

ARTIGO

Os conteúdos básicos comuns da educação física escolar mineira: uma análise dos seus contextos de influência

Cláudio Pellini Vargas^I 

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior^{II} 

Antonio Flavio Barbosa Moreira^{III} 

RESUMO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar os contextos de influência de produção do documento oficial curricular de educação física escolar do Estado de Minas Gerais, os conteúdos básicos comuns. Investigamos aspectos políticos, ideológicos e epistemológicos utilizando o método do *ciclo de políticas* de Ball (*apud* Mainardes, 2006) e um roteiro de entrevista não estruturada, aplicado aos sujeitos elaboradores da proposta curricular. Articulamos os dados às teorias curriculares pertinentes, tais como formuladas em Giroux (1997), Apple (2006), Moreira (2010) e Pacheco (2003). Como resultados, destacamos que as influências neoliberais sobre o documento, assim como a falsa autonomia dada aos docentes no processo de elaboração, resultaram na sua desvalorização como intelectuais transformadores.

PALAVRAS-CHAVE

currículo; política curricular; conteúdos básicos comuns; ciclo de políticas; desvalorização docente.

^ICentro Universitário Estácio Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

^{II}Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

^{III}Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, Brasil.

THE COMMON BASIC CONTENTS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN MINAS GERAIS: AN ANALYSIS OF THEIR CONTEXTS OF INFLUENCE

ABSTRACT

This research aimed to analyze the contexts that influenced the production of the official curricular document for school physical education in the state of Minas Gerais: the common basic contents. We investigate the political, ideological, and epistemological aspects, adopting the Ball's *policy cycle* (*apud* Mainardes, 2006) method and an unstructured interview script applied to the subjects who elaborated the curriculum proposal. We associated the data to relevant curriculum theories, such as those by Giroux (1997), Apple (2006), Moreira (2010) and Pacheco (2003). As results, we emphasize that the neoliberal influences on the document, as well as the false autonomy given to teachers in the elaboration process, resulted in their devaluation as transformative intellectuals.

KEYWORDS

curriculum; curriculum policy; common basic contents; policy cycle; teaching devaluation.

LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN MINAS GERAIS: UN ANÁLISIS DE SUS CONTEXTOS DE INFLUENCIA

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los contextos de influencia de la producción del currículo oficial de la escuela de educación física del estado de Minas Gerais, los contenidos básicos comunes. Investigamos aspectos políticos, ideológicos y epistemológicos utilizando el método de *ciclo de políticas* de Ball (*apud* Mainardes, 2006) y un guión de entrevista no estructurado, aplicado a los elaboradores del tema de la propuesta curricular. Articulamos los datos a las teorías curriculares relevantes, como las formuladas en Giroux (1997), Apple (2006), Moreira (2010) y Pacheco (2003). Como resultado, enfatizamos que las influencias neoliberales en el documento, así como la falsa autonomía otorgada a los maestros en el proceso de elaboración, resultaron su devaluación como intelectuales transformadores.

PALABRAS CLAVE

currículo; política curricular; contenidos básicos comunes; ciclo de políticas; devaluación docente.

INTRODUÇÃO

Conforme Giroux (1997), a ideia de compreender e aceitar os docentes como uma verdadeira categoria de intelectuais transformadores sofre constante ameaça, a qual se evidencia em períodos políticos regulares por meio de reformas educacionais, costumeiramente com foco nos currículos. Tais reformas trazem no seu bojo “ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula” (Giroux, 1997, p. 158).

No mesmo sentido, Apple (2006) argumenta que, se as pesquisas educacionais hoje, em sua maior parte, estiverem corretas, as funções do sistema educacional têm maior relação com aspectos econômicos do que com intelectuais. Os conhecimentos que chegam às escolas por intermédio dessas reformas não são meramente de ordem analítica, técnica ou psicológica, mas antes de tudo são ideológicos, ou seja, frutos da “investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram como *legítimo*” (Apple, 2006, p. 83, grifo do original). Para o autor, tais conhecimentos são criticamente formulados para o desenvolvimento de um indivíduo que “fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade” (Apple, 2006, p. 83).

Apresentamos, então, a formulação de nosso problema de pesquisa explicitamente, limitando nosso objeto e campo de análise, destacando que dele emerge uma questão científica educacional, a qual pode ser investigada de forma metódica, organizada, controlada e crítica e com consequências verificáveis empiricamente por meio de um instrumento adequado. Portanto, temos as seguintes questões: que aspectos influenciam o contexto de produção de uma política curricular? Como esses aspectos impactam nas práticas pedagógicas e na valorização do professor de Educação Física escolar como um intelectual transformador (Giroux, 1997)? Como ocorrem as reflexões epistemológicas diante das questões políticas e ideológicas?

Assim posto, a presente pesquisa teve por finalidade analisar o documento oficial curricular de Educação Física (EF) escolar do Estado de Minas Gerais, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Pretendemos apresentar algumas de suas influências de produção, salientando aspectos políticos, ideológicos e epistemológicos que aparecem em sua construção e que revelam a organização de uma política educacional que contribuiu para a desvalorização pedagógica dos inúmeros docentes públicos estaduais da área.

Como almejamos construir um modo diferente de se pensar a EF escolar, torna-se necessário compreender com mais detalhes o seu processo de construção histórico-social e identificar os indícios dessa construção em suas diferentes formas contemporâneas, especialmente nas políticas curriculares oficiais do campo. Justifica-se a pertinência do estudo pelo poder de impacto que uma política curricular exerce sobre a sociedade. Afinal, como sustentam Moreira e Silva (2008), os currículos são inegáveis artefatos construtores de identidades sociais e pedagógicas e, por serem institucionalizados, absorvem tradições coletivas que “são produtos de ideologias sociais e econômicas identificáveis” (Apple, 2006, p. 84).

A METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo de natureza qualitativa que busca descrever e analisar um fenômeno social: a política curricular de EF escolar do Estado de Minas Gerais publicada originalmente no ano de 2005, durante o governo Aécio Neves. Como se trata de uma análise dos contextos de uma política pública que gerou impactos na educação mineira, esse tipo de metodologia justifica-se por possibilitar a revelação de ideologias, crenças e valores de diferentes olhares, orientando a descrição e interpretação desses fenômenos (Latorre *et al.*, 1997 *apud* Raimundo, Votre e Terra, 2012).

Analizamos o contexto com base no processo de elaboração do CBC/MG de EF utilizando o método do *ciclo de políticas* de Stephen Ball (*apud* Mainardes, 2006), pois consideramos o pressuposto de que nenhuma reforma curricular pode ser examinada sem que seu contexto de elaboração seja interpretado (Mainardes, 2006; Lopes, 2002; Pacheco, 2003). É um procedimento metodológico visto como um modelo analítico de programas e políticas educacionais que leva em conta suas formulações iniciais até as suas avaliações.

Essa abordagem representa uma forma de pensar a trajetória de uma política por uma perspectiva pós-estruturalista, que agrega compreensões subjetivas que perpassam pelas análises dos múltiplos contextos de elaboração de uma política educacional. Busca-se evidenciar que os textos políticos são abertos a muitas interpretações e que novos significados, inclusive ideologias, podem surgir e lhes ser atribuídos, na medida em que a circulação dos documentos políticos de um contexto para o outro possibilita novas leituras.

Ball (*apud* Mainardes, 2006) apresenta sua teoria com base em contextos diferenciados, mas interligados. É constituída de cinco contextos: influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política (Raimundo, Votre e Terra, 2012). Mantivemos nosso foco sobre os contextos de influência política e de produção textual, os quais marcaram o processo de construção do objeto de investigação. Sobre essas duas etapas de elaboração debruçamos nosso olhar, tendo como lente teorizações curriculares contemporâneas relevantes, lidas em Giroux (1997), Pacheco (2003), Apple (2006), Moreira e Silva (2008), entre outros. Elegemos como categoria de análise a “desvalorização e desabilitação do trabalho docente”, tal como se lê em Giroux (1997, p. 158). Sob essa orientação, descrevemos os contextos da reforma educacional mineira que resultou no CBC de EF, bem como seus desdobramentos com base nas teorias pertinentes e na análise das falas dos sujeitos elaboradores do CBC.

O contexto de influência (e estratégia política) é relacionado ao momento no qual grupos de interesse estabelecem normas e princípios que terão a função de direcionar a política. É uma fase em que ocorrem lutas diretas por discursos (poderes) políticos.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do

governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (Mainardes, 2006, p. 51)

O contexto de produção do texto político é caracterizado pela produção do texto, que mostrará a comunidade escolar o que é a política. Trata-se de um contexto essencialmente burocrático e que recorre ao aspecto de leis, regras e regulações e que também envolve disputas. Para Mainardes (2006, p. 52):

essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. [...] A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Como instrumento de investigação dos contextos e de coleta de dados, desenvolvemos um roteiro de entrevista não estruturada focalizada, o qual foi aplicado às elaboradoras centrais da proposta curricular em pauta, conforme orientação observada em Marconi e Lakatos (2010). Cada um dos quatro encontros com as quatro elaboradoras, ocorridos separadamente entre entrevistador e entrevistada, sem outra intervenção de qualquer natureza, durou em média entre 90 e 120 minutos.

Apresentamos, então, o roteiro dessa entrevista, conforme a seguinte descrição:

1. Apresentação dos sujeitos: nome completo/idade, formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e histórico de atuação profissional (principais pontos e ocupação atual);
2. Diálogo sobre o período de graduação. Por que fez EF? (memórias marcantes, gostos, disciplinas, professores importantes, práticas e/ou vivências corporais, pesquisas, viagens, congressos etc.). Abordagem dos aspectos pedagógicos da EF nos cursos de sua formação;
3. Qual seu entendimento de *currículo*? Teorias curriculares e seus autores representados no CBC. Distinções epistemológicas gerais e posicionamentos epistemológicos da EF;
4. Como ocorreu o convite para a elaboração do CBC de MG para a EF? Envolvidos. Ocupações profissionais do grupo;
5. Como se deu a dinâmica e quais foram os procedimentos de elaboração do CBC? Etapas. Organização e local de trabalho;
6. Os sujeitos conhecem os documentos curriculares de EF anteriores ao CBC no Estado de MG? Influências anteriores;
7. *Movimento renovador* da EF brasileira e sua influência sobre o CBC;
8. Sobre a organização dos quatro eixos temáticos do CBC de EF;
9. Sobre os grupos de desenvolvimento profissional (GDP) da área de EF em MG;
10. Contexto político educacional de Minas Gerais e do Brasil na época da elaboração do CBC.

O perfil acadêmico dos sujeitos é destacado da seguinte forma: todos possuem doutorado na área de Educação e licenciatura em EF, tendo exercido a profissão docente em âmbitos formais de ensino há pelo menos 30 anos. Os nomes, ainda que publicamente conhecidos, foram preservados durante as análises, de forma a se evitar constrangimentos que pudessem ocorrer em algumas falas, respeitando-se, assim, os preceitos éticos. A ordem de apresentação dos sujeitos descrita nas análises das respostas, observadas nas expressões *entrevistadas 1, 2, 3 e 4*, portanto, não corresponde à ordem cronológica dos encontros. Ressaltamos que todas as entrevistas ocorreram com a concordância dos sujeitos e todos assinaram um termo de consentimento livre esclarecido.

Na estrutura do trabalho, desenvolvemos uma análise do contexto de influência política do CBC de EF escolar, apresentando como as grandes corporações liberais internacionais mobilizaram seus investimentos na educação brasileira nas décadas de 1990 e 2000 e as implicações desse processo na elaboração da política educacional de Minas Gerais. Em segundo lugar, apontamos as influências do contexto de produção do texto político e o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), momento em que os professores escolares foram convidados a participar da elaboração do texto político. Mostramos as fragilidades desse envolvimento docente, a falsa autonomia e a desvalorização da categoria, com ênfase para as falas dos sujeitos da pesquisa. Por fim, elencamos as considerações finais do estudo.

Revelamos na Figura 1 a forma esquemática (e hierárquica) do fluxo de elaboração da política curricular de EF de Minas Gerais e identificamos seus momentos de recontextualização. O currículo final foi o resultado de um longo processo político e ideológico, consolidando-se, assim, o ponto de vista de que ele é o resultado de uma encadeada e complexa organização social (Sacristán, 2000).

OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA DOS CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, IDEOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Apresentamos nossa interpretação da política educacional mineira considerando toda a década de 1990 até a data de publicação do CBC, no ano de 2005, quando emergiu a proposta curricular em foco. Reiteramos que não se pode buscar compreender uma política curricular fora do seu contexto de elaboração (Sacristán, 2000; Lopes, 2002; Pacheco, 2003; Neira e Nunes, 2009). Qualquer tipo de estudo que almeje galgar degraus de avanço numa compreensão dessa natureza deve considerar que a “política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa” (Sacristán, 2000, p. 107). Assim, não levar em conta o contexto real no qual o objeto está mergulhado, no qual ele se processa e se manifesta, significa negligenciar o entendimento da própria realidade que se quer explicar.

É imperioso registrar que o esforço político educacional brasileiro tem se desdobrado nas últimas décadas para alcançar a universalização da educação básica no Brasil e que a ideia de qualidade tem norteado os debates sobre as políticas

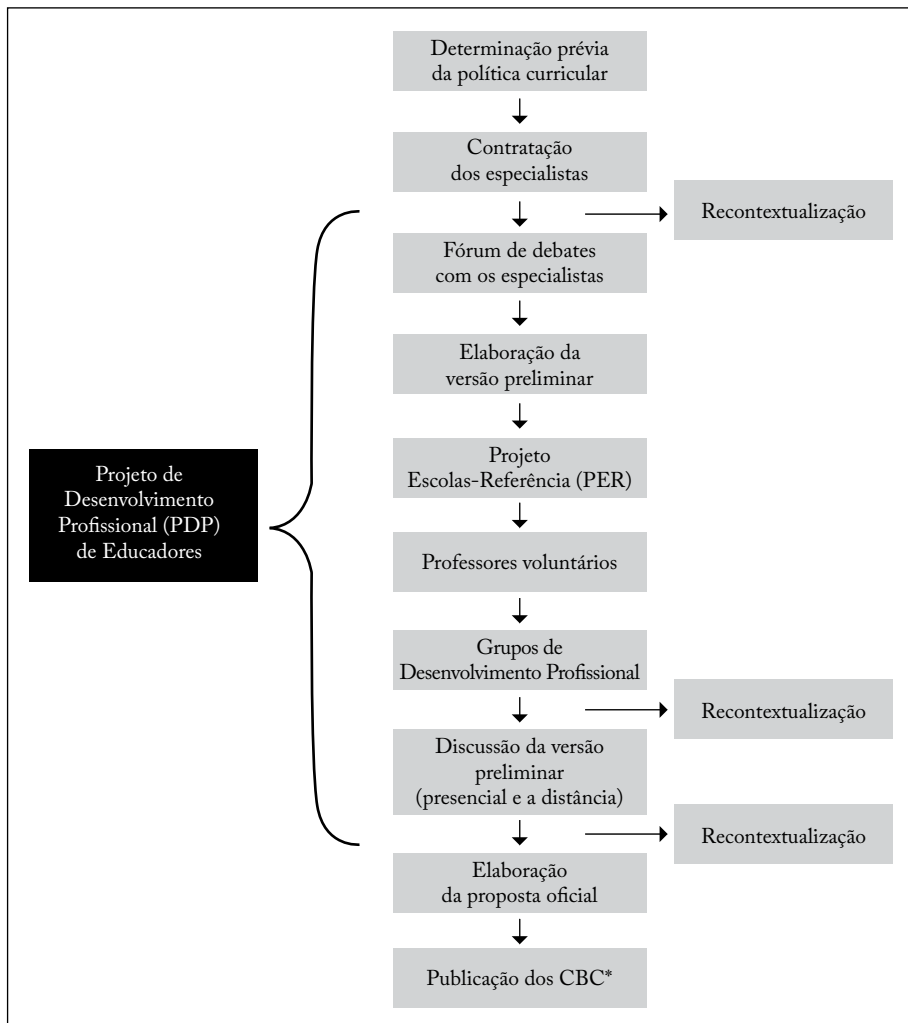


Figura 1 – Esquema do fluxo de elaboração da política curricular de Educação Física de Minas Gerais.

*CBC: conteúdos básicos comuns.

educacionais, as quais hoje culminam na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Almejam-se os patamares dos países tidos como desenvolvidos, tendo por referência os padrões definidos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Tal objetivo é sustentado pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases — LDB), a qual assegura um processo nacional de avaliação do rendimento escolar em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino, considerando algumas prioridades e garantindo a qualidade.

Essa visão de ganho qualitativo na educação básica já vinha atrelada à perspectiva política que vigorava no Brasil na década de 1990, época em que “o

governo brasileiro promoveu reformas educacionais em todos os níveis da educação” (Nunes, 2016, p. 26). Essa era uma ideia sustentada pelos discursos internacionais sobre educação oriundos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, que resultou na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, ganhando destaque a necessidade da oferta de uma educação de qualidade nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Desse encontro, nasceram muitas iniciativas de inclusão, redução da repetência e projetos para a educação nacional, alguns dos quais sobressaíram em Minas Gerais.

Esse era o contexto amplo de influência anterior aos CBC, no qual se discutiu a visão de educação que orientaria as políticas locais. Com a conferência na Tailândia, emergiram no Brasil: o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993–2003), o qual mobilizou o governo, a sociedade civil e a participação dos estados e municípios; o *Plano Político Estratégico* (1995–1998), que firmou o compromisso assumido pelo país, buscando expandir e melhorar a qualidade de ensino, implantando-se ainda o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (Fundef). Por fim, a LDB de 1996 também enfocou a qualidade do ensino e a correção do fluxo escolar (Raimundo, Votre e Terra, 2012).

Esse conjunto de leis e planos, portanto, “acompanhou a orientação mundial de reorganização da política neoliberal, apresentando como princípio as reformas administrativas e gerenciais das escolas, criando mecanismos de regulação da eficiência, da produtividade e da eficácia da educação” (Raimundo, Votre e Terra, 2012, p. 851). Ainda conforme os autores, “pode-se dizer que o contexto da influência nas reformas educacionais, especificamente no Estado de Minas Gerais, se dissemina na perspectiva neoliberal, influenciando a definição de políticas e prioridades voltadas para a lógica do mercado” (Raimundo, Votre e Terra, 2012, p. 850).

A ideia neoliberal vincula-se também à meritocracia e parece buscar aproximar políticas curriculares, distintas entre si, como capazes de ter as mesmas características e funções em locais diferentes. Seria uma espécie de estratégia, reforçada pela globalização, para se manter como único meio possível de avanço. Esse posicionamento, conforme Pacheco (2003), costuma estar presente nos discursos que sustentam políticas curriculares nos últimos anos, fase em que se expandiu a ideia de que o privado é superior ao público.

Na década de 1990, a escola assumiu as características mais elementares das ideias neoliberais. Ou seja, as concepções de mercado passaram a se vincular também à educação por meio da transposição do modelo gerencial de empresas para o interior escolar e, ainda, pelas práticas de descentralização político-administrativas, as quais eram utilizadas com o propósito de democratização. Nunes (2016) acrescenta que o país, nesse período, teve sua economia local funcionando “como uma unidade da economia mundial” (Nunes, 2016, p. 27), sendo forçado a ajustar-se às dinâmicas globais desreguladas. Para o autor, “o Estado passa a ser incompetente e a lógica do mercado torna-se capaz de resolver as mazelas sociais. Como consequência, o Estado fica subordinado à economia” (Nunes, 2016, p. 27), e a educação também se torna mercadoriana. Isso se traduz ainda na ideia de que essa mercadorização do conhecimento e da educação contribui para que o Estado deixe de ser o provedor, passando a ser apenas o avaliador (Ball, 2004).

Reforçando a análise da educação brasileira nesse período, Caparroz (2003) destaca que a implantação das políticas, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, contava com o financiamento e com as determinações das instituições internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional — FMI, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — UNESCO), as quais vinham “ditando regras mundiais, fundamentadas na concepção neoliberal, para as políticas educacionais, regras que [deviam] ser seguidas e cumpridas para a obtenção de recursos para a área educacional” (Caparroz, 2003, p. 310).

Nunes (2016) acrescenta que a meta nos anos de 1990 era a superação da pobreza, tendo sido estabelecida por organizações internacionais (FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento — BID, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento — BIRD, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE), as quais assumiam “o papel de ministérios da educação, [...] interferindo (implementando) nas políticas na área da educação básica e superior” (Nunes, 2016, p. 27-28). Lopes (2002) completa enfatizando que todas essas organizações investiram fortunas nas reformas do ensino médio em todo o país.

Aprofundando na análise, apresentamos recortes das entrevistas que buscavam identificar a visão de contexto político dos sujeitos organizadores do documento a respeito do período no qual o CBC de EF foi elaborado. As falas evidenciam como o processo de recontextualização oferece espaço oportuno para a inserção ideológica:

Entrevistador: Como você interpreta o contexto político educacional de Minas e mesmo do Brasil na época da elaboração do CBC?

Entrevistada 2: Isso aí é muito engraçado, porque, quando nos chamaram para participar disso, teve alguém do nosso grupo, de uma visão mais crítica da EF, que disse: “Não vai fazer um projeto para o Aécio Neves”, entendeu? [E eu disse:] “Para Aécio Neves? Não, não estou fazendo um projeto para o Aécio Neves, eu estou fazendo um projeto para o povo brasileiro e mineiro, para as crianças”. Eu acho o seguinte, se você joga pedras e diz assim: “Não, eu não vou fazer isso, porque o fulano é de tal partido”, aí você não tem forma de intervir. Então eu acredito nisso, sabe? Por exemplo, eu acreditava muito na secretária de Educação [como] pessoa, mas, claro, era um governo do [Partido da Social Democracia Brasileira] PSBD, que tinha outra perspectiva política. Mas não interessa, interessa alguém que [esteja] querendo fazer o bem, avançar na escola.

Nunes (2016) argumenta que na recontextualização costuma haver primeiramente uma descontextualização, “pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidas para o debate questões e relações sociais de outras esferas sociais” (Nunes, 2016, p. 38). Conforme o autor, isso favorece uma espécie de “reposicionamento das opiniões diante do discurso do Estado, estruturando o campo da recontextualização. Em meio a esses conflitos, abre-se espaço para atuação da ideologia e a hibridização de discursos” (Nunes, 2016). Observemos no recorte a seguir que essa argumentação se fortalece:

Entrevistada 4: A gente pensou muito nisso, nós problematizamos muito essa questão, se a gente assumiria esse movimento, principalmente por sermos, e eu particularmente, contrárias ao governo [PSDB] que estava. Mas aí [...] a gente ponderou que podia contribuir muito para uma EF crítica dentro do Estado de Minas e que provavelmente, se o outro grupo assumisse, poderia ser outra proposta. E naquele momento alguns professores da [Universidade Federal de Minas Gerais] UFMG foram convidados e eles não assumiram exatamente pela questão política, e a gente entendeu perfeitamente, né? Era isso mesmo [...], poderia cair nas mãos de outra frente da EF, professores que têm outra concepção. [...] Com tudo que a gente teve que responder, ficou parecendo que a gente era governo, quando tem lá a chancela [deles] nos cadernos e tal. [...] E aí a gente teve que assumir depois vários fóruns para explicar para os nossos pares, porque ficou parecendo que a gente era governo e não é bem por aí.

Lopes (2002) defende que o conjunto de políticas genéricas, as quais são aplicadas com intensidades distintas, passam sempre por processos de hibridização por causa de suas sutilezas e variações quando enfrentam as recontextualizações. Com as falas, é possível depreender que, mesmo tendo seguido a linha de coerência política apresentada pela Secretaria de Educação, foi no debate contextualizado, no momento em que o discurso foi deslocado de uma posição para outra, mudando as instâncias de decisão, que se gerou o espaço para nova intervenção ideológica (a do grupo de especialistas), criando-se regras de ordem social, ainda que estivessem dotadas de boa intenção. Como se observa, os sujeitos da entrevista atribuem o fazer o bem ou o mal à conotação partidária, pois, sendo o poder central do PSDB, precisariam intervir de alguma forma, ou seja, o modo que o grupo julgava ideologicamente ser o melhor, o do bem.

Há um forte componente subjetivo atrelado às concepções mais passionais das consultoras, uma espécie de maniqueísmo partidário, o qual foi endossado pelo grupo. Assim, a entrada da ideologia no discurso pedagógico conferiu ao processo de recontextualização uma característica de deturpação, pelo distanciamento do discurso de referência política, inicialmente considerado como válido (Ball, 2001). Nas palavras de Pacheco (2003, p. 10-11):

De fato, o currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas. O currículo é tema obrigatório na agenda das políticas dos diversos governos, legitimados por diferentes ideologias. Fala-se em currículo, em políticas curriculares e em educação como se se tratasse de uma paixão: [...] algo que nos sensibiliza e nos torna atores de uma vontade.

Nessa esteira de influências políticas e ideológicas, a proposta curricular (Minas Gerais, 2005) registra que as consultoras realizaram debates em torno de leis, documentos oficiais nacionais, bem como de teorias educacionais e curriculares distintas que contribuíam à época para o controle e a regularização do campo da EF na escola.

Além da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação básica, atribuem à Educação Física valor igual ao dos demais componentes curriculares, abandonando o entendimento de ser mera atividade destituída de intencionalidade educativa (como na legislação de 1971), e passa a ser considerada como área do conhecimento. [...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também concebem a Educação Física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento (Minas Gerais, 2005, p. 15).

O diálogo observado nas entrevistas também revela a importância dessas influências documentais, como os PCN, ainda que se perceba que eles não tenham sido o foco, pois as consultoras revelam lembranças diferentes do processo.

Entrevistada 2: Mas eu acho que o que influenciou muito mais [os CBC] foi isso aqui [*aponta alguns livros que levou para a entrevista*], as coisas que estavam acontecendo no mundo da EF, sabe? A discussão do [Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte] CBCE, assim, essa visão crítica de EF. [...] Os PCN a gente leu, inclusive eu participei daqueles *ad hoc*, né? [...] Os PCN refletiam tudo que estava acontecendo no momento da EF. Mais ou menos, então, assim, acho que ele ajudou a dar referência aqui.

Entrevistada 4: Com certeza. Na verdade, eles são a grande referência, né? Para nós naquele momento, tanto a lei quanto os parâmetros e as diretrizes. A gente trabalhou muito colados nessas propostas aí.

Entrevistador: LDB, PCN e as [Diretrizes Curriculares Nacionais] DCN?

Entrevistada 4: Sim.

Na medida em que os “PCN de educação física se apresentam como uma ferramenta que é construída com base numa multiplicidade de abordagens” (Caparroz, 2003, p. 327), tendo recebido sustentação financeira de corporações estrangeiras e sendo destacados como elemento de suporte para os CBC, consideramos que a visão neoliberal de eficiência técnica e de produção de habilidades e competências não seria ignorada pela equipe mineira. Ainda que se possa depreender da entrevista o esforço das consultoras em tentar operar com as concepções críticas da EF, o lastro neoliberal dos investimentos anteriores, o qual foi engendrado pelas grandes corporações, marcou a construção da política. É como registrou Apple (2006), afirmando que muitas das reformas educacionais liberais “serviram latentemente aos interesses sociais e conservadores de estabilidade e estratificação social” (Apple, 2006, p. 86).

Como se lê na apresentação do documento, as palavras da então secretária de Educação corroboram nosso entendimento de que o CBC de EF, para além das tentativas críticas dos sujeitos elaboradores, terminou por privilegiar a ideia de manutenção do *status quo* social ancorado na perspectiva neoliberal de eficiência e

desempenho, a qual visava à inserção dos estudantes num mercado já estabilizado e estratificado:

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho. (Minas Gerais, 2005, p. 9)

Para além dos aspectos políticos e ideológicos, o campo curricular da EF nesse momento da reforma mineira já recebia influência epistemológica das teorias críticas, como se observa nas publicações da área (Rocha *et al.*, 2015) e na própria fala das entrevistadas, que buscavam criar certa ruptura com as ideias tradicionais hegemônicas¹ do campo. As falas dos sujeitos revelam claro esforço em se atribuir ao documento um aspecto menos reprodutivista, entretanto pode-se inferir que houve uma espécie de desconexão epistemológica na predeterminação conceitual de organização do documento durante a primeira recontextualização, a qual contribuiu para a manutenção de algumas lacunas. Ainda que os sujeitos tenham assumido vários pressupostos críticos — reconhecidamente de base marxista —, outras influências também são observadas:

Entrevistador: O que você pode dizer sobre o *Movimento Renovador* da EF brasileira? Este movimento influenciou o desenvolvimento dos trabalhos da equipe do CBC? Em que sentido? Por meio de quais obras ou trabalhos? Como estas ideias estão representadas no CBC?

Entrevistada 1: Particularmente, eu não lembro muito disso, não. [...] Não me lembro dessa expressão. [Mas lembro de] o conceito [da EF] ser parte intrínseca ao conteúdo pedagógico de uma escola [...]. A gente compreender a EF como área de conhecimento. É isso aí que eu acho que foi o pulo do gato para a gente sistematizar o conhecimento, estabelecer um currículo.

Entrevistada 2: [...] A gente [estava] mergulhado nisso aí, nesse movimento chamado “renovador”, né? Então vamos lá. Mergulhado, quer dizer, que acho que isso veio aí, por exemplo, desde o início dos anos [19]80, vamos dizer assim, em 1984 o livro do Medina já trazia essa discussão: a EF cuida do corpo [e mente]. Depois vieram as obras do Kunz, que ajudaram muito. Os livros do João Batista Freire, eles apareceram [e] a gente foi caracterizando como uma visão mais psicológica, né? Eu acho que as obras de Valter Bracht e o “Coletivo

1 Entende-se aqui a visão de uma EF sustentada numa epistemologia essencialmente biológica e esportivista.

de Autores” [...], o Kunz com a ideia do “se movimentar”. Depois, a produção também do Mauro Betti.

Entrevistada 3: Olha, na verdade, esse movimento “renovador” abarcou todas as áreas, né? [...] Então foi nessa fonte aí que a gente bebeu, que a gente se identificou e era a nossa vivência, e que a gente trouxe então para essa proposta, para as orientações pedagógicas, né? Tudo mais que a gente produziu tinha relação com essa raiz aí, desse grupo com um pensamento mais progressista [...]. E aí a gente percebe que havia uma disputa para ocupar esse lugar [...] que era [antes] de uma EF mais tecnicista, uma EF mais voltada para o rendimento [...]. Essa visão, essa perspectiva da educação escolar [crítica], que é voltada para o aluno, a gente conseguiu enfiar aí.

Entrevistada 4: É exatamente essa a proposta, né? E aí claro os clássicos. O Coletivo, o Jocimar Daolio entra com muita força para discutir o conceito de cultura, né? [...] Dos textos do coletivo, dos textos do Bracht. [...] O Elenor Kunz, transformação didático-pedagógica, o ensino e mudança, os da história, da Carmen Lúcia, do Mauro Betti.

É possível depreender das respostas a nítida influência dos vários autores do *movimento de renovação*² da área, mas é imperioso destacar que não identificamos evidências significativas desses mesmos autores no documento, o qual apresenta alguns destes apenas em poucas citações de corpo teórico, sem um desdobramento mais prático. Observemos a fala a seguir:

Entrevistada 3: Então isso aqui é muito bacana. Isso aqui é bom. Então a gente foi pegando mesmo e dialogando com esses autores [críticos] e se apropriando [deles].

Entrevistador: Agora, houve uma tensão com as perspectivas mais tradicionais, como treinamento esportivo, treinamento de regras e táticas, isso está claro nos outros.

Entrevistada 3: É, mas aí o que que acontece? Aí é o que eu te falo. Uma coisa são esses “marcos teóricos”. Outra coisa é como isso vira aula. Essa é a questão.

Os dados levam-nos a confirmar as dificuldades e os entraves que todo o acúmulo de teorizações críticas derramava sobre o desenvolvimento da EF escolar. Causar-nos-ia estranhamento o fato de as consultoras conhecerem as teorizações críticas sem conseguirem usá-las na organização documental, se não reconhecessem também a força de influência política e ideológica das intenções econômicas e instrumentalizadoras anteriores ao processo de elaboração. A influência política neoliberal dos anos 1990 somada às dificuldades pragmáticas de base marxista foram

2 O movimento renovador é entendido neste trabalho como o período no qual a EF, em meados dos anos 1970, passou a receber influências teóricas de autores desenvolvimentistas, críticos e humanistas. Buscava, assim, superar a ideia tradicional do paradigma da aptidão física hegemônico da área.

suficientes para que o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao mercado prevalecesse e permanecesse. Conforme Apple (2006), é imprescindível considerar os debates sobre as políticas educacionais em seu contexto histórico mais amplo, pois sem isso não poderemos entender completamente a relação entre o que as escolas de fato fazem — orientadas pelas políticas educacionais — e a economia mais ampla, nesse caso, a do contexto neoliberal mineiro.

Ainda sobre os problemas da teorização crítica, argumentamos como Neira e Nunes (2009) quando explicam que as teorias críticas, ao longo dos últimos 30 anos, não conseguiram apresentar subsídios práticos nem contundentes que mostrassem à comunidade acadêmica como desenvolver com qualidade uma EF crítica nas escolas por meio do *se-movimentar* humano: “Nem todos os currículos [...] vão ao encontro da função social que a escola vem assumindo na contemporaneidade, qual seja, formar o cidadão para atuar criticamente na vida pública, visando à construção de uma sociedade mais democrática” (Neira e Nunes, 2009, p. 92). Ora, mesmo que existam estudos que busquem ressaltar o debate sócio-filosófico da área, ainda não há consenso entre os acadêmicos de que a EF esteja igualmente sustentada nas ciências humanas e nas biológicas³. Os autores avançam, na medida em que revelam que “os educadores são seduzidos [pelas] antigas promessas” (Neira e Nunes, 2009, p. 92) construídas historicamente no campo, fundadas nas demais áreas da ciência, e nelas eles fundamentam suas intervenções pedagógicas. Costumeiramente, “a análise de um mesmo plano de ensino [escolar] revela concepções e propostas que se coadunam com diferentes enfoques: desenvolver a agilidade, melhorar a coordenação motora, contribuir para uma postura crítica ou aprimorar o condicionamento físico” (Neira e Nunes, 2009, p. 92).

Argumentar epistemologicamente sobre as reais possibilidades de uma teorização crítica no currículo parece ser uma questão de ordem no campo da EF na contemporaneidade. Para além das diretrizes pedagógicas expostas no Coletivo de Autores (1992), obra de base crítica referência na área, muito pouco tem sido produzido desde então, como forma de uma prescrição curricular crítica, “já que todo o currículo formal [...] envolve e reflete intenções de controle” (*apud* Moreira, 2010, p. 91). Agregue-se à problemática o que Moreira (2010) discute sobre o “currículo oculto”, pois direcionar as questões de hierarquias e poder, de rituais escolares, regras, aspectos do espaço e da dinâmica escolar, entre outros, para um direcionamento crítico não parece algo fácil de se resolver. Finalizamos essa etapa com as palavras de Moreira (2010, p. 90-91):

Pouco se tem conseguido em termos de transformar a teoria curricular em propostas concretas. Os autores críticos fogem de diretrizes mais definidas, o que faz com que professores e especialistas em currículo necessitem de elevado grau de criatividade para operacionalizar o que conseguem perceber dos densos e complexos textos elaborados por esses autores.

3 Se houvesse consenso, a área poderia estar situada no campo de avaliação interdisciplinar. Existe nessa problemática um forte componente de relações de poder.

Por fim, uma das entrevistas acabou por sinalizar com maior clareza o impacto dessa teorização crítica curricular sobre os docentes das escolas. Na passagem a seguir, os dados quase falam por si só. A mesma entrevistada revelou profunda contradição. Terá sido a proposta do CBC de EF enriquecedora para os professores? Terão eles entendido como realizar melhor o seu trabalho pedagógico com base na teoria crítica? Observemos a incoerência que emerge da fala:

Entrevistada 4: Mas quem trabalhou com o CBC e trabalha até hoje, sempre dá esse retorno para a gente, que foi importante, que organizou a cabeça deles e tal.

Mais adiante, em outro momento da mesma entrevista:

Entrevistada 4: Os próprios professores [davam] retorno de que a proposta estava além do que eles entendiam, do que eles compreendiam. Até a forma escrita, né? Eles não davam conta de entender, você me pergunta o que é Cultura Corporal, por exemplo, eles não conseguiam compreender o que estava sendo dito. Muitos diziam que “está muito lindo, muito bonito, mas não dá para nós, né?”.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO POLÍTICO: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES

Avançando na análise, conforme se observa no *site* da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG)⁴, um dos objetivos do conjunto das políticas educacionais do governo Aécio Neves era fortalecer as escolas públicas, resgatando sua excelência. Para tal, foram promovidos subprojetos educacionais no Projeto Escolas-Referência (PER) com focos específicos, mas que se completavam nas suas intencionalidades:

Foram criados três subprojetos — o PDPI (Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional), o PROGESTÃO (Projeto de Gestão da Escola) e o PDP (Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores), sob responsabilidade de equipes formadas nas instâncias intermediárias de gestão, as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) — que, dentro das escolas, deveriam se completar com a elaboração de um plano de metas e ações a ser desenvolvido pelas instituições de ensino com o apoio da SEE-MG (Rezende e Isobe, 2011, p. 73).

Isto posto, analisamos a formação e implantação do PDP, que representou a concepção de formação docente na óptica do Estado à época da reforma curricular de Minas Gerais, sendo compreendido como um dos seus eixos principais (Rezende

4 Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/971-encontro-apresenta-diretrizes-do-projeto-escolas-referencia>. Acesso em: 20 out. 2016.

e Isobe, 2011). No PDP ocorreu a formação de GDP, os quais eram constituídos de professores das escolas públicas que realizavam qualificação com as organizadoras dos CBC, visando refletir sobre os conteúdos da EF escolar dispostos na proposta. Havia a possibilidade de intervenção no documento por parte dos docentes, conforme as realidades locais, entretanto nossa análise revela as fragilidades desse falso processo de descentralização, o qual criou também uma falsa autonomia e uma clara desvalorização dos professores escolares. A descentralização, lembremos, “não é uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado” (Charlot, 1994 *apud* Pacheco, 2003, p. 95).

O PDP buscou otimizar os trabalhos dos CBC, tendo sido o responsável por parte do desenvolvimento da política curricular. No contexto do PER, os CBC foram articulados à prática escolar por meio do debate entre as consultoras (sujeitos desta pesquisa) e os professores de EF das referidas escolas estaduais. Foi uma produção textual intensa, que parecia envolver uma coletividade, mas que apresentou lacunas sérias. No recorte das entrevistas, confirmamos sua importância como uma etapa fundamental no fluxo da política, agregando os professores de EF que faziam parte das escolas selecionadas.

Entrevistada 1: Nós tínhamos [cerca de] 200 professores e 200 escolas que eram referência. E esses profissionais dessas escolas nas diversas áreas teriam que ser qualificados para isso. E aí a estrutura foi a seguinte. Foram 200 escolas e nós éramos quatro [coordenadoras]. Nós dividimos [aproximadamente] 50 escolas por consultora. Nós mandávamos isso para eles [os professores]. Eles recebiam esse conteúdo. E aí eles tinham que devolver. E aí, por etapas, nós estratificamos isso em vários encontros: princípios, conteúdos, competências e habilidades. E a gente ia para [o hotel] Canto da Seriema e tínhamos um tempo [para debater]. A gente mandava por *e-mail* [e perguntava]: “O que vocês concordam? Os que vocês sugerem? O que vocês mudam?” Então, nós tínhamos esse bate-bola com os professores das [escolas]. [...] E eles tinham um tempo e mandavam retorno para gente. Nós fazíamos a síntese dessas proposições. E depois de a gente fazer a análise desse recebimento [voltávamos para o hotel]. Então, foi uma construção coletiva.

Os encontros decorridos da criação do PER foram momentos cruciais na elaboração da política curricular do Estado. Considerando a eficiência e o desenvolvimento de competências como indicadores qualitativos significativos dessa gestão, algumas escolas foram selecionadas para participar inicialmente do processo. De acordo com o *site* da SEE-MG, “todas as escolas que [tinham] alunos no ensino médio [receberiam] recursos [...], mas as participantes do Escolas-Referência seriam contempladas primeiro”.

A SEE-MG registra que, na primeira etapa, o projeto buscou atingir 102 municípios, 337,4 mil alunos e 10,8 mil professores, e as 213 primeiras escolas foram selecionadas conforme critérios específicos:

- localizadas em municípios com mais de 30 mil habitantes;
- com mais de mil alunos no ensino médio.

Visando estimular a troca de experiências, cada uma das escolas apontou outra escola na qual pudesse se associar para transferir os benefícios e conhecimentos adquiridos com o PER. Os diretores receberam formulários nos quais fizeram diagnósticos apresentando as necessidades de investimento material. Ao longo das etapas, houve capacitação dos profissionais da educação em exercício nas escolas estaduais, melhoria da infraestrutura, aquisição de equipamentos etc. Nas palavras da secretária de Educação⁵:

Este é um grupo seletivo de escolas que terão a tarefa fundamental no sistema educacional público de Minas Gerais. O interesse maior é com a aprendizagem dos alunos e o desafio de hoje é fazer uma escola pública competente, capaz de fazer mudança na vida dos jovens. A expectativa é de que todo sistema melhore a partir deste e de outros projetos. Este não é apenas um programa de investimento, ele tem como objetivo melhorar o desempenho do aluno.

Antes da organização por disciplinas, houve reuniões que compunham um fórum regular, realizado nas dependências da SEE-MG. Os fóruns de desenvolvimento profissional eram momentos de encontros prévios apenas entre governo e especialistas, fato que caracteriza um momento de recontextualização e hierarquização das tomadas de decisão.

Entrevistada 4: O fórum, ele era organizado com a coordenação da secretaria e com todos os especialistas das áreas. E aí a gente discutia como que ia ser a dinâmica, como que ia ser a construção desse material e tudo mais, né? A gente tinha uma reunião, talvez de 15 em 15 dias, todas as segundas-feiras à tarde lá na Secretaria com todos os especialistas e consultores, para a gente fazer a discussão do que seria esse material geral de todas as disciplinas. Depois cada disciplina organizava seu GDP, que eram os grupos de desenvolvimento [profissional].

É importante considerar que, durante as entrevistas realizadas, observamos como ocorreram a condução hierárquica do processo e a organização de determinadas decisões políticas e epistemológicas, as quais apresentaram uma estrutura previamente fechada, pronta e que exigia documentos padronizados do grupo responsável pela elaboração.

No que tange à estrutura organizacional dos conteúdos da disciplina de Educação Física ao longo da Educação Básica, a Secretaria Estadual da Educação definiu, a partir das orientações da LDB, a estruturação do Conteúdo Básico Comum (CBC) [com] conteúdos relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em

5 Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/971-encontro-apresenta-diretrizes-do-projeto-escolas-referencia>. Acesso em: 20 out. 2016.

cada nível de ensino e que, portanto, devem ser, obrigatoriamente, ensinados em todas as escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. (Minas Gerais, 2005, p. 31)

Contudo, podemos inferir que houve relativa autonomia das consultoras no desenvolvimento textual do documento e isso ocorreu antes do diálogo estabelecido com professores da rede estadual. A política curricular, entretanto, não se reduziu a um texto inicial, sendo o Estado o primeiro teorizador e as especialistas o segundo. Para Pacheco (2003), os textos iniciais que vêm do governo

são documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação. No entanto, são textos macropolíticos que se inserem em uma linha de racionalidade técnica quando os contextos de microdecisão política são marginalizados. Reconhecer-se-á, assim, que as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multicentradas. (Pacheco, 2003, p. 15)

As entrevistas revelam as diferenciações entre as decisões macro e micropolíticas. No âmbito das macropolíticas, são questionados os aspectos dos poderes expressos nos documentos e na produção dos textos, nos quais se identificam os grupos socioeconômicos e suas influências, bem como a função do governo, entendido como uma estrutura complexa. Já nas micropolíticas, emerge o papel das escolas, dos professores e dos alunos na conformação do currículo prático, ou seja, lugares que não são controlados diretamente pelo governo (Pacheco, 2003). Nas palavras do autor, “a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular” (Pacheco, 2003, p. 16).

Entrevistada 1: Recebemos o documento orientador do CBC que veio do Estado. E eles tinham tudo já preparado. O que eles queriam, onde que eles queriam chegar. Então, assim “olha, temos que ter uma introdução”. E aí então eles mostraram para a gente o que as outras disciplinas já tinham feito. Pegaram um que já estava adiantado e falaram “olha aqui, é mais ou menos isso, só que vocês têm que adequar ao conteúdo para a Educação Física”. Então, eles tinham um roteiro. Era tudo padronizado. Todas as disciplinas tinham o mesmo padrão de elaboração.

Entrevistada 2: Então foi assim, a nossa primeira tarefa foi elaborar um texto-base. Então eles deram um roteiro. [...] Tem que ter introdução, tem que ter razões que justificam a EF na escola. Então nós ficamos um tempo escrevendo esse documento. O segundo passo, qual que foi? Escrever o documento. Isso era para as chamadas escolas-referência, eles pegaram 220 escolas de Minas Gerais [para nelas realizarem o PDP].

Observa-se que o terreno de decisão epistemológica e técnica é atribuído aos especialistas. Os conteúdos, a história da área e sua organização planejada são priorizados como fundamentais para esse grupo enquanto se ignoram seus posicionamentos políticos, impedindo a categoria de uma participação mais qualitativa e crítica. O currículo torna-se um instrumento que é levado para a classe e depois testado nos alunos, sendo “perspectivado como um produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado” (Pacheco, 2003, p. 26). No mesmo sentido, Giroux (1997) argumenta que as políticas de governo impactam no cenário atual da educação mundial sugerindo “reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate” (Giroux, 1997, p. 157).

Assim esclarecido, registramos que, ao assumir uma política curricular predefinida e fechada, utilizada como uma medida de dominação que contribui para tornar/manter um discurso específico hegemônico, as instâncias de poder do Estado não necessitam se apropriar de formas abertas de coerção. Ora, se a escola se mantiver como instituição reprodutivista acrítica, ela passa a ser parte desse mecanismo oportuno de manobras ideológicas e de interesses de manutenção do *status quo*.

Os GDP também funcionavam como uma espécie de núcleos de articulação do PDP e buscavam planejar as atividades curriculares, agrupando os professores, geralmente por afinidade afetiva ou intelectual (eles mesmos se dividiam). A SEE-MG estabeleceu a carga de 180 horas divididas entre os modelos presenciais e a distância para os grupos de trabalho planejarem a implementação dos CBC. Convém destacar que já é comum o fato de muitos docentes não gostarem de ter de seguir novas orientações impostas pelas hierarquias institucionais, principalmente num contexto já desgastado por greves, reivindicações salariais, falta de estrutura etc.

Entrevistada 3: Na época os professores estavam numa birra muito grande com a questão do Estado, por causa de salário [e outras condições]. Então, eles iam para lá meio aborrecidos, achando que a gente era da secretaria. Então, primeiro a gente tinha que falar que a gente não era da secretaria, que a gente estava ali querendo contribuir e que mesmo que eles estivessem descontentes com tudo aquilo, que eles entendessem que [o momento] seria importante para formação deles.

Para o caso dos CBC, agregue-se que os professores escolares participantes não eram remunerados para a nova tarefa, contudo os conteúdos seriam obrigatórios em todas as escolas-referência e os professores que fizessem parte inicialmente funcionariam como uma espécie de proliferadores das ideias discutidas nos GDP.

Entrevistada 2: Porque isso foi uma determinação da secretaria: “se juntem da melhor forma que vocês queiram juntar, mas tem que ter um coordenador, um relator etc”. [...] E eram pessoas que estavam como voluntárias mesmo, porque não recebiam hora extra nem nada para isso, né? Mas a ideia era assim, grupos que conseguissem se afinar, nada de obrigatório, e que tivesse a fim de discutir as questões juntos.

Entrevistada 4: Se não me falha a memória foram mais ou menos 220 escolas-referência e aí parece que os professores se colocaram como voluntários para trabalhar, né? Não me recordo agora se eles recebiam algo mais para isso, mas trabalho com certeza eles receberam muitos. E aí qual que era o movimento? A gente fazia, a gente discutia internamente, nós quatro, e a gente mandava [por *e-mail*] tarefas para escolas, e os “professores-referência” discutiam com seus pares, respondiam aquelas perguntas que a gente tinha feito e devolviam para nós. E aí a gente devolvia para os professores, então foi esse o movimento de ir e vir que foi muito rico, claro, porque não dava para ouvir todas as escolas, né? Duas ou três mil escolas naquela época, mas de certa forma os professores eram contemplados nesse movimento aí para gente elaborar. Então isso foi muito rico.

A desvalorização docente parece-nos velada, mas torna-se emblemática no contexto. O professor não era obrigado a participar, mas, se fosse realizar sua contribuição, não seria reconhecido por meio de um pró-labore. Trata-se de uma “exploração do trabalho” proposta pela secretaria, ao que Giroux (1997, p. 158) denominaria de “proletarização do trabalho docente”. Havia objetivos de contenção de despesas, porém com notável aumento de trabalho para a maioria, ou seja, para aqueles que estavam na ponta da corda do processo pedagógico e mais suscetíveis a perder no jogo de poder político. O governo realizou a contratação com pagamento de honorários para as organizadoras do projeto, no entanto ignorou a importância de se valorizar financeiramente o esforço extra daqueles que mais conhecem as necessidades da escola e que mais necessitam de estímulo material e intelectual⁶. Para Giroux (1997, p. 158), é necessário revelar e

examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído [...] para a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Um segundo comentário merece ser registrado sobre a fala da entrevistada 4, ao afirmar que o momento de debate por meio de correspondências virtuais era “muito rico”. Fica-nos a questão: Rico para quem? Pois a própria especialista destacou que não dava para ouvir todas as sugestões e em seguida sustenta que “de certa forma os professores eram contemplados”. Isso é o que Giroux (1997, p. 160) chamaria de proliferação de “pacotes curriculares à prova de professor”, reservando aos mestres o simples papel da reprodução, da implementação.

Sustentamos que o poder central buscava apenas a manutenção da situação hegemônica, pagando apenas os especialistas que supostamente deveriam contribuir com o interesse do Estado, “cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o

6 Agrega-se que os docentes colaboradores sequer tiveram seus nomes registrados no documento.

status quo” (Giroux, 1997, p. 197). Muitos dos voluntários que acabaram por aceitar, para além de acreditar numa transformação, o fizeram no intuito de mitigar futuras exigências que poderiam chegar por meio da proposta, fossem práticas ou burocráticas, aumentando sua já enorme demanda de trabalho e prejudicando ainda mais a docência. Verificamos existir, por parte do poder central, um discurso velado de controle, um tipo de ameaça diluído no processo, a qual chega inserida nas reformas educacionais que mostram pouca confiança nos professores da escola pública como capazes de oferecer uma liderança intelectual para os jovens. No caso em análise, os docentes não precisariam participar se não quisessem, fato que até parece democrático, mas deverão aplicar o que for predeterminado. Para Giroux (1997, p. 157):

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma educacional.

A organização dos GDP no formato descrito mostra que os professores voluntários funcionaram apenas como peças pouco relevantes, em vez de serem aproveitados como intelectuais transformadores na elaboração da proposta, a qual deveria organizar-se em torno de aspectos bem mais críticos. Isso é o que Giroux (1997, p. 163) chama de “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”, condição que defende como fundamental para se compreender o docente como um intelectual transformador. Na primeira, inserir-se-ia a escolarização na esfera política, sendo a práxis uma parte de um projeto de luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Na segunda, dever-se-ia trabalhar em prol da emancipação, tornando o conhecimento problemático e utilizando o diálogo crítico e afirmativo no sentido de se questionar que tipo de sociedade é a melhor para todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou discutir as influências contextuais existentes no fluxo da política curricular de EF em Minas Gerais. Apresentamos, fundamentados na metodologia do *ciclo de políticas*, a descrição dos contextos e suas fases de recontextualização, todas marcadas por significativos elementos ideológicos e subjetivos que contribuíram para a desvalorização dos docentes.

Primeiramente, a inspiração nos PCN e o fomento das grandes corporações neoliberais sobre a educação mineira desde os anos 1990 — as quais tinham para a escola objetivos de produtividade, eficiência, eficácia e avaliação entendidos como máximas qualitativas do pensamento neoliberal — criaram no fluxo da política um espaço significativo de influência ideológica de mercado. Reforçava-se uma política educacional que atendia prioritariamente ao poder político central e ao empresariado em detrimento das reais necessidades pedagógicas de apoio aos professores e alunos.

Em segundo lugar, de acordo com toda a contextualização política, apresentamos elementos de influência epistemológica oriundos das análises das entrevistas, assim como da literatura pertinente (Neira e Nunes, 2009; Moreira, 2010), os quais reforçam toda a dificuldade que as teorias críticas vêm enfrentando para consolidar uma política curricular de fundamentação marxista.

O terceiro aspecto diz respeito à falsa prerrogativa de autonomia que o poder central atribuía às instituições escolares, fato confirmado pela pouca participação dos professores escolares do PDP, impossibilitados de se expressarem de forma adequada, em função dos poucos encontros e por serem desprovidos ainda de qualquer estímulo financeiro por parte do governo para exercerem seu trabalho intelectual. Os docentes foram vistos como meros propagadores de uma estrutura política curricular predeterminada, configurando-se, assim, também um fluxo de recontextualizações aligeirado e fragmentado. Rezende e Isobe (2011) corroboram e identificam o sentimento dos professores diante de tantas reformas, orientações e burocracias que interferem em sua prática pedagógica:

Determinadas por interesses econômicos alheios ao que acontece no cotidiano escolar, as sucessivas reformas, projetos e diretrizes, que atropelam os educadores e desorganizam seu “saber fazer”, tornam-nos descrentes dos “pacotes pedagógicos” e esterilizam o chão das escolas, forrado de desânimo, sentimento de impotência, raiva e estratégias de sobrevivência que os distanciam de seu objetivo de ensinar (Rezende e Isobe, 2011, p. 78).

Toda a investigação estimula-nos a pensar em alguns desafios para o avanço de pesquisas sobre as políticas curriculares. Para além da necessidade de se explorar outros contextos de produção curricular, parece-nos evidente que sejam considerados nas novas análises os pressupostos dos entraves que as teorias críticas apresentam para subsidiar currículos de EF mais consistentes e até mesmo mais pragmáticos para a prática pedagógica da área. Um ponto que nos chama a atenção diz respeito aos recentes debates sobre uma “epistemologia da prática” (Neira, 2018), ou seja, produções curriculares realizadas com base nas práticas pedagógicas dos professores escolares, o que colaboraria sobremaneira para a revalorização do trabalho docente, o qual foi negligenciado nos CBC. Tal assunto tem sido constantemente debatido na área por meio dos estudos culturais e das categorias observadas nas teorias pós-críticas, as quais parecem de fato contribuir com o avanço da questão (Neira, 2018; Neira e Nunes, 2009; Barbosa e Nunes, 2014; Bonetto e Neira, 2017).

Como se vê também em recente e pertinente revisão de literatura curricular (Rocha *et al.*, 2015), destacamos como campo para posteriores estudos a elaboração e implementação de propostas curriculares subsidiadas pelas teorias críticas e pós-críticas na prática pedagógica de professores de EF Escolar, bem como a “exploração de como os saberes escolares têm sido sistematizados na prática pedagógica” (Rocha *et al.*, 2015, p. 191). Para Rocha *et al.* (2015), o maior desafio parece ser privilegiar os docentes envolvidos com a prática pedagógica da EF escolar.

Giroux (1997) também traz reflexões significativas sobre a importância de se levar em conta a categoria docente como intelectualizada e capaz de atuar direta

e incisivamente na formulação de políticas curriculares. Uma delas envolve a ideia de se considerar as escolas como “locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle” (Giroux, 1997, p. 162). As escolas, na perspectiva do autor, para além de transmitirem a objetividade do saber, representam o conhecimento, os valores e as práticas que são selecionados e extraídos de maneira singular da cultura mais ampla. Elas validam epistemologias, políticas, ideologias e formas peculiares de se compreender a realidade social.

O que nos fica claro como resultado das constantes reformas curriculares é a organização do cotidiano escolar em torno dos especialistas em currículo, instrução e avaliação, “aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação” (Giroux, 1997, p. 160). Diante das análises, podemos depreender que os espaços de debate ocorridos nos momentos de recontextualização não se mostraram suficientes para uma implementação significativa e qualitativa da política. As lacunas existentes entre o discurso político inicial, o discurso das especialistas e a absorção por parte dos docentes reprodutores foram marcadas por recontextualizações encharcadas de aspectos fortemente ideológicos. Mais uma vez, ficou à margem a discussão sobre a importância da atuação local dos docentes.

Evidencia-se, assim, na política mineira uma sensível ideia alusiva às pedagogias de gerenciamento, as quais negligenciam a participação dos professores escolares, que, ao contrário, deveriam estar ativamente envolvidos, para além dos muros escolares, também na produção de materiais pedagógicos e curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam (Giroux, 1997). Subjaz à política mineira destacada o pensamento de que todo e qualquer aluno pode aprender e se desenvolver por meio do mesmo material produzido por um grupo seletivo. As subjetividades inerentes à história e as experiências de cada estudante foram por completo ignoradas nesse tipo de pedagogia com forte aspecto administrativo.

Por fim, e como já dito anteriormente, essa perspectiva leva naturalmente à necessidade de se atribuir características políticas àquilo que é pedagógico e vice-versa. Ou seja, a reflexão crítica viria compor o projeto social que a educação deve assumir na luta pela equidade e pela igualdade, bem como pelo processo individual de humanização. Igualmente, uma política educacional deveria ser capaz de proporcionar aos professores, entendidos por nós como intelectuais transformadores, a possibilidade de se “utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; [e] que tratem os estudantes como agentes críticos” (Giroux, 1997, p. 163), capazes de refletir com maior profundidade sobre o tipo de sociedade que desejam ajudar a construir.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

- BARBOSA, C. H. G.; NUNES, M. L. F. A prática pedagógica de um currículo cultural da Educação Física. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. Multiculturalismo: polissemia e perspectivas na Educação e Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 25, p. 69-82, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N25.6624>
- CAPARROZ, F. E. Parâmetros curriculares nacionais: “o que não pode ser que não é, o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (orgs.). **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003, p. 309-333.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LOPES, A. C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. (orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: LDA, 2002, p. 93-118.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MINAS GERAIS. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física: Ensinos Fundamental e Médio (CBC)**. Proposta Curricular. Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação, 2005.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, M. A. (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 19-94.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí: Paco, 2018.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NUNES, M. L. F. O mapa do território do ensino superior e da formação em Educação Física: emerge o criador. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Monstros ou heróis?: os currículos que formam os professores de educação física**. São Paulo: Phorte, 2016, p. 17-46.
- PACHECO, J. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RAIMUNDO, A. C.; VOTRE, S. J.; TERRA, D. V. Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 4, p. 845-858, dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000400004>

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M. R. Formação docente no ensino médio: a perspectiva do Programa de Desenvolvimento Profissional em Minas Gerais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 6, p. 70-84, ago./dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2011v3n6p70>

ROCHA, M. A. B. *et al.* As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRE OS AUTORES

CLÁUDIO PELLINI VARGAS é doutor em educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora.

E-mail: prof.pellini@yahoo.com.br

CARLOS FERNANDO FERREIRA DA CUNHA JÚNIOR é doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: carlos.fernando@ufjf.edu.br

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA é doutor em educação pela University of London (Inglaterra). Professor da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

E-mail: afmcju@gmail.com

Recebido em 1º de junho de 2018
Aprovado em 28 de maio de 2019

