constituírem um currículo mínimo e/ou conteúdos mínimos nacionais, exigidos pelos dispositivos legais. Segundo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Nº 04/98, da relatora e conselheira Regina Alcântara de Assis, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, (1998, p.7), fica exposto à seguinte matéria sobre a obrigatoriedade dos PCNs: “Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional.” Assim, na análise do CNE, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram entendidos como uma proposta curricular não obrigatória que poderia subsidiar outras propostas, mas apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais seriam orientações obrigatórias da educação nacional.

Os PCNs são vistos pelo documento do CNE como um “norteamento” às escolas e como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação. Portanto, o CNE não rejeita os PCNs. Mas estes são enfocados como:

- 1) Uma proposta curricular dentre outras;
- 2) Uma proposta significativa, porém não obrigatória;
- 3) Uma alternativa às propostas curriculares dos estados e municípios.

O que se pode afirmar, portanto, é que só as Diretrizes Curriculares são orientações obrigatórias, que devem ser respeitadas pelas escolas, que deverão seguir também os conteúdos mínimos, ou a Base Nacional, ainda a ser proposta em futuro próximo pelo MEC. (BRITO, 1999, p. 21).

Outros autores como Bonamino; Martinez (2002, p. 376), salientam o mesmo posicionamento do CNE frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

[...] no posicionamento político do CNE, a fixação de diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista uma formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar, teve, como contrapartida, a não obrigatoriedade dos PCNs.

No entendimento de Bonamino; Martinez (2002), na lógica do MEC, mais importante do que inscrever a discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais na agenda política do Estado ou no debate público, era ver rapidamente os PCNs aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas escolas e redes de ensino, mas na lógica do CNE, seu papel de órgão representativo da sociedade brasileira não lhe permitia ignorar o que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir sobre os PCNs, como seu processo de elaboração, a concepção geral do documento, o contexto que estava envolvido, os conteúdos específicos propostos as diferentes áreas de conhecimento escolar, e as características das escolas e dos professores, que ao final são os principais destinatários de qualquer proposta de reforma curricular.

[...] a divulgação da primeira versão dos PCNs pelo MEC, antes mesmo de os conselheiros do CNE iniciarem seu novo mandato em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os dois órgãos do Estado. [...]

A análise da forma de encaminhamento e do teor da proposta curricular enviada pelo MEC ao CNE deixa claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico,

deveriam reorientar um instrumento mais geral como as DCNs. (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 374).

Vemos que o distanciamento entre os MEC e o CNE na discussão currículo mínimo foi enorme, tomamos como exemplo os procedimentos de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que de certa forma foi pouco debatido entre os educadores e a tentativa desse documento orientar as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao invés de acontecer o contrário. Desta maneira, como era esperado, o CNE barrou qualquer intenção do MEC de impor os PCNs como currículo mínimo nacional.

Nossa análise das principais afirmações doutrinárias das DCNs nos permite perceber que elas se baseavam na defesa pelo CNE do federalismo colaborativo e das formas participativas de elaboração curricular. De acordo com nossa interpretação, essa afirmação de princípios e a posição tomada pelo CNE em face dos PCNs traduziram no âmbito político-institucional do Estado as críticas à lógica centralizadora que, nos âmbitos acadêmico e escolar, especialistas e professores vinham formulando ao processo de elaboração dos PCNs. (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 377).

Outro fato muito interessante foi a omissão dupla que estes dois órgãos do Estado realizaram diante de suas publicações, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam centenas de obras que foram consultadas para sua elaboração, mas nem uma única referência é feita em sua bibliografia a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A elaboração dos PCNs criou um novo foco de resistência política no interior do CNE, que se somou às resistências enfrentadas pelo MEC no âmbito acadêmico e escolar. No entanto, essas resistências tiveram uma raiz comum assentada no fato de a competência e autonomia dos atores atuantes nesses âmbitos serem preteridas em favor de outros interlocutores e referenciais externos que foram privilegiados pelo MEC em sua elaboração curricular. Na tensão posta pela dimensão política da elaboração curricular, o CNE e o MEC acabaram por entrar num círculo vicioso de omissão mútua. (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 386).

Gramorelli (2007, p. 18) relata também está questão e salienta:

Poderíamos sugerir que no âmbito das relações entre MEC e CNE não houve uma estreita relação, ou ainda, que existiu um oceano entre esses dois atores políticos e sobre a questão curricular,

apesar do embasamento *legal* para elaboração tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto das Diretrizes Curriculares Nacionais terem sido mencionados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases, os dois órgãos optaram por não interagirem, pois como também observamos, no quadro de referências bibliográficas dos dois documentos, não há menção de um ou outro. (GRAMORELLI, 2007, p. 18).

Assim concordamos com as considerações de Bonamino; Martinez (2002, p. 380), que relatam o seguinte:

Em síntese, a análise do processo de elaboração das DCNs permitiu-nos perceber que as tensões provocadas pelas diferentes perspectivas político-institucionais, sustentadas pelo MEC e pelo CNE a respeito do papel que cabe ao Estado em relação à elaboração curricular, levaram o CNE a afirmar o “caráter não-obrigatório” dos PCNs. Essa tomada de posição dos atores políticos do CNE pode ser confirmada por meio da análise das DCNs, que evidenciou a exclusão dos PCNs das referências mediadoras da definição de princípios e diretrizes curriculares para o conjunto do ensino fundamental no âmbito da Câmara de Educação Básica.

Desta forma evidenciamos a dupla omissão entre esses dois órgãos de Estado, e a divergência criada pelo CNE quando deliberou sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e traduziu esta proposta como não obrigatória, sendo uma dentre tantas outras, criada pelo governo federal.

A tentativa do MEC de usar os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar as Diretrizes Curriculares Nacionais não deu certo, a busca de uma base nacional comum ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação, que expressou a necessidade de futuras medidas sanar esta exigência legal, e assim expediu as Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo este documento obrigatório a todas as escolas e norteador dos sistemas de ensino.

Em suma, é importante frisar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, tiveram o objetivo inicial de constituir um currículo mínimo nacional, mas que devido à resistência no meio acadêmico, escolar e principalmente pelo Conselho Nacional de Educação, este acabou constituindo uma proposta de governo de caráter não obrigatório.

As razões conferidas pelo MEC para sua criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dizem respeito a dispositivos legais, contidos na Constituição Federal de 1988, e na LDB de 1996, e na suposta necessidade de adequação das diferentes

propostas que estavam sendo construídas nos Estados e Municípios, aos preceitos do mundo contemporâneo (globalização e neoliberalismo).

Para nós, suas origens estão principalmente atreladas aos acordos internacionais, desencadeados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Nova Delhi (1993), pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNUD, e pelo Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, desenvolvidos pelos organismos transnacionais, que assim influenciaram as políticas macroeconômicas e educacionais brasileiras, a mando obviamente dos países desenvolvidos, que em última análise aumentam nossa dependência e subordinação.

Com relação ao processo de construção em si dos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos algumas informações bastante superficiais a respeito de sua formulação.

Segundo Brasil (1998a), o que está registrado no documento é que inicialmente foram elaboradas versões preliminares do documento, que foram debatidas por professores e especialistas da educação, assim como profissionais de outras áreas e instituições governamentais e não governamentais.

Essas informações, de acordo com Brasil (1999), retratam que o Ministério da Educação, juntamente a Secretaria de Ensino Fundamental, inspirado no modelo educacional espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1997, foram lançados os documentos finais referentes aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), e no ano de 1998 os relativos aos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries), incluindo um documento específico para a área da Educação Física, Brasil (1998a).

Segundo Moreira (1996), o processo que originou a versão preliminar dos PCNs, iniciou-se no final do ano de 1994, onde foram convocados cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países que recentemente tinham promovido reformas curriculares. Encomendou-se a Fundação Carlos Chagas, uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte. Durante o ano de 1995, uma equipe de professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração dos PCNs, esses professores foram fundamentalmente ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo.

É necessário questionar a participação dos educadores da Escola da Vila no processo de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A Escola da Vila é uma instituição de ensino privada que tem um centro de formação e capacitação para seus professores e apresenta como característica, uma clientela de alunos bem diferente da escola pública, assim como toda uma estrutura física, humana e de investimentos.

Entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma proposta do governo, direcionada principalmente para as escolas públicas que compõe o sistema de ensino do país, então porque uma instituição de ensino privada colocou seus educadores como maiores protagonistas no processo de formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao mesmo tempo os educadores das escolas públicas tiveram um papel bastante discreto em suas formulações?

Desta forma, chegamos ao seguinte questionamento: seriam os professores das escolas públicas coadjuvantes desse processo por não seguirem uma determinada visão de ser humano, de mundo e de sociedade, exigida pela elite dominante de nosso país e pelos organismos transnacionais?

Registra-se ainda, segundo Moreira (1996) que a experiência inspiradora dos PCNs foi a espanhola, incumbindo o professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, de ser consultor do trabalho desenvolvido no Brasil. No início de 1996, cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento, receberam a versão preliminar dos PCNs para examinar e parecer, assim foram analisados: (a) um documento introdutório, (b) propostas curriculares dos estados e municípios, (c) temas transversais, (d) documentos que abordam diferentes disciplinas curriculares.

Segundo Brasil (1998a), é registrado que as críticas feitas pelos educadores serviram de suporte para a versão final do documento, mas segundo alguns autores que vamos apresentar, isso não aconteceu verdadeiramente.

Em primeiro momento Darido et al (2001), enfatizou que os documentos apresentados pelo MEC, foram resultados de longo trabalho, que contou com a participação de muitos educadores brasileiros tendo a marca de suas experiências e de seus estudos, e foram produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais.

Observamos dois detalhes importantes com relação as contribuições desta autora frente a discussão da participação dos professores junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais. O primeiro deles é que a mesma participou da construção do documento de Educação Física para o de 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), realizando consultoria, como consta na ficha técnica, e na menção que é feita a sua Tese de doutorado, na bibliografia do mesmo documento.

Esta atuação da autora na formulação do documento, poderia nos sugerir uma tendência a não denunciar a maneira como foram formulados seus escritos, como relatamos acima, mas observamos uma contradição nos escritos de Darido et al (2001), quando a mesma acrescenta que, de acordo com depoimentos de docentes que tiveram participações efetivas e diretas durante o processo de elaboração dos documentos, nem todas as sugestões e pareceres encaminhados foram aproveitados e que informações e dados desse tipo não foram divulgados pelo Ministério da Educação.

Então chegamos ao seguinte entendimento: mesmo a autora tendo participado do processo de construção do documento, e afirmado que este foi construído em torno de discussões pedagógicas atuais, não foi garantido uma discussão democrática e transparente dos temas englobados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, haja vista pela própria constatação da autora, que alguns pareceres não foram incorporados ao documento, e que outros dados relacionados a construção do mesmo não foram revelados.

Ora! Se isto é relatado pelos próprios autores que fizeram parte da consultoria do documento, imaginamos como são colocadas as críticas daqueles que nem tiveram a chance de aproximarem de suas discussões?

E a autora continua:

A possibilidade de comodismo ou ceticismo, devido à escassa e precária participação de professores e outros setores educacionais e afins na elaboração dos PCNs, foi uma crítica percebida aos documentos oficiais. (DARIDO et al, 2001, p. 28).

Rodrigues (2001, p. 104), concorda com a visão de que os Parâmetros Curriculares Nacionais se distanciaram dos professores das escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o país em sua formulação.

[...] o processo de elaboração destes parâmetros, que são considerados pelo MEC como a referência para a reforma curricular do ensino fundamental, nem com a participação dos professores, que serão os principais responsáveis pela sua implementação, contou.

Assim nos perguntamos: como poderia uma proposta de reforma curricular ser significativa para a realidade escolar, sem antes colocar no centro das discussões, os interesses, as idéias e o protagonismo dos professores? Que reforma curricular é realizada sem a presença dos professores em suas discussões?

Caparroz (2003, p. 328), acrescenta:

O Ministério da Educação não convocou ou convidou a área de educação física para participar da construção dos PCN e, sim, uma parcela desta, restrita ao meio acadêmico, que estava mais em consonância com os pressupostos epistemológicos que sustentaram os PCN e com o ideário neoliberal da política educacional.

Para Gramorelli (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais não constituiu uma participação efetiva dos professores de Educação Física na sua formulação, sendo possível que nem todos conheçam ou compreendam suas intenções, pois da maneira como foi socializado e elaborado, não foi garantido a concretização de suas proposições. A questão a pensar é como os professores se apropriarão dessas referências, que não foram produzidos por eles, se levarmos em conta a questão da formação contínua em serviço que é praticamente inexistente.

Rodrigues (2001, p. 109), denuncia a superficialidade do documento e falta de informação a respeito de seu processo de elaboração:

[...] o documento chama a atenção pela ênfase dada em aspectos prescritivos e pela forma aligeirada e superficial com que são tratados os conceitos. Outro aspecto que chama a atenção refere-se à ausência de informações sobre como se deu o processo de sua elaboração, assim como sobre os autores e consultores envolvidos.

Rodrigues (2001, p. 106), relata também a ocultação dos organismos transnacionais na definição do documento, a forma com que foi elaborado e debatido os Parâmetros Curriculares Nacionais, além dos critérios de incorporação dos pareceres e seleção de especialistas.

Ocultam-se a real dimensão da participação de organismos internacionais na determinação da definição dos PCNs, o critério de seleção dos especialistas, o processo de elaboração no que se refere às perspectivas de críticas e sugestões apresentadas por parte dos pareceristas, o critério de incorporação dos diversos pareceres sobre o documento preliminar por parte das universidades, o referencial teórico adotado para os conceitos apresentados como válidos e consensuais. É notório que o processo não foi tão democrático como as autoridades querem deixar transparecer [...].

Concordamos com Santos (2002, p. 355), que contribui com as críticas relativas a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados por um grupo, com a colaboração de intelectuais dos diferentes campos disciplinares, eles fatalmente irão apresentar inconsistência ou divergências implícitas, mesmo que a mão hábil de seus redatores tenha procurado atenuá-las ou suprimi-las. Além disso, as vozes discordantes, que se levantaram estão atuando em outras esferas, sejam elas estaduais ou municipais, e articulando propostas mais compatíveis com suas idéias. Dessa forma, a pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros.

Para finalizar os questionamentos levantados a respeito da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, concordamos com as indagações de Moreira (1996), nas problematizações que o mesmo faz a respeito da concepção e formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cabe problematizar a forma pela qual tem se buscado atender à determinação constitucional que demanda definição de conteúdos mínimos. O que se deve conceber como conteúdos mínimos? Como definí-los e organizá-los? Tais conteúdos correspondem a áreas de conhecimento, a disciplinas de grades curriculares, a conteúdos “essenciais” dessas disciplinas, a eixos em torno dos quais os currículos deverão girar? Por que tais disciplinas e não outras? As disciplinas tradicionais, tanto podem promover uma compreensão mais aguda da realidade, como contribuir para encobertá-la. Daí a importância da discussão cuidadosa sobre o que deve ser incluído.

Vale indagar se uma equipe selecionada pelo MEC teria totais condições de definir os conteúdos mínimos dessas disciplinas, para nós é preciso mudar a metodologia das pesquisas em torno de propostas curriculares e colocar os

conhecimentos empíricos dos professores como protagonistas dessas propostas, que juntamente com o conhecimento científico da área acadêmica poderia nessa suposta coalizão de forças, trazerem bons frutos.

Ao nosso ver, a participação da Escola da Vila como um dos protagonistas na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais serviu para obstruir a participação dos professores das escolas públicas e de pesquisadores que não convergiam com os caminhos tomados nesse processo, aliado a este fato temos os estudos da Fundação Carlos Chagas que desconsiderou avanços de outras propostas curriculares desenvolvidas por pesquisadores e universidades que seguiam matrizes teóricas diferentes a do Construtivismo e realizadas de acordo com o contexto brasileiro, por fim, a consultoria de César Coll encerra essa problemática, representando a hegemonia do Construtivismo na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e ao mesmo tempo uma transferência educacional, oriunda da proposta curricular espanhola à educação brasileira, desta forma, o fio condutor na construção desse documento foi projeto neoliberal e o processo de globalização.

3.4.2- Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física: concepção geral do documento e discussão dos pontos positivos e negativos.

Segundo Brasil (1998b), o documento incorpora as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando discussões, planejamentos e avaliações da prática de Educação Física.

Apesar das diversas críticas que os PCN recebeu ao longo do tempo, alguns autores enfatizam os avanços concebidos pelo documento, à área de Educação Física.

Num primeiro momento, concordamos com Nascimento (2000), que entende os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma contribuição positiva à proposta de Educação Física escolar. O autor enaltece o reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório das séries iniciais, e entende que o

documento além de servir de auxílio as iniciativas curriculares locais dos Estados e Municípios, legitima a iniciativa dos mesmos em criar seu próprio currículo.

Para Brasil (1998b), os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física procurou ampliar a prática pedagógica da área, rompendo com o paradigma biológico que historicamente servia de sustentação para a área. Ocorre uma democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

Observamos assim, a tentativa do documento de romper com paradigma biológico, que historicamente esteve atrelado a Educação Física escolar, ampliando as possibilidades de práticas pedagógicas da área, mas essa questão deve ser observada mais atentamente, para isso discutiremos adiante o tema, haja visto a necessidade de aprofundarmos o debate.

Darido et al (2001, p. 28), entendem que o documento também traz avanços apesar de algumas críticas.

A qualidade do documento parece aceitável, inferida pelas poucas críticas quanto ao texto em si. De modo geral, os documentos são concisos e objetos [...] a redação da proposta foi bem articulada, em consonância com as matrizes teóricas elegidas.

Para Cury (2002, p. 193), os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem as seguintes considerações:

Os textos revelam que os PCNs são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articuladas em temas que se vinculam às várias dimensões de cidadania [...].

Darido et al (2001, p. 22), concordam com este entendimento e acrescenta que, de acordo com os pressupostos teóricos elegidos, os consultores envolvidos, as instituições escolhidas na fundamentação da proposta, e o discurso presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos levam a desvelar a seguinte questão:

Como essas influências o discurso dos PCNs gira em torno da cidadania, entendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo.

O objetivo de promover a cidadania contempla todos os documentos e Brasil (1997) (1998b), cita diretamente em seus textos, que o eixo norteador da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física é a cidadania.

Mas de acordo com os pressupostos teóricos deste trabalho, a concepção de ser humano, de mundo e de sociedade, influenciou diretamente o conceito de cidadania, que em última análise acaba sendo deturpado.

Desta forma, chegamos ao mesmo entendimento que o Grupo de Trabalho Ampliado da Educação Física (1997), têm com relação a está temática. O conceito de cidadania que é tão enfatizado no documento ganha um significado pejorativo. Isto porque, a cidadania está implicitamente ligada a possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho e ter a acesso aos bens de consumo, disponíveis na sociedade. Desta forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais em consonância com a LDB, traduzem a influência do mercado no conceito de cidadania defendido em seus textos.

Assim, juntamente com o Grupo de Trabalho Ampliado da Educação Física (1997, p. 100) registramos que: “a proposta de qualidade e cidadania que pode ser encontrada nos PCN é a da qualidade e cidadania para o mercado”.

É necessário, repensar o conceito de cidadania que permeia a concepção geral do documento, discutindo novas possibilidades, e propondo mudanças claras e significativas, com relação ao significado desse termo, caso contrário, provavelmente ficaremos limitados pelas ideologias que estão implícitas no documento.

Darido et al (2001, p. 30), reafirmam a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais de não se constituir um currículo mínimo obrigatório e sim uma proposta pedagógica dentre muitas outras.

Consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisados criticamente quanto à qualidade e contextualização da abordagem propositiva que representam, podem subsidiar avanços para a Educação Física escolar no Brasil. Entretanto, o documento não pode ser utilizado como um currículo mínimo obrigatório a ser seguido [...].

Para que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se tornarem obrigatório, foi primordial o Conselho Nacional de Educação deliberar sobre o assunto e decidir

pela não obrigatoriedade do mesmo, mas é preciso lembrar que para o CNE chegar a esse entendimento houve muita pressão política por parte do Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Graças a atuação do CNE e o apoio das entidades civis, temos um documento que apresenta uma proposta à Educação Física escolar, que pode ser entendida pelos professores, como um referencial de apoio a realização de suas aulas, mas não obrigatório. Entendemos de forma positiva a não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

Seguindo com as considerações a respeito do documento, registramos de acordo com os estudos de Darido et al (2001, p. 19), os principais avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física:

Como principais avanços podem ser considerados os seguintes aspectos contidos no documento que nos auxiliam na compreensão de uma proposta de Educação Física cidadã: a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); c) e os temas transversais.

No entendimento de Darido et al (2001, p. 30):

Assim, a proposta destaca uma educação na escola dirigida a todos os alunos, sem discriminação. Ressalta também a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por que está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões dos conteúdos, e propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com grande problemas da sociedade brasileira, sem no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal.

Para Darido et al (2001), a Educação Física proposta pelos PCNs, gira em torno do conceito de cidadania, e traz o princípio básico das aulas serem dirigidas para todos. Desta forma, busca-se reverter o quadro histórico de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência. Relacionado ao tema, talvez o mais grave fator esteja relacionado à exclusão social, principalmente se observarmos os índices de ingresso e permanência na escola, mas essa exclusão não se refere apenas ao abandono escolar, podemos citar outros exemplos, que acontecem durante as aulas de Educação Física, como a discriminação dos alunos portadores

de necessidades especiais ou dos alunos negros, a exclusão dos menos habilidosos, dos “gordinhos”, das meninas, dos que usam óculos, dentre outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais obteve elogios na introdução desses temas dentro das aulas de Educação Física. Neste sentido houve a possibilidade de um novo olhar a participação e ao rendimento dos alunos nas aulas, dando condições aos professores de Educação Física de rever suas próprias práticas educativas.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, ao incorporar em seus escritos a discussão de uma Educação Física dirigida a todos, acabaram aparentemente beneficiando a área, mesmo que algumas críticas ainda sejam reveladas em torno desse quesito.

Registramos que uma parcela minoritária e não majoritária dos professores de Educação Física, por ter um histórico esportivo e de rendimento em sua vida pessoal, prefere calcar sua atuação pedagógica, na seleção de indivíduos aptos e habilidosos para determinada modalidade esportiva, em detrimento da inclusão de todos os alunos, nos variados conteúdos da área.

Darido et al (2001), retrata que os procedimentos dos professores estão ancorados, frequentemente, na super valorização da perfeição do gesto técnico, o que pode gerar exclusão de muitos alunos, e pelo fato dos professores optarem exclusivamente pela prática esportiva nas aulas de Educação Física.

[...] entendemos que a intenção dos PCNs, ao propor o princípio da inclusão, foi a de vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade de superar a exclusão, o que infelizmente ainda não ocorre na maioria das aulas de Educação Física nos diferentes segmentos escolares.

Mesmo quando alertados para tal fato, muitos professores em virtude do enraizamento (tradição) de determinadas atividades excludentes possuem dificuldades em refletir e modificar tais atividades. (DARIDO et al, 2001, p. 20).

Discordamos de Darido et al (2001), pois como relatamos anteriormente, devem existir professores que realmente mantém suas práticas pedagógicas de maneira excludente, mas acreditamos que estes não são a maioria. Essa fala de Darido et al (2001), pode estar ultrapassada, já que o trabalho que citamos da autora fez 9 anos de publicação, e para nossa época seus resultados podem não ser mais condizentes com a realidade.

Nos dias atuais, a discussão que devemos fazer com relação a prática pedagógica dos professores de Educação Física é a seguinte: antes de desvalorizar o trabalho dos professores, temos de levantar primeiramente as condições que são impostas a estes para realização de suas práticas pedagógicas, então, após concluirmos que existem condições no mínimo razoáveis para o desenvolvimento das aulas, poderemos cobrar uma boa atuação do professor, já que sua capacidade de intervir nas aulas não é limitada pelas condições materiais, estruturais e etc.

Assim fazemos as seguintes perguntas:

a) quais são as condições de trabalho ofertadas para realização das aulas?

b) como estão apresentadas as condições estruturais, físicas e materiais das escolas públicas aos professores de Educação Física?

É importantíssimo levantar as condições que são submetidas as prática pedagógica dos professores de Educação Física. Pois muitas vezes estes professores mal têm um espaço para ministrar suas aulas, quando têm, suas aulas acabam sendo realizadas a sol a pino, sem falar no material que é escasso na maioria das escolas e em péssimas condições de uso, por exemplos podemos citar bolas furadas, maltrapilhos, restos de sucata e etc, que são colocados pelas escolas como material pedagógico, destinados aos professores de Educação Física.

Relatamos que tão importante quanto introduzir a discussão de uma Educação Física e de uma escola pública inclusiva, como pregam os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e o documento introdutório, é necessário colocar na pauta a melhoria das condições pedagógicas em que os professores são submetidos. Avanços nos discursos e em documentos são importantes, mas se apenas se legitimarão quando forem observados no cotidiano das escolas, pelas práticas pedagógicas dos professores, por isso, a necessidade de darmos condições a estes.

Para finalizar a discussão sobre a atuação pedagógica dos professores, fazemos uma crítica a nós, acadêmicos, pesquisadores e intelectuais da área. Qual é nosso comprometimento com a incorporação das propostas pedagógicas, tendências ou abordagens da Educação Física escolar, no cotidiano dos professores das escolas públicas e privadas de todo o país?

É importante destacar também os apontamentos de Rodrigues (2002), a respeito da concepção geral do documento e do princípio da inclusão. De acordo

com suas idéias, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Educação Física revelam alguns princípios norteadores da proposta: inclusão, integração, diversidade, aprender a aprender, convívio social ou aprender a viver juntos.

A autora, entende que o princípio da inclusão destacado por Darido et al (2001) têm uma outra perspectiva. Para Rodrigues (2002), a inclusão aparece como inserção dos alunos nos grupos sociais e desconsidera o conflito, contrapondo à existência da luta de classes que caracteriza a sociedade capitalista, indicando a integração, o que pressupõe a existência de saberes integrados, construída de forma consensual e harmoniosa, mascarando o conflito como motor do conhecimento e da realidade social. O aprender a aprender aponta como prioridades a experiência, o fazer, o desenvolvimento de habilidades e competências e o convívio social, este é o princípio que mais recebe ênfase no tratamento das finalidades da Educação Física na escola.

Analisamos que o olhar de Rodrigues (2002), sobre o documento da área de Educação Física é diferente de Darido et al (2001). Para Rodrigues, pesquisadora de matriz teórica marxista, o documento desconsidera o conflito e traduz uma visão idealista da educação e da Educação Física, esta visão a seu ver serve para mascarar a realidade social opressora a qual a população está vinculada.

O discurso da Educação Física inclusiva, integrada, participativa, crítica preocupada com a formação para a cidadania pode parecer um avanço para área [...] o que se observa em uma análise mais detalhada é que há uma atualização do discurso sobre a função social da Educação Física adaptando-o/integrando-a às novas necessidade da sociedade brasileira, caracterizada pelo desenvolvimento do projeto neoliberal e da globalização em que se metamorfoseiam conceitos sem que, no entanto, sejam alteradas as relações que os mascaram. (RODRIGUES, 2001, p. 135).

Concordamos com todos os apontamentos de Rodrigues (2001; 2002), e entendemos que apesar do princípio da inclusão ser aparentemente um avanço a Educação Física escolar, é preciso questionar como este é dado, entendemos juntamente com a autora, que na verdade o que ocorre é a tentativa de integrar alguns grupos nas aulas de Educação Física.

Aliado a este fator, temos o desenvolvimento do “aprender a aprender”, evidenciado pelo Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI, e incorporado aos PCNs, que assim, colocou uma nova

roupagem à Educação Física escolar, haja vista a nova função social que foi posta a esta, visando o desenvolvimento das capacidades do aluno com relação ao fazer, as experiências, a busca de habilidades e competência, a capacidade de convivência, questões tão requisitadas pela sociedade globalizada e neoliberal.

Outro ponto que indica avanços segundo as idéias de Darido et al (2001) na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, refere-se as dimensões do conteúdo.

De acordo com Ferraz (2001, p. 79):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo no trabalho de César Coll e na experiência da reforma curricular da Espanha a fundamentação teórica básica, propõe que a noção de conteúdo da educação física escolar seja ampliada, considerando-se sua aprendizagem em função de três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal.

Para Darido et al (2001), neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinamento apenas de procedimentos para praticar determinados esportes e atividades (dimensão procedimental), mas inclui seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem cultivar nessas atividades, tanto consigo próprio, como com os outros e com as coisas, adquirindo conhecimentos na dimensão atitudinal, e também tendo o direito de saber porque ele esta realizando este ou aquele movimento e quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas. (DARIDO et al, 2001, p. 22).

É necessário levantar a seguinte questão nessa discussão: além da influência de César Coll e da reforma curricular espanhola, existe a influência do Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do Século XXI (1996), que criou os quatro pilares da educação, que foram articulados diretamente as dimensões dos conteúdos destacadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

Mais uma vez, vemos a “mão forte” dos organismos transnacionais na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física. Assim expomos que um dos pilares da educação, requisitado pelo relatório da UNESCO, é o “aprender a saber”, que se articula com a dimensões conceituais dos conteúdos, outro pilar da educação é o “aprender fazer”, que se articula com a dimensões procedimentais dos conteúdos, e os últimos dois pilares da educação, segundo a UNESCO, o “aprender a ser” e o “aprender a conviver juntos” se relacionam com as a dimensões atitudinais dos conteúdos, expostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

Vemos positivamente as dimensões dos conteúdos, caso estas sejam colocadas para revelar aos professores de Educação Física, as dimensões dos conteúdos que estes já realizam em suas aulas, contribuindo assim, com os saberes que os professores já detém. Mas se as dimensões dos conteúdos forem colocadas para separar, classificar e impor práticas pedagógicas burocratizantes, que obrigam os professores a demonstrar em seus planos de aulas ou em suas cadernetas, os momentos em que cada uma dessas dimensões forem trabalhadas, vemos de forma negativa a discussão posta em torno dessa questão, haja visto, que as dimensões dos conteúdos são para nós indissociáveis.

Os temas transversais também representam para Darido et al (2001), um avanço para as práticas pedagógicas de Educação Física.

Mas fazemos a seguinte ressalva: temos que nos atentar para que a Educação Física não sirva de suporte para outros componentes curriculares, como já ocorrido em passado próximo. Devemos articular os temas transversais, que são propostos pelo documento e pela comunidade escolar, juntamente aos conteúdos específicos da área de Educação Física.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais (1998c) apresentam como temática central os temas sociais emergentes, podendo cada comunidade escolar eleger de acordo com suas necessidades os temas a serem abordados.

Como sugestão os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998c), trazem a ética, a pluralidade cultural, o trabalho e consumo, a orientação sexual, o meio ambiente e a saúde, como possíveis temas que podem ser trabalhados transdisciplinarmente entre os diferentes componentes curriculares.

Segundo Rodrigues (2002), a abordagem que o documento faz entre os temas transversais e a Educação Física, apresentam ênfase em prescrições de como fazer, ou seja, exemplos de possíveis formas de relacioná-las à cultura corporal de movimento. De modo geral, as contribuições a Educação Física escolar são muito superficiais, não se busca a raiz do problema, fala-se na necessidade de estimular o aluno para desenvolver a capacidade de reflexão, mas fatores como as implicações da globalização, o projeto neoliberal, as contradições proveniente das desigualdades sociais e econômicas não são argumentadas no documento.

Entendemos que apesar do documento não relatar estas questões essenciais levantadas por Rodrigues (2002), isto não impede o professor de fazer ele próprio estes questionamento a comunidade escolar, a escola e aos alunos, assim, a incorporação dos temas transversais, desde que não ignorem os conteúdos da área, são para nós um avanço a Educação Física escolar.

Mas concordamos com a autora, quando a mesma relata que não há coerência interna no que diz respeito ao objeto de estudo da Educação Física, isso pode ser observado no tema saúde, onde se afirma a relação automática com a Educação Física, devido a proximidade de seus objetos. Com relação ao tema meio ambiente, os seres humanos são considerados na perspectiva de organismo, sendo parte integrante do meio, enquanto que nos demais (ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo) as práticas da cultura corporal de movimento são consideradas espaços de produção simbólica, de linguagens, onde o homem se relaciona e comunica com o outro e com sua própria cultura.

Mas Rodrigues (2002, p. 140), também elogia o documento quando salienta:

Destaca-se a crítica que os PCNs fazem à aptidão física, a partir da afirmação de que suas origens militares e médicas e seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigente na sociedade brasileira contribuíram para que tanto a prática como a reflexão teórica no campo da educação física restringissem os conceitos de corpo e movimento aos seus aspectos fisiológicos e técnicos.

Dessa forma a autora destaca o rompimento do paradigma da aptidão física no cotidiano das aulas de Educação Física. É observado que o documento expressa uma nova perspectiva do ponto de vista da legislação brasileira para a área da Educação Física, como foi relatado por Brasil (1998b) no início deste item, afirma-se

que a concepção de Educação Física adotada nos PCNs contribuiu para a mudança de sua história, que até então estava centrada no desempenho físico e técnico. A partir dessa nova concepção, a Educação Física estaria contribuindo para o pleno exercício da cidadania.

Ferraz (2001), também contribuiu com as observações feitas por Rodrigues (2002), e enfatiza que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física ao romper com a influência militar e médica, têm auxiliado a construção de uma nova Educação Física, que se contrapõe aos diferentes papéis assumidos pela área ao longo do tempo. Dentre esses papéis podemos citar alguns exemplos, como: a eugênia, a disciplina, o lazer, o nacionalismo e defesa da pátria, que certamente contribuíram para o quadro atual de desvalorização que a Educação Física sofreu.

Para Ferraz (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental contempla o estado atual de maturidade da Educação Física escolar brasileira. Este engloba, por meio de seus objetivos específicos e das dimensões dos conteúdos, aspectos essenciais do desenvolvimento humano, bem como a aprendizagem de um conjunto de códigos e produções sociais e científicas da humanidade que caracterizam a cultura corporal de movimento.

Mas na visão de Gramorelli (2007), a concepção de ensino dos PCNs não se apresentam de forma clara sobre o que venha ser o caminho da Educação Física e a sua relação com a cultura corporal, de tal maneira que possibilite aos professores um subsídio para reorientação curricular. Quando a autora relaciona os PCNs do Ensino Fundamental e Médio não consegue encontrar pistas que forneçam subsídios para propostas de uma nova construção curricular; isso se expressa nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, 3º e 4º ciclo, quando o documento aponta a necessidade de superar a ênfase na Aptidão Física para o rendimento padronizado, e no documento do Ensino Médio sugere a Aptidão Física como alternativa viável para romper com o paradigma do rendimento e esportivismo, antes preconizado pela Educação Física escolar.

Esta falta de coerência entre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, junto aos os objetivos da educação física escolar, pode ser entendido, pelo fato da equipe que escreveu o documento referente ao Ensino Fundamental ser diferente daquela que escreveu o documento do Ensino Médio.

Entendemos que, se por um lado existe a tentativa formal do Estado brasileiro, em contribuir para que a Educação Física se desvincule do paradigma do rendimento e do esportivismo, por outro faz-se uma grande confusão no uso do termo Aptidão Física, sendo que no documento de 3º e 4º ciclo, entende-se este como meio para se chegar ao rendimento padronizado e ao esportivismo, colocando assim, a Aptidão Física como objeto de reprovação dado pelo documento, e no documento do Ensino Médio, o termo Aptidão Física é usado para embasar a construção da proposta curricular da Educação Física para o Ensino Médio.

O ecletismo de idéias também é um ponto muito questionado por vários autores no documento. Apesar da supremacia do construtivismo na construção geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, devido à consultoria do espanhol César Coll, quando observamos o documento da área de Educação Física, isso não acontece, pois são analisadas várias abordagens de matrizes teóricas diferentes, que na opinião dos PCNs são estas as mais difundidas na área.

A partir de então são tomados posicionamentos que dissolvem as discussões que até então permeavam os debates entre estas várias abordagens da Educação Física escolar, e cria-se um consenso muito criticado pelos próprios idealizadores dessas abordagens.

Não há uma análise crítica das diferentes abordagens de Educação Física existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de idéias, (característica do ecletismo), como se estas abordagens tivessem se constituído em um processo coletivo de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, corpo, criança, ser humano e todas trazendo avanços para a área, contribuindo com a formação de um homem integral (sem dizer qual o sentido dado a este conceito). (RODRIGUES, 2001, p. 116).

O ecletismo evidenciado por Rodrigues (2001), é entendido por nós como uma estratégia política dos formuladores da proposta para mascarar o conceito idealista de ser humano, de mundo e de sociedade característico daqueles que tentam impor uma proposta hegemônica de ensino à Educação e Educação Física.

Rodrigues (2001, p. 42), acrescenta que:

Observa-se nos PCNs uma tentativa de assimilar o que há de “melhor” em diversas teorias, dissolvendo-se oposições. Trata-se de

uma versão de ecletismo, tomado como sinônimo de simples justaposição de idéias, que tem sido adotada no Brasil sem qualquer conotação negativa; ao contrário, ganhou qualidade nobre, particularmente no senso comum, para o qual confunde-se com “cultura”, com esclarecimento.

No entanto, o ecletismo engendra uma prática que, em última instância, gera um tipo de pragmatismo que busca evitar dissensos e dissolve-los, ao invés de enfrentá-los e resolve-los.

Rodrigues (2002), esclarece que a presença de uma tendência eclética no documento é identificada a partir das várias matrizes teóricas observadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, e observa-se também o ecletismo diante dos termos usados para caracterizar o objeto de estudo da Educação Física escolar, onde em alguns momentos relata-se cultura corporal e em outros cultura corporal de movimento.

Gramorelli (2007), contribui com essa discussão e evidencia que os PCNs de Educação Física do Ensino Fundamental, apresenta algumas contradições referentes à compreensão das teorias da Educação Física, pois este documento indica várias abordagens, mas nota-se a influência da abordagem crítica, entendendo a Educação Física como cultura corporal de movimento, termo originado da junção dos objetos de estudos da Educação Física, defendidos pela abordagem crítico emancipatório de Elenor Kunz (1994), denominada cultura de movimento, e, pela abordagem crítico superadora de Coletivo de Autores (1992), denominada cultura corporal.

De acordo com nossa análise essa influência da abordagem crítica, relatada por Gramorelli (2007), é verdadeira, mas é preciso esclarecer que o documento não faz um estudo mais aprofundada das diferenças entre as abordagens críticas.

Rodrigues (2001, p. 115), facilita este entendimento quando registra que:

A presença do ecletismo pode ser identificada de forma mais expressiva na discussão que os parâmetros fazem sobre o objeto de estudo da Educação Física afirmado como cultura corporal de movimento. Podemos deduzir que seria então a tentativa de aliar “cultura de movimento” defendido pela perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz, em sua obra Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, de 1994, ao conceito de cultura corporal, de Coletivo de Autores de (1992).

Essas duas abordagens no entendimento do documento são caracterizadas como críticas sem antes fazer a diferenciação necessária de suas propostas.

Segundo Rodrigues (2002), a cultura corporal de movimento é considerada o objeto de estudo da Educação Física, incorporando este termo da pedagogia crítico emancipatória de Kunz (1994), mas os PCNs não explica a contraposição que Kunz (1994), faz do conceito da cultura corporal de Coletivo de Autores (1992), sendo que estes dois termos são encontrados na proposta do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª da Educação Física dos PCNs, e que envolve a discussão sobre a dualidade cultura intelectual e cultura corporal.

Para Kunz (1994), não existe cultura que não seja corporal, o se manifestar seria uma especificidade dessa cultura, o autor defende uma abordagem crítico-emancipatória e didático-comunicativa para o ensino da educação física escolar (cultura corporal de movimento) o que não se resume a discussão da intencionalidade do praticante como no caso de Coletivo de Autores (1992), que utiliza o termo cultura corporal para definir o objeto de estudo da Educação Física.

Segundo Gramorelli (2007), também inclui nessa crítica a divergência sobre o conceito de cultura corporal existente entre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física do 1º e 2º ciclo, correspondente à 1ª a 4ª série do ensino fundamental, e do documento voltado para o 3º e 4º ciclo, que correspondente a 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

A mesma autora registra que no documento do 1º e 2º ciclo, a Educação Física é entendida como *cultura corporal*; no documento do 3º e 4º ciclo, a Educação Física é entendida como *cultura corporal de movimento*, porém, ambos documentos apresentam o desenvolvimento da cultura corporal relacionados aos esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas como também o conhecimento sobre o corpo. Portanto, subentendemos que os dois conceitos são sinônimos perante os documentos. Além das críticas correspondentes, como a falta de rigor metodológico diante das diferentes abordagens da Educação Física e o conseqüente ecletismo evidenciado, destacamos também as condições que os professores das escolas públicas têm para discutir e analisar concepções que requerem um estudo mais intenso e aprofundado das matrizes teóricas elegidas pelos PCNs, assim como, de suas diferentes visões ser humano, mundo, sociedade, escola e conhecimento que cada uma destas tendências e/ou abordagens da Educação Física escolar traz.

Gramorelli (2007, p. 53), também discute essa questão e acrescenta como ponto negativo da proposta, a forma com que são hierarquizados os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e as orientações didáticas contidas no documento.

No documento relacionado ao 3º e 4º ciclo do *Ensino Fundamental-Educação Física*, também são incluídos os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e as orientações didáticas. Acrescentou-se ao texto, as diversas abordagens em Educação Física, como vimos em tópicos anteriores. Novamente indagamos se os professores de todo o território nacional possuem a formação necessária para transcender as questões teóricas, transposição de um viés teórico para a prática que implica num consistente domínio sobre o debate da Educação Física.

É importante a discussão feita pela autora, porque mais uma vez coloca-se à prova, o comprometimento que o Estado e os pesquisadores da área, têm em formular proposta pedagógicas capazes de serem discutidas e incorporadas ao cotidiano dos professores de Educação Física, das escolas de todo o país.

É notório que tanto as abordagens da Educação Física, quanto a reforma curricular proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram e são importantíssimas para subsidiar as discussões em torno da prática pedagógica, mas a falta de continuidade nas discussões dessas abordagens e dos PCNs, no meio acadêmico e escolar, estão confinando os professores de Educação Física, a um atuação pedagógica individualista, e sem embasamento científico, feita cada vez mais, de maneira pessoal, empírica e isolada. Volto a indagar: se quisermos avançar à Educação Física na escola, as novas pesquisas da área, deverão ter o comprometimento de serem formuladas e incorporadas junto aos conhecimentos empíricos dos professores das escolas, e conseqüentemente as suas práticas pedagógicas, para que assim, possam ser sentidas no cotidiano escolar e não lembradas apenas nos concursos públicos para ingresso na carreira do magistério ou ainda esquecidas com o tempo.

Ressaltamos que após a concretização dos PCNs, foram poucas as tentativas de ampliar e melhorar as propostas pedagógicas da área de Educação Física, caracterizando um corte de produção científica na última década. É preciso retomar a construção dessas propostas ou ampliar as que já estão aí.

Assim evidenciamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma proposta pedagógica à Educação Física muito eclética, que dificulta o entendimento

dos professores que estão nas escolas de todo o país, primeiramente pelo consenso inexistente que foi criado pelo documento, em cima das abordagens que a área da Educação Física escolar contempla, assim como seus objetos de estudos, e a concepção de ser humano, mundo, sociedade, escola, que cada abordagem defende. Segundo, por que muitos professores estão distantes desses debates e não conseguem discernir sobre as colocações que são feitas pelo documento, e acabam entendendo de maneira equivocada o debate que a área da Educação Física escolar, desenvolveu desde sua crise de identidade, instalada a partir dos anos 80.

Com relação a hierarquia existente nos Parâmetros Curriculares da Educação Física e evidenciada por Gramorelli (2007), observamos os níveis de concretização da proposta, que são relatados como orientações diretas sobre os objetivos, sendo traduzidas pelos conteúdos que devem ser desenvolvidos e os critérios de avaliação que os professores devem utilizar, isto revela a forma de manual que o documento pretende ser para os professores de maneira geral.

Rodrigues (2001), evidencia que está forma de manual caracterizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais sinaliza a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

A maneira tendenciosa com que o documento é escrito leva muitos pesquisadores a discutir o caráter da proposta, assim fazemos o uso das palavras de Nascimento (2000, p. 189):

[...] os PCNs representam um discurso de intenções que buscam realizar uma harmonização curricular a fim de assegurar determinada qualidade na oferta da disciplina de Educação Física na escola. Para que os PCNs deixem de ser um discurso inócuo, contido apenas em documentos e com implementação duvidosa, torna-se necessário corrigir ou minimizar as distorções existentes no sistema escolar brasileiro, especialmente aquelas relacionadas a carência de materiais, equipamentos e de instalações dignas para o exercício profissional nesta área.

Além disso, o caráter genérico da proposta parece fomentar a perpetuação da atitude de improvisação das situações de aprendizagem, diante da carência de recursos financeiros e do estado de manutenção adiada das poucas instalações existentes na realidade escolar brasileira. O documento impossibilita aos profissionais da área reivindicarem melhores condições de trabalho junto às instâncias superiores responsáveis.

Rodrigues (2001), também contribui com essa discussão e afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais são colocados como resposta para a melhoria da qualidade do ensino, mas estão posicionados de costas para os problemas concretos que os professores vêm enfrentado, o que é fácil de observar a partir da análise das representações sociais e práticas pedagógicas da Educação Física, como o “espontaneísmo” e a predominância do esporte como conteúdo.

Essa questão é ampliada em nossas discussões, não só pelos descompromisso do Estado com a realidade escolar, mas também como já citamos, com a falta de comprometimento de nós mesmos, pesquisadores da área, na formulação de novas abordagens ou ampliação daquelas que já foram construídas.

Assim, Rodrigues (2001) confirma nossa hipótese e analisa em suas pesquisas que a prática pedagógica dos professores de Educação Física, são vistas como sinônimos de recreação, moralização, treinamento, promoção da saúde, desenvolvimento do aspecto motor e, até mesmo, animação de festas. Onde o próprio professor não se vê como educador na escola, ou seja, não constrói conhecimento novo e não transmite conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Há uma dificuldade em compreender a que necessidade a Educação Física responde dentro da escola, o que a justifica no universo escolar para que o aluno consiga identificar, interpretar, compreender e explicar o mundo em que vive.

Além disso, é fato que, os professores não participaram efetivamente da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Darido et al (2001, p. 28), contribui ainda que, nem todos os professores tomaram conhecimento dos textos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois, “A intenção inicial da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC era de que todos os professores da rede pública do país recebessem o conjunto de documentos, o que não acabou ocorrendo”.

Reiteramos que mesmo se houvesse chegado as mãos dos professores os documentos, isto não significaria a efetivação da proposta no cotidiano escolar, mas este poderia contribuir como ponto de partida para discussão da prática pedagógica. O fato é que este acontecimento demonstra o caráter burocrático e inócuo da proposta, a falta de compromisso político do governo federal em apresentar sua proposta aos professores de todo o país, por outro lado constatamos que o governo federal não agiu da mesma forma com os organismos transnacionais, reafirmando a

todo momento seu compromisso político com as reformas educacionais e macroeconômicas que foram exigidas por estes. A partir de então duvidamos dos possíveis avanços que o documento pode ter desencadeado à Educação Física escolar, e segundo uma das autoras que por nós estudado mais elogiou esta proposta:

É preciso esclarecer que apesar desses documentos estarem disponíveis na maioria das escolas públicas brasileiras, poucos professores os têm utilizado de maneira sistemática. Isto ocorre por razões diversas: documento de difícil leitura, compreensão e aplicação, poucos investimentos na formação inicial e continuada dos professores (pelo próprio Mec), além de outros. (DARIDO et al, 2001, p. 28)

Consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais não conseguiram avançar suas proposta referente à Educação Física escolar, haja vista o distanciamento dos professores de sua formulação e debate, que desencadeou um movimento de comodismo e descrença por parte desses, que não tomaram para si os avanços sugeridos.

Assim nos apoiamos nas palavras de Santos (2002, p. 353):

Quando discutimos as políticas públicas de hoje para o ensino fundamental, o que parece mais surpreendente nessas políticas não é o grau de alienação que elas produzem, não é o fato de estarem formando sujeitos passivos ou em conformidade com os critérios de mercado ou com os interesses das elites. O mais surpreendente é seu baixo impacto na realidade escolar.

Assim perguntamos: onde estão os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física? Ressaltamos que este documento teve por objetivo transformar-se em subsídios para reforma curricular da Educação Física e de outros componentes curriculares do ensino fundamental e médio, mas será que o mesmo, conseguiu trazer suas idéias ao cotidiano escolar?

Por fim, o último legado deixado pelo documento final dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é a necessidade de rever periodicamente sua contribuição para a prática educativa. Mas após 13 anos de sua primeira publicação, questionamos a continuidade de seus estudos, e as reais contribuições que o documento trouxe ao cotidiano dos profissionais, que atuam nas escolas de todo o país.

4- PESQUISA DE CAMPO.

[...] Vocês se perdem no meio de tanto medo
De não conseguir dinheiro pra comprar sem se vender
E vocês armam seus esquemas ilusórios
Continuam só fingindo que o mundo ninguém fez
Mas acontece que tudo tem começo
E se começa um dia acaba, eu tenho pena de vocês

E as ameaças de ataque nuclear
Bomba de nêutrons não foi Deus quem fez
Alguém, alguém um dia vai se vingar
Vocês são vermes, pensam que são reis [...]

Capital Inicial
Música: Fátima
Compositor: Flávio Lemos / Renato Russo
Álbum: Capital Inicial Acústico MTV. 2000

4.1- Tipo de Estudo.

Este estudo se baseia numa abordagem qualitativa de pesquisa científica, segundo Lüdke; André (1986). A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Por sua vez os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação como o processo é muito maior do que com o produto, sendo que o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador.

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, o que exige o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. Não existe a preocupação de comprovar hipóteses definidas antes do início dos estudos, mas isso não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise de dados obtidos.

Em nossa pesquisa de campo aplicamos um questionário, a fim de traçar o perfil dos participantes, e uma entrevista, a fim de descrever a opinião dos sujeitos de acordo com o objetivo geral e específicos desse trabalho. Para interpretação dos dados coletados na entrevista, utilizamos como base a Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. Essa técnica consiste na “[...]”

interpretação dos relatos dos sujeitos de uma pesquisa, os quais emitem opinião sobre determinados assuntos, opinião esta carregada de sentidos, de significado e de valores. (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 108).

4.2- Local da Pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada nas escolas públicas estaduais do município de Sorocaba-SP que oferecem Ensino Fundamental.

O município de Sorocaba conta com 194 escolas de Ensino Fundamental, sendo estas escolas municipais, estaduais e particulares. Das 194 escolas, 86 escolas compõem a rede pública estadual. (DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA, 2009) (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA, 2009)

As escolas estaduais possuem, de maneira geral, em sua estrutura física, quadras poliesportivas, biblioteca, salas de aula, banheiros privativos para funcionários (professores) e alunos, espaços reservados para secretaria, diretoria, coordenação pedagógica e pátio.

Todas as unidades escolares estão ligadas à supervisão da Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba, que é subordinada as normas e resoluções oriundas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assim todos os dados referentes às matrículas, alunos evadidos, alunos transferidos, alunos retidos, alunos aprovados, notas, professores efetivos, professores contratados, distribuição dos recursos financeiros e demais dados, são captados nessas escolas, transferidos a Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba e enviados a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Funcionalmente as escolas mantêm colegiados, como o grêmio estudantil, o conselho de escola, a associação de pais e mestres e o conselho de classe.

Escolhemos como local da pesquisa as escolas estaduais do Estado de São Paulo por atuarmos desde o ano de 2003, em sua rede, o que facilitou o trâmite burocrático para acesso nas escolas. Além disso, por ser um sistema público de ensino, estas escolas estão mais sujeitas as ações das políticas públicas

educacionais proferidas pelo MEC, como a implantação da reforma curricular caracterizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao final do trabalho a Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba foi contemplada com uma cópia dessa pesquisa, para fins de conhecimento.

4.3- Sujeitos da Pesquisa.

O universo de pesquisa, teve critérios de representatividade e acessibilidade, já que os sujeitos pesquisados representaram um determinado grupo de indivíduos e foi preciso considerar as limitações de acesso do pesquisador a um número maior de sujeitos.

Tivemos o objetivo de entrevistar sujeitos que estavam diretamente em contato com as políticas públicas educacionais e que já possuíam determinados conhecimentos a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, através de estudos para ingresso no magistério, na sua formação acadêmica e na atuação cotidiana como professor do Ensino Fundamental. Assim estipulamos os seguintes critérios para inclusão na pesquisa:

1º- Professores titulares de cargo da rede estadual de ensino de São Paulo.

2º- Aprovados no concurso público estadual realizado em 2005.

3º- Atuantes em sala de aula no Ensino Fundamental.

4º- Formados a partir da última publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1999.

5º- Autorizados para realização da pesquisa através da Carta de Autorização aos Diretores das Escolas Públicas (APÊNDICE A).

6º- Que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Desta forma, a Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba tinha em seu quadro no magistério, um total com 137 professores titulares de cargo, deste montante cinquenta e cinco foram aprovados no último concurso público realizado em 2005 para ingresso no magistério no cargo de professor de Educação Física. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009)

Através do contato direto do pesquisador com estes professores constatamos que quarenta e um permanecem ministrando aulas de Educação Física nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Desses apenas vinte e sete sujeitos foram formados a partir de 1999.

Este universo de vinte e sete sujeitos estavam dispostos vinte e duas escolas, destas apenas sete escolas aceitaram em participar da pesquisa, concedendo autorização de seus respectivos diretores(as). Assim, nosso universo de sujeitos pesquisados, acabou sendo limitado para o máximo de nove professores que se enquadravam em todos os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.

Por fim, seis professores aceitaram em participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os sujeitos que participaram da pesquisa tiveram como vantagem o recebimento de uma cópia do trabalho para fins de conhecimento dos resultados obtidos.

4.4- Instrumentos para a pesquisa.

Utilizamos dois instrumentos de pesquisa, o questionário e a entrevista.

O questionário utilizado teve como objetivo traçar o perfil dos participantes, apontando o seguinte dados:

Nome:

E-mail:

Idade:

Sexo:

Formação:

Instituição formadora:

Ano de Conclusão do curso:

Tempo no magistério:

Escola onde trabalha:

Ano de ingresso no magistério como professor titular de cargo (efetivo):

Foi mantido o sigilo de algumas informações prestadas nesse questionário, a fim de guardar a identidade dos professores participantes da pesquisa.

As perguntas geradoras da entrevista foram determinadas pelas contribuições da banca de qualificação, após análise do teste piloto (APÊNDICE C). São elas as seguintes:

- 1- Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- 2- Você conhece como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos?
- 3- Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na publicação desse documento?
- 4- Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no cotidiano de suas aulas?
- 5- Na sua opinião os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços ou retrocessos à Educação Física escolar?

4.5- Procedimentos metodológicos.

Nosso objetivo geral foi desvelar as contribuições ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais à práxis cotidiana dos professores de Educação Física.

Como objetivos específicos buscamos:

- Investigar o conhecimento dos professores a respeito do processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Analisar os avanços e retrocessos do documento segundo discurso dos entrevistados.
- Averiguar quais eram suas percepções a respeito da influência dos organismos transnacionais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP aprovou nosso projeto registrado com o número de protocolo 58/08.

Primeiramente foi feito um teste piloto com dois sujeitos para averiguar se as perguntas formuladas eram capazes de extrair respostas significativas dos entrevistados. Esse teste piloto foi permeado pelas seguintes perguntas geradoras:

1. Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?
2. Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, PNUD, na publicação desse documento?
3. Você utiliza os PCNs da Educação Física no cotidiano de suas aulas?
4. Você tem críticas aos PCNs da Educação Física?
5. Você gostaria de participar de formação continuada ou capacitações em serviço para discutir programas e conteúdos de ensino para suas aulas?

Com as contribuições da banca de qualificação as perguntas que não eram capazes de contribuir de forma qualitativa com a coleta de dados, que por ventura acabavam por influenciar o discurso dos sujeitos, ou que fugiam do objetivo do trabalho, foram reformuladas para aplicação num universo maior de entrevistados. Assim as perguntas geradoras definidas para aplicação da entrevista num universo maior de sujeitos estão expressas no item 4.4 instrumentos de pesquisa.

Para realizar a entrevista com um número maior de sujeitos, recorreremos a aplicação dos critérios de inclusão estipulados anteriormente.

Assim, buscamos a relação da classificação geral dos professores titulares de cargo na disciplina de Educação Física da Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba. Disponível no site <http://atribuicaoaula.edunet.sp.gov.br>, e acessado na data de 20/07/2009, para constatar quantos professores eram titulares de cargos, e em quais escolas estavam atuando. Acessamos também o site www.educacao.sp.gov.br, na mesma data de 20/07/2009 para averiguar quais desses professores foram aprovados no concurso público de 2005. (SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009)

A partir daí, com o cruzamento dos dados e a identificação dos professores que poderiam participar da pesquisa de acordo com os primeiros critérios de inclusão, fizemos o contato direto com estes sujeitos, e constatamos se os mesmos estavam atuando em sala de aula no Ensino Fundamental, e em que ano tinham concluído a graduação em Educação Física. É importante destacar que alguns professores encontravam-se de licença-saúde, licença-prêmio, ocupando cargos designados de coordenadores pedagógicos e vice-diretor de escola e outros se

formaram antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que excluiu alguns sujeitos da pesquisa.

Após está etapa, tínhamos vinte e sete sujeitos possíveis de serem entrevistados, distribuídos em vinte e duas escolas. O próximo passo foi pedir autorização aos diretores dessas escolas para realização da pesquisa. Por sua vez as escolas acabaram dificultando o desenvolvimento do estudo, isto porque, várias vezes, foi postergada uma resposta definitiva para aceitação da realização da mesma, percebemos que muitos diretores tinham receio das intenções e/ou resultados do estudo e ao final não concederam a autorização necessária para sua realização. Apenas sete escolas nos autorizaram a realizar a pesquisa, dentro dessas escolas tínhamos um número de nove sujeitos que se enquadravam nos critérios de inclusão, por fim seis sujeitos aceitaram em participar voluntariamente do estudo.

As escolas estaduais que aceitaram participar da pesquisa concederam a autorização para a mesma, por parte de seus diretores(as) através da Carta de Autorização aos Diretores das Escolas Públicas . Por sua vez, os professores de Educação Física dessas escolas concordaram em participar da pesquisa com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No momento das entrevistas não foram tomados nenhum posicionamento por parte do pesquisador para que as respostas fossem condizentes ou não com os pressupostos teóricos eleitos anteriormente na revisão bibliográfica.

O ambiente da entrevista teve condições adequadas para que o pesquisado se sentisse a vontade para proferir suas respostas. Cada pergunta foi feita após a resposta da pergunta anterior, dando o tempo necessário para que cada sujeito pensasse nas respostas. As entrevistas foram gravadas para depois serem transcritas e interpretadas de acordo com a base teórica elegida.

4.6- Resultados do Questionário.

Os professores de Educação Física, participantes desta pesquisa demonstraram o seguinte perfil:

- Foram entrevistados três homens e três mulheres.
- A média de idade dos sujeitos entrevistados era de 33 anos, sendo que o mais jovem tinha 30 anos e o de idade mais avançada 37 anos.
- Dos seis sujeitos entrevistados, um deles tinha formação stricto-sensu (mestrado) em Educação, concluído em 2008, outros três sujeitos tinham formação lato-sensu (especialização), concluídos nos anos de 2001, 2003, 2004, 2005, 2009, sendo que dois deles possuíam duas especializações cada um. Estas especializações eram de Treinamento Resistido na Adolescência, Atividade Física e Saúde, Fisiologia do Exercício, Estratégia e Metodologia de Jogos Educacionais – Modalidade Xadrez e Dama, e Gestão Escolar.
- Os sujeitos entrevistados tiveram na graduação as seguintes instituições formadoras: FMU e a Faculdade de Educação Física da ACM de Sorocaba (FEFISO), concluindo os cursos nos anos de 1999 (2 sujeitos), 2001 (2 sujeitos), 2002 (2 sujeitos).
- A média do tempo de atuação no magistério dos sujeitos pesquisados era de cinco anos e um mês. Numa análise individual, o Sujeito 1 tinha quatro anos no magistério, Sujeito 2 seis anos, Sujeito 3 cinco anos, Sujeito 4 quatro anos, Sujeito 5 sete anos, Sujeito 6 quatro anos e meio, e todos os sujeitos ingressaram como titulares de cargo (efetivo) no ano de 2006.

4.7- Resultados da Entrevista.

Desvelando o discurso dos sujeitos.

Discurso dos sujeitos entrevistados

PERGUNTA 1. *Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?*

SUJEITO 1. *Eu acho que de uma forma geral na prática pedagógica, eu acho que é assim, é...(pausa), eu não vejo como obrigatório, mas é um meio de orientação na nossa prática pedagógica que... tem várias linhas, várias vertentes,*

várias pedagogias. *Eu acho que foi de uma certa forma é...(pausa) escrito pra auxilia, porque têm vários professores que não se orientam por nada, então muitos utilizam ele pra coloca em prática a sua pedagogia, agora...(pausa) é questionável a forma como ele foi criado, né, se ele foi objetivo é pra orienta, ele deveria ser criado através dos professores que atuam na prática. Eu sei muito pouco como foi redigido, como foi feito, me parece que, é, foi meio de “sopetão”, então, é... a idéia, era que professores e... que atuam na rede participassem na elaboração dele, mas ele foi imposto, foi criado por uma universidade particular se não me engano e ... (pausa), aí foge, entra em controvérsia, será que realmente é democrático, coisa e tal, entendeu!*

SUJEITO 2. *Ah! Tudo dentro da teoria é muito perfeito, é muito maravilhoso, é lindo, só que na prática a realidade é outra, e muda de escola pra escola, de cidade pra cidade, de bairro pra bairro, já muda! Então a gente... “num” “num” tá dentro da nossa realidade.*

SUJEITO 3. *Os Parâmetros Curriculares eu acho que é uma base pra nós termos um caminho a seguir né, e..., tem o lado positivo como também têm o lado negativo dos parâmetros tá, têm seu lado positivo que pode ser...é uma base até que o Estado está usando no material que está vindo...pra que a gente tenha uma adequação no Estado de São Paulo, e o lado negativo, acho que deveria escutar mais o professor, um pouco, pra gente pode ter uma base assim que tenha uma lógica no nosso dia a dia, no cotidiano escolar.*

SUJEITO 4. *Ah! Minha opinião sobre o PCNs seria que é uma base né, pra gente tá...sendo orientada pra dá aula na escola pública especificamente. Acredito que é um bom parâmetro, apesar de ser difícil de colocar em prática né, em todas as escolas que a gente dá aula.*

SUJEITO 5. *Olha, eu acho que os parâmetros quando eles são elaborados né, partindo do princípio que eles vem de uma orientação maior, do Banco Mundial, da CEPAL, ALCA essas coisas, ele segue a mesma linha que a formação do*

indivíduo para o trabalho. Então eu acho que ele contribui pouco para o trabalho do professor que quer fazer uma transformação mais razão.

SUJEITO 6. *A idéia é boa, porém têm que levar em consideração tanto o contexto de cada unidade escolar, assim como também a verificação com relação ao tipo de cada professor sofre, vamos dizer assim com a aplicação de suas aulas de Educação Física escolar.*

Indicadores do discurso.

PERGUNTA 1. Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?

SUJEITO 1:

1. Eu não vejo como obrigatório;
2. É um meio de orientação na nossa prática pedagógica;
3. Tem várias linhas, várias vertentes, várias pedagogias;
4. Escrito pra auxiliar;
5. É questionável a forma como ele foi criado;
6. Ele deveria ser criado através dos professores que atuam na prática;
7. Sei muito pouco como foi redigido, como foi feito;
8. Ele foi imposto;
9. Foi criado por uma universidade particular se não me engano;
10. Será que realmente é democrático.

SUJEITO 2.

1. Tudo dentro da teoria é muito perfeito, é muito maravilhoso, é lindo;
2. Na prática a realidade é outra;
3. “Num” tá dentro da nossa realidade.

SUJEITO 3.

1. É uma base;
2. Um caminho a seguir;
3. Deveria escutar mais o professor;

4. Deveria ter mais relação com o cotidiano escolar.

SUJEITO 4.

1. É uma base;
2. É um bom parâmetro;
3. Difícil de colocar em prática.

SUJEITO 5.

1. Eles vem de uma orientação maior, do Banco Mundial, da CEPAL, ALCA;
2. Segue a linha da formação para o trabalho;
3. Contribui pouco para o trabalho do professor.

SUJEITO 6.

1. A idéia é boa;
2. Tem que levar em consideração o contexto, o professor, e a aplicação nas aulas.

Unidades de significado.

PERGUNTA 1. Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?

1. Difícil de colocar em prática. (sujeitos: 2; 3; 4; 5; 6)
2. É uma base (sujeitos: 1; 3; 4)
3. Deveria escutar os professores (sujeitos: 1; 3)
4. Foi imposto (sujeitos: 1; 5)
5. Bom parâmetro. (sujeito: 4; 6)
6. Não obrigatório (sujeito 1)
7. É eclético (sujeito: 1)
8. Obscura sua criação (sujeito 1)
9. Formação para o trabalho. (sujeito 5)

QUADRO 1.

PERGUNTA 1. Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?

<u>SUJEITOS</u>	1	2	3	4	5	6	%
CATEGORIAS							
DIFÍCIL DE COLOCAR EM PRÁTICA		X	X	X	X	X	83,4
É UMA BASE	X		X	X			49,8
DEVERIA ESCUTAR OS PROFESSORES	X		X				33,2
FOI IMPOSTO	X					X	33,2
BOM PARÂMETRO				X		X	33,2
NÃO OBRIGATÓRIO	X						16,6
É ECLÉTICO	X						16,6
OBSCURA SUA CRIAÇÃO	X						16,6
FORMAÇÃO PARA O TRABALHO					X		16,6

**Análise das unidades de significado de acordo com a PERGUNTA 1:
Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?**

Difícil de colocar em prática

Essa categoria foi a que teve maior convergência entre os discursos dos sujeitos entrevistados, sendo 83,4% desses, representados pelos sujeitos 2, 3, 4, 5, 6, que relataram a dificuldade de colocar em prática os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A nosso ver isso é algo muito grave, já que são os professores são os responsáveis pela incorporação de qualquer proposta pedagógica, junto ao cotidiano de suas aulas. Vários motivos foram relatados para justificar essa dificuldade de trabalhar com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o sujeito 2 “*Ah! Tudo dentro da teoria é muito perfeito [...] na prática a realidade é outra [...]*” demonstrando assim o distanciamento entre o que foi produzido pelo documento e as possibilidades de relação com o cotidiano escolar. Para o sujeito 4 é “[...] *difícil de colocar em prática [...]*” e o sujeito 5 complementa “*Então eu acho que ele contribui*

pouco para o trabalho do professor [...]” caracterizando mais uma vez a frustração de ter um documento voltado ao cotidiano escolar que não contribui com a prática pedagógica do professor.

De acordo com a revisão bibliográfica podemos levantar algumas variáveis que interferiram nesse quesito, dentre estas citamos o distanciamento dos professores de escolas públicas na construção democrática do documento Caparroz (2003), e o baixo impacto do documento na realidade escolar explicitado por Santos (2002). Darido et al (2001) também retratam que o documento é difícil leitura e que a falta de formação continuada em serviço distancia ainda mais os professores das possíveis contribuições que os Parâmetros Curriculares Nacionais podem trazer a suas práticas pedagógicas.

Reiteramos outras questões, que dizem respeito as precárias condições de trabalho dos professores, estruturais e matérias, o estado atual de abandono das escolas públicas, além da insegurança e violência a qual os professores principalmente dos grandes centros são submetidos diariamente.

Outra importante questão a ser revelada, são as acusações que os pesquisadores da área fazem com relação aos professores de Educação Física, que se omitem da sua função de ministrar as aulas, “jogando a bola” e deixando os alunos fazer o que bem entendem, por outro lado, evidenciamos também as acusações dos professores de Educação Física, que relatam que os pesquisadores área são incapazes de articular uma proposta pedagógica junto aos mesmos, contribuindo para que, está proposta seja concretizada na prática, fato inédito segundo os professores de Educação Física. Para nós, essas acusações mútuas só prejudicam o desenvolvimento da área e a incorporação de qualquer proposta no cotidiano escolar dos professores de Educação Física, fato este que convergem com está categoria que representa a dificuldade de colocar em prática a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É uma base

Os sujeitos 1, 3, 4 entendem que os Parâmetros Curriculares Nacionais são uma base que auxilia no desenvolvimento das aulas, totalizando 49,8% dos entrevistados que convergem com está idéia.

Segundo o sujeito 4 *“Ah! Minha opinião sobre o PCNs seria que é uma base né, pra gente tá...sendo orientada pra dá aula na escola pública especificamente.”* Salientamos que além do documento ser evidenciado como uma base de acordo com a fala dos sujeitos, o mesmo é entendido como um referencial destinado especialmente as escolas públicas, deixando de lado outras escolas que se mantêm através dos meios privados, confessionais ou filantrópicos, mas na verdade esse norteamento dado por meio dos PCNs, serviram a todas as escolas, independente de qual seja sua mantenedora.

Gramorelli (2007) entende que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos pelo MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar a implantação ou revisão curricular nos Estados e Municípios, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contribuindo com a atuação dos professores.

Brasil (1998b) registra também que o documento incorpora as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando discussões, planejamentos e avaliações da prática de Educação Física.

Esse caráter de subsídio que o próprio documento atribui a si mesmo, acaba por convergir com o discurso dos sujeitos entrevistados.

Deveria escutar os professores

Segundo os sujeito 1 e 3, que representam 33,2% dos sujeitos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais deveriam escutar os professores. Percebemos através dessa unidade de significado o apelo dos professores de Educação Física para que seus conhecimentos empíricos, adquiridos através de suas experiências cotidianas, fossem levados em consideração.

Mas podemos constatar que isso não ocorreu, pois segundo Moreira (1996), o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, iniciou-se no final do ano de 1994, onde sob o comando do espanhol César Coll, foram convocados cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha, países que recentemente tinham promovidos reformas curriculares. Encomendou-se a Fundação Carlos Chagas, uma análise das propostas curriculares dos estados brasileiros e dos municípios de São Paulo, Rio

de Janeiro, Belo Horizonte. Durante o ano de 1995, uma equipe de professores de escolas, e não de universidades, responsabilizou-se pela elaboração do documento, esses professores foram fundamentalmente ligados à Escola da Vila, situada em São Paulo.

Com isso, entendemos a indignação do sujeito 1 e 3, assim questionamos a consultoria do espanhol César Coll e a transferência educacional que os Parâmetros Curriculares Nacionais representaram. Posteriormente indagamos se a Fundação Carlos Chagas e os professores da Escola da Vila, foram capazes de salientar os anseios dos professores das escolas públicas durante a criação do documento. É interessante dizer que a Escola da Vila é uma instituição particular, sendo assim, não seria mais viável as escolas públicas participarem da construção do documento, já que são estas as mais “pressionadas” pelo governo para incorporar a proposta dos PCNs?

Moreira (1996) também ressaltou esta questão, questionando o “porquê” que tais instituições e pesquisadores foram convidados a participar da construção do documento em detrimento da área de Educação Física.

Por fim, concordamos mais uma vez com Rodrigues (2001), Darido et al (2001), Caparroz (2003), Gramorelli (2007), que relataram a falta de participação dos professores na construção do documento, o que ocasionou o distanciamento das sugestões e possíveis contribuições dos professores das escolas públicas aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foi imposto

Essa categoria surgiu com o relato dos sujeitos 1 e 5, que representam 33,2% dos entrevistados, e representa a imposição da reforma curricular, caracterizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de forma autoritária e influenciada pelos organismos transnacionais. Segundo o discurso proferido pelo sujeito 5 “[...] *eles vem de uma orientação maior, do Banco Mundial, da CEPAL, ALCA essas coisas[...]*”, o que revela o contexto a qual o surgimento da reforma curricular brasileira estava envolvida.

Com estas influências podemos entender que os organismos transnacionais foram usados como representantes ideológicos dos países desenvolvidos, impondo

exigências macroeconômicas que afetavam os sistemas educacionais. A reforma curricular caracterizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, defendeu uma educação voltada aos interesses do projeto neoliberal e ao processo de globalização.

Soares (2000) relata a forte influência do Banco Mundial no desenvolvimento mundial, e Silva (1999) diz que o Banco Mundial é um “braço” da política externa americana, e que o FMI representa o mesmo papel junto aos países desenvolvidos europeus. Coraggio (2000) retrata também a interferência dos organismos transnacionais junto as políticas macroeconômicas e educacionais dos países em desenvolvimento, e Lippi; Lima (2006) acrescentam que todas essas ações serviram para alinhar o Brasil ao processo de globalização e ao projeto neoliberal, sendo que um importante passo foi dado quando foram realizadas as reformas educacionais brasileiras, dentre elas a dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Bom parâmetro

Ao analisarmos essa categoria ressaltamos os discursos dos sujeitos 4 e 6, que representam 33,2% dos entrevistados. Apesar da convergência entre os discursos do sujeito 4 e o sujeito 6, observamos uma divergência dentro do discurso do sujeito 4, que relata que “ *Acredito que é um bom parâmetro [...]*” e logo após complementa “*[...] difícil de colocar em prática [...]*”, assim indagamos: como pode um parâmetro ou proposta pedagógica ser boa, sem que sua legitimação aconteça na prática pedagógica dos professores?

A nosso ver uma proposta pedagógica só é interessante, se seus avanços teóricos forem possíveis de serem incorporados na prática pedagógica dos professores. Qualquer proposta, abordagem, tendência ou teoria que fuja a este quesito, está fadada ao esquecimento, pois de acordo com nosso entendimento não contribui com sua área de estudo.

Mas é preciso enaltecer alguns avanços que os Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram a Educação Física. Segundo Darido et al (2001), Rodrigues (2001) o rompimento com o paradigma do esportivismo e do rendimento foram passíveis de receberem elogios, com isso foi possível discutir planos de aulas onde todos os indivíduos fossem contemplados, sem discriminar os menos habilidosos

que historicamente eram excluídos das aulas de Educação Física. Este avanço foi caracterizado na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como o princípio da inclusão, fato desconsiderado quando a Educação Física escolar estava assentada no paradigma do esportivismo e do rendimento.

Não obrigatório

Segundo os resultados observados, apenas 16,6%, dos entrevistados relataram que os Parâmetros Curriculares Nacionais não se transformaram em uma proposta obrigatória. Essa unidade de significado foi evidenciada na fala do sujeito 1, quando o mesmo diz: “*eu não vejo como obrigatório*”. É importante observamos que mesmo, apesar de entender o documento como não obrigatório, o mesmo não cita a atuação determinante do Conselho Nacional de Educação neste quesito.

Foi evidenciado na revisão bibliográfica, que esta condição de não obrigatoriedade do documento, só foi possível graças a atuação do CNE, que chamou para si a deliberação sobre os conteúdos mínimos, enfatizados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fazendo com que o MEC acatasse sua deliberação, impedindo suas intenções de configurar os PCNs em uma proposta curricular obrigatória de dimensão nacional.

De acordo com Brito (1999), Bonamino; Martinez (2002), Darido et al (2001) os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo deliberação dos CNE e entendimento dos pesquisadores da área, se configuraram num norteamento às escolas, enfocados como: uma proposta curricular dentre outras; uma proposta significativa, porém não obrigatória; uma alternativa às propostas curriculares dos estados e municípios.

Assim, apesar do sujeito 1 não explicitar claramente os motivos que o levaram a entender os PCNs como não obrigatório, é possível relacionar esta unidade de significado, com os argumentos convergentes arrolados na revisão bibliográfica sobre a não obrigatoriedade do documento.

É eclético

De acordo com o depoimento do sujeito 1, que representa 16,6% dos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] *tem várias linhas, várias vertentes, várias pedagogias [...]*, o que caracteriza a nosso ver o ecletismo a qual foi submetido o documento.

Ao lermos o documento voltado a Educação Física escolar, encontramos várias abordagens da Educação Física escolar, criadas no início da década de 80, até a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, assim o que nos parece, é que o documento tentou abarcar aquilo que o mesmo julgava ser o melhor de cada abordagem, caracterizando o ecletismo de idéias, discutido por alguns autores na revisão bibliográfica.

Esse ecletismo também é constatado a respeito do objeto de estudo da Educação Física, onde em alguns momentos fala-se em cultura corporal e em outros, cultura corporal de movimento, como salienta Gramorelli (2007).

Para Rodrigues (2001) não há uma análise crítica das diferentes abordagens da Educação Física, existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de idéias, (característica do ecletismo), como se estas abordagens tivessem se constituído em um processo coletivo de consensos, de visões de sociedade, educação, educação física, corpo, criança, ser humano e todas trazendo avanços à área.

Obscura sua criação

Está unidade de significado é encontrada no discurso do sujeito 1, que representa 16,6% dos entrevistados, onde o mesmo relata “*Eu sei muito pouco como foi redigido, como foi feito [...] ele foi imposto [...] será que realmente é democrático, coisa e tal, entendeu!*”. Este quesito nos remete a forma como foi conduzida a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com os pressupostos ideológicos que estavam sustentando sua construção.

Apesar da necessidade de conteúdos mínimos exigidos pela Constituição Federal de 1988, e pela LDB de 1996, o documento aparentemente não foi construído de forma democrática.

Segundo Brasil (1998a), o documento inicialmente foi elaborado em versões preliminares, que foram debatidas por professores e especialistas da educação, assim como profissionais de outras áreas e instituições governamentais e não governamentais, sendo que as críticas feitas pelos educadores serviram de suporte para a versão final do documento.

Mas segundo Darido et al (2001), foram observados depoimentos de educadores envolvidos no processo de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde relatou-se que muitos pareceres sobre o documento foram desconsiderados e não fizeram parte de versão final. É importante registrarmos que Darido participou como consultora na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que fortalece a observação feita pela pesquisadora. Entendemos que muitos pareceres foram desconsiderados por não estarem de acordo com os pressupostos ideológicos do governo federal da época.

Rodrigues (2001), Darido et al (2001), Caparroz (2003), Gramorelli (2007), também afirmam que o documento não foi criado de forma democrática, como o governo federal queria transparecer, já que os professores da área de Educação Física não foram convidados ou convocados, mas sim uma parcela desta que estava de acordo com os pressupostos ideológicos que foram eleitos pelo MEC

Assim concordamos com Silva (1999), quando a mesma relata que esse documento é entendido como mais uma reforma imposta pelos organismos transnacionais aos países em desenvolvimento, a fim de assegurar a hegemonia das nações desenvolvidas e alinhar os países em desenvolvimento ao ideário neoliberal e ao processo de globalização. Diante desse contexto podemos compreender o “porque” da falta de transparência na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já o mesmo foi usado como uma estratégia política, a fim de alinhar o governo brasileiro junto aos interesses dos organismos transnacionais e conseqüentemente aos interesses dos países desenvolvidos.

Formação para o trabalho

Essa categoria foi criada de acordo com o discurso do sujeito 5, que representa 16,6% dos entrevistados. De acordo com este sujeito os Parâmetros Curriculares Nacionais “ [...] segue a mesma linha que a formação do indivíduo para o trabalho [...] ” e está questão está diretamente atrelada ao conceito de ser humano, de mundo e de sociedade que o documento incorpora implicitamente em seus escritos.

De acordo com Rodrigues (2001) mais uma vez o projeto educacional dirigido as classes subalternas da sociedade está definido a partir da velha perspectiva das classes dominantes, de habilitá-los técnico, social e ideologicamente para o trabalho. Percebemos uma mudança nos discurso educacional, mas não a fim de revolucionar os sistemas educacionais através da reforma curricular, e sim de adequar o ensino e a aprendizagem oriundas das escolas, as novas demandas do mundo globalizado e neoliberal.

Rodrigues (2001) observa em uma análise mais detalhada que há uma atualização do discurso sobre a função social da Educação Física adaptando-o/integrando-a às novas necessidade da sociedade brasileira, caracterizada pelo desenvolvimento do projeto neoliberal e da globalização, em que se metamorfoseiam conceitos sem que, no entanto, sejam alteradas as relações que os mascaram.

O Grupo de Trabalho Ampliado da Educação Física (1997) contribui com esse entendimento e descreve que a proposta de qualidade de ensino encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é aquela voltada para as necessidades do mercado. Assim entendemos que a formação para o trabalho é aquela derivada dos anseios das elites, a fim de explorar a grande massa de trabalhadores, gerando riquezas nas “mãos” de poucos e miséria na vida de muitos.

Discurso dos sujeitos entrevistados.

PERGUNTA 2. Você conhece como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos?

SUJEITO 1. *É... com exatidão não! Que eu tenho uma idéia, que havia uma necessidade, um motivo, uma orientações, é... em princípio era pra ser construído por vários, várias pessoas da área de Educação de vários Estados, é... porém, ah, o que, o que, o PCN que está implantado não foi o que... foi construído por estas pessoas, e sim um já pronto até com influências de... de outras, de outras instituições, não tenho certeza, é... si é isso mesmo que aconteceu.*

SUJEITO 2. *Não.*

SUJEITO 3. *É..., o que, o que eu conheço um pouco foram vários autores né, que se reuniram, uns formados em Educação Física, outros de outras áreas, e montaram a proposta de Educação Física dos PCNs, mas isso sem a consulta dos professores pra ver ser era oportuno todo o conteúdo que está nos PCNs, uns muitos bons, e outros também fogem da realidade escolar do aluno, que muitos deles que não foi professores que estão..., que estão na ativa que bolaram está proposta, né, sem conhecer a realidade, cada realidade também do que você têm, do... de uma cidade, de uma região, de um bairro, é diferente da outra né, não sabemos se dá pra encaixa tudo que está proposto nos PCNs.*

SUJEITO 4. *Olha eu tenho uma base, quando estudei no concurso, mas sinceramente eu não me lembro.*

SUJEITO 5. *A partir das discussões da conferência de Jontiem e do relatório Delors, pensando sempre em preparar o aluno pro trabalho, pro mercado, pra vida, nada de vestibular, nada de conhecimento historicamente acumulado, porque não precisa disso pra trabalha na “vendinga”, então é isso.*

SUJEITO 6. *É... não tenho toda a... informação a referente a isso, lembro algumas coisas referente ao processo da criação, quando foi estudado para o concurso, mais algo muito breve, nada específico e aprofundado sobre isso.*

Indicadores do discurso.

PERGUNTA 2. *Você conhece como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos?*

SUJEITO 1.

1. Com exatidão não;
2. O PCN não foi construído por pesquisadores da educação;
3. Já estava pronto até com influências de outras instituições;
4. Não tenho certeza, é... si é isso mesmo que aconteceu.

SUJEITO 2.

1. Não.

SUJEITO 3.

1. Eu conheço um pouco;
2. Foram vários autores que se reuniram, uns formados em Educação Física, outros de outras áreas, e montaram a proposta de Educação Física dos PCNs;
3. Não houve a consulta dos professores para criar seus conteúdos;
4. Alguns conteúdos são bons, outros fogem da realidade;
5. Não foram professores que estão na ativa que criaram os conteúdos dos PCNs.

SUJEITO 4.

1. Eu não me lembro.

SUJEITO 5.

1. A partir das discussões da conferência de Jontiem e do relatório Delors.

SUJEITO 6.

1. Eu não tenho informação referente a isso.

Unidades de significado.

PERGUNTA 2. *Você conhece como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos?*

1. Desconhecem o processo de construção do documento.(sujeitos: 1; 2; 4; 6)
2. O PCN não foi construídos por pesquisadores da Educação e já estava pronto com influência de outras instituições.(sujeito 1)
3. Conheço um pouco. (sujeito 3)
4. Foram vários pesquisadores que criaram o documento. (sujeito 3)
5. Os professores não foram consultados. (sujeito 3)
6. Alguns conteúdos são bons, outros fogem da realidade (sujeito 3)
7. Não são professores atuantes no magistério que criaram seus conteúdos (sujeito 3)
8. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos e do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. (sujeito 5)

QUADRO 2.

PERGUNTA 2. *Você conhece como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos?*

CATEGORIAS	SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	%
DESCONHECEM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO		X	X		X		X	66,4
O PCN TEVE INFLUÊNCIAS EXTERNAS		X						16,6
CONHEÇO UM POUCO				X				16,6

Os PCNs tem influências externas.

Para o sujeito 1, que representam 16,6%, os Parâmetros Curriculares Nacionais tem influências externas. Segundo o discurso do sujeito 1 *“[...] em princípio era pra ser construído por vários, várias pessoas da área de Educação de vários Estados, é... porém [...] o PCN que está implantado não foi [...] construído por estas pessoas, e sim um já pronto até com influências de... de outras, de outras instituições.*

Percebemos no discurso do sujeito 1, que o mesmo busca argumentos para embasar suas desconfianças sobre a influência de autores e instituições externas, mas apresenta argumentas frágeis, citando de maneira superficial como se deu todo esse processo, demonstrando apenas algumas afirmações sem muita argumentação sólida, até porque como já relatamos na categoria anterior, muitas informações a respeito desse processo foram escondidas, ficando poucas possibilidades de discutir o tema, para os interessados no assunto. É evidenciado também que o sujeito 1, relata ao final do seu discurso que o mesmo não tem certeza de seus argumentos.

Assim para desvelarmos essa questão, fazemos o uso mais uma vez das palavras de Rodrigues (2002), onde o mesmo afirma que a gênese constitutiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o atendimento das exigências do processo de globalização e do projeto neoliberal no Brasil.

Conheço um pouco

Para o sujeito 3, que representa 16,6% dos entrevistados, o mesmo conhece um pouco sobre a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seu discurso é relatado *“[...] eu conheço um pouco foram vários autores né, que se reuniram, uns formados em Educação Física, outros de outras áreas, e montaram a proposta de Educação Física dos PCNs [...]”*. Este trecho do discurso do sujeito 3, encontra convergência em Moreira (1996), pois segundo o autor, o processo que originou os Parâmetros Curriculares Nacionais iniciou-se em 1994, com cerca de 60

estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina, Chile, Colômbia e Espanha, além da Fundação Carlos Chagas e da Escola da Vila, que foram liderados pelo professor espanhol César Coll, e em 1996, cerca de 400 professores das diferentes áreas do conhecimento receberam a versão preliminar para examinar e parecer.

Ao continuar seu discurso, o sujeito 3 afirma “[...] *mas isso sem a consulta dos professores [...]*”. O sujeito 3, nesse momento faz referência aos professores de escolas públicas, que não foram consultados para elaboração do documento, assim seu discurso encontra embasamento nas palavras de Caparroz (2003), onde o autor afirma que o Ministério da Educação não convocou ou convidou a área de Educação Física para participar da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e sim uma parcela desta, restrita ao meio acadêmico, que estava em consonância com os pressupostos epistemológicos que sustentaram o documento e como o ideário neoliberal da política educacional.

O sujeito 3, também afirma “[...] *o conteúdo que está nos PCNs, uns muitos bons, e outros também fogem da realidade escolar do aluno, que muitos deles que não foi professores que estão..., que estão na ativa que bolaram está proposta, né, sem conhecer a realidade, cada realidade também do que você têm, do... de uma cidade, de uma região, de um bairro, é diferente da outra né, não sabemos se dá pra encaixar tudo que está proposto nos PCNs*”. Assim é notório o descontentamento do sujeito 3, na relação entre os conteúdos propostos pelos PCNs e as possibilidades de aplicá-los ao cotidiano de suas práticas pedagógicas, levando em consideração o mundo vivido pelos alunos e as condições estruturais das escolas.

Por fim, mais uma vez fazemos um apelo a todos aos pesquisadores acadêmicos e professores escolares, no sentido de aproximar as pesquisas científicas do cotidiano profissional, vivido pelos professores nas escolas, e em contrapartida, os professores escolares, devem contribuir com seus conhecimentos empíricos para formulação de novas políticas públicas e propostas pedagógicas à Educação Física, unindo esforços de ambos na construção de propostas pedagógicas e políticas públicas, que fomentarão o desenvolvimento da área.

Precisamos dar um basta para esse “jogo de empurra”, onde os pesquisadores acadêmicos afirmam que muitos professores das escolas, não tem comprometimento com a área e seus conhecimentos produzidos, onde só prestam

para “jogar a bola” nas aulas de Educação Física, se omitindo da função de ministrar suas aulas, por outro lado, os professores escolares devem procurar participar da construção das propostas pedagógicas e políticas públicas destinadas à Educação Física, contribuindo com os pesquisadores para construção destas, o que permitiria uma incorporação menos conflituosa dessas pesquisas, ao cotidiano dos professores.

Mas é importante ressaltar também que esse jogo de “empurra” interessa profundamente aos detentores das ideologias dominantes, enquanto professores e pesquisadores acusam-se mutuamente, estes assistem de camarote. Por essas razões devemos evidenciar que existem alguns professores pesquisadores que estão tentando mudar essa realidade, no desenvolvimento de suas pesquisas, com metodologias de pesquisa que dão voz aos professores, que assim tornam-se protagonistas na construção do conhecimento novo.

A partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos e do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Para o sujeito 5, que representa 16,6% dos entrevistados, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram a partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos e do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Realmente encontramos algumas informações superficiais a respeito deste fato, no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil (1998a), onde é citado como um dos fatores que contribuíram para a formulação do documento, a participação do governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrido na Tailândia em 1990, e na Declaração de Nova Delhi, ocorrido na Índia em 1993, a fim de melhorar os índices de produtividade dos sistemas educacionais dos nove países mais populosos do mundo e com piores indicadores educacionais.

É perceptível também a relação dos quatro pilares da educação, a) o aprender a ser, b) o aprender a fazer, c) o aprender a conviver, d) o aprender a conhecer, criados pela dentro do Relatório da UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com as dimensões do conhecimento,

evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais pelas dimensões atitudinais (aprender a ser e a conviver), conceituais (aprender a saber), procedimentais (aprender a fazer).

Fica explícita via revisão da literatura, o envolvimento dos organismos transnacionais e os decorrentes eventos e documentos internacionais incentivamos por estas instituições, na definição das políticas públicas dos países em desenvolvimento, e em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil.

Discursos dos sujeitos entrevistados.

PERGUNTA 3. *Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na publicação desse documento?*

SUJEITO 1. *Eu acho que sim, porque... tem a ver com a globalização e como nosso país é um país em desenvolvimento os países chamados de 1º Mundo, é uma forma de manipula esses países, e tudo visa dinheiro, capitalismo, então eles não querem seres pensantes, críticos, então...(pausa) os organismos exteriores, o Banco Mundial, é.. FMU (descontração), FMI né, é...(pausa) influenciaram diretamente pra não sair desse sistema né, de manipula os países em desenvolvimento.*

SUJEITO2. *Acho que sim. É... o p... PCN ele vêm..., nada no Brasil vêm do nada, é sempre importado idéia de algum lugar, normalmente eles trazem de países desenvolvidos, países de primeiro mundo, que é de realidade também... é bem diferente da nossa. “Eles” querem trazer uns modelos prontos, só que eles esquecem de ver que a realidade nossa é diferente.*

SUJEITO 3. *Na minha opinião (grande pausa), eu acho que pode ter sido um consenso, eu não tenho informação detalhadas ta, então assim, é o que eu acho no momento, nada assim que eu tenha lido e tenha um embasamento pra ta falando, eu acho que tenho sim, que houve.*

SUJEITO 4. *Ah! Com certeza, eu acredito que seja mais político né, do que... coloca o aprendizado em si mesmo, no caso principalmente na Unesco que a gente mais houve falar.*

SUJEITO 5. *Muita, todo o documento é baseado... se você pega a declaração de Jontien, se você pega os documentos que o Banco Mundial fala sobre a questão da educação, e você pega os documentos oficiais em alguns momentos você têm impressão que é um “ctrl-c” “ctrl-v”, não tem nada... lógico que não é uma imposição dos bancos, é um consentimento do governo por uma série de interesses políticos, mas é uma cópia.*

SUJEITO 6. *Isso eu já não sei responder.*

Indicadores do discurso.

PERGUNTA 3. *Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na publicação desse documento?*

SUJEITO 1.

1. Tem a ver com a globalização;
2. Interesses dos países desenvolvidos;
3. Manipulação do Banco Mundial e FMI.

SUJEITO 2.

1. Os PCNs são importados dos países desenvolvidos.

SUJEITO 3.

1. Eu acho que pode ter sido um consenso;
2. Não sei.

SUJEITO 4.

1. É um documento político;
2. Maior influência da UNESCO.

SUJEITO 5.

1. É baseado na declaração de Jontiem, nos documentos do Banco Mundial;
2. Não foi uma imposição dos bancos;
3. É um consentimento do governo por interesses políticos.

SUJEITO 6.

1. Não sei responder.

Unidades de significado.

PERGUNTA 3. *Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na publicação desse documento?*

1. Manipulação dos organismos transnacionais. (sujeitos: 1; 4; 5).
2. Interesses dos países desenvolvidos. (sujeitos: 1; 2).
3. Interesses políticos. (sujeitos: 4; 5).
4. É um consenso. (sujeito 3).
5. Tem a ver com a globalização. (sujeito 1).
6. Foi um consentimento do governo brasileiro. (sujeito 5).
7. Não sabe dizer. (sujeito 6).

QUADRO 3.

PERGUNTA 3. *Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na publicação desse documento?*

CATEGORIAS	<u>SUJEITOS</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	%
MANIPULAÇÃO DOS ORGANISMOS TRANSNACIONAIS		X			X	X		49,8
INTERESSES DOS PAÍSES DESENVOLVIDOS		X	X					33,2
INTERESSES POLÍTICOS					X	X		33,2

É UM CONSENSO				X				16,6
TEM A VER COM A GLOBALIZAÇÃO	X							16,6
FOI UM CONSENTIMENTO DO GOVERNO BRASILEIRO						X		16,6
NÃO SABE DIZER							X	16,6

**Discussão das unidades de significado de acordo com a PERGUNTA 3:
Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na publicação desse documento?**

Manipulação dos organismos transnacionais

Constatamos a partir do discurso dos sujeitos 1, 4, 5, que representam 49,8% dos entrevistados que houve a manipulação dos organismos transnacionais na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo relatos do sujeito 1 “[...] os organismos exteriores, o Banco Mundial [...] FMI né, é...(pausa) influenciaram diretamente pra não sair desse sistema né, que manipula os países em desenvolvimento”, seguido dos relatos do sujeito 4 que cita “[...] no caso principalmente na Unesco que a gente mais houve falar” e do sujeito 5 que diz “se você pega a declaração de Jontien, se você pega os documentos que o Banco Mundial fala sobre a questão da educação, e você pega os documentos oficiais em alguns momentos você têm impressão que é um “ctrl-c” “ctrl-v”[...]”.

Assim relacionamos os argumentos proferidos pelos entrevistados com alguns autores que descrevem claramente está manipulação, essa interferência dos organismos transnacionais na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Rodrigues (2001) e Gramorelli (2007) os Parâmetros Curriculares Nacionais seguem a linha de fortalecimento da educação primária, exposta na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia (1990), que teve como co-organizador o Banco Mundial, e a participação ativa da UNESCO e UNICEF nas discussões sobre políticas públicas educacionais. Além disso a própria UNESCO encomendou um estudo intitulado: Educação um Tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século

XXI, que foi chefiado pelo francês Jacques Delors, onde muitos princípios descritos neste relatório, foram encontrados dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como os 4 pilares da educação que serviram para nortear as dimensões dos conteúdos (conceitos, atitudes, procedimentos).

Interesses dos países desenvolvidos

Segundo o depoimento dado nas entrevistas pelos sujeitos 1 e 2, que representam 33,2% dos entrevistados, foi expresso que na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais houve influência dos países desenvolvidos. O sujeito 1 relata *“[...] como nosso país é um país em desenvolvimento os países chamados de 1º Mundo, é uma forma de manipula esses países, e tudo visa dinheiro, capitalismo [...]”* e o sujeito 2 *“[...] nada no Brasil vêm do nada, é sempre importado idéia de algum lugar, normalmente eles trazem de países desenvolvidos, países de primeiro mundo [...]”* demonstrando sua desconfiança a respeito da importação de um modelo pronto de reforma curricular.

Segundo Silva (1999) os países desenvolvidos detêm o comando dos organismos transnacionais de financiamento, como o Banco Mundial e FMI, que vêem a possibilidade de triplicar suas aplicações com empréstimos concedidos aos países em desenvolvimento, além desse fato, os créditos concedidos servem para persuadir os países em desenvolvimento na construção de suas políticas públicas internas, sejam elas educacionais ou macroeconômicas, o que mantém os países desenvolvidos a usurpar suas riquezas.

Interesses políticos

A partir das entrevistas dos sujeitos 4 e 5, que representam 33,2% dos entrevistados foi observado que para estes houve interesses políticos na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O sujeito 4 relata *“Ah! Com certeza, eu acredito que seja mais político né, do que... coloca o aprendizado em si mesmo [...]”* e o sujeito 5 *“[...] é um consentimento do governo por uma série de interesses políticos [...]”*. Os argumentos arrolados por estes sujeitos encontram convergências com a revisão bibliográfica de acordo com

os escritos de alguns autores. Para representar os inúmeros autores que descrevem este fato, citamos Silva (1999) que ressalta com muito discernimento os interesses políticos que estavam nos bastidores da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O processo de globalização e o projeto neoliberal fazem parte desses interesses políticos, que ainda tem como protagonistas os organismos transnacionais e as ideologias de dominação dos países desenvolvidos junto aos países em desenvolvimento.

Imaginamos que com desvelamento desses interesses políticos poderemos traçar um caminho menos penoso ao desenvolvimento dos sistemas de ensino, e consequentemente contribuir com o desenvolvimento da educação nacional. Acreditamos que qualquer melhora na condição de vida do indivíduo, passa impreterivelmente pela melhoria das instituições de ensino e pela formulação de políticas públicas de boa qualidade, sem interferências externas.

É um consenso

Esta categoria evidenciada pelo discurso do sujeito 3, que representa 16,6% dos entrevistados não encontrou convergência com a revisão bibliográfica feita, já que para alguns autores como Apple (2004), Coraggio (2000), Palma; Tosi (2004), Morrow; Torres (2004), Soares (1998), Torres (2000), Silva (1999; 2003), Gramorelli (2007), Rodrigues (2001; 2002), Lippi; Lima (2006), Pinto (2002) houve a influência de organismos transnacionais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, UNICEF, na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fato este derivado não de consenso, mais de uma manobra política impositiva e atrelada a interesses externos.

O que podemos dizer como salienta Silva (1999) é que houve o consentimento do governo federal a fim de realizar uma reforma curricular evidenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, seguindo as exigências externas, para alinhar o país, na esfera educacional, aos pressupostos ideológicos neoliberais e voltados ao processo de globalização, fato que contribui com o país para ascender ao mercado financeiro internacional.

É interessante ressaltar também que o sujeito 3, posteriormente na mesma resposta disse que “ [...] eu não tenho informação detalhadas ta, então assim, é o

que eu acho no momento, nada assim que eu tenha lido e tenha um embasamento pra ta falando [...]” não conseguindo argumentar a favor desse suposto consenso na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e demonstrando desconhecer os pressupostos ideológicos que estavam implícitos no documento, ressaltados pelos autores consultados neste estudo, fato que causou uma divergência interna no seu discurso.

Tem a ver com a globalização

De acordo com o discurso do sujeito 1, que representa 16,6% dos entrevistados, houve influência do processo de globalização na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para Morrow; Torres (2004) a globalização é o surgimento de uma economia global, que expande os elos transnacionais, criando outras formas de decisões coletivas, esse processo altera a solidariedade entre os Estados e dentro deles, afetando a constituição de identidades nacionais e grupos de interesses.

Ao nosso ver existe realmente esta relação, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais vieram para adequar a educação nos países em desenvolvimento como o Brasil, as novas demandas da economias global, a fim de direcionar o ensino nas escolas para o desenvolvimento de habilidades e competências, necessidade voltada aos interesses das grandes multinacionais, na formação de mão de obra qualificada para suas necessidades e barata, como consta Rodrigues (2001).

Foi um consentimento do governo brasileiro

Para o sujeito 5, que representa 16,6% dos entrevistados a influência dos organismos transnacionais na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ocorreu através do consentimento dado pelo governo brasileiro, segundo relato do mesmo *“[...] não é uma imposição dos bancos, é um consentimento do governo [...]”,*

A categoria elencada de acordo com os argumentos do sujeito 5, encontra convergência com os escritos Silva (1999) que também registra a influência dos

organismos transnacionais através do consentimento dado pelo governo brasileiro na formulação de suas políticas públicas educacionais.

Coraggio (2000), faz uma análise muito interessante e diz que não ser necessário rejeitar as propostas do Banco Mundial, mas sim fazer um exame crítico que não parece ter sido feito pelos países tomadores de empréstimo, e propor outras alternativas.

Este consentimento do governo federal junto aos interesses dos organismos transnacionais, realizado de maneira incoseqüente, pode nos levar a anos de retrocesso, já que as reformas feitas na década de 90, vão além da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dominam até os dias de hoje os bastidores da educação nacional.

Para nós os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a nova LDB de 1996, e o Plano Nacional de Educação (2001) representantes dessas reformas, não traduzem os anseios da comunidade científica, e dos profissionais da educação, que lutam por uma educação pública de qualidade.

Não sabe dizer

Está categoria é expressa pelo sujeito 6, que representam 16,6% dos sujeitos entrevistados.

O sujeito 6, expressou que *“Isso eu já não sei responder.”* Para nós, falta de transparência e informações sobre o processo de construção do documento, como relata Rodrigues (2001) acabou por contribuir com essa argumentação do sujeito 6, que demonstra não perceber a relação implícita no documento dos pressupostos ideológicos dos organismos transnacionais, que em última análise defendem os interesses dos países desenvolvidos e a consolidação da nova ordem mundial, expressa pelo neoliberalismo e pela globalização, como consta Silva (1999).

Discursos dos sujeitos entrevistados.

PERGUNTA 4. *Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no cotidiano de suas aulas?*

SUJEITO 1. *É... eu utilizo da seguinte forma, eu li os PCNs e... ali tem a vê com a educação para todos, então eu eu gosto de tirar boas dali, né, é... como eu trabalho em escola, eu não gosto muito de trabalhar com competição, então eu trabalho bastante com recreação, jogos cooperativos, então eu não privilegio os alunos que têm mais habilidade, tento fazer jogos recreativos que envolvam todos, e isso é citado lá dentro do documento, então, é... eu não preciso tê uma pedagogia eu acho, de seguir assim, é... “tapado” só em uma, porque o construtivismo é o correto, porque, é... educação, outros tipos de educação, mais conservadora é a melhor, tecnicista, então eu acho que posso tirar coisas boas de várias linhas pedagógicas né, e no PCN é citado isso, pedagogia, educação pra todo mundo, então eu tento engloba meus alunos, dá oportunidades pra todos, eu acho que, eu posso tirar isso dali.*

SUJEITO 2. *Na medida do possível a gente tenta aplica, só que a gente têm... ainda mais agora Estado, né, têm o conteúdo obrigatório, que é a proposta curricular, então a gente foca mais dentro da proposta curricular, que ainda por cima obriga a gente a ficar mais dentro de sala de aula, do que na quadra, principalmente ensino médio que é 80% por aí, é é, conteúdo teórico, então é difícil trabalhar PCN, trabalhar outras coisas, sendo que o prazo é curto, as vezes o conteúdo é longo, então a gente têm que se desdobrar e entra em todo esse assunto-conteúdo da proposta.*

SUJEITO 3. *Sim. Eu utilizo os PCNs tá, através das atividades, dos jogos, das lutas, que tá inserido também na proposta pedagógica do Estado de São Paulo, que é baseada em cima dos PCNs.*

SUJEITO 4. *Óh, em 2006 quando eu comecei eu utilizava completamente 90% né, nas minhas aulas, aí com essa mudança de secretário né, acabou*

mudando um pouco o foco do PCN, com alguns alguns autores, alguns dá... profissionais da CENP né, que acabou encaminhando em segundo plano os PCNs.

SUJEITO 5. *Não. Nada. Eu não vejo utilidade é mais ou menos igual a proposta né, eu costumo falar pros alunos assim: tal dia voçes trazem o caderninho, a gente vai responder todo o caderninho numa aula, no máximo em duas aulas e vamos praquilo que a gente gosta de fazer, praquilo que a gente precisa saber, então esses dias com essa coisa de que o Brasil vai sediar a olimpíada em 2016, então vamos discutir como é que um país que têm as escolas uma condição que têm, os professores uma condição que têm, pensa em sediar uma olimpíada, pense né, você não têm... no caso aqui na escola que eu trabalho, a gente trabalha numa escola com quadra descoberta, a gente não têm material, é..., a gente participo dos jogos esse ano né, pra tê uniforme foi uma briga né, é um parto, você tem que contar com a comunidade, vendi rifa, o professor traz no sei o quê pra rifar, o outro traz no sei o quê pra ajudar a você a comprar material né, aí não tem dinheiro pra comprar material, não têm dinheiro pra cobrir a quadra, não têm dinheiro pra absolutamente nada e aí o Brasil vai gastar 28 bilhões pra fazer uma olimpíada. Então né, eu faço assim, vamô lá, hoje a gente vai responder o caderninho, todo mundo traz o caderninho e vamos responder o caderninho e depois a gente vai discutir aquilo que nos cabê, então a gente não usa, eu não uso os PCNs, porque eu acho que ele foge muito do... aí do que é necessário pra eles aprenderem, pra gente tenta transforma a sociedade.*

SUJEITO 6. *Utilizo, porém vai muito... temos que ser flexíveis a realidade escolar. Assim, como hoje nós temos uma proposta estadual ela é baseada nos parâmetros curriculares, agora têm muitas atividades como lutas, algumas situações específicas que a gente não consegue trabalhar, daí para cumprir a proposta a gente tenta passar de uma maneira teórica muitas coisas até por meios de vídeos, porém até a aquisição disso fica difícil.*

Indicadores do discurso.

PERGUNTA 4. *Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no cotidiano de suas aulas?*

SUJEITO 1.

1. Princípio da inclusão.

SUJEITO 2.

1. Na medida do possível;
2. É difícil trabalhar os PCNs devido a obrigatoriedade proposta curricular do Estado de São Paulo.

SUJEITO 3.

1. A proposta curricular do Estado de São Paulo está baseada nos PCNs;

SUJEITO 4.

1. Quando eu comecei eu utilizava;
2. Essa mudança de secretário acabou mudando um pouco o foco do PCN;
3. Alguns profissionais da CENP acabaram encaminhando em segundo plano os PCNs.

SUJEITO 5.

1. Eu não vejo utilidade;
2. A gente não têm material;
3. Eu não uso os PCNs porque eu acho que ele foge.

SUJEITO 6.

1. Os professores têm que ser flexíveis;
2. Os PCNs embasam a proposta curricular do Estado de São Paulo;
3. Difícil de trabalhar com os PCNs e a proposta curricular do Estado de São Paulo;
4. Falta material.

Unidades de significado.

PERGUNTA 4. Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no cotidiano de suas aulas?

1. Princípio da Inclusão (sujeito 1).
2. A proposta curricular do Estado de São Paulo colocou os PCNs em segundo plano. (sujeitos: 2; 4)
4. Os PCNs embasam a proposta curricular do Estado de São Paulo. (sujeitos: 3; 6).
5. Falta estrutura e material pedagógico. (sujeitos: 5; 6).
6. Fogem da realidade (sujeitos: 5; 6).
7. Material burocrático (sujeito 5).
8. Professores tem de ser flexíveis (sujeito 6)

QUADRO 4.

PERGUNTA 4. Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no cotidiano de suas aulas?

CATEGORIAS	<u>SUJEITOS</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	%
A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO COLOCOU OS PCNs EM SEGUNDO PLANO			X		X			32,2
OS PCNs EMBASAM A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO				X			X	33,2
FALTA MATERIAL						X	X	33,2
FOGE DA REALIDADE						X	X	33,2
PRINCÍPIO DA INCLUSÃO		X						16,6
MATERIAL BUROCRÁTICO						X		16,6
PROFESSORES TEM QUE SER FLEXÍVEIS							X	16,6

**Discussão das unidades de significado de acordo com a PERGUNTA 4:
*Você utiliza os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física no cotidiano de suas aulas?***

A proposta curricular do Estado de São Paulo colocou os PCNs em segundo plano

Segundo os sujeitos 2 e 4, que representam 33,2% dos entrevistados os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física foram colocados em segundo plano pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, devido a criação da proposta curricular de Educação Física construída por esta pasta. Com esse entendimento os entrevistados vêem dificuldades na incorporação dos escritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área no cotidiano de suas aulas.

O sujeito 2 relata que *“Na medida do possível a gente tenta aplica, só que a gente têm... ainda mais agora Estado, né, têm o conteúdo obrigatório, que é a proposta curricular, então a gente foca mais dentro da proposta curricular, que ainda por cima obriga a gente a ficar mais dentro de sala de aula, do que na quadra, principalmente ensino médio que é 80% por aí, é é, conteúdo teórico, então é difícil trabalhar PCN [...]”*.

O sujeito 4 faz as mesmas indagações *“Óh, em 2006 quando eu comecei eu utilizava completamente 90% né, nas minhas aulas, aí com essa mudança de secretário né, acabou mudando um pouco o foco do PCN, com alguns alguns autores, alguns dá... profissionais da CENP né, que acabou encaminhando em segundo plano os PCNs”*.

Percebemos no discurso do sujeito 2 e 4 que a proposta curricular do Estado de São Paulo é vista com prioridade pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e esta é entendida como obrigatória, sendo que este fato impossibilita a incorporação de alguns avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física na práxis cotidiana desses professores, isto porque boa parte do tempo é preenchido pela ênfase dada na proposta do Estado de São Paulo.

Mas para nós existe relação entre os PCNs e a proposta curricular a Educação Física do Estado de São Paulo, fato que contraria o entendimento dos

entrevistados nesta categoria e que discutiremos a seguir, na elucidação da categoria seguinte.

Os PCNs embasam a proposta curricular do Estado de São Paulo

Essa categoria foi criada de acordo com as respostas dos sujeitos 3 e 6, que representam 33,2% dos entrevistados. Segundo o sujeito 3 *“Eu utilizo os PCNs tá, através das atividades, dos jogos, das lutas, que tá inserido também na proposta pedagógica do Estado de São Paulo, que é baseada em cima dos PCNs.*

A proposta do Estado de São Paulo voltada a Educação Física, foi construída recentemente, e enviada às escolas públicas no início do ano letivo de 2009. Está proposta, assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem a mesma finalidade, subsidiar as ações cotidianas do professores de Educação Física no desenvolvimento de suas aulas.

Ao relacionarmos as duas propostas curriculares, tanto a dos PCNs, quanto a proposta curricular do Estado de São Paulo, entendemos que existe relação entre uma e outra, haja vista que os blocos de conteúdos citados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, se apresentam nesse documento da rede estadual de ensino, onde são destacados o esporte, jogos, lutas e ginásticas, conhecimentos sobre o corpo e atividades rítmicas que contemplam os blocos de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro ponto a ser destacado é a referência que a proposta curricular do Estado de São Paulo faz sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física de 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental, nas suas referências bibliografias.

Assim o que observamos é que está proposta se relaciona com a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, se não totalmente, em muitos pontos estas apresentam coerência, sendo que sua efetivação no cotidiano dos professores de Educação Física podem traduzir a utilização de alguns conhecimentos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação.

Falta material

Para os sujeitos 5 e 6, que representam 33,2% dos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física não estão presentes no cotidiano de suas aulas devidas as escassas condições materiais que estão submetidos.

É fácil observarmos este descontentamento dos professores de Educação Física das escolas públicas, pois em muitas escolas encontramos situações calamitosas para se ministrar as aulas. Espaços improvisados, carência de material pedagógico, quadras descobertas que sacrificam a saúde do professor e a motivação dos alunos devido à alta incidência de raios solares, horários impróprios com várias turmas ocupando os mesmos espaços. Estas são algumas situações cotidianas que impedem não só a incorporação de pontos relevantes da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Educação Física, mas de qualquer outra proposta, já que são problemas estruturais, arraigados ao longo dos anos de esquecimento do poder público com as instituições de ensino prejudicam intensamente o trabalho dos professores.

Nascimento (2000) faz severas críticas a respeito desses fatos e relata que os Parâmetros Curriculares Nacionais impossibilitam aos professores de Educação Física a reivindicarem melhores condições de trabalho, junto as instâncias superiores responsáveis, além do documento fomentar a perpetuação da atitude de improvisação das situações de aprendizagens, haja vista a carência dos recursos financeiros e do estado de manutenção adiada das instalações existentes nas escolas.

Para o documento as escolas parecem estar em ótimas condições de trabalho, tanto para os professores de Educação Física quanto para outros profissionais, não se faz uma análise das condições de trabalho que impossibilitam a incorporação da proposta ao cotidiano escolar, o documento parte do princípio idealista onde a maioria das escolas parecem oferecer boas condições de trabalho.

Para nós este é um dos fatos mais marcantes de nosso trabalho, e reiteramos que sem boas condições para os professores de Educação Física desenvolverem, seu trabalho, torna-se impossível experimentar, vivenciar quaisquer propostas curriculares já construídas.

Foge da realidade

Para os sujeitos 5 e 6, que representam 33,2% dos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais fogem da realidade e por isso não são utilizados no cotidiano de suas aulas.

De acordo com o discurso do sujeito 5 os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física não é utilizado em suas aulas, devido a questões materiais *“[...] vamos discutir como é que um país que têm as escolas uma condição que têm, os professores uma condição que têm, pensa em sediar uma olimpíada, pense né, você não têm... no caso aqui na escola que eu trabalho, a gente trabalha numa escola com quadra descoberta, a gente não têm material, é..., parto, você tem que contar com a comunidade, “vendi” rifa, o professor traz no sei o quê pra rifar, o outro traz no sei o quê pra ajudar a você a comprar material né, aí não tem dinheiro pra comprar material, não têm dinheiro pra cobrir a quadra, não têm dinheiro pra absolutamente nada e aí o Brasil vai gastar 28 bilhões pra fazer uma olimpíada [...] eu não uso os PCNs, porque eu acho que ele foge muito do... aí do que é necessário pra eles aprenderem, pra gente tenta transforma a sociedade.*

O interessante é que essa categoria se relaciona com uma outra categoria discutida no quadro 1, da pergunta 1, que coloca os Parâmetros Curriculares Nacionais como um documento difícil de colocar em prática, devido a fatores como a dificuldade de leitura do documento, a falta de formação continuada, o distanciamento dos professores de Educação Física de sua construção, e a falta de material, como relatam Darido et al (2001), Caparroz (2003), Nascimento (2000) respectivamente.

Princípio da inclusão

A partir do relato do sujeito 1, que representa 16,6% dos entrevistados, ficou evidenciado que a utilização em suas aulas dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física se baseia no princípio da inclusão, ponto este que o documento enfatiza durante seus escritos.

Para Darido et al (2001) um dos principais avanços dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física é o princípio da inclusão, haja visto que a

proposta do documento destaca uma educação dirigida a todos os alunos sem discriminação.

É interessante destacar neste sentido, que as aulas de Educação Física historicamente foram direcionadas a seleção de indivíduos mais aptos, com maior destreza de movimentos, que se adequam melhor ao desempenho das modalidades esportivas, que tinham melhores capacidade físicas e habilidades motoras, o que acabou por excluir por muito tempo os menos habilidosos das aulas, como os “gordinhos”, as meninas, os deficientes físicos, os portadores de necessidades especiais, os que usam óculos e etc.

Com esse novo “olhar”, desencadeado pelo princípio da inclusão, que está presente no documento voltado a Educação Física, os professores podem incorporar novas atitudes, que incluam a todos, na aquisição de conhecimentos vindos dos conteúdos da Educação Física escolar.

Material burocrático

Para o sujeito 5, que representa 16,6% dos entrevistados os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, se constituem um material burocrático e não se apresenta com um subsídio para os professores. Segundo relato do entrevistado *“Eu não vejo utilidade é mais ou menos igual a proposta né, eu costumo falar pros alunos assim: tal dia voceis trazem o caderninho, a gente vai responder todo o caderninho numa aula, no máximo em duas aulas e vamos praquilo que a gente gosta de fazer, praquilo que a gente precisa saber [...]”*.

Assim percebemos o caráter burocrático a qual os Parâmetros Curriculares Nacionais são entendidos pelos professores, e conseqüentemente pelas equipes pedagógicas das escolas que obrigam os professores a descrevê-los nos planejamentos anuais das disciplinas, para fins de fiscalização, seja dos supervisores ou outros dirigentes de ensino.

Professores tem que ser flexíveis

Segundo o sujeito 6, que representa 16,6% dos entrevistados os professores têm que ser flexíveis para utilizar a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física.

O sujeito 6 descreve em sua resposta que *“Utilizo, porém vai muito... temos que ser flexíveis a realidade escolar [...]”* dando a entender que se o professor tiver condições de adaptar os avanços do documento a sua realidade escolar, ele terá êxito na utilização do mesmo.

Mas o mesmo sujeito faz ressalvas a respeito das condições de trabalho, fato mais marcante nos discursos de todos os sujeitos e relata *“algumas situações específicas que a gente não consegue trabalhar, [...] a gente tenta passar de uma maneira teórica [...] porém até a aquisição disso fica difícil*, esse fato também é encontrado na argumentação de alguns autores, como Nascimento (2000).

Entendemos que por pior ou melhor que seja, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, está pode representar um subsídio aos professores, a fim de discutir seu objeto de estudo, conteúdos e objetivos da Educação Física escolar, incorporando assim, avanços nas práticas pedagógicas dos mesmos.

PERGUNTA 5. Na sua opinião os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços ou retrocessos à Educação Física escolar?

SUJEITO 1. *É... o que eu mais acho interessante em relação ao PCN, como o próprio nome diz “Parâmetro”, então não é uma obrigatoriedade, é... o professor pode seguir as orientações, é... pra melhoria da sua aula, então eu acho que isso é um avanço, e... ele não é ruim tem muita coisa útil, coisa boa dentro dele, é... poderia eu acho que relação a avanço que ele estivesse mais presente na escola, que os professores dessem..., o professor pode busca, tem muito professor também que sabe que existe tudo e não procura nem, nem se aprofunda, conhece, né, mas relação a curso, palestra, orientações, acho que seria até mais útil que levar esse*

conhecimento até o professor, ai sim realmente seria um avanço, eu acho, eu acho, considero um... um avanço sim.

SUJEITO 2. *Avanços, mas têm um porém, que, é bom a gente ter um parâmetro pra dar aula, só que a gente precisa também de material, a gente não têm é.. estrutura direito, não têm material esportivo, não têm material de pesquisa, então muitas, muitas coisas saem do bolso da gente, a gente tem que ter acesso a internet, a gente tem que ir pesquisar, porque não têm na mão da gente, e a gente é cobrado por isso também.*

SUJEITO 3. *É... os PCNs no meu ponto de ver tem um avanço, ta, que foi a partir dele que as aulas começaram a se modificar um pouco, tê um..., seguir um..., seguir uma linha que todos os professores pudessem seguir, ta, é... os PCNs tanto de 1ª a 4ª série, do ciclo 1, do... de 5ª até 8ª, têm um conteúdo, um conteúdo significativo pra nossa área, é... que nós podemos seguir, e dar um..., um embasamento e junto seguindo com a proposta do Estado também, que está embasado nos PCNs, que nós podemos trabalhar os dois ao mesmo tempo, tendo um resultado tanto para nós professores poder seguir uma linha, quanto para o aluno também, e... seguindo este PC..., esta proposta que está inserida nos PCNs, o aluno pode sair de uma região do Estado de São Paulo, chega a outra região e tá com o mesmo conteúdo, pra você pode..., pode dá um seqüência do trabalho, sem atra..., sem atrapalha tanto o professor, quanto o aluno também que vem de fora.*

SUJEITO 4. *Eu acredito que seja avanço, mas ela ainda não tá bem direcionada né, pra todos nós profissionais, né, acaba ficando um pouco solto né, e... a gente acaba não tendo muito, é... como direciona o ensino, acredito que seja isso.*

SUJEITO 5. *É... retrocessos, que tudo que vem, tudo que vem a partir do relatório Delors, da conferência de Jontiem é pra pior, não têm nada pra melhor.*

SUJEITO 6. *Na minha opinião avanços, porque assim, desde aquilo que foi dito anteriormente, si a escola da um suporte, si... tem a questão material, um suporte humano, que os alunos vêem compromissados a aprenderem, com certeza, na*

minha opinião você têm o..., PCN representa um avanço, agora, a prática aí é outra situação que não depende unicamente do professor.

Indicadores do discurso.

PERGUNTA 5. Na sua opinião os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços ou retrocessos à Educação Física escolar?

SUJEITO 1.

1. Deveria estar mais presente na escola;
2. Têm professor que não se aprofunda, procura, conhece;
3. Deveria levar esse conhecimento até o professor através de cursos, palestras, orientações.

SUJEITO 2.

1. É bom ter uma parâmetro para dar aula;
2. É preciso material esportivo, estrutura, material de pesquisa, investimentos.

SUJEITO 3

1. Os PCNs tem um conteúdo significativo para nossa área;
2. Os PCNs dá uniformidade á área.

SUJEITO 4.

1. Não está bem direcionado;
2. Não têm como direcionar o ensino.

SUJEITO 5.

1. O que vem do relatório Delors e da conferência de Jontiem é pra pior.

SUJEITO 6.

1. Sua aplicação na prática não depende só do professor;
2. Suporte material e humano.

Unidades de significado.

PERGUNTA 5. Na sua opinião os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços ou retrocessos à Educação Física escolar?

1. Deveria estar mais presente na escola (sujeito 1, 2)
2. Os professores não se reciclam. (sujeito 1)
3. Dá uniformidade a área (sujeitos: 2; 3)
4. É preciso estrutura física, material e investimentos. (sujeitos: 2; 6)
5. Os PCNs têm conteúdos significativos (sujeito 3)
6. Não contribui com o ensino (sujeito 4)
7. Está comprometido com a Conferência Mundial de Educação Para Todos e o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (sujeito 5).

QUADRO 5.

PERGUNTA 5. Na sua opinião os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços ou retrocessos à Educação Física escolar?

CATEGORIAS	SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	%
DEVERIA ESTAR MAIS PRESENTE NA ESCOLA		X	X					33,2
UNIFORMIDADE A ÁREA			X	X				33,2
MATERIAL, ESTRUTURA, INVESTIMENTOS			X				X	33,2
PROFESSORES DEFAZADOS		X						16,6
TÊM CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS				X				16,6
NÃO CONTRIBUI COM O ENSINO					X			16,6
COMPROMETIDO COM ORGANISMOS TRANSNACIONAIS						X		16,6

**Discussão das unidades de significado de acordo com a PERGUNTA 5:
*Na sua opinião os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços ou retrocessos à Educação Física escolar?***

Deveria estar mais presente na escola

Segundo os sujeitos 1 e 2, que representam 33,2% dos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam retrocessos, pois deveriam estar mais presentes na escola. Para o sujeito 1 os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] *poderia eu acho que relação a avanço que ele estivesse mais presente na escola [...]*”.

Esta categoria retrata o distanciamento daquilo que é produzido pelo meio acadêmico do ambiente profissional. Essa situação constatada em nossa pesquisa, se estende não só aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais a todas as propostas curriculares da Educação Física, dentre estas, citamos as abordagens que surgiram da década de 80 para cá, com a crise de identidade que a área sofreu.

Poucas são as incorporações que os professores fizeram no cotidiano de suas aulas, devido a construção de algumas dessas propostas. Muitos de nossos pesquisadores da área insistem em culpar o professor pela não incorporação das propostas desenvolvidas por estes, usa-se a todo o momento o mesmo jargão:

- os professores se omitem de ministrar suas aulas e “jogam a bola”.

Por outro lado, os professores pouco contribuem para o desenvolvimento da área, por se sentirem abandonados pelos pesquisadores, na busca de propostas pedagógicas cabíveis de serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

É necessário que tanto a comunidade acadêmica, quanto os professores que estão inseridos no ambiente escolar, trabalhem para diminuir esse “abismo” que existe entre estes dois universos. Assim todos terão seus esforços recompensados através do desenvolvimento e reconhecimento de uma Educação Física na escola de excelência. Para nós a mudança no processo metodológico no desenvolvimento das pesquisas científicas podem contribuir e muito nessa questão, ao colocarmos os conhecimentos empíricos dos professores como protagonistas da construção do conhecimento, subsidiados pelas discussões dos pesquisadores da área de acordo com sua matriz teórica, faríamos uma aproximação muito interessante entre as

pesquisas da área e o meio profissional, entre conhecimento científico e empírico, que culminaria a nosso ver com uma aproximação relevante entre estes dois atores.

Santos (2002) ao se referir as propostas curriculares, construídas em consequência das políticas públicas adotadas, faz a ressalva que o mais surpreendente nesse processo, não é o grau de alienação ou passividade que estas políticas públicas podem representar, mas sim o baixo impacto dessas, na realidade escolar.

Uniformidade a área

De acordo com os sujeitos 2 e 3, que representa 33,2% dos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços a Educação Física escolar, pois trouxeram uniformidade a área. Segundo relato do sujeito 2 *“[...] é bom a gente ter um parâmetro pra dar aula [...]”*, e o sujeito 3 diz *“[...] foi a partir dele que as aulas começaram a se modificar um pouco, tê um..., seguir um..., seguir uma linha que todos os professores pudessem seguir [...] tendo um resultado tanto para nós professores poder seguir uma linha, quanto para o aluno também, e... seguindo este PC..., esta proposta que está inserida nos PCNs, o aluno pode sair de uma região do Estado de São Paulo, chega a outra região e tá com o mesmo conteúdo, pra você pode..., pode dá um seqüência do trabalho, sem atra..., sem atrapalha tanto o professor, quanto o aluno também que vem de fora”*.

De acordo com o discurso desses sujeitos é positiva a tentativa de se estabelecer um parâmetro de ensino, que seja visto como um norteador a área, trazendo mais unidade aos trabalhos dos professores de Educação Física de uma determinada região, Município ou Estado.

Segundo Custódio (2003) os Parâmetros Curriculares Nacionais servem como um referencial para todo o país que procura respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas, permitindo aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Brasil (1998a) também ressalta essas intenções, e cita a necessidade de se criar referências nacionais comuns para melhorar o processo educativo, realizados nos sistemas de ensino, pelas escolas e professores.

Material, estrutura e investimentos

Está categoria também foi evidenciada no quadro 3, quando é citada a falta de material, como impedimento para a devida utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas aulas de Educação Física.

De acordo com os sujeitos 2 e 6, que representam 33,2% dos entrevistados, questões materiais, estruturais e de investimentos fazem com que os Parâmetros Curriculares Nacionais não incorporem seus avanços no cotidiano das aulas de Educação Física. É interessante frisar que essa problemática não se estende somente a proposta curricular evidenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas por qualquer outra proposta pedagógica, isto porque, sem as devidas condições de trabalho, os professores das escolas públicas não têm a mínima chance de experimentar quaisquer proposta pedagógica que já exista ou que venha a ser criada.

Segundo relatou o sujeito 2 “[...] *a gente precisa também de material, a gente não têm é.. estrutura direito, não têm material esportivo, não têm material de pesquisa, então muitas, muitas coisas saem do bolso da gente, a gente tem que ter acesso a internet, a gente tem que ir pesquisar, porque não têm na mão da gente, e a gente é cobrado por isso também*”. Desta forma, ficou marcante o apelo que o sujeito 2, em busca de melhores condições de trabalho para seu desenvolvimento profissional.

Sem uma política de valorização da escola pública, por melhores que sejam as propostas pedagógicas, poucas serão as chances destas, fazerem parte do cotidiano dos professores de Educação Física ou de qualquer outro componente curricular, haja vista o abandono que a escola pública se encontra.

Nascimento (2000) é o autor que mais enfatiza este aspecto, dizendo que é preciso corrigir as distorções existentes no sistema escolar brasileiro, especialmente aquelas relacionadas a carência de materiais, equipamentos e instalações dignas para o exercício profissional da área, para ele os Parâmetros Curriculares Nacionais impossibilitam aos profissionais da área, reivindicarem melhores condições de trabalho, junto às instituições superiores responsáveis.

Professores defasados

Para o sujeito 1, que representa 16,6% dos entrevistados, o fato dos professores não se manterem atualizados com as publicações da área e a omissão do Estado em propor oportunidades, através de cursos, palestras, formação continuada e etc, contribuiu para que os Parâmetros Curriculares Nacionais representem retrocessos á área.

Para o sujeito 1 *“[...] tem muito professor também que sabe que existe tudo e não procura nem, nem se aprofunda, conhece, né, mas relação a curso, palestra, orientações, acho que seria até mais útil que levar esse conhecimento até o professor, ai sim realmente seria um avanço [...]”*.

Ao nosso ver para combater a falta de contato dos professores das escolas públicas com os principais estudos da área, seria necessário investir mais na formação continuada em serviço, dando a oportunidade aos professores de ter um espaço de discussões que façam parte da sua jornada de trabalho. Recentemente foi impetrado por alguns governos estaduais, dentre eles o Estado de São Paulo, uma ação judicial contra a Lei Federal Nº 11.738/2008 que estabelecia no seu Art. 2º, § 4º, que um terço da jornada de trabalho dos professores seria destinada ao atendimento da comunidade escolar e reuniões pedagógicas. Leis como está se fossem implementadas pelos governos, dariam melhores condições aos professores de discutir melhor os caminhos que a educação nacional e a Educação Física está percorrendo.

Além do mais, contribuiria para que os professores que estão longe dos grandes centros, afastados dos principais cursos de qualificação, mestrado e doutorado, pudessem na sua jornada de trabalho, buscar conhecimentos novos pertinentes a sua práxis cotidiana. É fato que muitos professores são impedidos de se atualizar, já que muitas dessas oportunidades se encontram nas capitais e principais cidades dos Estados. Além disso, os baixos salários também impedem que os professores invistam parte de seus ganhos, na sua atualização profissional.

Darido et al (2001) relata que poucos professores têm utilizados sistematicamente os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, haja visto que o documento é de difícil leitura, compreensão e aplicação, e são raros os investimentos na formação inicial e continuada dos professores.

Têm conteúdos significativos

Para o sujeito 3, que representam 16,6% dos entrevistados, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam avanços por apresentar conteúdos significativos. Está argumentação do sujeito 3, encontra convergência nas pesquisas de Darido et al (2001), evidenciadas em nossa pesquisa bibliográfica.

Segundo Darido et al (2001) a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como principais avanços a compreensão de uma Educação Física cidadã, voltada a participação de todos os alunos nas aulas, que valoriza não só os conteúdos procedimentais (fazer), mas também os conteúdos conceituais (porque fazer) e atitudinais (como se relacionar neste fazer), além de relacionar o conteúdo específico da Educação Física, aos problemas sociais urgentes (temas transversais).

Rodrigues (2002) também ressalta que os Parâmetros Curriculares Nacionais ao buscar uma Educação Física centrada na cidadania, rompe com o paradigma da aptidão física e expressa uma nova perspectiva no tratamento do conteúdos da Educação Física, do ponto de vista legal.

Não contribui com o ensino

No relato do sujeito 4, que representa 16,6% dos entrevistados, encontramos uma divergência no seu discurso. Inicialmente o mesmo diz que os Parâmetros Curriculares Nacionais representam avanços à Educação Física escolar, mas seus argumentos são arrolados evidenciando retrocessos, isto é caracterizado quando o sujeito 4 afirma que o documento não contribui com o ensino da Educação Física nas escolas.

De acordo com suas palavras, o mesmo diz *“Eu acredito que seja avanço, mas ela ainda não tá bem direcionada né, pra todos nós profissionais, né, acaba ficando um pouco solto né, e... a gente acaba não tendo muito, é... como direciona o ensino, acredito que seja isso”*.

Assim observamos que, apesar da contradição no discurso do sujeito 4, os Parâmetros Curriculares Nacionais, não são capazes de propiciar um norte as propostas curriculares dos professores, como Brasil (1998a) sugere no início de seus escritos. As variáveis que contribui com este acontecimento, são desde a

interferência de organismos transnacionais na formulação da proposta, passando pelo distanciamento dos professores da construção da proposta, até a precária condição de trabalho, a qual os professores de escolas públicas são submetidos.

Comprometidos com organismos transnacionais

Ao analisar a resposta do sujeito 6, que representam 16,6% dos entrevistados, constatamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo seu entendimento estão comprometidos com organismos transnacionais, e isto, impede qualquer avanço e caracteriza o retrocesso do documento. O sujeito 6 relata, *“[...] tudo que vem, tudo que vem a partir do relatório Delors, da conferência de Jontiem é pra pior, não têm nada pra melhor”*.

Alguns autores como Lippi; Lima (2006), descrevem que o Brasil implantou as reformas educacionais sugeridas pelos organismos transnacionais, principalmente a partir da sua participação na Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, em 1990, estas reformas foram evidenciadas na LDB de 1996, na criação do FUNDEF em 1996, no Plano Nacional de Educação em 2001, na implantação dos sistemas nacionais de educação, como o Enem em 1998, e na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, 1998, 1999.

Para Rodrigues (2001) a influência do Banco Mundial nos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser observada pela forma como este é organizado, semelhante aos documentos do banco sobre reformas educacionais e curriculares, em que ambos, apresentam uma lista ordenada de tarefas e orientações didáticas para os professores, ou seja uma manual para o currículo escolar, com respostas, recomendações e prioridades.

É preciso lembrar que a Conferência Mundial de Educação Para Todos, teve como co-organizador o Banco Mundial, e outros organismos transnacionais como a UNESCO e o UNICEF, sendo estes, determinantes na definição das políticas públicas direcionadas aos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Com relação ao Relatório para UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, liderado por Jacques Delors e preciso ressaltar as palavras de Filho; Tosi (2004), que frisam que em um mundo globalizado documentos produzidos por encomenda de organismos transnacionais, influenciam

diretamente no modo de inserção dos países ao processo de globalização, e chegam a ser determinantes em seu desenvolvimento.

O retrocesso existente nesse processo é para nós, a maneira impositiva de como se deu as políticas públicas, oriundas desses eventos internacionais. Isto porque, segundo Torres (2000), a maior parte dos estudos que se fundamentam as proposta do Banco Mundial e das referências bibliográficas que se mencionam em suas publicações, referem-se ao Terceiro Mundo, mas a maioria desses estudos, provêm de autores de Primeiro Mundo, dos bancos e agências internacionais, que pouco ou nada conhecem de nossa realidade, mas tem seus interesses na usurpação das riquezas de nosso país.

Assim, não acreditamos que pesquisas internacionais, contaminadas pela ideologia neoliberal e pelo processo de globalização, sejam capazes de promover o desenvolvimento educacional e macroeconômico do Brasil, até porque, pesquisadores nacionais, que conhecem melhor nossa realidade, assim como as universidades e instituições que discutem nossas políticas públicas sociais, são descartados em detrimento deste processo.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos até aqui, são muitas as emoções que se misturam, pois foram anos de inspiração e busca para ingressarmos no mestrado, e depois de tanta luta, empenho e dedicação, deixamos para trás incertezas, angústias e preocupações com relação a nossa capacidade de construir cientificamente o conhecimento, e passamos a mergulhar num mar de satisfação e alegrias, com o desenrolar dos fatos que proporcionaram a construção de cada texto, dessa dissertação.

Foram dias intermináveis de pesquisa, leitura, escrita e solidão, que adentraram em nossas vidas, e “roubaram” nosso tempo livre, nossos feriados, os encontros familiares, com amigos e pessoas que amamos, mas aqueles dias que pareciam intermináveis terminavam, e assim, com confiança no amanhã, e a vontade de colocar um pouquinho de nós, no universo da pesquisa, continuamos está empregada, saboreando o árduo e prazeroso ato de construir o conhecimento.

Valeu a pena! Como foi gostoso vivenciar essa experiência. A conclusão dessa etapa em nossas vidas nos parece como um ato artístico, onde o autor conclui sua obra com a convicção de ter colocado toda sua força e emoção no quadro, com as características de seus traços, e a marca de sua personalidade, deixamos segunda intenções para depois, e colocamos o quadro na parede, ele pode ser visto e contemplado, por aqueles que são atraídos pelo fascinante universo do conhecimento e da pesquisa.

De acordo com este esboço podemos chegar a algumas verdades provisórias, a primeira delas, diz respeito às contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais a práxis cotidiana dos professores de Educação Física, onde foi constatado na pesquisa de campo que 83,4% dos sujeitos entrevistados consideram o documento difícil de colocar em prática. Ressaltamos que este foi o maior percentual em todas as unidades de significado apresentadas. Muitas são as variáveis levantadas na pesquisa bibliográfica que contribuem com essa questão, e para nós essa problemática revela o distanciamento da produção científica da área com o ambiente profissional do professor de Educação Física nas escolas.

Essa questão que esta enraizada na Educação Física escolar, é refletida não só pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, como também pelas abordagens e/ou tendências da Educação Física escolar. É interessante dizer

que além de pouco significativas à práxis dos professores de Educação Física, estas propostas pedagógicas deixaram de ser construídas e avançadas após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, caracterizando um “corte” na construção do conhecimento, destinado aos professores de Educação Física escolar.

Para superarmos esta problemática seria necessário um aumento considerável na construção de conhecimentos novos, voltados ao cotidiano dos professores de Educação Física.

Aliado a esse aumento na construção do conhecimento, atrelamos a necessidade de mudança metodológica na maneira de se desenvolver as pesquisas da área, os pesquisadores deveriam buscar os conhecimentos empíricos dos professores de Educação Física, a fim de dar “voz” a sua práxis cotidiana, e os professores das escolas deveriam colocar seus conhecimentos empíricos a disposição de tais projetos de pesquisa, assim ambos contribuiriam com esta nova maneira de construir o conhecimento, que valorizaria tanto o conhecimento científico dos pesquisadores, quanto os conhecimentos empíricos dos professores, trazendo ao final unidade e não dissenso à área.

É importantíssimo colocarmos os avanços do conhecimento científico na prática pedagógica dos professores, já que muitas abordagens da Educação Física escolar, dentre elas a dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo este estudo, não foram capazes de serem incorporadas no cotidiano de seu dia-a-dia.

Foi registrado também que 66,4% dos entrevistados desconhecem como os Parâmetros Curriculares Nacionais foram construídos, isso revela duas outras questões, uma delas é a maneira obscura com que as políticas públicas no Brasil são construídas e a outra traduz a falta de oportunidades dos professores em discutir os caminhos que a educação nacional vem percorrendo, através de espaços de discussões oportunizados em suas jornadas de trabalho.

Seria necessário que os educadores de maneira geral identificassem o que se esconde muitas vezes na essência das políticas educacionais, para assim agirmos no sentido de resistir à interferência externa que o país sofre e vem sofrendo ao longo dos anos, tanto pelos organismos transnacionais quanto pelos países desenvolvidos. Uma melhor organização dos educadores, através de manifestos, eventos, produções científicas, revelando a população tal ingerência, contribuiria para que se fosse exigido uma educação nacional de melhor qualidade, oferecida a

todos os cidadãos, principalmente aos mais carentes, que são as principais vítimas sociais neste processo, por dependerem única e exclusivamente da escola pública.

Ficou evidenciado nessa pesquisa que os professores tentam identificar a influência dos organismos transnacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras, dentre elas a reforma curricular, caracterizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, mas ao averiguarmos os argumentos de suas respostas, poucos demonstram total conhecimento nesse quesito, demonstrando uma leve desconfiança, ao invés de considerações realmente válidas.

A criação de meios para que os professores das escolas possam discutir e conhecer as propostas pedagógicas e políticas públicas educacionais seria uma saída para esta questão.

A formação continuada em serviço, e o surgimento de espaços de discussões na jornada de trabalho dos professores, os colocariam em condições de avançarem seus conhecimentos a respeito das políticas públicas, propostas pedagógicas, e dos conhecimentos científicos da área, como aferido pela Lei Federal Nº 11.738/2008, onde no seu Art. 2º, § 4º, onde estabelecia que um terço da jornada de trabalho dos professores seria destinado ao atendimento da comunidade escolar e reuniões pedagógicas. Infelizmente essa Lei não foi implementada, devido à resistência de alguns governos estaduais, como o de São Paulo, que impetrou ação judicial no Supremo Tribunal Federal, com a velha falácia de falta de orçamento.

É interessante ressaltar que muitos professores destacaram a falta de estrutura material e as condições de trabalho, como obstáculos para experimentação de qualquer proposta pedagógica a Educação Física, mesmo não sendo este o objeto geral e/ou específico de nosso estudo.

Concordamos com os professores de Educação Física, no sentido que sem as mínimas condições de trabalho fica difícil falarmos em propostas pedagógicas, Parâmetros Curriculares Nacionais, abordagens e/ou tendências da Educação Física escolar, assim é imprescindível o aumento dos investimentos na educação pública, tanto para proporcionar aos educadores melhores instalações das escolas públicas, quanto no investimento em suas formações continuadas em serviço.

Ao final registramos que o principal avanço dos Parâmetros Curriculares Nacionais a práxis cotidiana dos professores de Educação Física, evidenciada tanto na pesquisa de campo como na pesquisa bibliográfica, foi o princípio da inclusão,

nas aulas de Educação Física. Pontos como este precisam ser ressaltados e incorporados aos futuros estudos dos pesquisadores, que debruçam seus esforços no desenvolvimento de uma Educação Física escolar de excelência. Por fim, salientamos que não é necessário rejeitar todas as propostas contidas no documento, mas sim fazer um exame crítico, a fim de incorporar os possíveis avanços, no cotidiano dos professores de Educação Física.

6- REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**. 2. ed. 2005

AGUIAR, Márcia Angela. Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Revista Educação & Sociedade**, nº 56, pág. 506 a 515, Campinas, Papyrus, 1996.

APPLE, Michel W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Política e economia da educação**. (Org.) João Cardoso Palma Filho e Pedro Geraldo Tosi. São Paulo. Unesp – 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Educação Física** / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1998b.

_____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais** / Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1998c.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** / Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias do Estado. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, volume 23, nº 80, pág. 371 a 388, setembro de 2002.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. LDB, PCNs e rumos inclusivos da Educação Física. . **Revista Presença Pedagógica**, volume 5, nº 30, novembro e dezembro de 1999, pág. 17 a 23.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física. In: Bracht, Valter e Crisório, Ricardo (org.), **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, desafios e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

CHAMADA CONTRA POBREZA (Ong). Consenso de Washington. Disponível em: <http://www.chamadacontrapobreza.org.br/conteúdo/noticias/a-crise-do-consenso-de-washington> . Acesso em 23 de out. 2009.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Parecer CEB Nº 04/98. Relatora/Conselheira Regina Alcântara de Assis. Aprovado em 29/01/98. Site: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Textoslegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNE_CEB_04_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoFundamental.pdf . Acesso em 30/12/2009

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo Cortez, 1992.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em www.senado.gov.br/sf/legislacao/const, acesso em 19/06/2009.

CORAGGIO, José Luis. Tradução Mónica Corullón. Capítulo III. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** Lívia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sergio Haddad (org..). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 2, páginas 04 a 17. Maio/junho/julho/agosto de 1996. www.anped.org.br/rbe/rebdigital/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf acesso em 15/07/2007.

_____. A educação básica no Brasil. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, volume 23, nº 80, pág. 138 a 168, setembro de 2002.

DARIDO, Suraya Cristina; et all. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Suraya Cristina Darido, Irene Conceição Rangel-Betti, Glauco Nunes Souto Ramos, Zenaide Galvão, Lílian Aparecida Ferreira, Eduardo Vinicius Mota e Silva, Luiz Henrique Rodrigues, Luiz Sanches, Gustavo Pontes, Felipe Cunha. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, volume 15, páginas de 17 a 32, janeiro a junho de 2001. www.usp.br/eef/rpef/v15n12001/v15n1p17.pdf ou www.rc.unesp.br/ib/efisica/letpef/letindex1.html acesso em 15/07/2007.

DIRETORIA DE ENSINO DE SOROCABA. Escolas em Sorocaba. Disponível em: <http://desorocaba.edunet.sp.gov.br> . Acesso em 20/07/2009.

ESTADO DE SÃO PAULO. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br> . Acesso em 23/10/2009.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. **Motriz Revista de Educação Física** – Unesp, volume 7, número 1, suplemento, páginas de 77 a 83, junho de 2001. II Congresso Internacional de Educação Física e

Motricidade Humana e VIII Simpósio Paulista de Educação Física, 28 de abril a 1 de maio de 2001.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. Orientador Marcos Garcia Neira. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação – USP, 2007.

GRUPO DE TRABALHOS AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - GTA - . PCN: um olhar crítico para a superação. Annabel das Neves, Clarice Fonseca Maurer, Clésio A. Antônio, Clóvis Teichmann, Cristiane Antunes Dias de Oliveira, Danilo Ledra, Elaine Vargas Guimarães, Giovani de Lorenzi Pires, Maristela da Silva Souza, Marlise Oestreich, Paula Virginia M. D’Almeida, Paulo Brzezinski, Paulo Ricardo do Canto Capela, Rogério Goulart da Silva, Vera Lúcia Amaral Torres, Vidalcir, Ortigara. Pág. 75 a 86. In: **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Sistema de Avaliação do Ensino Superior. Exame Nacional de Desempenho de Estudante - ENADE. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 23/10/2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIPPI, Bruno Gonçalves; LIMA José Milton de. Professor de educação física a política educacional paulista. **Motriz Revista de Educação Física** – Unesp, volume 12, número 3, páginas de 249 a 261, setembro a dezembro de 2006.

LEI FEDERAL Nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

LEI FEDERAL Nº 9424/96. FUNDEF. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

LEI FEDERAL Nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação. 2001.

LEI FEDERAL Nº 10.793/03. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei 9.394/96, e dispõe sobre a obrigatoriedade da Educação Física. 2003.

LEI FEDERAL Nº 11.494/07. FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

LEI FEDERAL Nº 11.738/08. Dispõe sobre o piso salarial nacional para o magistério e a composição da nova jornada de trabalho.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC/UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Provinha Brasil. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> .Acesso em 23/10/2009.

MOREIRA, Antônio Flávio. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, volume 21, Nº 1, páginas de 09 a 22, janeiro a junho de 1996.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília: volume 13, número 4, outubro e dezembro de 2005, pág. 107 a 114.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Política e economia da educação**. Org. João Cardoso Palma Filho e Pedro Geraldo Tosi. São Paulo. Unesp – 2004.

NASCIMENTO, Juez Viera do. Contexto de mudança da educação física escolar: o caso dos parâmetros curriculares nacionais. **Kinesis**, Santa Maria, Nº22, pág. 184 a 191, 2000.

ONU Brasil. Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods. Disponível em: http://www.onu_brasil.org.br/conheca_hist.php . Acesso em: 23 de out. 2009.

PALMA, João Cardoso Filho; TOSI, Pedro Geraldo. A crise geral do capitalismo real e as políticas públicas para o setor educacional. In: **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Política e economia da educação**. Org. João Cardoso Palma Filho e Pedro Geraldo Tosi. São Paulo. Unesp – 2004.

PATRIARCA, Hemerson. Educação Física escolar antes e após a redemocratização do Brasil. **Revista ENAF Science**. Poços de Caldas-MG, Volume 4, número 1, pág. 56, abril de 2009 - Órgão de divulgação científica do 46º ENAF - ISSN: 1809-2926.

PINTO, José Marcelino de Resende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**. Campinas, volume 23, nº 80, pág, 109 a 136, setembro de 2002.

PNUD Brasil. Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/pnud> .Acesso em 23 de out. 2009.

RODRIGUES, Anegleice Teodoro. **Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Escolar Brasileira**. Orientador: Marcos Corrêa da Silva Loureiro. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Mestrado em Educação Brasileira. Goiânia 2001.

_____. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, volume 23, Nº 2, pág. 135-147, janeiro de 2002.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, volume 23, nº 80, pág. 349 a 370, setembro de 2002.

SCHEIBE, Leda; BAZZO Vera Lúcia. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, volume 22, Nº 3, páginas 9 a 21, maio de 2001.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SOROCABA. Relação das Escolas Municipais. Disponível em: <http://www.sorocaba.sp.gov.br>. Acesso em 20/07/2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem**. Anais. Fórum de debates. São Paulo: SEE, 2002.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

_____. Relação da Classificação Final dos Professores Aprovados no Concurso Público para Ingresso no Magistério na Disciplina de Educação Física. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 20/07/2009.

_____. Relação da Classificação Geral dos Professores Titulares de Cargo na Disciplina de Educação Física na Diretoria de Ensino de Sorocaba. Disponível em: <http://atribuicaoaula.edunet.sp.gov.br>. Acesso em 20/07/2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Políticas para a Educação Pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Orientador: José Luís Sanfelice. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 1999.

_____. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 23, nº 61, pág. 283 a 301, dezembro de 2003.

SOARES, Maria Clara Couto. Capítulo I. Banco Mundial: políticas e reformas. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Lívia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sergio Haddad (org). 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. O ensino da educação física em face da nova LDB, pág. 121 a 141. In: **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

_____. A Educação Física e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Revista Presença Pedagógica**, volume 5, nº 26, março a abril 1999, pág. 47 a 55.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, pág. 25 a 62. In: **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Tradução Mônica Corullón. Capítulo IV. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Lívia de Tommasi, Mirian Jorge Warde, Sergio Haddad (organizadores). 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE. Plano Nacional de Educação ou carta de intenção. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, volume 23, nº 80, pág. 97 a 108, setembro de 2002.

7- APÊNDICE A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO AOS DIRETORES(AS) DAS ESCOLAS PÚBLICAS.

Eu, Hemerson Patriarca, RG 33274029-8, CPF 297527378-97, residente na rua Atanásio Soares, 2101, casa 14, Vila Formosa, Sorocaba-SP, venho através desta solicitar a permissão de Vossa Senhoria a realização da pesquisa de campo com os professores de Educação Física desta unidade escolar.

Está pesquisa é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada: **Reformas educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar**, vinculada a UNIMEP – Piracicaba, a qual é orientada pelo professor Dr. Wagner Wey Moreira, e possui o objetivo de diagnosticar as contribuições ou não que os Parâmetros Curriculares Nacionais trouxeram ao cotidiano dos professores de Educação Física das escolas públicas, de Ensino Fundamental.

A técnica para coleta de dados utilizada na pesquisa de campo será de entrevista com os professores de Educação Física.

Autorizo a realização da pesquisa nesta unidade escolar.

Diretor(a) da escola.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE - FACIS MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações abaixo relacionadas estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com a de outros participantes da pesquisa, sendo garantido o sigilo das informações obtidas durante o trabalho. Todos os dados e resultados serão utilizados somente para a pesquisa.

JUSTIFICATIVA

Sabendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física se configurou como uma reforma curricular, sendo entendida como uma das reformas educacionais realizada pelo governo brasileiro, então, viemos através desta, buscar desvendar no discurso dos professores de Educação Física quais são suas opiniões a respeito do documento.

OBJETIVOS

Nosso objetivo geral foi desvelar as contribuições ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais à práxis cotidiana dos professores de Educação Física.

Como objetivos específicos buscamos:

- Investigar o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Analisar os avanços e retrocessos dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados a Educação Física escolar.
- Averiguar as percepções dos professores de Educação Física a respeito da influência dos organismos transnacionais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

METODOLOGIA

Para coleta de dados será aplicado um questionário a fim de traçar o perfil dos participantes, assim como uma entrevista com perguntas geradoras, que terá o objetivo geral de desvelar as contribuições ou não dos Parâmetros Curriculares Nacionais à práxis cotidiana dos professores de Educação Física. Como objetivos específicos iremos investigar o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como analisar os avanços e retrocessos dos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados a Educação Física escolar e por fim, averiguar as percepções dos professores de Educação Física a respeito da influência dos organismos transnacionais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para interpretação dos dados usaremos a Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado (Moreira, W. W.; Simões, R.; Porto E.).

Em caso de dúvidas sobre a metodologia adotada, o pesquisador coloca-se a disposição para esclarecimentos durante todo o procedimento desta.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

O voluntário participante será acompanhado pelo pesquisador, sendo que toda e qualquer dúvida sobre o projeto pode ser esclarecida por Hemerson Patriarca, pelo telefone (15) 33277741, celular (15) 97841234 ou pelo e-mail: hemerson_patriarca@hotmail.com .

PRIVACIDADE DOS SUJEITOS

O pesquisador assegurará que será mantido o sigilo em relação às informações obtidas, mantendo assim, a privacidade dos participantes.

DESISTÊNCIA

O voluntário da pesquisa terá liberdade para desistir da participação em qualquer momento, mesmo se o trabalho se encontrar em fase final.

DESCONFORTO E RISCOS

Este estudo não apresenta qualquer risco à integridade física e/ou emocional do participante.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÕES

Não há despesas pessoais para a participação neste estudo, assim como não há compensação financeira, pois a pesquisa não sugere danos nem ônus aos participantes.

VANTAGENS OFERECIDAS

O pesquisador se comprometerá em disponibilizar aos professores participantes uma cópia do estudo feito para fins de conhecimento dos resultados obtidos.

Devido às informações que me foram apresentadas e esclarecidas, referentes aos procedimentos da pesquisa:

Eu _____, residente no endereço: _____ n° _____, bairro _____, na cidade de _____, declaro que concordo em participar como voluntário(a) no projeto de pesquisa intitulado: **Reformas educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar.**

De minha parte, garanto o meu compromisso de, enquanto estiver participando do trabalho, seguir as orientações recebidas e assim garantir a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

Piracicaba, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do responsável pela pesquisa: _____

Professor orientador: Prof.º Dr. Wagner Wey Moreira.

Professor pesquisador: Hemerson Patriarca.

APÊNDICE C

ENTREVISTA - TESTE PILOTO

SUJEITO 1.

PERGUNTA 1. Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Eu acho que de uma forma geral na prática pedagógica, eu acho que é assim, é...(pausa), eu não vejo como obrigatório, mas é um meio de orientação na nossa prática pedagógica que... tem várias linhas, várias vertentes, várias pedagogias. Eu acho que foi de uma certa forma é...(pausa) escrito pra auxiliar, porque tem vários professores que não se orientam por nada, então muitos utilizam ele pra coloca em prática a sua pedagogia, agora...(pausa) é questionável a forma como ele foi criado, né, se ele foi objetivo é pra orienta, ele deveria ser criado através dos professores que atuam na prática. Eu sei muito pouco como foi redigido, como foi feito, me parece que, é, foi meio de “sopetão”, então, é... a idéia, era que professores e... que atuam na rede participassem na elaboração dele, mas ele foi imposto, foi criado por uma universidade particular se não me engano e ... (pausa), aí foge, entra em controvérsia, será que realmente é democrático, coisa e tal, entendeu!

PERGUNTA 2. Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, PNUD, na publicação desse documento?

Eu acho que sim, porque... tem a ver com a globalização e como nosso país é um país em desenvolvimento os países chamados de 1º Mundo, é uma forma de manipula esses países, e tudo visa dinheiro, capitalismo, então eles não querem seres pensantes, críticos, então...(pausa) os organismos exteriores, o Banco Mundial, é.. FMI (descontração), FMI né, é...(pausa) influenciaram diretamente pra não sair desse sistema né, de manipula os países em desenvolvimento.

PERGUNTA 3. Você utiliza os PCNs da Educação Física no cotidiano de suas aulas?

É... eu utilizo da seguinte forma, eu li os PCNs e... ali tem a vé com a educação para todos, então eu eu gosto de tirar boas dali, né, é... como eu trabalho em escola, eu não gosto muito de trabalhar com competição, então eu trabalho bastante com recreação, jogos cooperativos, então eu não privilegio os alunos que tem mais

habilidade, tento fazer jogos recreativos que envolvam todos, e isso é citado lá dentro do documento, então, é... eu não preciso tê uma pedagogia eu acho, de seguir assim, é... “tapado” só em uma, porque o construtivismo é o correto, porque, é... educação, outros tipos de educação, mais conservadora é a melhor, tecnicista, então eu acho que posso tirar coisas boas de várias linhas pedagógicas né, e no PCN é citado isso, pedagogia, educação pra todo mundo, então eu tento engloba meus alunos, dá oportunidades pra todos, eu acho que, eu posso tirar isso dali.

PERGUNTA 4. Você tem críticas aos PCNs da Educação Física?

Eu acho que a crítica é isso daí, eu acho que..., na elaboração né, poderia ter, é..., convidado pessoas que atuam realmente na prática ali, na prática da educação do Estado, da educação pública, por que são eles que..., que é a base pra trabalhar com a educação básica mesmo, e que diretamente sabe o que acontece ali, os problemas, as coisas positivas, então poderiam dá mais sugestões.

PERGUNTA 5. Você gostaria de participar de formação continuada ou capacitações em serviço para discutir programas e conteúdos de ensino para suas aulas ?

A sim, depois que sai da faculdade é interessante você “tá” sempre é..., naquela formação continuada né, é... vários tipos de pedagogia, sempre têm coisas novas ou até as pedagogias, as metodologias já conceituadas pra você conhecer melhor, é..., o que eu, o que eu acho é o seguinte, eu não gosto de ficar muito “bitolado” numa linha só sabe, é..., têm professor que gosta de fazer treinamento. Eu acho que eu consigo trabalhar dependendo do meu objetivo uma aula mais tecnicista, por exemplo, um gesto técnico de um esporte, por outro lado, uma iniciação ao esporte num jogo recreativo-cooperativo, então não preciso ser, é..., convencional, só tecnicista, repetição de gestos, posso usar essa aula dependendo do meu objetivo. Então isso, eu posso é... ter mais conhecimento nessas capacitações, trocando experiências, trabalhei numa instituição privada que nós trabalhávamos com... numa sala com 2 ou 3 professores, então a troca era um ambiente muito rico, de jogos, metodologias é..., pontos positivos negativos e isso eu sinto falta hoje no Estado, que é você sozinho e... você tem que procurar bastante coisa tal, e nesse ambiente quando você trabalho com outras pessoas,

todo dia, o tempo todo, você trocando experiências e acho que isso é muito enriquecedor pro..., pro professor.

SUJEITO 2.

PERGUNTA 1. Qual sua opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Eu acho legal, legal porque assim...eles dão mais ou menos um norte, assim né, pra gente, mas têm muita coisa que já ta ultrapassada, eu acho, entendeu! Tinha que dá uma melhorada, uma repaginada, entendeu! Eu acho que é isso..., mas acho que foi bem importante pra dar um norte nas coisas.

PERGUNTA 2. Na sua opinião houve influência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial, FMI, UNICEF, UNESCO, PNUD, na publicação desse documento?

Olha...(pausa), as vezes a gente, pelo menos eu penso que, a gente sabe que tem muita coisa que influencia, né, agora se de fato mesmo, parti... eles participaram que sem... foram escolhidos alguns deles, eu acho que com certeza deve ter algum interesse deles aí. Ah! Eu acho que sim, porque se eles estão ali, defendendo ali...ah ah, o quê eles pensam, eu acho que que tem tudo tem influência.

PERGUNTA 3. Você utiliza os PCNs da Educação Física no cotidiano de suas aulas?

É dentro do meu planejamento sim, ta lá gente ô... .Não, específico assim que eu coloque não, que aí eu pego um é..., dentro do currículo mínimo, aí coloco tudo entendeu! Dê alguns livros, então não só específico, ah tirei disso só, só dos PCNs, entendeu! E tudo influencia, coloco, coloquei um pouco de tudo, mas não que eu tenha falado, que eu olhe ah, esse aqui só os PCNs.

PERGUNTA 4. Você tem críticas aos PCNs da Educação Física?

Ah! Acho que não... criticar ah, quem sou eu, né!

PERGUNTA 5. Você gostaria de participar de formação continuada ou capacitações em serviço para discutir programas e conteúdos de ensino para suas aulas ?

Sim, gostaria. Porque quando você é... é igual na na nossa vida, quando você ta lendo uma coisa, é diferente quando você ta lá discutindo, fazendo na prática, eu

acho que quando a gente pega pra estudar...o que põe mais persistência, as vezes pega mais do que quando a gente tem que fazer alguma coisa, um..., ou algum documento, alguma coisa, a gente têm, a gente vai lendo é diferente de quando a gente faz um debate, uma conversa, a gente discute, acho que interioriza mais, né, do que só lendo, então eu acho legal a discussão, um conversando ou vendo o que outro faz, eu acho assim... o importante é a troca, entendeu!

Hemerson Patriarca
e-mail: hemerson_patriarca@hotmail.com

Nome do arquivo: DISSERTAÇÃO - VERSÃO FINAL
Diretório: C:\Users\Professor\Desktop
Modelo: C:\Users\Professor\AppData\Roaming\Microsoft\Modelos
 \Normal.dotm
Título:
Assunto:
Autor: Professor
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 28/12/2009 17:27:00
Número de alterações:72
Última gravação: 10/03/2010 11:18:00
Salvo por: Professor
Tempo total de edição: 3.611 Minutos
Última impressão: 10/03/2010 12:23:00
Como a última impressão
 Número de páginas: 165
 Número de palavras: 50.998 (aprox.)
 Número de caracteres: 275.392 (aprox.)