UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTOS – CEFD

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA: A GESTÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Ana Carolina Godoi da Silveira

VITÓRIA

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DEPORTOS – CEFD

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA: A GESTÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Ana Carolina Godoi da Silveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

VITÓRIA

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Viana, Ana Carolina Godoi da Silveira, 1984-

V614e Educação física e cidadania : a gestão da Secretaria de Educação do município de Vitória / Ana Carolina Godoi da Silveira Viana. – 2012.

229 f.

Orientador: Carlos Nazareno Ferreira Borges.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Cidadania. 2. Políticas públicas. 3. Educação física. 4. Gestão pública. 5. Direitos sociais. I. Borges, Carlos Nazareno Ferreira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

ANA CAROLINA GODOI DA SILVEIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA E CIDADANIA: A GESTÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

_____

Prof ª. Drª. Gilda Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Profª. Drª. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Deus do meu amor, que em todos os momentos de minha trajetória se fez meu verdadeiro amigo. Também faço minha dedicatória aos alunos da UMEF Professor Darcy Ribeiro, os quais, devido às injustiças sociais sofridas, motivaram muitos dos meus questionamentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado vida, e se fazer vida em mim diariamente.

Aos meus pais, que me ensinaram a olhar para todos os caminhos possíveis com discernimento para realizar as escolhas certas. Vocês são os melhores exemplos de vida que eu poderia ter.

Ao amor da minha vida, Leonardo Dias. Este trabalho também é seu. Obrigada por toda compreensão, incentivo e digitações.

Às minhas queridas irmãs, Juliana e Joice. Apesar de sermos tão diferentes, Deus acertou em cheio em nos fazer irmãs.

Ao meu orientador, professor Carlos Nazareno, ou, amigo Naza. Você foi um dos melhores presentes que a UFES me proporcionou.

Aos meus colegas de curso e, principalmente, aos do CESPCEO. Juliana Saneto, Ana Gabriela Medeiros, Grece Teles e Dirceu Santos. O que seria de nossas vidas se não fossem os amigos? Vocês foram a minha alegria na Universidade.

Às professoras Gilda Cardoso de Araújo e Sandra Soares Della Fonte, que aceitaram prontamente compor a minha banca. Sandrinha, obrigada por nossas conversas, elas foram esclarecedoras.

À Universidade Federal do Espírito Santo, pela possibilidade de ampliar meus conhecimentos. E aos professores do Programa, pela dedicação e competência.

À diretora da UMEF Professor Darcy Ribeiro, Lourdes, que não só me incentivou, como também me ajudou quando eu mais precisei.

Enfim, a todos os meus amigos, que direta ou indiretamente fizeram parte dessa vitória.

Abre a tua boca a favor do mundo, pelo direito de todos os que se acham em desolação. Abre a tua boca, julga retamente e faze justiça aos pobres e aos necessitados. Provérbios 31: 8 e 9.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa é compreender quais são as ações da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) para que a Educação Física, enquanto componente curricular, atue no sentido de promover e garantir a cidadania. A relevância da pesquisa está na importância em se discutir a cidadania na formação escolar e em levantar dados que apontem as ações da gestão educacional do Município no sentido de garantir que a Educação Física cumpra um de seus objetivos, a saber, a formação de cidadãos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória/descritiva. Para coleta de dados, utilizou-se documentos da Seme, bem como a realização de uma entrevista coletiva na qual estavam presentes professores de Educação Física que atuam administrativamente na Secretaria. O desenvolvimento do estudo se procedeu em três etapas: no primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico; na segunda etapa, efetivou-se a análise documental nas Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) e na Lei 4747/98 que institui o Sistema de Ensino do Município; na última etapa, realizamos uma entrevista coletiva com gestores da Seme com formação em Educação Física. A técnica utilizada para a tabulação dos dados foi a análise de conteúdo, que nos permitiu efetivar um recorte dos textos de acordo com os conteúdos mais significativos, para o posterior agrupamento e categorização das unidades de respostas. Mediante o percurso metodológico descrito acima, foi possível compreender a organização/funcionamento da Coordenação de Desportos da Secretaria, assim como suas ações voltadas para que a Educação Física se reconheça enquanto promotora de cidadania e colabore com a formação cidadã. Constatou-se que expressões como “cidadania”, “direito”, “participação” e “emancipação” aparecem mais no discurso dos gestores, e menos nos documentos e nas ações. Desse modo, pontuamos que se torna evidente que poucas são as estratégias sistematizadas por meio da Seme para que a Educação Física, enquanto componente curricular, possa cooperar com a formação cidadã.

Palavras-chave: Cidadania; Políticas Públicas; Gestão; Educação Física.

ABSTRACT

The objective of this research is to understand what are the actions of the Vitória Municipal Secretary of Education (Seme) for Physical Education as a curriculum component acts to promote and ensure citizenship. The relevance of the research is to discuss the importance of citizenship education in school as well as survey data indicate that the actions of the educational administration of the city to ensure that physical education meets one of its objectives: the formation of citizens. This is a qualitative research of an exploratory/descriptive. For the acquirement of informations, we used documents from Seme, and a meeting with a focus group composed for Physical Education teachers who work in administrative Secretariat. The development of the study was conducted in three stages: at first, a literature review was conducted; in the second stage, there was a documentary analysis of the curricular guidelines of the City of Vitória (PMV), and Law 4747/98 establishing the Education System of the City; in the last step, we conducted a focus group with managers from Seme with degrees in Physical Education. The technique used to tabulate the informations, was the content analysis, which provided for a cut of the texts according to content more significant for the later grouping and categorization of units answers. Through the methodological approach described above, it was possible to understand the organization / operation of the Sports Coordinating, as well as their actions towards that Physical Education is recognized as a promoter of citizenship and work with the civic education. Expressions like "citizenship", "justice", "participation" and "emancipation," appear more in the discourse of managers, unless the documents, and almost nothing in the actions. Thus, we point few are the systematized strategies through Seme for the physical education as a curricular component, can cooperate with the citizenship formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BM	Banco Mundial
CAJUN	Projeto Caminhando Juntos
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional da Educação na Assembleia Constituinte em Defesa da Escola Pública
FNDEP	Fórum em Defesa da Escola Pública
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Jenvi	Jogos Escolares da Rede
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OCDE	Organizações para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMVV	Prefeitura Municipal de Vila Velha
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
R.G.F.	Reunião do Grupo Focal
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Seme	Secretaria Municipal de Educação de Vitória
Semesp	Secretaria Municipal de Esportes de Vitória
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	13
1.1	PANORAMA GERAL: CIDADANIA, DIREITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA	14
1.2	DELIMITANDO O OBJETO	22
1.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
1.3.1	**Metodologia, Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa**	25
1.3.2	**Tratamento e Análise de Dados**	27
1.4	ESTRUTURA DA PESQUISA	28
2	**ESTADO, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: TRATANDO O GERAL PARA COMPREENDER O ESPECÍFICO**	30
2.1	ESTADO	31
2.1.1	**O Estado Liberal, o Estado Social e o Neoliberalismo**	32
2.1.2	**O Estado na Perspectiva Marxista**	35
2.1.3	**Estado em Gramsci**	37
2.1.4	**Democracia, Desenvolvimento e Liberdade**	44
2.2	CIDADANIA	50
2.2.1	**Conceituando a Cidadania**	51
2.2.2	**A Cidadania no Brasil**	60
2.2.2.1	Assistencialismo, Clientelismo e Paternalismo no Brasil	64
2.2.3	**Igualdade, Participação e Emancipação**	68

2.3	DE POLÍTICAS A POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	75
2.3.1	**Políticas Públicas**	75
2.3.2	**Políticas Sociais**	80
2.3.3	**Os Modelos da Gestão Pública no Brasil: Vertente Gerencial x Vertente Societal**	87
3	**OS CAMINHOS TURVOS DA EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL**	92
3.1	EDUCAÇÃO DE DIREITO NO BRASIL	94
3.1.1	**Os Anos 1980 e 1990: a Educação em Pauta no Debate entre Sociedade Civil e Estado**	100
3.1.2	**A LDB: Educação enquanto Direito ou Ferramenta de Manipulação?**	104
3.2	A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	107
3.3	A EDUCAÇÃO ALMEJADA	114
4	**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DOMINAÇÃO DOS CORPOS, ESPORTE DE RENDIMENTO, OU CONTEÚDO PEDAGÓGICO?**	117
4.1	HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	117
4.2	DOCUMENTOS LEGISLADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS PCNS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE VITÓRIA	124
4.2.1	**Os Parâmetros Curriculares Nacionais**	125
4.2.2	**A Educação Física e os PCNs**	129
4.2.3	**As Diretrizes Curriculares de Educação Física de Vitória**	132
5	**AS AÇÕES DA SEME E A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR**	145
5.1	OS TRAJETOS DA PESQUISA	145
5.2	ANÁLISE DOS DADOS	149
5.2.1	**A Gestão da Secretaria de Educação do Município de Vitória**	151
5.2.1.1	Organização e Funcionamento da Coordenação de Desportos	159

5.2.1.2 Gestão: o Discurso da Seme 169

5.2.2 **Cidadania e Direitos** 181

5.2.3 **Educação Física Escolar** 192

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 203

7 **LISTA DE REFERÊNCIAS** 213

APÊNDICE A 223

APÊNDICE B 225

APÊNDICE C 227

APÊNDICE D 228

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela escolha do tema presente está vinculado com minha trajetória acadêmica e profissional. No ano de 2007 realizei uma pesquisa avaliativa sobre o Projeto Caminhando Juntos (Cajun)[1], para conclusão do curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No ano seguinte me efetivei como professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) e imediatamente comecei a trabalhar no Projeto Dançando na Escola em uma instituição da Rede. No ano de 2009, como extensão de carga horária, trabalhei na coordenação do Projeto Ginástica Rítmica Escolar na PMVV.

Como é possível observar, minha trajetória profissional sempre esteve vinculada a alguma ação de políticas públicas, seja trabalhando em escola pública, seja nas aulas de dança e ginástica rítmica de projetos sociais. Assim, modificar o tema da minha pesquisa de mestrado que inicialmente tinha como foco a avaliação do Projeto Dançando na Escola da PMVV, não foi doloroso uma vez que o presente trabalho também está entrelaçado com os questionamentos que carrego desde o início do meu contato com o sistema educacional público.

As inquietações e indagações que me angustiam estão basicamente no terreno da teoria x prática. Digo isso, pois ao conhecer um pouco da legislação brasileira, considerada ampla e social, e em seguida estar no centro de uma das ações de políticas públicas mais importantes quando se pensa o direito social, a escola, é no mínimo desconfortante. As discrepâncias entre a lei e o que se vivencia diariamente quando o assunto é educação pública são gritantes. E a Educação Física enquanto componente curricular parece não escapar de tais contradições, pois se a legislação educacional dá-lhe uma importante função de promoção de cidadania, na prática, pelo menos nas escolas em que percorri, pouco se faz nesse sentido.

Assim, nossa pesquisa vem tentar compreender quais são as ações dos atores responsáveis pela gestão da Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) no intuito de descobrir se/como a Educação Física

[1]O Cajun é um projeto da Fundação Fé e Alegria com apoio da Prefeitura Municipal de Vitória. O projeto foi criado com intuito de ofertar atividades sócio-educativas para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Disponível em: < http://fyaes.org.br/vitoria.asp>. Acesso em: 18 out. 2011.

enquanto componente curricular atua no sentido de promover e garantir a cidadania, uma vez que, por ser considerada parte da dinâmica escolar, a mesma deve estar vinculada com um dos objetivos máximos da educação: a formação cidadã. Para tanto, também investigamos a organização e o funcionamento do setor responsável pelas ações voltadas para a Educação Física do Município.

1.1 PANORAMA GERAL: EDUCAÇÃO, CIDADANIA, DIREITOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA.

Milhões de crianças e adolescentes estudantes da rede pública no Brasil sentem na pele dia após dia, o que é a educação brasileira. Se concordarmos com inúmeros estudiosos e pesquisadores[2] que defendem a educação como sendo a chave para dizimar a pobreza, poderemos nos questionar por que, apesar dos altos índices de matrículas escolares, a cada ano o Brasil continua a enterrar seus filhos vítimas da falta de alimentação, de doenças e de condições precárias de sobrevivência? Talvez a educação não seja de qualidade, talvez o Estado não seja fiel aos seus compromissos; de uma forma ou de outra, vemos que a educação enquanto direito social vem sendo negligenciada, borrando a cidadania brasileira.

A ideia de cidadania que estamos considerando tem a ver com o direito a ter direitos (ARENDT,1989), e com o que Marshall[3] (1967) designa como um *status* universal que não depende do fator econômico e que abarca os três tipos tradicionais de direitos – Civis, Políticos e Sociais – e todas as obrigações e deveres deles advindos. Consideramos também que uma das possíveis resultantes da luta/conquista da cidadania através de fatores como a participação, é a emancipação política (em referência ao Estado), e a emancipação humana (em referência à sociedade) (MARX, 2008).

[2]Como exemplos citamos Demo (2006), Cury (2002) e Freire (1996). Ambos os autores serão discutidos no decorrer do presente trabalho.
[3] O conceito de cidadania em Marshall (1967) contém um aspecto de caráter liberal. Tal discussão será detalhada e confrontada com outros autores no capítulo1 do presente texto.

Apesar da contribuição dos conceitos dos autores citados acima, que constituem uma base para nossa reflexão sobre cidadania, tomamos como referência principal nesse trabalho o conceito gramsciano, no qual a cidadania é denotada pela capacidade conquistada por indivíduos de uma dada sociedade, de se apropriarem dos bens socialmente criados, tendo a possibilidade de desfrutarem das potencialidades humanas historicamente construídas.

Em Marshall (1967, p. 76), o direito social vem se referir “a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social, e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade”. As instituições mais intimamente ligadas ao direito social são o sistema educacional e os serviços sociais. Assim, a educação caracterizada como um direito social deve possibilitar ao cidadão participar dignamente da herança social, cultural e econômica de seu país.

A ideia de originar em Marshall as nossas reflexões e considerar o tratamento que esse autor dá para a discussão dos direitos sociais, civis e políticos como pressuposto para a cidadania, é que a Constituição Federal Brasileira de 1988 trata desses três tipos de direitos em suas linhas. A Constituição de 1988 é a ferramenta legal máxima no Brasil que garante a educação enquanto direito. Em seu artigo 205 se declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL 1988).

Nesse documento que baliza os direitos e deveres tanto do Estado, quanto da população brasileira, fica evidente que a educação deve promover tanto o desenvolvimento pessoal, quanto a preparação para o trabalho e a formação cidadã, possibilitando a todos o acesso à herança social, cultural e econômica da nação.

O problema é que a disparidade social brasileira nos traz questionamentos a respeito do que realmente vem sendo a educação pública nacional. A história nos deixa pistas sobre o porquê de um País com tantas riquezas naturais e tão vasto em cores e culturas vem ao longo dos anos colhendo desigualdades, e seu povo vem experimentando o turvo e insípido sabor das injustiças. Eduardo Galeano (2010) em seu espetacular escrito “As veias abertas da América Latina” acha um culpado não

só para as desgraças brasileiras, mas também para as mazelas que assolam a maioria dos países latino-americanos: sofremos até hoje devido à maneira pela qual fomos colonizados. Desde o início de nossa história como país “civilizado” nos roubaram as riquezas como o ouro, a prata, e a liberdade.

Se a história nos aponta um passado de injustiças, o que fazer para vivenciarmos um Brasil onde todos têm acesso às condições básicas de moradia, alimentação, saúde, etc.?

Concordamos que um dos caminhos é educação, mas uma educação que visa não só a apreensão de conhecimentos e a formação para o trabalho, mas que seja comprometida com a cidadania, que discuta direitos e deveres e promova acessos a eles, que impulsione à liberdade comprometida com a responsabilidade e que estimule o pensar/agir críticos.

Ressaltamos que apesar de entendermos a educação como uma importante ferramenta para a formação cidadã, para que os indivíduos, através de um pesar/agir crítico, adquiram competências para ir de encontro às desigualdades, desvencilhando-se das inumerosas formas de opressão, ela não toma para si um caráter salvacionista. A educação é de extrema relevância, mas não é o único caminho para a emancipação humana.

Compreendendo o importante papel que a educação possui no que se refere à promoção de cidadania, perguntamo-nos se esse compromisso vem sendo cumprido na educação pública brasileira. Nos últimos anos a construção de uma série de indicadores e a implantação de avaliações nacionais e internacionais[4] permitiram mensurar e quantificar de forma objetiva o quadro da educação no Brasil. Apesar da crítica existente em relação aos índices aqui tratados, esses resultados nos fornecem importantes pistas de que a educação brasileira, especialmente nas escolas públicas, apresenta deficiências que só serão superadas com tempo, investimento e muito trabalho.

[4]Tais índices de avaliação são tratados de maneira crítica no capítulo 2 do presente trabalho, uma vez que se configuram como ações de *quase-mercado*, ou seja, a educação pública vem ao longo dos anos incorporando ações que são típicas do mercado, tais como o estabelecimento de *rankings* no intuito de ‘medir’ o nível de qualidade educacional (AFONSO 2010 e CANOSA 2010).

De acordo com o último relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA[5]) de 2009, o Brasil ocupa a 53ª posição entre os 65 países pesquisados pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE). Outro dado importante é que o País ocupou em 2010 o 73º lugar no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que representa uma medida comparativa usada para dispor os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" e para classificá-los em países desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos. "A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e Produto Interno Bruto (PIB)[6], recolhidos a nível nacional" [7]. Em 2010 a metodologia de avaliação do IDH mudou, tornando-se mais exigente ao tratar a educação.

O que se pode observar é que a colocação do Brasil no IDH é um dado alarmante para um país considerado a 6ª maior economia mundial[8]. Se na área econômica estamos entre os 10 países mais desenvolvidos do mundo, o mesmo não acontece na área social.

São essas desigualdades um dos motivadores da presente pesquisa. Baseando-nos na educação enquanto direito social de todos, não concordamos com o quadro socioeconômico brasileiro ser tão perverso. Por isso, pensamos sobre as ações na gestão educacional. Será que as mesmas se comprometem com a formação cidadã? E os componentes curriculares, será que estão em consonância com a Constituição de 1988 no que diz respeito ao compromisso com a formação cidadã? Especificamente, será que a Educação Física enquanto componente curricular se coloca, a partir de ideias/ações voltadas para a participação, para a discussão/vivência de direitos e deveres, numa perspectiva de emancipação humana?

Ao pensarmos na composição curricular, especificamos a Educação Física, que deve participar das funções educativas da escola, o que dá origem às

[5]Pisa 2009: até estado com o melhor desempenho do país fica abaixo da média mundial. Disponível em <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/08/pisa-2009-ate-estado-com-melhor-desempenho-no-pais-fica-abaixo-da-media-mundial-923225993.asp>. Acesso em: 1 mar. 2010

[6] O PIB é calculado em dólares e baseado nas taxas de câmbio correntes do mercado de moeda, sendo tratado como um indicador do padrão de vida.

[7]Desenvolvimento Humano e IDH. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/>. Acesso em: 9 mar. 2011.

[8]Top 10 países mais ricos do mundo 2012. Disponível em: <http://top10mais.org/top-10-paises-mais-ricos-do-mundo-2012-2/.> Acesso em: 10 mar. 2012.

indagações do presente trabalho. A Educação Física, instituída atualmente como componente curricular obrigatório é atravessada pelos movimentos, leis e diretrizes que caracterizam a educação brasileira; ela tem sua história marcada pelo vínculo a processos políticos e sociais e está abarcada por interesses de classes.

Baseando-nos na afirmação de Freire (1997) de que a Educação Física ainda não conseguiu se consolidar como uma atividade importante para a formação cidadã, intriga-nos o porquê dessa situação, se o componente curricular em questão é tratado como uma disciplina que deve cooperar com o formar para a cidadania. Tal pensamento está calcado em algumas legislações tais como a Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 (LDB), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apesar de trazerem em seus textos influências neoliberais, apresentam como escopo da educação uma formação cidadã.

Mediante a importância dada à cidadania tanto nos referenciais teóricos, quanto nos documentos que norteiam a Educação, e a falta da configuração da Educação Física nesse sentido (FREIRE, 1997), é que questionamos quais as ações da gestão educacional do município de Vitória no sentido de que a Educação Física da Rede coopere com a formação cidadã. Para tanto, teremos como campo de investigação o setor administrativo da Seme, por meio de coleta de dados com os professores de Educação Física que ali estão lotados em cargos estratégicos.

Portanto, antes de se olhar a intervenção ao nível das escolas, pensamos ser importante lançar um olhar para a gestão, no sentido de que o norte original das políticas pode determinar o grau de fidelidade das ações a determinados objetivos. Dessa forma, nossa pesquisa está voltada para a gestão educacional do município de Vitória, capital do Espírito Santo, no intuito de verificarmos se/como a Educação Física enquanto componente curricular é tratada com via à formação cidadã. Ressaltamos que outros trabalhos já foram realizados pensando o sistema educacional da cidade, mas não encontramos indícios de pesquisas que olhassem as ações da gestão em prol de que um componente curricular específico coopere no processo de formação para a cidadania.

Entre os trabalhos encontrados na área específica da Educação Física, desenvolvidos no município de Vitória, destacamos os de Francelino (2010) e Heringer (2008), que tratam a formação continuada de Educação Física na cidade.

Os textos de Oliveira (2010) e Loyola (2009) pensam, respectivamente, as práticas docentes e as experiências profissionais. Já os trabalhos de Anjos (2009) e Nunes (2007) tratam a Educação Física na educação infantil da Rede de Vitória.

Como é possível observar, nenhum trabalho encontrado da área específica da Educação Física tratou a gestão do Município. Esse tipo de investigação foi encontrada em pesquisas da área pedagógica. Como exemplos sobre a gestão democrática do município de Vitória, citamos os trabalhos de Oliveira (1994), Oliveira (1997) e Neto (2005). Encontramos ainda trabalhos que trataram dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Vitória (POLLETI, 2004; RECAMÁN, 1996), além de um trabalho que tratou a dimensão do direito em âmbito escolar (MOURA, 2009), e uma pesquisa sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- Fundef (VIANA, 2006).

O ineditismo da presente pesquisa está justamente em olhar a gestão educacional da capital do Espírito Santo sob a perspectiva de compreender suas ações no que se referem à formação cidadã a partir da Educação Física escolar.

A escolha por realizarmos nossa pesquisa na capital é balizada por algumas características interessantes ao se pensar a sociedade em geral e a educação pública em específico. Vitória contém uma área de 98,506 Km² cuja densidade demográfica é de 3.327,73 habitantes por Km², a maior do Estado[9]. A população, de número 325.453 em 2010, obteve um PIB per capita no valor de R$ 71.407,32 em 2008[10]. Tal valor é considerado alto se comparado com os demais municípios do Estado, sendo também alta a disponibilidade de verba para investimento na educação básica.

Na administração educacional, só no ano de 2011, a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) investiu R$ 306.523.910,15[11], sendo a Seme a Secretaria que obteve o maior consumo dentro do Município (a Secretaria de Saúde obteve um gasto de R$ 200.655.910,97) Em Vila Velha, uma cidade que compõe a Grande Vitória, a

[9] IBGE Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 14 dez. 2010.
[10] Idem.
[11] Portal de Transparência. Disponível em: <http://sistemas1.vitoria.es.gov.br/transparenciaWeb/Despesa.Secretaria.aspx?MunicipioID=1&Exercicio=2010&unidadegestoraID=6>. Acesso em: 21 mar. 2011.

população em 2010 era de número 414.420[12], e o gasto da Secretaria de Educação foi da ordem de R$ 160.204.981,48[13], resultando num investimento educacional per capita bem menor do que o da capital.

Vitória possui 53[14] escolas públicas de ensino fundamental, atendendo cerca de 30.000[15] alunos, e como é possível constatar nos dados acima, é o município do Estado do Espírito Santo que gasta o maior valor absoluto em educação.

Outra situação que nos chama a atenção é que esse ano de 2012 é o último ano do segundo mandado do prefeito João Carlos Coser, do Partido dos Trabalhadores (PT). O PT, um partido de esquerda, com ideais de gestão democrática e participativa, está desde o ano de 2005 à frente da cidade de Vitória sobre o comando de João Coser.

Lembramos que esse período, o Brasil foi marcado pela inédita posse na presidência de um partido de esquerda. O PT, através do presidente Luiz Inácio Lula da Silva se manteve no governo entre os anos de 2003 e 2010, dando continuidade no poder a partir do ano de 2011 através da presidente Dilma Rousseff, a primeira mulher a governar o país. O governo democrático e popular que assume a gestão do Estado brasileiro a partir de 2003 afirma que os espaços de participação popular são os lugares privilegiados de formulação das políticas sociais (CASTELAN, 2010).

O governo Lula é marcado pela ascensão de um presidente proveniente da classe trabalhadora, com elo histórico de luta sindical, e está vinculado a um processo de mobilização da classe trabalhadora à redemocratização do país e à formulação de concretas alternativas políticas por parte da esquerda brasileira. Para Oliva (2010) o governo Lula foi marcado pela dinamização do mercado interno a partir de políticas públicas de grande impacto social, resultando num consistente crescimento econômico. Entretanto, alguns críticos tais como Sales (2007), apontam traços de neoliberalismo na política do governo Lula, principalmente no que diz respeito às continuidades do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), afirmando

---

[12]IBGE Cidades. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 21 mar. 2011.

[13] Transparência Vila Velha. Disponível em: <http://transparencia.vilavelha.es.gov.br/Despesa.Secretaria.aspx?MunicipioID=1&Exercicio=2010&unidadegestoraID=100>. Acesso em: 21 mar.2011.

[14]Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/seme.php?pagina=listadasemefs> Acesso em: 25 fev. 2012.

[15] IBGE Cidades: Ensino- matrículas, docentes e rede escolar 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Acesso em: 25 fev. 2012.

que muitas de suas ações se encontram em contradição com o programa de governo apresentado pelo PT nas eleições e contrariam os ideais do partido.

Portanto, é notória a relação política na metade da década de 2000 entre o governo do país e o governo da cidade de Vitória, uma vez que ambos passaram pela gestão do PT, configurada como de caráter democrático, com foco em políticas sociais. Já no Estado do Espírito Santo, esteve no poder entre os anos 2003 e 2010 o governador Paulo Hartung do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Partido esse configurado como centrista, com ideais bem diferenciados dos partidos de esquerda.

Nosso trabalho não visa a relação entre as três instâncias de poder. Nesse momento estamos apenas contextualizando o cenário de nossa pesquisa e por isso, apesar da diferença do governo estadual, pontuamos que alguns ideais tais como o enfrentamento às desigualdades, participação, democracia, e o acesso de todos de modo igualitário aos direitos, estão presentes nos governos federal e municipal em grande parte da década de 2000, sendo que em 2011, a única instância que tem alteração de governo, é justamente a que não seguia os ideais acima, a saber, a estadual, que assistiu à posse do governador Renato Casagrande do Partido Socialista Brasileiro (PSB), partido esse configurado como sendo de esquerda, sob o lema do socialismo e liberdade[16].

Assim, a possibilidade de encontrarmos na gestão educacional do Município, ações voltadas para a participação e cidadania devido a mesma estar sob o direcionamento de uma gestão que se assume como de luta contra às desigualdades e estímulo à participação popular, foi um dos motivos que nos levou a eleger o setor administrativo da Seme como nosso campo de pesquisa.

Ao que parece, a Seme vem ao longo dos anos estabelecendo ações que buscam promover a gestão democrática: no âmbito escolar, operacionalizações como a participação em grêmios e conselhos escolares demonstram caminhos na formação cidadã, assim como iniciativas interdisciplinares e propostas de trabalho de cada unidade curricular com foco no direito social.

[16] PSB 40: Manifesto. Disponível em: <http://www.psbnacional.org.br/fixa.asp?det=1>. Acesso em: 28 fev. 2012.

Voltando-se para a Educação Física em direção de que a mesma coopere na formação cidadã, a Seme parece ter como uma de suas iniciativas, a instituição de Diretrizes Curriculares próprias. As mesmas se consideram fruto das discussões realizadas nos grupos de formação continuada da Rede (VITÓRIA, 2004a).

A implementação pela Secretaria da formação continuada de professores de Educação Física desde 2002, é outro indicativo de ações que podem resultar em participação e em formação cidadã. Existe ainda, um grupo de professores da disciplina que atua no campo da gestão do Município; os objetivos dos mesmos parecem ser os de garantir que a Educação Física cumpra seus papeis como componente curricular, cabendo-nos assim decifrar se a promoção de cidadania se faz presente em tais objetivos. Esse foi o grupo inserido em nossa pesquisa de campo.

Ressaltamos que, se em princípio acreditávamos que o grupo de professores de Educação Física atuante administrativamente na Seme teria suas ações voltadas para o componente curricular, para as ações na/da escola, essa impressão se esvaiu no primeiro contato com os gestores, pois descobrirmos que esse grupo, atuante na Coordenação de Desportos, é responsável por ações específicas que não caracterizam, necessariamente, as aulas de Educação Física na escola, mas vez ou outra as influenciam.

1.2 DELIMITANDO O OBJETO

O presente trabalho vem questionar à gestão da Seme através dos professores de Educação Física que ali atuam, se/como a Educação Física vem cumprindo os processos para a formação da cidadania que a caracterizam, uma vez que por se tratar de um componente curricular, a mesma deve estar engajada num dos principais objetivos da educação: contribuir com a formação cidadã. Discutiremos também sobre quais são as iniciativas desenvolvidas nessa direção e qual a orientação político pedagógica dos sujeitos responsáveis para que isso ocorra.

Questionar a gestão educacional do município de Vitória representada pelos profissionais da área da Educação Física ali lotados, vem possibilitar a compreensão de como tem sido a participação da Educação Física como componente curricular, e se a mesma vem realmente colaborando com a escola na formação de cidadãos, garantindo direitos sociais.

A questão central é se/como a política de gestão do setor administrativo que trabalha com a Educação Física na Seme atua no sentido para que essa área garanta a cidadania. Em outras palavras, quer-se saber como os gestores contribuem, através de ações voltadas para a Educação Física enquanto componente curricular, para uma Educação que se caracteriza como um direito social e que tem importantes papeis na garantia da cidadania.

O objetivo geral da presente pesquisa é compreender se/como se desenvolvem as ações administrativas da Seme voltadas para que a Educação Física do Município coopere com a formação cidadã.

Para tanto, traçamos os objetivos específicos: a) compreender os diferentes tipos de Estado e gestão pública, aprofundar a discussão sobre cidadania e a relação desta com a educação brasileira, e ainda discutir sobre políticas públicas e suas possibilidades; b) levantar argumentos sobre a educação, a educação enquanto direito social no Brasil e suas influências externas; c) explorar a Educação Física no Brasil de um modo geral e também configurada nas Diretrizes Curriculares do Município de Vitória; d) Descrever a organização e o funcionamento do setor administrativo da Seme, bem como analisar suas pretensões/ações no sentido de que a Educação Física do Município esteja comprometida com a formação cidadã, a partir de análises documentais e pesquisa de campo (entrevista coletiva).

Justificamos a presente pesquisa pela carência de estudos na área que pensem a organização e as ações da Seme vinculadas à questões de cidadania. Também pontuamos a relevância em se saber sobre as orientações e ações que movem a gestão da Secretaria no sentido de promover uma Educação Física comprometida com a educação enquanto direito, que forma para a cidadania.

Outro fator que soma estima à presente pesquisa é a importância em considerar as falas e ações de professores de Educação Física encarregados de gerir sua própria área de formação. Pereira (2008) relata que de acordo com alguns

professores lotados em cargos de gerência educacional, o fato de ocupantes da pasta de educação não serem ligados à área, e não terem um histórico vinculado à escola torna o indivíduo responsável pela deficiência de sua própria gestão, resultando na não promoção ou em um avanço muito aquém do que se necessita para a educação. Assim, mediante a conclusão do autor, quanto maior o grau de envolvimento do gestor com a área em que o mesmo atua, maiores são as chances da implementação e continuidade de políticas comprometidas com o desenvolvimento do setor em questão.

As interpretações se farão a partir dos discursos dos professores de Educação Física encarregados de cargos estratégicos na Seme e que de alguma maneira possuem como função gerir a Educação Física do Município, influenciando os profissionais que se encontram na escola, a qual se constitui como *lócus* onde o processo de garantia de direito social se viabiliza enquanto ações de políticas públicas de um Estado que tem por dever a promoção da cidadania.

Responder à questão central dessa pesquisa nos permitirá compreender se a Educação Física do município de Vitória tem sido beneficiada por ações políticas que a legitimem enquanto viabilizadora da promoção da cidadania. Tais ações sugerem o fornecimento de ferramentas para que o componente curricular ultrapasse a categoria de “atividade meramente esportivizante”, e passe a ser compreendido e vivenciado pelos alunos como possibilidade de garantia de direitos, exercício de deveres, de participação e de emancipação.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreendemos que o método é o caminho ou a maneira para se chegar a um determinado fim/objetivo, diferenciando-se de metodologia, palavra derivada do grego *methodos* (caminho para chegar a um objetivo) + *logos* (conhecimento) (RICHARDSON, 1999). Assim, a metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método. Richardson (1999) exemplifica dizendo que o método cientifico é o caminho da ciência para chegar a um objetivo. Nesse sentido,

“a metodologia são as regras estabelecidas para o método cientifico, por exemplo: a necessidade de observar, a necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos etc” (RICHARDSON, 1999, p.22).

Adotamos assim para a presente pesquisa, o método qualitativo que “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1999, p. 79). Esse tipo de pesquisa pode descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, etc.

Trata-se também de uma pesquisa caracterizada como descritiva e exploratória. Descritiva, pois busca a descrição das características de determinados fenômenos, assim como, descrever o processo de organização, levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma determinada instituição. Exploratória, por ter como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema da pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 1999).

1.3.1 Metodologia, Instrumentos e Procedimentos da Pesquisa

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARSON, 1999, p. 90). No que dizem respeito aos procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas de campo exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido a propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema. Já as pesquisas documentárias exploram a análise de conteúdo e a análise histórica.

No que diz respeito às técnicas de coleta de dados, em princípio, a intenção era de realizar entrevistas individuais semiestruturadas. Queiroz (1988) compreende esse tipo de entrevista como uma técnica de coleta de dados que supõe uma

conversação continuada entre informante e pesquisador com o intuito de buscar os objetivos da pesquisa. Desse modo, esse tipo de entrevista é flexível e o pesquisador não precisa seguir a ordem prevista do roteiro.

Entretanto, por preferência da própria equipe gestora, decidimos realizar uma entrevista com todo o grupo de informantes. Os gestores nos pontuaram que pelo caráter de grupo advindo da forma de trabalho dos mesmos, para eles, a melhor maneira da coleta de dados ser realizada, era através de entrevistas ou reuniões com todo o grupo. Assim decidimos trabalhar com a entrevista coletiva, baseando-nos em um roteiro pré-estruturado e flexível (Apêndice A).

A intenção inicial da pesquisa era realizar pelo menos duas entrevistas com o grupo gestor. Entretanto, devido a questões relativas à disponibilidade de tempo/horários dos gestores, e compatibilidade com o cronograma da pesquisa, só foi possível realizar um encontro com o grupo, resultando numa entrevista de aproximadamente 3 horas de duração, que foi transcrita, e analisada por categorias a partir da análise de conteúdos de Bardin (2009).

Também utilizamos como técnica a análise documental, que segundo Severino (2000) consiste no tratamento analítico e descritivo de documentos conservados em arquivos públicos e instituições privadas em nível regional e estadual. De início, a intenção era levantar documentos internos administrativos da Seme tais como relatórios, planejamentos, avaliações etc. Entretanto, a Secretaria não nos forneceu acesso a esses documentos e por isso, optamos por analisar as Diretrizes Curriculares do Município de Vitória e a Lei 4747/98 que institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

Os procedimentos adotados aconteceram na seguinte ordem: revisão bibliográfica e análise das Diretrizes Curriculares de Educação Física da Seme, e da Lei 4747/98 iniciadas em julho de 2010 e terminadas em janeiro de 2012; entrevista piloto com gestor (a) da área educacional ocorrida no dia 15 de junho de 2011; contato inicial com a Seme em novembro de 2011; entrevista coletiva semiestruturada com os gestores, realizada em 20 de dezembro de 2011; análise da entrevista, realizada entre dezembro de 2011 e fevereiro de 2012.

Destacamos que um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi enviado para os gestores que foram entrevistados o intuito foi de apresentar os objetivos e procedimentos a serem utilizados durante a pesquisa.

1.3.2 Tratamento e análise de dados

Política pública é a ação, em parceria, do Estado junto à sociedade (HEIDEMANN, 2009). Assim, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, “toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais, além de abordar os aspectos de eficiência, eficácia e efetividade das ações empreendidas” (BELLONI et al., 2007, p. 45).

Para Belloni e outros (2007, p. 62), “a eficiência diz respeito ao grau de aproximação e à relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados. Refere-se à otimização dos recursos utilizados”; relaciona-se à custo/benefício e é mais utilizada em empresas. O conceito de eficácia refere-se ao resultado efetivamente alcançado, ou seja, corresponde ao resultado de um processo, significando uma comparação entre objetivos e resultados; é um processo que contempla a metodologia. A efetividade social é “um critério de avaliação que procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública” (BELLONI et al., 2007, p. 67). São objetivos atingidos a partir dos beneficiados; é de cunho social.

Ainda de acordo com Belloni e outros (2007, p. 9), poucas são as experiências de “avaliação sistemática de desempenho e de resultados, seja do funcionamento de instituições, seja de implantação de políticas públicas”. Em geral aferem impactos quantitativos, oferecendo poucos subsídios para a apreciação de resultados de políticas e ações institucionais quando as atividades avaliadas têm resultados difusos, como é o caso das ações educacionais. Para os autores, a avaliação deve abranger tanto o processo de formulação e implementação das

ações quanto os seus resultados, tornando-se assim, instrumento fundamental para a tomada de decisão e aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas.

O olhar sobre as ações dos professores de Educação Física que estão lotados em cargos de gerência na Seme esteve comprometido em perceber as ações das políticas públicas dos mesmos a partir dos conceitos de eficiência, eficácia e efetividade social, além de pensá-las de maneira qualitativa, interpretando ações e falas no intuito de compreendermos as maneiras reais pelas quais a Educação Física vem sendo tratada no que diz respeito à promoção de cidadania.

Para tabulação dos dados, a técnica utilizada foi análise de conteúdo, que se caracteriza como um recorte dos conteúdos de acordo com os assuntos mais significativos para o estudo, para o posterior agrupamento e categorização das unidades de respostas. Esta análise figura-se como um dos métodos que oferecem condições objetivas de utilização, pois relaciona os textos com suas respectivas condições de produção (BARDIN, 2009). Ressaltamos que as mesmas categorias analisadas nos dois documentos da Seme foram consideradas nas falas dos gestores entrevistados. Assim, através dos dados coletados analisamos as representações e ações da Seme acerca da gestão pública, da educação enquanto direito social, e a relação entre educação, Educação Física e cidadania.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

A presente pesquisa está dividia em quatro capítulos. No primeiro, o foco foi a conceitualização e a relação entre Estado, Cidadania e Políticas Públicas. Consideramos diversos autores para olharmos a cidadania por diferentes ângulos, no intuito de compreendermos o complexo processo que a caracteriza. Adentramos da discussão dos significados e valores que correspondem às políticas públicas, passando pela caracterização das políticas públicas sociais, pelas relações que marcam as políticas públicas educacionais, para por fim, tratarmos os diferentes modelos de gestão pública no Brasil. Esse capítulo se defronta com importantes

questões que marcam a sociedade brasileira, tais como o assistencialismo, a participação popular, dentre outras.

O segundo capítulo se debruça especificamente na educação enquanto direito social que deve ser garantido através das políticas públicas. Inicialmente tratamos a educação como direito social, e focamos como a mesma foi tratada em décadas nas quais a sociedade civil tem como marca a sua organização. Percorremos ainda temáticas que dizem respeito às influências neoliberais e de organismos internacionais na educação brasileira, para por fim discorrermos sobre a educação almejada.

A Educação Física enquanto componente curricular de uma educação de direito social é o tópico do terceiro capítulo. Nesse momento foi realizado tanto um levantamento bibliográfico sobre a Educação Física, quanto um estudo crítico sobre seus PCNs. O objetivo foi compreender o que vem sendo a Educação Física no Brasil não só através das diferentes concepções filosóficas que sustentam a disciplina ao longo dos anos, mas tratá-la enquanto cúmplice da educação escolar que, enquanto direito social, deve promover a possibilidade dos indivíduos tornarem-se cidadãos aptos a exigirem seus direitos e cumprirem seus deveres. Também analisamos as Diretrizes Curriculares da Seme e seus apontamentos para a Educação Física escolar.

No último capítulo apresentamos de maneira detalhada a descrição e discussão sobre os dados coletados, finalizando-se o trabalho através de sua interpretação.

2 ESTADO, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: TRATANDO O GERAL PARA A COMPREENSÃO DO ESPECÍFICO

As ações de políticas públicas voltadas para o sistema escolar que consequentemente influenciam as aulas de Educação Física, ocorrem na sociedade direcionadas por modelos de Estado. Destarte, é importante conhecer as características dos diferentes modelos de Estado e do(s) modelo(s) que permite(m) a implementação de políticas públicas direcionadas à cidadania como exercício democrático e participativo. Nesse caso, alguns conceitos que atravessam a discussão do nosso objeto, a saber, a Educação Física como componente curricular e sua efetiva contribuição para que a escola desempenhe seu papel de formação cidadã, precisam ser explicitados.

Para tanto, nesse capítulo será tratado em princípio, o conceito de Estado dentro de duas perspectivas diferentes: a liberal e a marxista. A partir da tradição marxista, discute-se também a concepção de Estado de acordo com Gramsci, sendo essa última a perspectiva que tomamos como base para analisar a gestão educacional do município de Vitória. A democracia e outras categorias relevantes também são tratadas nesse tópico.

Em seguida, o alvo se volta para a discussão acerca da cidadania. A sua conceitualização de modo geral é tratada inicialmente, para em seguida discutirmos sobre a cidadania no Brasil e aspectos relevantes vinculados ao país, tais como o clientelismo e o paternalismo. A explicação sobre a igualdade, a liberdade e a participação também são focos nesse momento.

Por último, mas não menos importante, discutimos o destrinchar do conceito de políticas públicas no de políticas públicas educacionais. O percurso inicia-se com a conceitualização de política, passando pelo debate teórico sobre políticas públicas, políticas sociais, e por fim, políticas educacionais. Ainda nesse tópico discutiremos sobre os modelos gerencial e societal de gestão predominantes no Brasil para assim, termos condição teórica para compreender a gestão educacional do município de Vitória.

2.1 ESTADO

Para pensarmos cidadania, políticas públicas e educação, torna-se necessário tratarmos importantes questões advindas do Estado. Sua conceitualização está carregada por tensas marcas históricas e a sua configuração é vinculada tanto à época em questão quanto aos sistemas políticos e econômicos vigentes.

Apontamos desde já, que a presente abordagem encontra limites, uma vez que sintetizar tudo o que foi produzido acerca da constituição e atuação do Estado é um projeto grandioso que não coube ao presente texto. A intenção aqui é a compreensão dos diferentes significados do Estado moderno e o apontamento das abordagens que influenciaram e continuam a influenciar as políticas públicas brasileiras como dito anteriormente, agrupando as diferentes concepções em duas grandes vertentes: a liberal e a marxista.

Assim, a partir da compreensão dos significados e perspectivas do Estado, estaremos construindo uma bagagem conceitual que nos dará possibilidades para apreensão da sistematização da gestão educacional no município de Vitória ao pensar a Educação Física escolar.

A palavra Estado origina-se do latim *status,us* que significa modo de estar, situação, condição. Na antiguidade, a "*polis* dos gregos ou a *civitas* e a *respublica* dos romanos eram vozes que traduziam a ideia de Estado, principalmente pelo aspecto de personificação do vínculo comunitário, de aderência imediata à ordem política e de cidadania" (BONAVIDES, 2000, p*. 72)*. No Império Romano, os vocábulos *Imperium* e *Regnum,* passaram a exprimir a ideia de Estado, nomeadamente como organização de domínio e poder. Na Idade Média, o termo *Laender* ("Países") traz na ideia de Estado, sobretudo a reminiscência do território. "O emprego moderno do nome Estado remonta a Maquiavel, quando este inaugurou *O Príncipe* [em 1513]" (BONAVIDES, 2000, p. 72.).

Com a finalidade de mantermos o foco em nosso objeto, abordaremos de maneira sucinta a perspectiva do Estado Liberal, do Estado Social e do Estado neoliberal, seguida pela perspectiva marxista. Apontaram-se também importantes contribuições da perspectiva de Antonio Gramsci, filósofo e cientista político italiano

que, baseado no marxismo discutiu questões de extrema relevância tais como a sociedade civil e a sociedade política.

2.1.1 O Estado Liberal, o Estado Social e o Neoliberalismo

Antes de pensar o Estado liberal propriamente dito é importante pontuarmos as concepções que fundamentam o liberalismo: a concepção filosófica defende essencialmente o individualismo, as liberdades individuais; a concepção política defende o direito à participação na vida política; por fim, a vertente econômica trata da não intervenção Estatal no mercado. São esses três pilares que sustentam o liberalismo.

A ideologia liberal nasceu na Europa do século XVIII. Naquele tempo as classes sociais (nobreza cleral, burguesia e campesionato) eram as proprietárias e o proletariado não era detentor de grandes bens, sendo considerado desgarrado da ordem social. Assim o liberalismo parte do princípio de racionalização e limitação do poder do Estado, que deve ter uma função subsidiária frente à sociedade. Os pressupostos são autonomia individual, economia de mercado e os valores do individualismo possessivo.

Na perspectiva liberal, o Estado extravasa a definição de um território[17], e corresponde a uma organização política, social e jurídica. Para sua efetivação, três elementos devem estar presentes: poder político, povo e território, sendo uma característica fundamental do Estado moderno sua autonomia em relação a qualquer outro tipo de poder (AREIAS, 2011).

De acordo com Bonavides (2000), para Max Weber só um instrumento consente definir sociologicamente o Estado moderno, bem como toda associação política: a força e não o seu conteúdo. Corroborando com Bonavides (2000), Quintaneiro e outros (2002) esclarecem que de acordo com Weber, o Estado possui

[17] A partir de “O Príncipe” de Maquiavel, a palavra “Estado” passa a se difundir com o significado de posse permanente e exclusiva de um território sob o comando de seus respectivos habitantes. Para Weber, o Estado moderno surge a partir da crise do feudalismo e passa a significar um aparato administrativo com a função de prover serviços públicos e monopólio legítimo da força (BOBBIO, 2007).

o monopólio da violência legítima através da coerção. Essa é uma concepção que nos ajuda a entender de modo diferenciado como se caracteriza e como se organiza o Estado na perspectiva liberal.

Behring e Boschett (2001, p.62) defendem que para os liberais, o Estado deve assumir o papel "neutro" de legislador e árbitro, e desenvolver apenas ações complementares ao mercado. "Sua intervenção deve restringir-se a regular as relações sociais com vistas a garantir a liberdade individual, a propriedade privada e assegurar o livre mercado".

Historicamente colocado, o século XIX foi o tempo em que a filosofia e a prática do liberalismo tiveram sua expressão áurea. Naquela época, o Estado praticamente não tinha um papel a exercer em relação à economia, e

> [...] não havia política pública para estabelecer contornos e condicionar as ações econômicas, que dependiam, pois, quase exclusivamente de um mercado auto-regulado. Para poder funcionar, o mercado como expressão econômica da esfera privada dependia da liberdade dos indivíduos, também conhecida como liberdade negativa. O chamado Estado mínimo garantia ao indivíduo plena liberdade de iniciativa em todos os campos de ação, pois o Estado não interferia ou interpunha entraves em seu caminho, na forma de leis e regulamentações ou políticas governamentais ou públicas (HEIDEMANN, 2009, p. 25).

O advento do Estado liberal foi significativo apenas na mudança de perspectiva nas relações políticas, ou seja, no horizonte dos direitos dos cidadãos e não mais nos deveres dos súditos. A liberdade pela qual a burguesia lutou tem a ver com os direitos civis, e o discurso liberal tem a ver com o mérito pessoal.

O Estado social (*Welfare State*, Estado intervencionista, Estado do bem-estar social, ou Estado Assistencial) desenvolveu-se devido aos problemas causados pelo excesso de liberdade do Estado liberal. Mais do que uma concepção filosófica, o Estado social é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção social além de organizador da economia. Ele foi uma resposta à demanda social pelo excesso de exploração resultante do capitalismo.

Nesse sentido, o Estado do bem-estar, pode ser definido, a principio, como Estado que garante "tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação,

educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político (WILENSKY apud BOBBIO et al, 2002, p. 416).

Atualmente poucos países europeus ainda mantêm um Estado intervencionista, e uma das principais causas é o advento feroz do neoliberalismo. A esse respeito, Behring e Boschett (2001, p. 156) pontuam que

> [...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise.

Se na Europa poucos países ainda vivenciam o Estado Social, Faleiros (1991) aponta que nos países pobres periféricos o *Wefare State* inexiste. A explicação está na profunda desigualdade de classes, resultando na ausência de políticas sociais universais. Nesses países são as políticas "categoriais" que predominam, "isto é, que têm como alvo certas categorias específicas da população, [...] através de programas criados a cada gestão governamental, segundo critérios clientelísticos e burocráticos" (FALEIROS, 1991, p. 28).

Para Coutinho (2008), pressionados pela queda da taxa de lucro provocada pela recessão que alcançou o capitalismo a partir dos anos 1970, os governantes burgueses buscaram (e continuam tentando) pôr fim ao Estado do bem-estar, ao conjunto dos direitos sociais conquistados duramente pelos trabalhadores, "propondo devolver ao mercado a regulação de questões como a educação, a saúde, a habitação, a previdência, os transportes coletivos etc. Essa é uma prova de que os direitos sociais não interessam à burguesia" (COUTINHO, 2008, p. 67).

Do fim do Estado social surge o neoliberalismo, uma vertente ainda mais feroz do que o liberalismo. De acordo com Behring e Boschett (2001, p. 126), os neoliberais defendem "uma programática em que o Estado não deve intervir na regulação do comércio exterior nem na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos internacionais".

São nos anos de 1980 que o modelo neoliberal se insere nas principais nações do mundo[18], e apesar de seu domínio nos países capitalistas centrais, o neoliberalismo “não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia” (BEHRING e BOSCHETT, 2001, p.127). Pela supremacia do neoliberalismo ter a ver com a ideologia, algumas de suas ideias, planos e discursos foram aderidos inclusive por governos de esquerda (ANDERSON, 2000).

No capítulo 2, voltaremos a falar sobre o neoliberalismo ao tratarmos sobre as influências internacionais na educação brasileira. Cabe agora apenas a compreensão de que o mesmo se caracteriza por um Estado forte no combate ao poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, e fraco no que se refere aos gastos sociais e intervenções econômicas.

2.1.2 O Estado na perspectiva Marxista

Pensar a concepção marxista de Estado é compreender que o mesmo é fruto da divisão social do trabalho e por isso, nem sempre existiu. Aqui o Estado é configurado enquanto um fenômeno advindo da luta de classes, sendo que, Marx distingue conceitualmente as classes enquanto o “conjunto dos membros de uma sociedade que são identificados por compartilhar determinadas condições objetivas, ou a mesma situação no que se refere à propriedade dos meios de produção” (QUINTANEIRO et al., 2002, p. 41).

A configuração básica de classes nos termos expostos pelo marxismo se expressa, de maneira simplificada, num modelo dicotômico: de um lado, os proprietários ou possuidores dos meios de produção, de outro, os que não os possuem. Bonavides (2000, p. 75), a partir de Marx e Engels explica o Estado

> [...] como fenômeno histórico passageiro, oriundo da aparição da luta de classes na sociedade, desde que, da propriedade coletiva se passou à

[18] Citamos como exemplo o governo Thatcher na Inglaterra entre os anos 1979 e 1990.

> apropriação individual dos meios de produção. Instituição, portanto que nem sempre existiu e que nem sempre existirá. Fadado a desaparecer, o poder político, como Marx o definiu, é “o poder organizado de uma classe para opressão de outra”.

No marxismo, o Estado burguês é caracterizado por ações de um grupo específico que anteriormente eram realizadas coletivamente. O grupo responsável pelo governo não realiza um trabalho produtivo, mas é mantido pelo restante da sociedade que executa tal trabalho. Entretanto, ao invés dos trabalhadores serem beneficiados com as intervenções estatais, os favorecidos são justamente os pertencentes ao grupo não produtivo (AREIAS, 2011).

Se o Estado não mantém neutralidade nas suas ações e preza a classe dominante, Marx critica a sua relevância para os trabalhadores na dinâmica social, e discorda ainda da concepção liberal de que a noção de propriedade privada é dada *a priori*, defendendo uma análise concreta das relações sociais para compreensão do trabalho.

Na teoria marxista, a exploração do trabalhador é consentida pelos mesmos, uma vez que o Estado utiliza o monopólio da violência e da força coercitiva para impor a dominação. Outra categoria que influencia a submissão da classe trabalhadora é a alienação, que para Marx (2004) é um amplo processo social no qual as faculdades relacionais são empobrecidas; o filósofo defende o rompimento com essa lógica a partir de novas relações sociais.

Quintaneiro e outros (2002) explicam três aspectos da alienação segundo a perspectiva marxista: 1) o trabalhador relaciona-se com o produto do seu trabalho como com algo alheio a ele, que o domina, ou seja, o trabalhador é alienado em relação às coisas; 2) a atividade do trabalhador tampouco está sob seu domínio, sendo o mesmo alienado em relação a si mesmo; 3) a vida genérica ou produtiva do ser humano torna-se apenas meio de vida para o trabalhador, ou seja, seu trabalho deixa de ser livre e passa a ser unicamente um meio para que sobreviva.

A extinção das diversas formas de alienação exige que “as condições de trabalho e da vida prática apresentem ao homem relações transparentes e racionais com seus semelhantes e com a natureza” (QUINTANEIRO et al., 2002, p.50).De

modo geral, na concepção marxista o Estado está vinculado ao interesse das classes dominantes e por isso precisa ser combatido por meio da revolução.

Em seguida discutiremos a concepção de Estado em Gramsci salientando a importância da sociedade civil e dos intelectuais orgânicos.

2.1.3 Estado em Gramsci

Os principais aspectos do pensamento político de Gramsci se articulam a partir das contribuições marxistas. Para o filósofo e cientista político italiano, o Estado capitalista se "ampliou": ele não é mais um simples "comitê executivo da burguesia" como Marx e Engels o definiram. A obrigação em se abrir para as demandas provenientes de outras classes e camadas sociais deu corpo ao que Gramsci descreve como “Estado ampliado”, formado pela sociedade civil e pela sociedade política[19]. Nesse sentido, as concessões passaram a ser um dos elementos essenciais para obtenção de legitimação por parte do Estado capitalista contemporâneo (COUTINHO, 2008).

Como já tivemos a oportunidade de mencionar nesse trabalho, o acesso aos direitos ocorre pelas políticas públicas. No entanto, a partir de um viés marxiano[20] seria impossível desenvolver um trabalho nessa perspectiva, uma vez que a própria ideia de Estado é descartada. Nesse sentido, ainda nos apegando à tradição marxista, utilizamos Gramsci e sua teoria do Estado ampliado para compreendermos não só a relação entre sociedade política e sociedade civil, mas também para orientar nossas discussões acerca de cidadania, direitos sociais e políticas públicas.

Segundo Coutinho (2008), Gramsci "ampliou" a teoria do Estado herdada de Marx incluindo a esfera da hegemonia e do consenso. O filósofo fez isso precisamente para dar conta dos novos fenômenos que a socialização da política introduzira na vida social. O conceito gramsciano de hegemonia é utilizado para

[19] Adiante discutiremos a concepção de Gramsci para “Estado ampliado”.
[20] Deve-se esclarecer que na academia há a diferenciação entre os termos “marxiano” (como produções advindas diretamente do próprio Marx), e “marxista” (produções originadas a partir do pensamento daquele filósofo, mas desenvolvidas por seus seguidores)

descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre a outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores.

De acordo com Bobbio e outros, (2002, p. 580), hegemonia, tem a ver, acima de tudo, com a capacidade de direção intelectual e moral, em virtude da qual “a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo, constitui-se em classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população diante das metas impostas à vida social e política de um país”.

Para Buttigieg (2003, p. 46) a civilização burguesa moderna, se perpetua através de operações de hegemonia, “isto é, através das atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção do mundo e seus valores capilarmente pela sociedade”. Para o autor, Gramsci não compreende as operações hegemônicas como unidirecionais; elas não consistem somente na transmissão e disseminação de ideias e opiniões dos grupos dominantes para os estratos subordinados, sendo que,

> [...] a atividade cultural, no sentido mais amplo do termo, também estimula novas idéias [sic] nos setores privilegiados da sociedade, permite-lhes enfrentar novos problemas e permanecerem sintonizados com as demandas e aspirações de todos os setores da sociedade; em poucas palavras, ela reforça a capacidade dos grupos dominantes para olhar além do próprio interesse corporativo e estreito e, portanto, ampliar sua ação e influência sobre o resto da sociedade. A hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional (BUTTIGIEG, 2003, p. 47).

Retornando ao conceito de Estado ampliado, de acordo com Coutinho (2008), para Gramsci tal "ampliação" caracteriza as sociedades do tipo "ocidental", em contraste com as de tipo "oriental"[21], nas quais continuaria a existir um Estado "restrito", com clara predominância da coerção como recurso político, o que resulta da debilidade nessas últimas da "sociedade civil". Liguori, (2003, p. 175) aponta que

[21] Para Gramsci, “ocidental” e “oriental” não tem a ver com uma definição territorial ou cultural. Para o filósofo, as sociedades ocidentais são aquelas que possuem uma sociedade civil organizada, enquanto os orientais não são considerados integrantes de uma sociedade civil organizada. Coutinho (2008) afirma que a sociedade brasileira, depois de um longo tempo de "orientalidade", é hoje uma sociedade "ocidental" e, portanto, possui um Estado "ampliado".

nos *Cadernos do Cárcere*[22], a "ampliação do conceito de Estado" ocorre em dois planos:

> [...] por um lado, temos a compreensão da nova relação entre política e economia que se inicia já com a Primeira Guerra Mundial e se reforça enormemente depois da crise de 1929; e, por outro, temos a compreensão da nova relação entre sociedade política e sociedade civil, entre força e consenso, direção e dominação, coerção e hegemonia, que é desenvolvida a partir tanto da reflexão gramsciana sobre a história da Itália na era das Comunas quanto do estudo das diferenças existentes entre "Oriente" e "Ocidente".

Baseando-nos em Coutinho (2008, p. 29), “se o Estado, ao se ‘ampliar’, deixou de ser o instrumento exclusivo de uma classe para se converter na arena privilegiada da luta de classes (que se trava agora também em seu interior), isso impõe a necessidade de um novo conceito de revolução”.

A esse respeito, podemos afirmar que nas formações sociais nas quais não ocorreu uma significativa socialização da política, a luta de classes se trava predominantemente em torno da conquista do Estado-coerção, mediante o conceito marxista de revolução. Para Coutinho (2008) é isso o que ocorre nas sociedades que Gramsci chamou de "orientais". Já nas sociedades "ocidentais", onde o Estado se "ampliou", as lutas por transformações radicais travam-se no âmbito da "sociedade civil", “visando à conquista do consenso da maioria da população, mas se orientam, desde o início, no sentido de influir e de obter espaços no seio dos próprios aparelhos do Estado, já que esses são agora permeáveis à ação das forças em conflito” (COUTINHO, 2008, p. 40).

Na concepção Gramsciana, nas sociedades “ocidentais”[23] o centro da luta está na "guerra de posições", na conquista paulatina de espaços no interior da "sociedade civil", e através e a partir dela, no próprio seio do Estado, com o escopo de confrontar a hegemonia predominante. Melo (2005, p. 37) corrobora com Coutinho ao afirmar que, contrariamente à ideia de luta armada, de revolução,

[22] Famosa obra em que Gramsci estrutura grande parte de seus pensamos em cárcere.

[23] Estamos priorizando as “sociedades ocidentais” em razão do contexto do presente trabalho. Entretanto, Gramsci também fala sobre as “sociedades orientais”, nas quais a luta se dá na “guerra de movimento”.

“Gramsci alerta-nos para a necessidade de maior ênfase na chamada guerra de posição em que a luta se daria, sobretudo, objetivando a conquista de espaço na sociedade civil, com a difusão da sua ideologia”. É o próprio Gramsci, (2002, p. 244) quem afirma que “pode-se imaginar o elemento Estado-coerção em processo de esgotamento à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético, ou sociedade civil)”.

De acordo com Coutinho (2008), Gramsci, defende a formação de uma vontade geral, mas não vê esta última como algo contraposto à afirmação de interesses particulares. Assim sendo,

> [...] o novo "bloco histórico" que ele propõe construir [...] resulta da elevação dos interesses específicos ("econômico-corporativos") de seus vários componentes ao nível do interesse "ético-político", ou universal, o que ocorre mediante uma negociação que não pressupõe a eliminação ou repressão desses interesses particulares (COUTINHO, 2008, p. 32).

O conceito gramsciano de “bloco histórico” é composto pela estrutura e pela superestrutura, tratando-se de um conjunto complexo e contraditório. A estrutura se refere à base material e econômica da sociedade, ou seja, ao modo como se organiza a produção e reprodução dos meios de vida. A superestrutura por sua vez, é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção e está mais ligada à estrutura jurídica e à ideologia, como exemplo citamos as instituições, o Estado e as leis. É importante pontuar que tais conceitos já estão presentes em Marx, sendo aprofundados por Gramsci (AREIAS, 2011).

Ao se pensar na relação entre superestrutura e estrutura, é preciso observar que a mesma não se dá abstratamente, ela acontece de maneira concreta e histórica, e essa ligação é feita organicamente, cabendo ao intelectual a função de realizá-la. Gramsci (2002) elabora um conceito próprio acerca dos intelectuais. Para o filósofo, a classe proletária por si só não possui orientação para realizar a revolução e por isso, depende de força política. Tal “auxílio” advém dos intelectuais orgânicos, de fundamental importância para superar o domínio da sociedade política sobre a sociedade civil.

A relação entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil), depende da mediação dos intelectuais orgânicos, que têm um papel importante na organização do processo de articulação de estratégias para possibilitar a hegemonia da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1982).

O intelectual orgânico corresponde ao indivíduo que consegue pensar a realidade social e política, e coloca o seu conhecimento a favor da sociedade civil, sendo de fundamental importância para a construção da consciência dos indivíduos. Nesse grupo estão “filósofos”, “artistas” e outros, que atuam com a finalidade de transformar a concepção de mundo na função de romper a estrutura do Estado configurado apenas com o escopo de administrar interesses e negócios da classe dominante (GRAMSCI, 1982). Os intelectuais orgânicos são, portanto, atores constituídos enquanto sociedade civil atuantes na mediação desta com a sociedade política.

Nota-se que um importante conceito tratado na perspectiva de Gramsci é o de sociedade civil. Para Bobbio, a mesma pode tanto aparecer em oposição ao Estado como debaixo de sua égide. O autor conceitua sociedade como o “conjunto de relações humanas intersubjetivas, anteriores, exteriores e contrárias ao Estado ou sujeitas a este” (apud BONAVIDES, 2000, p. 71).

Especificando a sociedade civil, encontramos em Keane (2001, p. 15), a conceitualização da mesma enquanto uma

> [...] categoria ideal-típica (um *idealtyp* no sentido de Max Weber) que descreve e considera, simultaneamente, um conjunto complexo e dinâmico de instituições não governamentais legalmente protegidas que tendem a ser não-violentas, auto-organizadas, auto-reflexivas e em permanente tensão umas com as outras e com as instituições estatais que enquadram, constringem e facilitam as suas actividades.

Convém lembrar que, para Marx, a sociedade civil era o campo da prática social governado pelos interesses privados e pela luta de todos contra todos. O indivíduo está dividido: “de um lado, o cidadão que deve agir visando à universalidade do bem comum; de outro, o indivíduo privado (o homem burguês) que

age com a única finalidade de satisfazer seus interesses e suas necessidades pessoais" (DUARTE, 2010, p. 81).

A concepção de sociedade civil que adotaremos na presente pesquisa é a de Gramsci. Para o filósofo, "sociedade civil não é nem a estrutura tal como Marx a entende, nem o hegeliano "sistema dos carecimentos", mas o conjunto das associações sindicais, políticas, culturais, etc., geralmente designadas como "privadas" para distingui-las da esfera "pública" do Estado" (LIGUORI, 2003, p. 179).

Coutinho (2008) cita Gramsci para quem os novos institutos democráticos e as expressões da auto-organização popular, definem a "sociedade civil". São os partidos de massa, os sindicatos, as associações profissionais, os comitês de empresa e de bairro, as organizações culturais dentre outros, que configuram a sociedade civil. "É por meio deles que as massas populares, e em particular a classe operária, organizam-se de baixo para cima, a partir das bases, constituindo o que poderíamos chamar de sujeitos políticos coletivos" (COUTINHO, 2008 p. 24 e 25).

O surgimento da sociedade civil tem a ver com o início da socialização da política, pois,

> [...] nos primeiros regimes liberais, de participação restrita, o Estado aparecia praticamente como o único ator político coletivo. Com a socialização da política, essa situação se altera: surge uma complexa rede de organizações coletivas, de sujeitos políticos de novo tipo, com um papel mais ou menos decisivo na correlação de forças que determina os equilíbrios de poder. Com isso, a esfera da política se amplia para além do âmbito do Estado em sentido estrito, ou seja, das burocracias ligadas aos aparelhos executivos e repressivos. Ao lado do Estado-coerção, surge o que Gramsci chamou de "sociedade civil", formada pelo conjunto plural dos sujeitos políticos coletivos, ou, na terminologia do pensador italiano, pelos "aparelhos 'privados' de hegemonia" (COUTINHO, 2008, p. 27 e 28).

Pensando na complexidade do conceito de sociedade civil, Nogueira (2003) pontua três possibilidades para o mesmo. A 1ª ideia de sociedade civil tratada pelo autor é a gramsciana, chamada de democrático-radical. "Nela, a política comanda; luta social e luta institucional caminham abraçadas, articulando-se a partir de uma estratégia de poder e hegemonia" (NOGUEIRA, 2003, p. 223). A famosa fórmula gramsciana é, aqui, eloquente: *SP+SC = Estado ampliado,* a saber, Estado

ampliado= sociedade política + sociedade civil. Para Gramsci, a sociedade civil trata-se de um espaço dedicado a promover a articulação e a unificação dos interesses, a politizar ações e consciências, e a superar tendências corporativas ou concorrenciais. Seus personagens típicos são atores do campo estatal em sentido amplo, que se dedicam a organizar hegemonias e a conquistar o Estado.

A 2ª ideia de Nogueira (2003) tem a ver com a sociedade civil liberal. Nela, é o mercado quem comanda, e a luta social se faz em termos competitivos e radicalmente privados, sem maiores interferências públicas ou estatais. Sua expressão poderia estar numa fórmula contraposta à de Gramsci: *SC* + *Mercado ≠ Estado,* ou seja, o Estado se mostra como o outro lado tanto do mercado e da sociedade civil quanto de eventuais alianças ou combinações entre o mercado e a sociedade civil. Essa concepção trata-se de um espaço dedicado a promover uma espécie de "saque" aos fundos públicos ou privados com vistas à maximização dos interesses particulares, corporativos. “Seus personagens típicos são atores que se organizam ou de modo restrito, egoístico, ou de modo desinstitucionalizado” (NOGUEIRA, 2003, p. 224). Parece-nos que no Brasil essa é a concepção predominante.

Em sua 3ª ideia, Nogueira (2003, p. 225) conceitualiza a sociedade civil social:

> Nela, a política está presente e tem lugar de destaque, mas nem sempre comanda: a luta social muitas vezes exclui a luta institucional e com ela se choca, impossibilitando ou dificultando o delineamento e a viabilização de estratégias de poder e hegemonia. Sua expressão poderia estar na fórmula [...] *SC — SP = nem Estado, nem Mercado,* quer dizer, a sociedade civil se põe como um campo alternativo a todos os demais âmbitos.

Os personagens típicos dessa concepção são atores que operam na fronteira entre o Estado e o mercado: os novos movimentos sociais, fortemente concentrados na vocalização de metas não "materiais". Age-se, aqui, para usar o Estado tendo em vista a reforma do social. A sociedade civil social se despoja do político e se separa do Estado. “Há política nela, com certeza, mas se trata de uma política convertida em ética, que não se põe como poder, dominação, hegemonia, Estado: uma política, portanto, com poucas chances de se efetivar” (NOGUEIRA, 2003, p. 226).

É nos baseando nos conceitos de Estado ampliado e sociedade civil de Gramsci, ou seja, no 1º modelo de Nogueira (2003), que olharemos a possibilidade da participação social através da Educação Física escolar na busca de indícios que nos levem a descobrir se a mesma vem se colocando como promotora de cidadania.

Lembramos que por analisarmos uma gestão de esquerda, partimos do pressuposto que ações que visem a participação e a compreensão do Estado ampliado estejam em evidência, contrapondo-se a ações neoliberais.

2.1.4 Democracia, Desenvolvimento e Liberdade

O regime de governo predominante no mundo Ocidental é a democracia. Bovero (2002) realiza um denso estudo sobre a temática e sinaliza que, a partir da concepção grega, em uma "primeiríssima definição" democracia vem a significar, ao "pé da letra", "o poder (*krátos*) de tomar decisões coletivas, ou seja, decisões vinculativas para todos, exercido pelo povo (*demos*), ou seja, pela assembleia de todos os cidadãos como membros do *demos*, mediante (a soma de) livres escolhas individuais" (BOVERO, 2002, p. 17).

Para o autor, os substantivos que mais caracterizam a democracia moderna são: igualdade e liberdade. A isonomia está relacionada com a "igualdade perante a lei", com a igualdade dos membros de uma comunidade no direito à "participação do poder político". Em Bovero (2002, p. 28),

> [...] a análise da igualdade como 'substantivo da democracia' – aquela igualdade que distingue a democracia na sua especificidade entre as formas de governo e que consiste [...] na igual distribuição do poder de decisão coletiva entre todos os indivíduos membros da coletividade para os quais as decisões estão voltadas, justificada em base ao reconhecimento (ou pressuposição) de que todos os indivíduos são iguais na capacidade de juízo político - nos levou assim a identificar aquele que denominarei o princípio da democracia: o princípio, ou seja, o fundamento, no sentido de pressuposto e ponto de partida inelutável, da democracia é o indivíduo sujeito de vontade racional.

Sobre a segunda característica da democracia moderna, ou seja, a liberdade, Bovero (2002) baseia-se na discussão de Bobbio sobre quatro tipos de liberdade: a liberdade pessoal, a liberdade de opinião e imprensa, a liberdade de reunião e a liberdade de associação. Tais liberdades, apesar de serem de origem e tradição liberal, são indispensáveis para a democracia, pois o "próprio processo democrático de participação nas decisões políticas não pode se desenvolver corretamente sem a garantia dessas liberdades fundamentais" (BOVERO, 2002, p. 48).

A democracia moderna se difere da isonomia dos gregos. Essa última era pensada a partir de uma imagem correspondente a de um círculo[24], no qual todos os pontos da circunferência (indivíduos) estão equidistantes do centro, lugar onde "reside o poder" (BOVERO, 2002). A diferença está no processo decisório, pois na democracia moderna, o poder decisório inicial (aquele que dá viabilidade ao processo) "permanece sim distribuído igualmente entre os cidadãos, mas dele se separa e distancia o poder de decisão última: ele não está mais no centro [...], mas se deslocou para um vértice ocupado apenas por alguns" (BOVERO, 2002, p. 32). Como o próprio Bovero nos sinaliza, na democracia moderna, é como se todos os cidadãos fossem iguais, mas alguns são "mais iguais do que outros".

Paiva e outros, (2004, p. 371) conceituam democracia como "um regime no qual se observa a progressiva ampliação da competição e da participação, uma poliarquia [...] capaz de contemplar a realização de eleições livres e competitivas, voto secreto, sufrágio universal, liberdade de organização e expressão". Para Bobbio (2007, p. 104) a "democracia significa o governo de muitos", e de acordo com Coutinho (2008, p. 50), democracia é sinônimo de soberania popular, ou seja: "podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social".

Bobbio (2007, p. 119) ressalta a importância dada à democracia até mesmo por governos não democráticos quando diz que:

> [...] mesmo as ditaduras militares, os Estados despóticos governados por chefes irresponsáveis, os Estados de recente formação dominados por oligarquias restritas não controladas democraticamente, todos prestam

[24] Interpretação de Jean-Pierre Vernant, discutida por Bovero (2002).

> homenagem à democracia representativa, ou justificando o próprio poder como temporariamente necessário para restabelecer a ordem disturbada e superar um período transitório de anarquia, como um governo provisório em estado de emergência, e portanto não como rejeição do sistema democrático mas como sua suspensão *pró tempore* com previsão de um retorno à normalidade, ou como imperfeita aplicação dos princípios sancionados por constituições solenemente aprovadas, mas absorvidas com demasiada rapidez por classes dirigentes formadas no Ocidente e impostas a países sem tradições de autogoverno e de luta política regulada pelo reconhecimento dos direitos civis.

Keane (2001, p. 17), ao explicar o que seus escritos *Democracy and Civil Society* e *Civil Society* dizem respeito à democracia, relata que ambos a consideraram um tipo especial de sistema político, no qual a sociedade civil e as instituições do Estado tendem a funcionar "como dois momentos necessários, separados mas contíguos, distintos mas interdependentes, como articulações internas de um sistema no qual o exercício do poder, [...] esteja sujeito à discussão pública, a compromissos e a acordos". Esta apreciação rejeita a definição daqueles que a consideram simplesmente uma "governação por meio de eleições periódicas, de competição entre partidos, de governo da maioria e do domínio da lei" (KEANE, 2001, p. 17).

Ainda para Keane, a democracia se configura como um projeto inacabado, que tem de abrir caminho entre os extremos da sociedade civil e do Estado, o que nos remete à Gramsci e sua categoria "Estado ampliado". De acordo com Keane (2001, p. 18 e 19), a democracia

> [...] é um processo sempre difícil e permanentemente alargado de divisão e controle público do exercício do poder no seio de políticas marcadas pelos domínios, institucionalmente distintos — mas sempre mediados —, da sociedade civil e das instituições estatais.

Demo (2006) levanta a questão da desigualdade social presente em muitas democracias. Para o autor, ela está sempre presente sob alguma forma, e de maneira alguma se faz bem em mascará-la. O que interessa é como enfrentá-la, tomando-a como ponto de partida estrutural. "O realismo da democracia está em não escamotear as clivagens do poder, mas buscar formas de controle de baixo para cima" (DEMO, 2006, p.15).

Com as citações de Keane (2001), Paiva e outros (2004), e Demo (2006), podemos perceber que conceituar Estado e democracia, é relacioná-los com a sociedade. Para Bonavides (2000), na linguagem dos filósofos e estadistas tem-se utilizado o conceito de sociedade como um círculo mais amplo e o conceito de Estado como um círculo mais restrito, sendo que a sociedade viria primeiro e o Estado depois. Com o advento da burguesia, instaura-se no pensamento político do Ocidente o dualismo Sociedade-Estado. O Estado passa a representar a ordem jurídica, a norma, a máquina do poder político exterior à Sociedade, sendo que essa passa a significar a esfera na qual os "indivíduos dinamizam sua ação e expandem seu trabalho" (BONAVIDES, 2000, p.69).

Aproximando o conceito de sociedade na linguagem dos filósofos e estadistas com o conceito de sociedade civil de Gramsci, podemos realizar uma crítica ao primeiro, uma vez que o segundo defende a sociedade civil juntamente com a sociedade política fazendo parte de um Estado ampliado, e não em sobreposição.

É possível perceber que conceitos como o de Estado, democracia, sociedade civil dentre outros, estão atrelados ao de desenvolvimento, ou se vêem interligados ao mesmo. Essa é, muitas vezes, a palavra almejada pelo Estado quando o mesmo propõe suas ações de políticas, sendo também um conceito pensado e muitas vezes defendido pela sociedade civil.

Em Heidemann (2009, p. 26), "desenvolver um país significava, e ainda significa, basicamente, implantar uma economia de mercado que inclua, se não a totalidade, pelo menos a maior parte de seus cidadãos." Assim, mediante definição do autor, pode-se concluir que o termo desenvolvimento está intrinsecamente ligado à questão econômica.

Sen (2000) critica a perspectiva de desenvolvimento que considera apenas os quesitos econômicos e de mercado. O autor distingue a perspectiva que trata o desenvolvimento como um processo "feroz"— que requer negligenciar várias preocupações vistas como "frouxas" tais como redes de segurança social para proteger os muito pobres, o fornecimento de serviços sociais para a população, o afastamento de diretrizes institucionais inflexíveis em resposta a dificuldades identificadas e o favorecimento de direitos políticos e civis e o "luxo" da

democracia— de uma perspectiva que considera as liberdades uma perspectiva alternativa, que vê o desenvolvimento como um processo amigável que compreende a “frouxidão” que a outra visão recrimina.

A abordagem do “desenvolvimento como liberdade” defendida por Sen (2000, p. 34) se diferencia da ética prática e da análise de políticas econômicas mais tradicionais, “por possuir uma base factual diferente que se concentra nas características das vidas humanas e nas liberdades substantivas, no descontentamento criativo e na insatisfação construtiva”. Sen conceitua desenvolvimento como um processo integrado de expansão de liberdades substantivas reais que as pessoas desfrutam, destacando que as privações de renda e de capacidade apresentam encadeamentos correlatos.

De acordo com Sen, (2000), são formas de privação de liberdade: fomes coletivas, subnutrição, pouco acesso aos serviços de saúde, saneamento básico ou água tratada, desigualdade entre homens e mulheres, negação da liberdade política e dos direitos civis básicos. Essas privações restringem a vida social e política, sendo que a negação da liberdade política e dos direitos civis básicos deve ser considerada repressiva mesmo sem acarretar outros males, pois constitui a liberdade humana.

Assim, em Sen (2000), o desenvolvimento requer a remoção das principais formas de privação de liberdade tais como a pobreza e a tirania, a carência de oportunidades econômicas e a destituição social sistemática, a negligência dos serviços públicos e a intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. O autor destaca que a privação de liberdade econômica pode gerar a privação de liberdade social, assim como a privação de liberdade social ou política pode gerar a privação de liberdade econômica, e que a criação de oportunidades sociais contribui para a expansão das capacidades humanas e da qualidade de vida. As recompensas do desenvolvimento humano vão além da melhora direta da qualidade de vida, incluindo sua influência sobre as habilidades produtivas das pessoas e, portanto, sobre o crescimento econômico em uma base amplamente compartilhada.

Pensando no avanço dos países marcados pela pobreza e/ou pelas desigualdades, é possível considerar que

> [...] para chegar ao desenvolvimento, principalmente a um desenvolvimento satisfatório à maioria de seus cidadãos, não basta que o país subdesenvolvido busque inspiração nos países desenvolvidos. O esgotamento do sistema econômico vigente e os novos valores, como a preservação do meio ambiente natural e a prática da redução sociológica (RAMOS, 1958), com o correspondente respeito à natureza e à cultura autóctone e suas potencialidades, são fatores essenciais para uma política de desenvolvimento sensível às possibilidades e aos interesses primordiais da humanidade em geral e de cada povo ou nação em particular. [...] Enquanto o velho progresso dependia das forças de mercado para se consumar, o desenvolvimento é levado a termo pela iniciativa conjunta do Estado e do mercado (HEIDEMANN, 2009, p. 27).

Torna-se visível que, para possibilitar um desenvolvimento que considere as liberdades, não há de se negar a questão econômica, mas sim há de se reivindicar mediante a participação da sociedade, um Estado que através de ações políticas se comprometa e atue para garantir a cidadania a todos, não negligenciando o aspecto social.

De acordo com Heidemann (2009), a liberdade está posta como uma vertente do liberalismo; seu conceito tem a ver com o direito de propriedade e consumo, de ir e vir, e é marcado pela propriedade e consumo. Voltamos-nos então para o conceito de Marx (2008), para quem a liberdade está interligada ao conceito de propriedade privada:

> A liberdade é o direito de fazer tudo o que não cause dano aos outros. Os limites dentro dos quais cada um pode actuar sem prejudicar os outros são determinados pela lei [...] **A aplicação prática do direito humano de liberdade é o direito da propriedade privada**. Em que consiste o direito da propriedade privada? [...] Artigo 16 [da Constituição de 1793]: «O direito da propriedade é o que pertence a cada cidadão de desfrutar e de dispor como quiser dos seus bens e rendimentos, dos frutos do próprio trabalho e diligência.» O direito humano da propriedade privada é, portanto, o direito de fruir da própria fortuna e de dela dispor como se quiser, sem atenção aos outros homens, independentemente da sociedade. É o direito do interesse pessoal. Esta liberdade individual e a respectiva aplicação formam a base da sociedade civil. Leva cada homem a ver nos outros homens, não a realização, mas a limitação da sua própria liberdade (MARX, 2008, p. 24, grifo nosso).

Percebemos então que tanto para Heidemann (2009), quanto para Marx (2008), a liberdade está atrelada à questões particulares e de consumo, sendo que o

primeiro autor realiza uma argumentação positiva sobre tal relação, e o segundo autor realiza uma crítica. A questão que colocamos é que quando tomamos o conceito de Sen (2000), a liberdade, que remete à propriedade privada para Marx (2008) e Heidemann (2009), passa a ser reflexo da condição social dos indivíduos pois as privações de liberdade são reflexo da falta de acesso a bens sociais tais como educação, saúde, etc. Resolvemos essa questão assumindo, assim como Sen (2000), a importância da liberdade, mas de uma liberdade voltada para aniquilação da opressão política e da privação aos bens sociais.

Como anunciado anteriormente, o objeto da nossa pesquisa é a Educação Física como componente curricular e sua efetiva contribuição para que a escola desempenhe seu papel de formação cidadã. A relevância em nos debruçarmos sobre os conceitos e modelos de Estado está na importância em termos um parâmetro teórico para compreendermos a configuração atual do Estado representado pela PMV, e suas ações.

Ainda devido ao foco principal de nossa pesquisa, partiremos para o aprofundamento da categoria cidadania. Se a intenção é investigar as concepções e ações da Seme no intuito de que a Educação Física contribua efetivamente com a formação cidadã, a cidadania, seus conceitos, suas limitações e expressões devem estar devidamente discutidos.

2.2 CIDADANIA

A ideia de cidadania tem sido há algum tempo discutida entre estudiosos de diferentes áreas, tratando-se de uma questão-chave para quem se dedica a estudos políticos em diversos setores. Por ser um termo polissêmico, vem gerando confrontos teóricos em diversos âmbitos em que a mesma é discutida ao longo do tempo.

Um dos aspectos em que a cidadania vem sendo estudada é ao se pensar as políticas públicas voltadas para a educação. Salvo exceções, o horizonte para o qual se aponta ao reivindicar uma educação pública de qualidade que atenda aos

interesses de todos está balizado na cidadania. Assim, a educação voltada para a construção de uma cidadania ativa — aquela em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam — parece ser o caminho possível para a emancipação política e humana[25].

No que tange à cidadania, “parece haver um consenso de que a sua conquista implica o conhecimento de direitos e deveres por meio de uma sólida educação escolar básica” (RIBEIRO, 2002, p. 115).

Se o objetivo do presente texto é investigar as ações educacionais de um determinado setor público, no intuito de verificar as diretrizes e os feitos no que diz respeito à promoção/garantia da cidadania, essa categoria deve ser bem discutida, e é com esse intuito que esse tópico se desenvolve.

2.2.1 Conceituando a Cidadania

As primeiras teorias sobre cidadania surgiram na Grécia clássica, nos séculos V-IV antes da era cristã. Tal surgimento corresponde ao fato de que os gregos conheceram na prática as primeiras formas de democracia, nas quais um número relativamente amplo de pessoas interferia ativamente na esfera pública, contribuindo para a formação do governo. Foi precisamente com base nessa democracia que segundo Coutinho (2008, p. 15), para Aristóteles,

> [...] "cidadão" era todo aquele que tinha o direito de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembléias onde se tomavam as decisões que envolviam a coletividade e exercendo os cargos que executavam essas decisões, mas que tinha simultaneamente o dever de obedecer às leis que ele mesmo criara.

Na sociedade grega, cidadania significava viver e participar da vida da cidade; viver e participar da associação de pequenos núcleos de vida tais como a família, a

[25] Utilizamos os conceitos de Marx (2008) para discutirmos a emancipação política e a emancipação humana.

fratria, e a tribo. A democracia era direta, não havia representantes do povo, cada cidadão tinha acesso às assembleias onde podia argumentar suas posições (AHLERT, 2010).

Diferentemente dos dias atuais, no mundo grego a cidadania, através da democracia, instituía "uma forma de poder em que os homens ficam entregues a si mesmos e à sua capacidade de decisão, "sem a autoridade de um chefe" (RIBEIRO, 2002, p. 116). Ressalta-se que a concepção de liberdade, princípio correlato à igualdade para a cidadania grega não se estende aos trabalhadores da época. O político grego ou o cidadão é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembleias e dos debates na ágora[26]. "Assim, para os gregos, a essência do homem é tanto a de ser racional quanto a de ser cidadão e homem livre, cuja virtude (*areté)* consiste no justo exercício dessa cidadania" (RIBEIRO, 2002, p. 117).

Com o advento do Estado moderno o conceito de cidadania transforma-se. Bovero (2002) realiza um exame na literatura recente e conclui que

> [...] a definição do conteúdo da cidadania [moderna] é problemática e controvertida: os vários estudiosos discutem entre si na tentativa de estabelecer quais sejam os direitos que conotam o *status* de cidadão; que relação há entre eles, ou seja, se entre os diversos tipos (ou espécies, ou gerações) de 'direitos do cidadão' surge uma relação de integração e implicação recíproca, se existem tensões, aporias, ou até mesmo contradição entre eles; e ainda, quais teriam sido a insurgência, os acontecimentos históricos e os desenvolvimentos de tais direitos; enfim, se e como podem ser justificados normativamente (BOVERO, 2002, p. 116 e 117).

E é justamente nesse debate "problemático" e "controverso" que nos inserimos com o escopo de compreender as diferentes esferas que denotam a cidadania.

A igualdade e a liberdade como direitos reivindicados pela burguesia que disputa o espaço público com a nobreza e o clero, a centralização do poder e a soberania são as questões definidoras do Estado nacional, no qual está compreendida a cidadania moderna (RIBEIRO, 2002).

[26] A Ágora na cidade de Atenas (Grécia) era a praça destinada ao exercício da democracia.

Para Ahlert (2010, p.60) o conceito de cidadania ampliou-se para além da questão de viver a cidade, dessa forma “o cidadão passou a se ligar ao Estado; com essa ligação ampliaram-se os direitos e os deveres para o cidadão. Foram os romanos que deram uma definição, um significado jurídico ao termo”. Outra característica do Estado moderno é que a cidadania passa a se vincular primeiramente aos direitos civis, além de se fazer presente a compreensão de que os indivíduos não nascem com direitos uma vez que esses são fenômenos sociais e resultado da história (COUTINHO, 2008).

É certo que o conceito moderno de cidadania está vinculado aos direitos. Mas o que são direitos? De acordo com Bobbio et al (2002, p. 349), o direito como ordenamento normativo coativo significa

> [...] o conjunto de normas de conduta e de organização, constituindo uma unidade e tendo por conteúdo a regulamentação das relações fundamentais para a convivência e sobrevivência do grupo social, tais como as relações familiares, as relações econômicas, as relações superiores de poder, também chamadas de relações políticas, e ainda a regulamentação dos modos e das formas através das quais o grupo social reage à violação das normas de primeiro grau ou a institucionalização da sanção. Essas normas têm como escopo mínimo o impedimento de ações que possam levar à destruição da sociedade, a solução dos conflitos que a ameaçam e que tornariam impossível a própria sobrevivência do grupo se não fossem resolvidos, tendo também como objetivo a consecução e a manutenção da ordem e da paz social.

Assim, se mediante a vinculação ao Estado, o conceito de Cidadania passou por redefinições, sua vinculação aos direitos se fortaleceu. O núcleo do que hoje denominamos cidadania, “na verdade consiste em múltiplas negociações elaboradas pelos governantes e estabelecidas no curso de suas lutas pelos meios de ação do Estado, principalmente a guerra” (TILLY, 1996, p. 164). Em outra visão, segundo Ahlert (2010, p. 61), “para o liberalismo e o neoliberalismo, a cidadania está centrada no princípio individualista onde cada qual cuida dos próprios interesses. Já para a crítica marxista, a cidadania requer a responsabilidade de uns pelos outros”.

O conceito Gramsciniano de cidadania é tratado aqui através de Coutinho (2008 p. 50 e 51) para quem a “cidadania é a capacidade conquistada [...] por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem

todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado". Ainda para Coutinho (2008), a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, implicando assim um processo histórico de longa duração.

De acordo com Hannah Arendt (1989), a definição moderna de cidadania está intimamente ligada aos direitos. Para a autora, o primeiro direito humano é o direito a ter direitos. Sobre esse conceito de Arendt, Lafer (1988, p. 154) compreende que "isto significa pertencer, pelo vínculo da cidadania, a algum tipo de comunidade juridicamente organizada e viver numa estrutura onde se é julgado por ações e opiniões, por obra do princípio da legalidade".

Essa mesma ideia da cidadania ser vinculada aos direitos tem início com o conceito tradicional de Marshall (1967, p. 63 e 64). Aqui, a essência da cidadania Inglesa é constituída por três elementos:

> [...] o elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual- liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça-[...]. As instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar do exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política, ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do governo local. O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

Na sociedade inglesa, é possível atribuir o período de formação da vida de cada um dos direitos a um século diferente. "Os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX" (MARSHALL, 1967, p. 66).

A partir da valorização comum do *status* de cidadão, tem-se como consequência a efetiva construção dos direitos civis, que abriu caminho para uma maior reivindicação na participação da vida política, erigindo, de maneira gradual, os direitos políticos. Posteriormente, de posse de direitos políticos, os cidadãos podem,

por fim, reivindicar políticas que permitam um compartilhamento relativamente igualitário das riquezas produzidas pela nação na forma dos direitos sociais. A sequência da evolução da cidadania inglesa detectada por Marshall (1967) não só é cronológica, como também lógica, pois cada direito se torna condição necessária para a efetiva implantação do outro.

Para Marshall (1967, p. 76), a cidadania está intimamente ligada ao conceito de *status*. De acordo com o autor, "[...] a cidadania é um *statu*s concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade [...]. As sociedades [...] criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida".

A igualdade implícita no conceito de cidadania de Marshall (1967, p 77), embora limitada em conteúdo, minou a desigualdade do sistema de classe, que era, em princípio, uma desigualdade total. Para o autor,

> [...] é verdade que a classe ainda funciona. Considera-se a desigualdade social como necessária e proposital. Oferece o incentivo ao esforço e determina a distribuição de poder. Mas não há nenhum padrão geral de desigualdade no qual associe um valor adequado, *a priori*, a cada nível social. A desigualdade, portanto, embora necessária, pode tornar-se excessiva.

Na concepção de Marshall, como a cidadania se configura como um *status* de igualdade humana básica, a mesma não anula as diferenças sociais; ela é na verdade, um espaço de igualdade que convive com a desigualdade. Mediante o pensamento do autor, a pobreza, definida como a "necessidade de trabalhar para sobreviver", é necessária para uma sociedade civilizada. O que não deve haver é uma indigência, ou seja, uma família que se ressente do mínimo necessário para uma vida descente. Assim, as diferenças de *status*

> [...] podem ser legitimadas em termos de cidadania democrática, desde que não sejam muito profundas, mas ocorram numa população unida numa civilização única; e desde que não sejam uma expressão de privilégio hereditário [...] desde que não criem incentivos que se originam do descontentamento e do sentimento de que "este tipo de vida não me agrada" ou "estou decidido a fazer tudo para que meu filho não passe pelo que eu passei" (MARSHALL, 1967, p. 108).

Percebe-se que para o autor, mesmo não existindo igualdade de classes, para a cidadania se desenvolver, deve-se ter igualdade de *status* uma vez que, ser cidadão não requer igualdade interclasses e sim direito dentro das classes. Nesse sentido, Marshall se preocupa muito mais com a igualdade da disposição e do acesso aos direitos do que com a eliminação das diferenças sociais. Deve-se considerar que apesar desse pressuposto do autor apresentar traços liberais, demonstra também a importância da consideração da cidadania enquanto acesso aos direitos civis, políticos e principalmente sociais.

É importante ressaltar a relação entre direito x dever que Marshall defende. Para o autor, o *status* do cidadão se remete a deveres. Ideologicamente, o cidadão deve cumprir seus deveres para com o outro, sendo tais relações permeadas pelo Estado; ou seja, o cidadão *a priori* deve cumprir deus deveres para em seguida ter garantido seus direitos. Se for invocada a cidadania em defesa dos direitos, as obrigações correspondentes à mesma não podem ser ignoradas. Estas não exigem "[...] que um indivíduo sacrifique sua liberdade individual, ou se submeta, sem motivo, a qualquer exigência feita pelo Governo. Mas exigem que seus atos sejam inspirados por um senso real de responsabilidade para com o bem-estar da sociedade" (MARSHALL, 1967, p. 104).

Em suma, trouxemos para o presente debate, diferentes concepções acerca da cidadania. Se para Arendt a cidadania está atrelada ao direito pelo simples fato do indivíduo ser humano e estar vinculado a uma sociedade jurídica e política, por outro lado, Marshall defende a ideia desse conceito estar associado a deveres e aos direitos civis, políticos e sociais. Apesar da contribuição dessas vertentes, baseamo-nos no conceito gramsciano, no qual a cidadania está calcada na conquista do Estado, que através da guerra de posições tem a sociedade civil inserida em seu aparato, tornando-se Estado ampliado.

No presente estudo, fala-se em "formar para cidadania". Se pensarmos a partir de Hannah Arendt (1989), tal expressão configurar-se-ia como problemática, uma vez que para a autora a cidadania é essencialmente o direito à ter direitos e nesse sentido, crianças e adolescentes já seriam considerados como cidadãos. Entretanto, baseando-nos no conceito de cidadania de Marshall (1967) expresso nos

direitos civis, políticos e sociais ao pensar a educação enquanto ferramenta indispensável para a "formação de cidadãos", partimos do pressuposto que crianças e adolescentes não são cidadãos plenos pois não possuem em plenitude os direitos civis e políticos e só possuem parte dos direitos sociais garantidos. A liberdade e o direito político são conquistados ao longo da viva e a nosso ver, o papel da educação é formar nesse sentido, além de explicar os significados e as configurações dos direitos sociais.

Em relação à cidadania, cabe um importante "lembrete" acerca de sua vinculação ao Estado do bem-estar social e da reação do neoliberalismo. No pós-Segunda Guerra a cidadania se fez como nunca como equivalente a direitos sociais. O período em que vigorou o Estado social estendeu-se por cerca de 30 anos (1945-1973), ampliando-se o conteúdo das políticas de bem-estar e o número de pessoas por elas atingido (RIBEIRO, 2002). O advento do Estado do bem-estar social vem romper com as concepções de proteção social com base na evidência da necessidade ou no contrato firmado, e propõe uma relação de cidadania plena,

> [...] na qual o Estado está obrigado a fornecer a garantia de um mínimo vital a todos os cidadãos, em relação à saúde, educação, pensão, seguro desemprego, etc. [...]. Trata-se de um projeto de redefinição das relações sociais em direção à redistribuição da renda e, portanto, à equidade e justiça social para toda a sociedade (OTTMANN, 2006, p. 402).

Entretanto, o advento e a expansão do capitalismo criaram o contexto dentro do qual tomou forma a tensão entre os aspectos sociais e os aspectos políticos da democracia. Assim, os problemas de democracia, em especial no que diz respeito a assegurar que vários direitos sejam preservados, "dificilmente terão uma solução estável se os problemas do capitalismo não forem resolvidos e seu próprio capitalismo não se tornar desenvolvido e maduro" (REIS, 2006, p. 144). Nesse sentido,

> [...] o problema da democracia deve, portanto, ser resolvido sob condições de capitalismo, condições que, por sua vez, dão uma relevância especial à interpretação de democracia de Przeworski (1985) como um compromisso social, em primeiro lugar, entre o trabalho e o capital [...]. Neste ponto de

> vista, uma vez que forem assegurados os direitos civis e políticos, os estratos populares se engajam nas lutas por autonomia, e eventualmente conquistam direitos sociais (REIS, 2006, p. 198 e 199).

Reis (2006), não considera o processo histórico ao incentivar a presença do mercado no processo democrático da construção da cidadania. O autor parece preocupar-se com a liberdade na qual todos são livres e iguais com as mesmas oportunidades dadas pelo mercado.

Se Reis (2006) assegura que é através da liberdade proporcionada pelos direitos políticos e civis que a sociedade obterá autonomia, defendemos que é através da participação da sociedade civil que a construção dos direitos sociais se fará com o intuito de intervir nas desigualdades e injustiças. Não se trata de sobreposições de direitos, pois ambos são indispensáveis para uma democracia que preze por seus cidadãos, mas reiteramos que os direitos sociais devem sim, ser um compromisso entre Estado e sociedade, uma via de luta por acesso de todos aos bens socialmente construídos.

Por isso, contrapormos a Reis (2006) na medida em que tomamos como referência a teoria de Estado ampliado de Gramsci (2002) na qual a sociedade civil participa ativamente do Estado com o alvo de contribuir com ações que visem a democracia e a cidadania. Corroboramos ainda com Coutinho (2008, p. 69) para quem “apenas uma sociedade sem classes poderia realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da democracia”.

De acordo com Nunes (2003, p. 22), o liberalismo é o companheiro político apropriado ao capitalismo moderno, porque classe e cidadania são entidades antagônicas que o liberalismo procura reconciliar através do domínio público. Sendo que, “o domínio público é o espaço abstrato onde contradições entre a lógica da produção capitalista e as demandas da sociedade são reconciliadas”.

Concordando com tal pensamento está Duarte (2010) o qual defende o argumento de que a lógica objetiva das relações sociais capitalistas opõe-se ao desenvolvimento da moral e da cidadania. O autor também argumenta que a cidadania é uma “representação idealizada que não tem força para superar a alienação das relações sociais, que têm o dinheiro como mediação universal em

nossa sociedade" (DUARTE, 2010, p.75). Para o mesmo, a cidadania está em confronto com as exigências da lógica econômica que rege a sociedade.

Duarte (2010) busca em Marx a confirmação para sua tese de que a cidadania acaba por incentivar o capitalismo. Para o primeiro, em *A questão judaica*, Marx mostra como a realidade social capitalista faz da cidadania um meio para os interesses privados. "A lógica social capitalista é, portanto, um impeditivo para o desenvolvimento da cidadania" (DUARTE, 2010, p. 8).

Assim, ao pensarmos tanto a cidadania quanto o capitalismo, podemos questionar como é possível o paralelo desenvolvimento de tão contraditórios conceitos? A resposta parece ser que enquanto componente de cidadania, os próprios direitos civis reforçam o capitalismo ao possibilitar que o indivíduo escolha seu trabalho e se desenvolva economicamente.

Ao analisar o paradigma da cidadania liberal e sua articulação com o Estado Moderno, Ferreira (apud FERNANDES, 1995) pontua que a concepção moderna de cidadania se apoia nas relações do indivíduo com o Estado, o mercado e a comunidade, e se expressa na equação básica da teoria do Estado Liberal: cada cidadão é igual a qualquer outro. A igualdade é, pois, o valor básico que fundamenta racionalmente os direitos individuais. "Como identidade social dos indivíduos, a cidadania é o instrumento institucional que visa corrigir as diferenças instituídas pela sociedade de privilégios nas quais prevalecem antagonismos de classe" (FERREIRA, apud FERNANDES, 1995, p. 13).

Como foi exposto, a cidadania é criticada por diversos autores enquanto ferramenta de manutenção do capitalismo principalmente através dos direitos civis. O presente trabalho olha a cidadania não como o "bandido mascarado de mocinho", mas sim como uma categoria extremamente complexa que tem nos direitos sociais a possibilidade de permitir aos indivíduos, mesmo que vivendo no sistema capitalista, ter vidas dignas, estabelecendo uma relação positiva com o Estado através da participação, bem como possibilitar o desfrute da herança social de maneira justa.

Como nossa intenção é trabalhar o conceito de cidadania que represente a realidade político-social atual, abordamos como essência o conceito de Gramsci, que a partir de sua bagagem teórica marxista pensa a realidade do Estado italiano e constrói importantes teorias que nos ajudam a pensar a realidade brasileira. Por se

tratar de uma obra clássica, com incidência significativa sobre diversos textos, inclusive a constituição brasileira, também consideramos as explicações de Marshall acerca dos direitos civis, políticos e sociais.

O que se espera com a presente revisão é demonstrar que a cidadania, por meio dos direitos sociais tem um relevante potencial na luta contra-hegemônica, e nesse sentido, a educação é fundamental, pois é por meio dela que acreditamos existir possibilidades de se disseminar e vivenciar os direitos e deveres que possibilitam o ser cidadão.

2.2.2. A Cidadania no Brasil

O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. Usufruir a cidadania plena vem a ser a combinação política que contempla a liberdade, a participação e a igualdade, além disso, é a garantia dos três tipos de direitos: civis, políticos e sociais (CARVALHO 2008). Do que foi discutido até aqui, temos um emaranhado de questões que perpassam a cidadania na sociedade de modo geral, lembrando que Marshall (1967) tem como base em seus estudos a cidadania Inglesa. Assim, com a intenção de nos aproximarmos de nosso objeto de pesquisa, o foco nesse momento será o entendimento de como se construiu historicamente a cidadania brasileira.

A ideia inicial de cidadania relaciona-se com o “fazer parte” de uma comunidade. A princípio, seu conceito estava vinculado ao *status* de pertencer à comunidade. Com o advento do Estado moderno, atribuem-se ao conceito os direitos civis, políticos e sociais. No Brasil, diferentemente da Inglaterra (MARSHALL, 1967), os direitos sociais precedem os demais direitos e são consentidos como favores.

Após a independência de Portugal no início do século XIX o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora com uma unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. O legado da colonização foi uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, e um Estado

Absolutista. A independência do Brasil não introduziu uma mudança radical no regime político, sendo considerada pacífica quando comparada às outras independências da América Latina. Não ocorreu intensa participação do povo e os poucos direitos garantidos à população com as mudanças advindas através da independência foram concedidos e não conquistados (CARVALHO, 2008).

Após a Independência brasileira, o liberalismo teve a função de ordenar, através de um estatuto nacional, mecanismos econômicos, sociais e políticos que "produzissem os efeitos que antes vinham de fora com o estatuto colonial, proporcionando uma associação livre, mas heterônoma, do Brasil com as nações que controlavam o mercado mundial" (PERONI, 2003, p. 37).

De acordo com Peroni (2003, p. 37) a independência no Brasil possuiu elementos revolucionários e conservadores sendo que,

> [...] o principal elemento revolucionário estava no propósito de despojar a nação da ordem societária herdada da sociedade colonial, para construí-la com a autonomia requerida por uma sociedade nacional. O elemento conservador, ao contrário, estava presente nos propósitos de preservar e fortalecer a ordem social do mundo colonial: escravidão, concentração de renda, monopólio do poder por reduzidas elites, marginalização de uma grande parcela da população que não conseguia enquadrar-se como sociedade civil e erosão da soberania nacional no âmbito das relações econômicas e diplomáticas internacionais.

Portanto, o Brasil é caracterizado como uma particularidade capitalista, com especificidades próprias de sua gênese colonial, escravista e conservadora.

A Primeira República ficou conhecida como "república dos coronéis" e a participação popular foi formulada de forma equivocada, destacando-se quatro erros: 1) não houve a preparação prévia da população que não possuía experiência em revolução; 2) o governo e as elites não estavam preparados; 3) as práticas eleitorais em países considerados modelos eram tão corruptas como no Brasil; 4) achar que o aprendizado do exercício dos direitos políticos pudesse ser feito por outra maneira que não sua prática continuada (CARVALHO, 2008).

Naquela época a Constituição Republicana se isentava da educação básica e proibia o Governo Federal interferir na regulamentação do trabalho. Só em 1926,

quando a Constituição sofreu sua primeira reforma, é que o Governo Federal foi autorizado a realizar a legislação trabalhista. O ano de 1930 foi um divisor de águas na evolução política da história do País. A partir desta data, houve mudanças sociais e políticas, sendo que o Brasil começou a avançar no que se referem aos direitos sociais.

Em 1934 o presidente Vargas assume o poder e o governo democrático desaparece. Entretanto, o governo revolucionário criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, e no mesmo ano nasceu a Legislação Trabalhista e Previdenciária. O período de 1930 a 1945 foi a era dos direitos sociais, pois nele foi implantado o grosso da legislação trabalhista e previdenciária, mas foi uma "legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis" (CARVALHO, 2008, p. 110).

Posteriormente aos anos 1945, o ambiente internacional se tornou novamente favorável à democracia representativa, assim sendo, a Constituição de 1946 foi um importante acontecimento para a democracia brasileira.

Ressaltarmos o paralelo que Nunes (2003) faz em relação à democratização, que apesar de trazer ares de melhora para a participação popular, esteve na verdade dependente do clientelismo[27], uma vez que a democratização não rompeu a gramática personalista clientelística. "Tanto a institucionalização do clientelismo quanto muitas das tensões e dilemas que marcaram o Brasil nos últimos anos têm sua origem e explicação nas características da transição para a democracia, ocorrida após 1945" (NUNES, 2003, p.68).

A constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o País já teve, merecendo por isso o nome de "Constituição Cidadã"[28]. Em 1989, houve a primeira eleição direta para presidente da República desde 1960. A Nova República, por meio das eleições diretas, aperfeiçoou os direitos políticos e eliminou o grande obstáculo existente no que se refere à universalidade do voto, tornando-o facultativo aos analfabetos. No entanto, esta democracia política não resolveu o problema de desigualdade e desemprego.

[27] Clientelismo e paternalismo serão tratados no subtópico seguinte.
[28] Lembramos que esse termo, que não está a salvo de críticas, foi cunhado por Ulisses Guimarães, um político e advogado brasileiro que obteve destaque na luta contra a ditadura militar brasileira.

A Constituição de 1988 “ampliou também, mais do que qualquer de seus antecedentes, os direitos sociais. Fixou em um salário mínimo o limite inferior para as aposentadorias e pensões” (CARVALHO, 2008, p. 206). Os direitos civis estabelecidos antes do regime militar foram recuperados após 1985. Entre eles cabe salientar a liberdade de expressão, de imprensa e de organização.

Ao apreciar a sucessão lógica e cronológica dos direitos na Inglaterra descritos por Marshall (1967), Carvalho (2008, p. 124) assinala que no Brasil esse processo foi invertido uma vez que

> [...] o governo invertera a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall, introduzira o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente.

As sequências dos direitos de Marshall (civis, políticos, sociais) não constituem uma lei histórica universal como pudemos observar em Carvalho (2008). No Brasil, durante o século XX, a predominância dos regimes populistas e do autoritarismo produziu uma cultura em que a consciência dos direitos do cidadão é limitada. Nos anos 80 a recuperação dos direitos políticos na transição para a democracia coexistiu com grande número de violações dos direitos civis.

Ao explanar a história da cidadania brasileira e suas desventuras, Carvalho (2008) conclui que para adquirir a cidadania plena é necessário gozar de todos os direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais. Para o autor, a consolidação da democracia brasileira só acontecerá com o tempo, e o foco das mudanças deve estar na fonte de direitos e na participação política, além da formação de uma identidade coletiva.

Na América Latina, o relacionamento com o Estado é expresso em termos de clientelismo ou paternalismo; nesses países, é difícil encontrar evidência histórica de cidadãos construindo a si mesmos como sujeitos da lei, com graus relativamente altos de autonomia pessoal ou grupal. Esta situação começou a mudar durante os anos de 1970, e vagarosamente as lutas sociais estão mudando as condições das classes subordinadas. “A criação de contextos institucionais democráticos pode,

então, ser simultaneamente o resultado e o estímulo para o fortalecimento de uma cultura de cidadania democrática" (JELIN, 2006, p. 170).

É na tentativa de se compreender os processos de clientelismo e paternalismo no Estado brasileiro que o próximo tópico se desenvolve.

2.2.2.1 Assistencialismo, Clientelismo e Paternalismo no Brasil

As categorias assistencialismo, clientelismo e paternalismo merecem atenção especial. Pela delimitação do nosso objeto na esfera das políticas públicas no Brasil, estes conceitos são relevantes, pois caracterizam desde o período colonial, as ações do Estado brasileiro.

O processo histórico brasileiro se desenrolou a partir de interesses específicos de uma classe dominante e, até mesmo a implementação dos direitos individuais e coletivos transparecem a manipulação política de uma reduzida parcela. Para Carvalho (2008), desde a proclamação da República o relacionamento do povo brasileiro com o Estado é expresso mais frequentemente em termos de assistencialismo, clientelismo ou paternalismo do que em termos de cidadania.

Ao enfocar o processo de redemocratização no Brasil, Ottmann, (2006) enfatiza que práticas como o populismo, o personalismo, a patronagem e o clientelismo ainda são vigentes na vida política, até mesmo no âmbito das experiências de democracia participativa. Argumenta ainda que essa persistência de elementos políticos "tradicionais" inibe o surgimento de instituições democráticas mais sólidas, e de uma cultura política mais democrática.

Para Scheinvar (2009), o Estado brasileiro emite discursos paternalistas, morais, com promessas muito além de seu alcance que, embora contraditos historicamente pela gestão pública, são capturados como compromissos, como verdades a serem cumpridas, criando a ilusão do igualitarismo que as práticas se encarregam de vedar.

O assistencialismo consiste na prestação de uma ajuda arbitrária, vinculada a relações pessoais entre o que “dá” e o que “recebe”, com ênfase na subordinação do ato de receber. São mecanismos de dependência estabelecidos pelo Estado de forma a manter relações de conformismo, nas quais serviços públicos são meramente confundidos com favores e ações de mútua reciprocidade eleitoreira, e o sucesso político-eleitoral possui estreitas relações com as necessidades imediatas da população. “Quem recebe fica devendo favor, fica obrigado a retribuir a doação numa oportunidade qualquer, com serviços, com lealdade ou com o voto de cabresto nas eleições” (FALEIROS, 1991, p. 68).

As descontinuidades apresentadas em várias áreas da vida social econômica e política vêm caracterizando a política brasileira ao longo do tempo. “No Brasil, o universalismo de procedimentos está permanentemente sob tensão. Relações pessoais e hierárquicas são cruciais para tudo, desde obter um emprego até um pedido aprovado por um órgão público” (NUNES, 2003, p. 30). Para o autor, a ditadura militar suprimiu os mecanismos de diálogo a tal ponto que a única linguagem política passou a ser o clientelismo.

De acordo com Ottmann (2006), a persistência de práticas políticas “tradicionais” enfraquece a democracia no Brasil. Com base em estudos de caso o autor argumenta que um processo de democratização bem-sucedido não erradica práticas como o clientelismo e a patronagem, mas tende a incorporá-las e a edificar-se a partir delas. Ele considera que

> O termo personalismo diz respeito aos laços pessoais que estruturam relações sociais particularistas de caráter hierárquico. Já patrimonialismo, em seu uso corrente, se refere a situações em que os políticos lidam com os recursos públicos como se fossem deles: em vez de distribuí-los de acordo com critérios universalistas e impessoais, privilegiam familiares, amigos e sua clientela política. [...] Por fim, clientelismo se refere a uma relação de troca de favores em que os indivíduos envolvidos se beneficiam mutuamente, mas de modo desigual. Assim, enquanto “patrimonialismo” diz respeito à apropriação privada de recursos públicos, “clientelismo” denota uma relação de dependência entre patronos e seus clientes, a qual geralmente envolve uma série de mediadores ou agentes (OTTMANN, 2006, p. 157 e 158).

No Brasil, a patronagem constitui a base de sustentação de muitas carreiras políticas uma vez que “os inúmeros postos públicos preenchidos por nomeação — os chamados ‘cargos de confiança’— são moeda corrente nesse processo de barganha política por meio do qual as alianças são forjadas” (OTTMANN, 2006, p. 159).

Ottmann (2006) defende que num contexto político que não se pauta por regras efetivamente universalistas, o acesso à cidadania é constantemente negociado. De fato, na maior parte da América Latina os direitos de cidadania não estão disponíveis para a população pobre, e devem ser resgatados mediante ação coletiva. Por isso concordamos com Nunes (2003, p. 31 e 32), para quem “o universalismo de procedimentos, baseado nas normas de impersonalismo, direitos iguais perante a lei, e *checks and balances*, poderia refrear e desafiar os favores pessoais”.

Ao colocarmos em evidência as relações injustas que permeiam a política brasileira, corroboramos com Ottmann (2006, p. 401) que classifica a condição política no Brasil vinculada à uma cidadania invertida,

> [...] na qual o indivíduo entra em relação com o Estado no momento em que se reconhece como um não-cidadão, e tem como atributos jurídicos e institucionais, respectivamente, a ausência de uma relação formalizada de direito ao benefício, o que se reflete na instabilidade das políticas assistenciais [...].

Já a cidadania regulada é classificada como aquela na qual os benefícios são, em regra, proporcionais à contribuição efetuada, não guardando relação imediata com as necessidades do beneficiário. “A participação tende a ser compulsória e, embora restrita a uma parcela da população, é uma relação de direito social estabelecida com base em um contrato” (OTTMANN, 2006, p. 402). A cidadania regulada é considerada pela condição de exercício de uma ocupação oficialmente reconhecida, o que lhe garante a assinatura da carteira de trabalho.

Para Fernandes (1995, p.8), a sociedade brasileira tem como herança cultural característica de sua colonização, a hierarquização e a instituição de relações patrimonialistas de poder, resultando na privatização de se fazer política

através do coronelismo e clientelismo. Estas características justificam certo consenso quanto a uma "fraca cultura política" da sociedade brasileira em que as ideias de liberdade, igualdade e direitos (fundamentais à democracia), foram substituídas pela subordinação aos líderes populistas e autoritários. Assim,

> [...] Benevides (1991) argumenta (...) que através da democracia semidireta contemporânea, o indivíduo passa, ainda que parcialmente a ser titular de uma função de Poder Público, redimensionando a cidadania. A cidadania passiva (outorgada pelo Estado), característica da cultura política brasileira, começa a ceder lugar a uma cidadania ativa (portadora de direitos e deveres) através da legitimação de instrumentos de participação popular nos assuntos públicos (FERNANDES, 1995, p.15).

Concordamos com Benevides citado por Fernandes (1995) sobre a democracia ser um caminho para que o indivíduo possa exercer uma cidadania "ativa" mediante a participação popular. É nesse sentido que se reivindica que a educação estabeleça continuamente compromissos em formar cidadãos.

Pensando nas problemáticas advindas das práticas clientelísticas, paternalistas e de patronagem características da sociedade brasileira, suscitamos o "sabe com quem está falando?" apontado por Damatta (1997, p. 181) como um ritual brasileiro "que implica uma separação radical e autoritária de duas posições sociais real ou teoricamente diferenciadas". O autor aponta que a utilização dessa expressão ou ações que a representem denotam um modo indesejável de ser brasileiro, pois revela nosso formalismo e nossa maneira hipócrita de demonstração de preconceitos.

Se a utilização do "sabe com quem está falando" parece estar naturalizada por diferentes camadas da sociedade brasileira, na política isso não é diferente. A tentativa de ganhar vantagens mediante a auto-apresentação baseada em *status* é um procedimento encontrado desde a fila de um banco ou aeroporto, até quando se solicitam direitos. Para Damatta (1997, p. 184) o erro "é perder de vista as dialéticas da vida social e tomar uma das posições como certa, achando que somente ela representa uma visão correta da nossa realidade social".

Numa sociedade democrática, que busca uma cidadania plena onde todos têm direitos e deveres estabelecidos pela norma, e não pelo *status*, posição social

ou por ser “parente” de alguém influente, o “sabe com que está falando” deveria ser visto com repulsa e reprovado em todas as instâncias em que pudesse ocorrer. Mas Damatta (1997) nos mostra detalhadamente que a sociedade brasileira parece estar acostumada com tais atitudes, distanciando-se de uma real igualdade nos acessos e desfrutes dos direitos.

Pensar a cidadania brasileira como foi exposto acima é uma tarefa que requer um olhar apurado para perceber as tensões que perpassam tal categoria. Se por um lado a mesma é a via para a aquisição dos direitos sociais, por outro percebemos que através da falta de compromisso político ela pode se tornar ferramenta de troca de favores.

Assim, trataremos a seguir categorias tais como “igualdade”, “emancipação” e “participação”, que margeiam a discussão até aqui realizada, e que possibilitam uma compreensão ainda mais aprofundada sobre a cidadania enquanto direito social. Portanto, espera-se uma compreensão consistente da cidadania enquanto objetivo educacional para enfim, tratarmos a Educação Física escolar.

2.2.3 Igualdade, Participação e Emancipação

A categoria cidadania requer uma igualdade de acesso e desfrute de direitos. Para Lafer (1988, p. 152),

> [...] na esfera do público, que diz respeito ao mundo que compartilhamos com os outros e que, portanto, não é propriedade privada de indivíduos e/ou do poder estatal, deve prevalecer, para se alcançar a democracia, o princípio da igualdade. Este não é dado. Pois as pessoas não nascem iguais e não são iguais nas suas vidas. A igualdade resulta da organização humana. Ela é um meio de se igualizar as diferenças através das instituições. É o caso da *polis*, que torna os homens iguais por meio da lei — *nomos*. Por isso, perder o acesso à esfera do público significa perder o acesso à igualdade.

A igualdade defendida por Lafer (1988) vai ao encontro da categoria “isonomia” tratada por Bovero (2002) ao estudar as características da democracia moderna. Ora, se a igualdade é um meio de equalizar as diferenças e a mesma é alcançada por meio da norma, a cidadania, expressão que remete a direitos e deveres, é o caminho pelo qual a igualdade perante a lei poderia ser conquistada numa determinada sociedade.

De acordo com Hannah Arendt (apud LAFER, 1988, p. 150) não é verdade que "todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos", como afirma o art. 1° da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, de 1948. Para Arendt, “a igualdade não é um dado [...]. Ela é um construído, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização da comunidade política”. Para a autora a diferença está inserida na esfera do privado e a igualdade na esfera do público, sendo que, na esfera do privado prevalece a lei da diferença e da diferenciação, que assinala a especificidade única de cada indivíduo.

Como resultante de um processo social, a cidadania estará sempre subjacente ao processo de construção e de transformação. A justiça deve ser baseada na existência de um espaço para o debate público, e a participação na esfera pública torna-se tanto um direito quanto um dever, uma vez que a cidadania engloba ambos os aspectos, além de incluir um compromisso cívico através da participação ativa na vida pública (JELIN, 2006; MARSHALL, 1967).

De acordo com Cittadino (2005, p. 161), a via para alcançar os direitos de maneira igualitária é a participação da sociedade na vida política, pois

> [...] no âmbito das sociedades democráticas, já não é possível falar em processo de deliberação pública senão a partir da idéia [sic] de reconhecimento igualitário. O exercício democrático pressupõe tratar a todos como iguais independentemente das múltiplas identidades sexuais, raciais, étnicas ou religiosas. É neste sentido que o compromisso com o princípio da cidadania igualitária envolve a atribuição de iguais direitos a todos e só admite a alteração desse esquema se a distribuição desigual de direitos vier a beneficiar os mais desfavorecidos.

Pateman (1992, p. 65) defende uma teoria que se baseia na hipótese de que a partir da participação em esferas micro (como no trabalho e na escola), os

indivíduos tornam-se mais aptos e propensos em também participar em esferas macro da sociedade. Portanto, “a teoria da democracia participativa afirma que a experiência da participação, de algum modo, torna o indivíduo psicologicamente melhor equiparado para participar ainda mais no futuro”.

A esse respeito, Pateman (1992) cita John Stuart Mill, para quem a participação política local é de grande relevância para se alcançar a cidadania competente. O conceito da teoria da democracia participativa está baseado no fato de que a participação na esfera não-política pode proporcionar aos indivíduos a destreza necessária para se engajar na participação política.

Baseando-se em questões relativas à participação, Bovero (2002) realiza uma crítica ao que denominamos “democracia moderna”. Para o autor, se os membros de uma sociedade devem ser iguais no direito-poder de participar das decisões coletivas, e os cidadãos modernos não participam das decisões políticas senão elegendo representantes que decidam em seu lugar, então a democracia moderna não seria propriamente democracia por ser representativa e eletiva.

A solução para essa questão levantada por Bovero (2002, p. 31) está, para o próprio autor, na “*iteração da eleição*, que contém em si a possibilidade de reeleição ou de revogação”. Ou seja, a democracia, representada pela participação política de todos através do voto, só é democracia quando a participação deixa de estar apenas no ato de eleger, mas se expande por todo um processo de fiscalização das ações dos eleitos, resultando até mesmo em revogações.

No trabalho realizado por Paiva e outros (2004, p.373), os autores sinalizaram os resultados de uma pesquisa[29] que trata da importância da participação para os brasileiros. “Quando indagados sobre a melhor forma de resolver os problemas do Brasil, 58% dos entrevistados optam pela participação da população nas decisões importantes, o que denota a valorização de mecanismos democráticos de participação”. Assim, fica evidente que parte da população brasileira sabe a importância da participação política, o que não conseguiremos responder no presente momento é se de fato a população vem atuando de forma decisiva nas instâncias de participação.

[29] Pesquisa resultante do Estudo Eleitoral Brasileiro (ESEB), realizado em 2002, logo após o segundo turno da eleição presidencial. Foram entrevistadas 2.513 pessoas em todas as regiões do país, para configurar, assim, uma amostra representativa da sociedade brasileira (PAIVA et al, 2002).

De acordo com Cittadino (2005, p. 162 e 163), a importância da participação está no fato de que os cidadãos “não podem nem mesmo chegar a gozar de certas liberdades subjetivas se eles mesmos, no exercício da soberania popular, não definem quais as normas e interesses que devem ser reconhecidos”. Resaltamos que a discussão sobre liberdade foi realizada no capítulo anterior, no qual pudemos perceber que Marx concebe uma conotação de liberdade voltada para a supremacia do capitalismo, pois a relaciona com o direito individual de se fazer o que bem lhe aprouver com o que é seu. Sen (2000)[30] e Freire (1996) pensam a liberdade como uma via para a emancipação.

A categoria “emancipação” merece aqui uma atenção cuidadosa. Kant (1999) a pensa no campo das ideias. Para o filósofo a emancipação é o resultado da transposição da menoridade, situação na qual o outro pensa por ele, em maioridade, que se define pela autonomia através da razão. Marx (2008) concorda que é importante o “pensar autônomo”, mas acredita que a maneira possível de se viver autonomamente é a revolução, possibilidade para transformar a realidade social.

Em *A Questão Judaica,* Marx (2008) realiza uma crítica ao colega Bruno Bauer que levanta inúmeras questões sobre a emancipação dos judeus. O que é propriamente a questão judaica? Na Prússia da época (1843), os judeus vivem à mercê da religião do governante, e ao viverem em um Estado religioso, os mesmos carecem de emancipação política, pois experimentam várias privações em sua vida pública. Bauer defende que a emancipação política depende da emancipação religiosa, pois a emancipação política pressupõe um Estado laico/secular.

Diferentemente de Bauer, para Marx a eliminação da religião não é um pressuposto para a emancipação política, pois mesmo em um Estado laico (como no caso dos Estados Unidos da América), a religião desempenha um papel importante. O que acontece é “a cisão do homem em pessoa pública e pessoa privada, o deslocamento da religião do Estado para a sociedade civil. [...] Desta maneira, a emancipação política não abole, nem sequer procura abolir, a religiosidade real do homem” (MARX, 2008, p. 15). Nesse sentido, o homem se emancipa politicamente

[30] A conceitualização de liberdade de Sen (2000) foi tratada no tópico “Desenvolvimento, Democracia e Liberdade” por estar relacionada com o conceito de desenvolvimento.

da religião quando a suprime do direito público e a deposita no direito privado, para a sociedade civil[31].

O que o filósofo defende é que a religião deve ficar no plano particular, e o Estado não deve ser regido por suas leis, pois o mesmo representa o público. Ora, mantida essa lógica, é possível falar de emancipação política, desvinculada de uma situação plena de emancipação.

Marx (2008, p. 14) defende ainda que a emancipação política representa um grande progresso, mas "não constitui, porém, a forma final de emancipação humana, antes é a forma final de emancipação humana dentro da ordem mundana até agora existente". Para o autor,

> [...] a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (MARX, 2008, p. 31).

Portanto, na compreensão marxiana, a emancipação política (a emancipação do Estado em relação à religião) não é a forma plena de emancipação humana, mas é a via para se alcançar esta última, estágio no qual o homem individual se compreenderá como homem social, eliminando-se o abismo entre público e privado. Assim, para Marx (2008), por mais que reconheça a sua importância, a grande questão não é a emancipação política, mas a emancipação humana, alcançada pela via da revolução. Portanto, não se trata simplesmente de lutar por um Estado livre da religião, laico, mas de lutar por uma sociedade livre de qualquer opressão.

Nesse sentido, tomamos as duas possibilidades de emancipação para nossa análise. Pensamos na emancipação política porque consideramos para estudo as ações do Estado e para isso o olhamos na expectativa de encontrarmos evidências

[31] O Estado moderno distingue o homem como *bourgeois*, membro da sociedade civil, pessoa privada e *citoyen*, indivíduo com direitos políticos, pessoa pública. Em *A questão judaica*, para Marx (2008), a religião permanece no âmbito privado, separada do âmbito político.

dessa categoria. Também trabalhamos com a perspectiva de emancipação humana porque as ações do Estado que são nosso objeto estão voltadas para a sociedade. Ou seja, o Estado, que deve se emancipar politicamente, dirige suas ações para uma sociedade que necessita emancipar-se humanamente.

Por isso, podemos pensar em uma cidadania que vai além de direitos e deveres, visto que esses são aspectos que dependem do Estado para existirem, e estariam por isso, vinculados a uma emancipação política. Na verdade, ampliamos nossa compreensão de cidadania e inserimos em sua conceitualização uma via para a emancipação humana, pois compreendemos que a partir da compreensão/acesso a direitos e deveres, bem como a partir da organização e participação da sociedade é que a mesma terá a possibilidade de se compreender enquanto "força social" e "força política" sem separá-las por um abismo.

Ora, se Marx tem como essência de seus estudos a eliminação do Estado, como utilizar sua categoria "emancipação" para pensar em cidadania, um conceito que é dependente do Estado para se tornar real? Nesse embate teórico, buscamos as respostas em Gramsci. Se Marx não utiliza o termo "cidadania", mas preconiza a emancipação do sujeito de qualquer forma de dominação, é Gramsci quem, num contexto político italiano, avança teoricamente ao pensar o Estado ampliado, nos fornecendo embasamento suficiente para encararmos a cidadania, a partir dos direitos sociais, como uma possível via de emancipação.

Transpondo o conceito de emancipação política de Marx (2008) para o Estado brasileiro, podemos afirmar que o mesmo necessita emancipar-se da corrupção, das ações de clientelismo, paternalismo e assistencialismo, pois nos parece que no Brasil o Estado sempre encontra uma maneira de através de "um jeitinho" (DAMATTA, 1997) ter pesos e medidas diferentes para classes e *status* diferentes. Se para os judeus o Estado religioso os impedia de se emancipar politicamente, no Brasil, parece-nos que esse empecilho é historicamente construído por diferentes tipos de corrupção.

No Brasil o que se vê é a falta de compromisso das políticas sociais com a prevenção e com ações de emancipação humana. Essa situação é discrepante em relação ao ideal de emancipação de Kant (1999) no qual quanto mais as condições sociais neguem a emancipação, mais deveriam surgir projetos para promovê-la.

Levantamos então uma problemática que agrava os conflitos que emergem das nossas discussões: os brasileiros geralmente não exercem no cotidiano a cidadania, mesmo quando seus direitos são formal e legalmente reconhecidos. Essa ideia é defendida por Carvalho (2008) e Jelin (2006) e reflete a falta de ação do Estado, da iniciativa privada e da própria sociedade em, através de uma educação integral possibilitar o conhecimento sobre direitos e deveres, e os meios de se vivê-los. Essa questão se relaciona com a violação dos direitos dos cidadãos. Para Jelin (2006), nas democracias, uma considerável distância separa as cláusulas de direitos legais e sua implementação na prática. Há também uma espécie de “vácuo” entre a definição legal de direitos e a compreensão e as práticas dos sujeitos dos direitos.

A esse respeito, Paiva e outros (2004, p. 374) relatam que é “muito significativo que 90% [dos brasileiros] se considerem pouco ou nada respeitados em seus direitos e liberdades”. De maneira mais abrangente, a pesquisa realizada pelos autores em questão designa que

> [...] em conjunto, os dados evidenciam a percepção de uma cidadania restrita, uma vez que o funcionamento de várias instituições que deveriam garantir o seu exercício é considerado insatisfatório pela extensa maioria. O acesso às liberdades individuais e a confiança nas instituições, restritos a uma minoria, tornam-se um privilégio e não um direito. [...] Os entrevistados percebem uma distância acentuada entre os direitos formais e o acesso a eles, garantido apenas para uma minoria, o que provoca um aprofundamento ainda maior das desigualdades existentes na sociedade brasileira (PAIVA et al., 2004, p. 374).

Apesar do pouco conhecimento dos cidadãos sobre seus direitos, Chauí (1989) defende a importância em os proclamar, pois, cada direito uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos e essa ampliação entra em contradição com a ordem estabelecida. Podemos, então, dizer que as declarações de direitos "afirmam mais" do que a ordem estabelecida permite e "afirmam menos" do que os direitos exigem, e essa discrepância abre uma brecha para pensarmos a dimensão democrática dos direitos. Oliveira (2002) assegura ainda que, mesmo quando as declarações não se efetivam, o fato de estarem na lei cria a possibilidade de luta pela sua efetivação.

Percebemos assim, que a discussão sobre as categorias “igualdade”, “participação” e “emancipação” apontam para a tensão que envolve a temática no quesito público x privado. Apontam também para a importância do conhecimento sobre os direitos por parte da população, além de acenar que a vivência participativa em instâncias micro favorece a participação política. Nesse sentido, a participação se configura num elo que permite tanto o conhecimento quanto o desfrute dos direitos que constituem a cidadania. A compreensão do conceito de cidadania leva-nos a questionar como é possível que o Estado a efetive? Para responder a tal questão importa a discussão tratada a seguir acerca das políticas públicas.

2.3. DE POLÍTICAS A POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao compreender o significado de cidadania e os direitos que a compõem, cabe agora discorrermos sobre o meio utilizado pelo Estado para possibilitar o funcionamento desse sistema: as políticas públicas. Com essa finalidade, estruturamos o debate a partir de um tópico que conceitua amplamente o termo “política”; seguimos pela discussão acerca das políticas públicas e suas interfaces; posteriormente, o foco se deu nas políticas sociais, uma vez que as ações educacionais do Estado são assim configuradas; e por último pontuamos algumas importantes questões sobre as políticas educacionais.

2.3.1 Políticas Públicas

O termo “política” é polissêmico e por isso se torna tão importante adentrarmos nesse assunto com cautela e olhares abertos para variadas definições. Política é “derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (BOBBIO et al., 2002, p.964). Para os mesmos autores, a política é

a mediação entre indivíduo-indivíduo e indivíduo-instituição sendo diretamente ligada às formas de poder; a mediação é necessária para viabilizar a organização da sociedade.

Coutinho (2003, p. 70), analisando Gramsci através dos *Cadernos do Cárcere*, emprega o conceito de política em duas acepções principais: "ampla" e "restrita". Em sua acepção ampla, política é identificada com “liberdade, com universalidade, ou, mais precisamente, com todas as formas de práxis que superam a simples recepção passiva ou a manipulação dos dados imediatos da realidade”, e que se dirigem, conscientemente, ao contrário, para a totalidade das relações objetivas e subjetivas. Coutinho (2003) diz que para Gramsci, todas as esferas do ser social são atravessadas pela política, ou seja, todas contêm a política como um elemento real ou potencial ineliminável.

Heidemann (2009, p. 28) caracteriza o conceito de política a partir de três categorias: de acordo com a “[...] primeira, a política engloba tudo o que diz respeito à vida coletiva das pessoas em sociedade e em suas organizações.” Embora a apresente, o autor discorda dessa definição genérica, pois “[...] independentemente de seu valor prático e operacional, todo reducionismo conceitual contém em si um vírus de destruição”. Na segunda categoria, a política é definida pelo “[...] conjunto de processos, métodos e expedientes usados por indivíduos ou grupos de interesse para influenciar, conquistar e manter poder. A conjuntura prevalece sobre a estrutura” (HEIDEMANN, 2009 p. 29). Finalizando, para o autor, a política, em terceiro lugar, é também a arte de governar e realizar o bem público, sendo que, aqui a política é pensada como ações.

A partir das categorias apontadas anteriormente, Heidemann (2009, p. 29) defende um conceito de política que

> [...] em sua acepção mais operacional, [...] é entendida como ações, práticas, diretrizes políticas, fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade. Nesse sentido, o Estado passa a exercer uma presença mais prática e direta na sociedade, sobretudo por meio do uso do planejamento, que pressupõe políticas previamente definidas tanto de alcance geral ou "horizontal" (por exemplo, política econômica), como de alcance ou impacto "setorial" (por exemplo, política de saúde).

O autor acredita que deve haver um comprometimento entre teoria e prática na construção e implementação das políticas, sendo que, para que as mesmas representem ações e mudanças efetivas, “[...] seus agentes precisam de teorias e modelos que os auxiliem a pensá-las e operacionalizá-las. Estes modelos e teorias são instrumentos práticos; conscientemente ou não, todas as pessoas são governadas por orientações teóricas” (Heidemann, 2009, p. 17)

Corroborando com tal pensamento está a perspectiva de Demo (2006) na qual a coerência entre teoria e prática é algo essencial, pois não faz sentido imaginar política extremamente avançada, dentro de práticas concretas modestas. A teoria só pode ter o tamanho da prática. Assim sendo,

> [...] a coerência que se pede é que, primeiro, não se mistifique o que se faz através de discursos que nada tem haver com a prática, ou que se mistifique o discurso através de práticas contraditórias, e, segundo, que não se unilaterize nem discurso, nem prática, mas se tenha a ambos na mesma conta (DEMO, 2006, p. 13 e 14).

Assinalamos assim, a importância em considerar o conceito de política como as ações e diretrizes políticas, fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, com o escopo de resolver questões gerais e específicas da sociedade. O compromisso entre teoria e prática, entre a norma e a ação, também é um quesito relevante ao se refletir sobre política.

Ao pensar em políticas públicas, deparamo-nos com Belloni e outros (2007, p. 10), para os quais as mesmas são “entendidas como o conjunto de orientações e ações de um governo com vistas ao alcance de determinados objetivos”. Para Valla e Stotz (apud PEREIRA FILHO, 1999, p. 172) as políticas públicas são

> [...] ações desenvolvidas pelo Governo no sentido do desenvolvimento de infra-estrutura industrial e consumo coletivo. Ou seja, as ações que caminham no sentido de desenvolver a infra-estrutura industrial visam garantir todas as condições necessárias para o desenvolvimento dos empreendimentos do capital. Já as que caminham ao encontro do consumo coletivo são entendidas como aquelas desenvolvidas em caráter permanente por parte do Poder Público a fim de garantir o acesso aos

> serviços básicos: água, luz, transportes públicos, educação, saúde, lazer, esporte etc. São serviços de direta responsabilidade do Poder Público, com características de consumo coletivo e que têm como função, dentro da estrutura do sistema capitalista, garantir a reprodução da força de trabalho.

Heidemann (2009, p. 28) avança nesse conceito ao dividir a carga de responsabilidade das políticas públicas. Para o autor, “as decisões e ações de governo e de outros atores sociais constituem o que se conhece com o nome genérico de políticas públicas”. Ainda para o autor, o conceito de governança pública,

> [...] presume a participação de três atores distintos na condução político-econômica das sociedades atuais, ainda que sob a coordenação imprescindível do Estado: o governo, como um agente coordenador e supervisor; o setor empresarial privado, por meio de suas iniciativas de responsabilidade social; e o terceiro setor, na forma de organizações distintas das governamentais ou empresariais privadas (HEIDEMANN, 2009, p. 21).

O avanço desse conceito está no sentido de descaracterizar as políticas públicas enquanto ações exclusivas do Estado, e convocar a empresa privada e a população à participação desse processo. Salientamos que os conceitos de políticas públicas defendidos por Heidemann (2009) são pensados para o desenvolvimento, e, geralmente, o econômico.

Em Ahlert (2010, p. 48), numa sociedade de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas “[...] são o resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidas pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado”. Estes agentes são os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis. Para a autora, no Brasil, as políticas públicas são hegemonizadas pelas elites, e desaguaram na exclusão social. Indicativos para essa afirmação é que

> [...] da década de 30 até a década de 70 foi hegemônica a linha de um Estado nacional forte, comprometido com um sistema econômico nacional. [...] A partir da década de 70, com a inovação tecnológica (informatização e comunicação), tomou corpo na América Latina um Estado liberal que

> transformou os sistemas tradicionais de produção e que pregou e prega a diminuição do Estado o que, segundo sua doutrina, levaria para uma distribuição do bem estar social através das relações capitalistas do mercado, de salários, de consumo (AHLERT, 2010, p. 49).

De acordo com dados estatísticos levantados pelo autor, o que aconteceu com a diminuição da intervenção do Estado foi o aumento da pobreza e da desigualdade social. Neste contexto, "[...] a educação sofreu grande influência nas últimas décadas, incorporando o ideário neoliberal nas políticas educacionais[32] empreendidas pelos Estados orientados por estas concepções" (AHLERT, 2010, p. 50).

Heidemann (2009, p. 34) estabelece um ciclo conceitual compreendido em quatro etapas que devem configurar as políticas públicas:

> [...] a primeira refere-se às decisões políticas tomadas para resolver problemas sociais previamente estudados. Depois de formuladas, as políticas decididas precisam ser implementadas, pois sem ações elas não passam de boas intenções. Numa terceira etapa, procura-se verificar se as partes interessadas numa política foram satisfeitas em suas demandas. E, enfim, as políticas devem ser avaliadas, com vistas a sua continuidade, aperfeiçoamento, reformulação ou, simplesmente, descontinuidade.

O problema da implementação de uma política deve ser concebido como um esforço para se obter cooperação entre as pessoas incumbidas de promovê-la, e não meramente como um desafio gerencial para proporcionar as melhores condições de comunicação entre estas pessoas; "[...] a cooperação pressupõe uma abordagem decisória de natureza participativa e dialógica, e não apenas uma abordagem gerencial de eficácia comunicativa" (HEIDEMANN, 2009, p. 37).

Uma questão advinda da temática "políticas públicas" e que ainda é pouco discutida, é a relação e a distinção entre Política de Governo e Política de Estado. Se desde a implementação do Estado Moderno as ações de políticas públicas vem se efetivando enquanto intervenções do governo em questão,

[32] A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras será tratada especificamente no capítulo 2.

> [...] mais recentemente, surgiram referências à ‘políticas de Estado’[...]. Elas teriam caráter particularmente estável e inflexível e obrigariam todos os governos de um Estado em particular a implementá-las. [...] Na prática, a noção de Política de Estado difere pouco do conceito de política pública, pois se limita aos valores consagrados na Constituição (HEIDEMANN, 2009, p. 30).

Nesse sentido, as políticas de Estado são aquelas ações que não dependem da ‘boa vontade’ do governo, pois têm caráter legal e durável. Uma maneira de instituir uma política de Estado é, por exemplo, vinculá-la à política orçamentária, e mesmo que haja uma transição de governo, a ação não será deixada de lado. É importante ressaltar que a perspectiva das políticas públicas vai além da perspectiva de políticas governamentais, “na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover políticas públicas" (HEIDEMANN, 2009, p. 31).

Uma das possibilidades de realizar políticas públicas é agir de encontro às desigualdades sociais, ou seja, realizar políticas sociais. A educação no Brasil é tratada na Constituição Federal de 1988 como um direito social e é por isso que as ações do Estado voltadas para a mesma são classificadas como políticas sociais. Devido à importância dessa discussão, o subtópico seguinte abordará as políticas sociais e outras categorias que a perpassam.

2.3.2 Políticas Sociais

As ações de âmbito mais social provenientes do Estado são parte das políticas públicas do mesmo e definidas como políticas sociais. De acordo com Heidemann (2009, p. 30), “a expressão ‘políticas sociais’ refere-se às políticas consideradas do ponto de vista setorial, ou de uma questão pública em particular da sociedade. Entre elas se incluem as de educação, saúde, transportes, entre tantas mais”.

Behring e Boschett (2001, p. 51) também destacam a setorialidade e a fragmentação das políticas sociais. Para essas autoras, as políticas sociais "[...] são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho".

Destaca-se a diferença entre política social e Estado do bem-estar social[33]. Para a compreensão dessa diferença, trazemos Behring e Boschett (2001) para as quais a "política social" é um conceito genérico, enquanto o Estado do bem-estar social tem uma conotação histórica (pós-guerra) e normativa (institucional) bastante específica, que não deve ser ignorada.

Demo (2006, p. 10) destaca a importância da política social na redução das desigualdades "[...] e isso a define, no fundo. Não será 'social' a política que não tocar as desigualdades ou desconcentrar renda e poder". O autor traduz em suas palavras a importância que tais ações têm numa sociedade, e, para que as mesmas sejam emancipatórias acredita que o foco deve estar tanto na oportunização do acesso ao mercado de trabalho quanto na cidadania. Ainda para o autor,

> O Estado detém papel relevante na política social, muito embora no espaço participativo sua função seja de instrumentação, jamais de condução. De um modo geral, Estado é a instância delegada de serviço público, e nisso poderia tornar-se lugar importante de equalização de oportunidades. O problema principal nunca será seu tamanho ou sua presença, mas a quem serve (DEMO, 2006, p. 10).

Assim sendo, o caminho para a problemática da desigualdade social é a "[...] percepção histórico-estrutural da desigualdade social, pelo que aceita política social como um esforço necessário e possível de redução, também revolucionário, de acordo com as circunstâncias históricas" (DEMO, 2006, p.16). Pensar as políticas sociais é pôr luz sobre o pensamento de Demo no qual, as ações econômicas se tornam imprescindíveis para a viabilização de ações sociais: "[...] ambos os lados são da mesma relevância, e, no fundo, formam uma realidade só. Não se conseguem mudanças sociais sem mudanças econômicas, e vice-versa" (DEMO, 2006, p. 17).

[33] Tratado no tópico 2.1.2.

Na concepção de Demo (2006), para o desenvolvimento de políticas sociais de qualidade pelo Estado, as mesmas deveriam ser de caráter preventivo, no sentido de ir às raízes do problema, evitando seu processamento. As políticas curativas são inevitáveis diante da pobreza vigente, mas não debelam o mal, e podem, nessa insistência, incentivá-lo. O que vemos diariamente é a necessidade das políticas sociais brasileiras se comprometerem com a prevenção, assumindo assim, um compromisso com ações de emancipação. O Estado necessita emancipar-se politicamente, e a sociedade necessita de uma emancipação humana, na qual a mesma encontrar-se-á livre de qualquer opressão.

Tal compromisso é necessário, pois no Brasil predominam as políticas sociais dentro de uma perspectiva que Faleiros (1991) denominou como sendo formas de manutenção de força de trabalho econômica e politicamente articulada para não afetar o processo de exploração capitalista dentro do processo de hegemonia e contra hegemonia da luta de classes.

Corroborando com Faleiros (1991), Peroni (2003) descreve como as políticas sociais no Brasil se constituíram ao longo do século XX e marcaram três momentos históricos. A primeira fase caracteriza-se pelo controle da política e corresponde ao período que vai ditadura de Getúlio Vargas ao populismo nacionalista. O Segundo momento também tem a ver com o controle político e vai da ditadura militar em 1964 até o final do período constituinte em 1988. Nesses períodos, a política social compõe-se e recompõe-se, conservando em “[...] sua execução o caráter fragmentário, setorial e emergencial, sempre sustentada pela imperiosa necessidade de dar legitimidade aos governos que buscam bases sociais para manter-se e aceitam seletivamente as pressões da sociedade" (VIEIRA, apud PERONI, 2003, p. 50).

O terceiro período, denominado de "política social sem direitos sociais", iniciou-se em 1988 e está em plena vigência. A política social que, por um lado, nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma Constituição no Brasil, como ocorreu na de 1988, por outro, simplesmente não viu esses direitos praticados e nem mesmo regulamentados (quando exigiam regulamentação). Para Peroni (2003, p. 50), nossa política econômica foi adaptada para pagar a conta das crises do capital internacional uma vez que

> [...] as despesas com funções relacionadas às políticas sociais, como Assistência e Previdência, Saúde e Saneamento, Trabalho e Educação e Cultura, diminuíram seu percentual de participação no PIB, nos últimos anos, enquanto despesas como Administração e Planejamento tiveram sua participação elevada "vertiginosamente".

As políticas “sociais sem direitos sociais” desenvolvem-se no Brasil através de programas de cunho assistencialista e paternalista, expressando-se como ações de políticas públicas alienantes. Logo, nosso papel é não nos calarmos mediante as ações de políticas públicas do Estado com caráter curativo, e sim lutarmos através de novas relações entre indivíduo x indivíduo e indivíduo x instituição por políticas que visem o pleno desenvolvimento humano (BOBBIO et al., 2002; DEMO, 2006).

Em países como o Brasil, a democratização das práticas políticas “tradicionais” está vinculada à eliminação da pobreza em massa e à desigualdade crônica, ainda que pobreza e desigualdade permaneçam como elementos da realidade em qualquer futuro que se divise (OTTMANN, 2006). O discurso, novamente, está distante da prática. Marshall (1967) nos alerta que apesar da cidadania estar relacionada com a igualdade de *status* e não necessariamente com a igualdade econômica, as pobrezas extremas devem ser combatidas incessantemente.

Para reversão do quadro de desigualdades extremas urge a necessidade de modificação da estrutura das políticas públicas, que, para a obtenção de sucesso, “dependem da hegemonia que adquirem, enquanto conjunto de ideias e ações propostas, nesse amplo processo de interação em que o pensamento técnico e o senso comum transformaram-se mutuamente” (ZALUAR, 1994, p. 179).

A interação defendida por Zaluar nos remete à categoria participação discutida anteriormente. Sua importância está na possibilidade de se alcançar eficiência, eficácia e principalmente efetividade social[34] na elaboração e implementação das políticas públicas, além de garantir um direito coercitivo integrador com a finalidade de tornar as ações públicas espelho dos anseios da comunidade. Nesse sentido, Cittadino (2005, p. 162 e 163) afirma que,

[34] Conceitos tratados a partir de Belloni e outros (2007). Ver metodologia apresentada na Introdução do texto.

> [...] o direito coercitivo (...) apenas pode conservar a sua força socialmente integradora em virtude do fato de que os destinatários individuais das normas jurídicas podem ao mesmo tempo reconhecer a si próprios (...) como os autores racionais dessas normas. [...] Percebemos [então] que os cidadãos não podem nem mesmo chegar a gozar de certas liberdades subjetivas se eles mesmos, no exercício da soberania popular, não definem quais as normas e interesses que devem ser reconhecidos.

Quando se toma como observação mais específica as políticas públicas sociais voltadas para o público jovem, a falta de participação política tanto na implementação quanto no desenrolar das ações fica evidente. Geralmente, uma política pública, chega à comunidade pronta, sem que a mesma tenha sido ouvida sobre suas principais aspirações. Penna (2010) corrobora nesse sentido ao indicar que as políticas de modo geral avançaram pouco em relação à participação dos jovens; estes são o público das políticas, mas não participam da sua gestão e execução.

Compreendemos assim, que as ações públicas correm um sério risco de não terem sucesso na promoção de cidadania por não estarem em consonância com os anseios da comunidade em questão. Sendo assim, a participação política é um dos fatores fundamentais para a garantia e o desfrute de políticas públicas sociais que promovam a cidadania.

Uma das ações de políticas sociais são as políticas educacionais, caracterizadas enquanto ações do Estado com foco em garantir a educação enquanto direito social. Elas partem desde a organização ministerial, passam pelo plano das Secretarias de Educação, e desembocam na construção e manutenção de escolas e demais equipamentos e espaços voltados para a educação.

As políticas educacionais estão vinculadas ao Estado, e são atravessadas por inúmeras questões que envolvem as políticas sociais. Olhando-as a partir de Marx, elas seriam exclusivamente ações do Estado para manutenção da ordem vigente. Olhando por outras perspectivas (Demo, 2006; Heidemann, 2009; Zaluar, 1994) as políticas públicas educacionais são uma via para garantir a promoção da cidadania.

A educação pode então configurar-se como uma possibilidade de estancar ações de assistencialismo se estiverem na função de equalizadoras de

oportunidades, partindo-se do princípio de que as oportunidades foram apropriadas pelo grupo dominante. Para tanto, uma face importante desse desafio é a universalização da educação básica: todos devem ter acesso de modo incondicional, à educação de qualidade. A desigualdade receberia aí um corretivo importante, à medida que todos teriam a chance de dispor de uma formação básica comum, como arma de luta no espectro das desigualdades. Assim, as ações do Estado voltadas para a área educacional e configuradas como "[...] política social devem ser, sempre que possível, emancipatórias [...]" (DEMO, 2006, p.23).

Fernandes (1995, p.19) destaca que a cidadania coletiva se constrói no processo de luta, no interior da prática social em curso, através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram. "É a consciência adquirida sobre os direitos e deveres que leva o grupo a se organizar, elaborar estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes".

Assim, o sistema educacional e os serviços sociais deverão garantir os direitos defendidos inicialmente por Marshall. Ao analisar o autor, Fernandes (1995, p. 14) conclui que "a educação é um pré-requisito necessário à liberdade civil, pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas [...] que aprenderam a ler e escrever".

Buttigieg (2003, p. 44) corrobora com a perspectiva da importância da educação para o alcance da cidadania, pois para o mesmo, "[...] as pessoas só podem se tornar independentes em relação às leis e às hierarquias sociais, impostas sobre elas pelas minorias dominantes, depois de atingir um nível mais alto de conhecimento, uma consciência superior". Para o autor, é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres.

Rodriguez (1999, p. 25) salienta que, o próprio exercício da cidadania, nas atuais sociedades de alta tecnologia, requer o domínio de habilidades para decodificações de signos e o raciocínio abstrato, que permitem ao indivíduo lidar com o grande volume de informações que circulam rapidamente. "A educação e o conhecimento são, portanto, elementos essenciais para o exercício de uma cidadania ativa, apoiada na participação democrática direta e semidireta".

Para Kant (1999) o ser humano deve deixar a menoridade e alcançar a maioridade através da razão, estimulando a emancipação. Um dos caminhos para se alcançar a maioridade é a educação, mas uma educação que cumpre de forma plena os seus compromissos com a formação pessoal, com a cidadania e também com o trabalho, estimulando o pensamento crítico, e libertador.

Reiteramos a importância do processo educacional na formação do cidadão. Bovero (2002) destaca que os indivíduos que ainda não atingiram a maioridade não contribuem para a determinação de leis, não participam das decisões políticas, e parecem estar excluídos da democracia. Por isso concordamos com Kant (1999) sobre a importância da educação para a emancipação, para a compreensão e vivência na participação política, e nesse percurso, os intelectuais orgânicos podem exercer papel definitivo.

Tal caminho possibilita o enfretamento pela sociedade das desigualdades numa luta na qual o objetivo é o acesso e desfrute dos direitos por todos, independente da classe social. Para tanto, a educação libertadora, que possibilita ferramentas para lutar pela emancipação política com vistas à emancipação humana, nos parece ser a possibilidade mais concreta em promover a cidadania a partir do conhecimento dos direitos e deveres, e do reconhecimento da importância da participação na busca do desenvolvimento social. Desse modo, pode-se ir contra a naturalização dos processos sociais desencadeados pelo capitalismo, negando a impossibilidade de mudança (MARX, 2004).

A justificativa em utilizarmos autores clássicos de correntes distintas, juntamente com autores contemporâneos para falar sobre a relação entre educação e cidadania está na importância de uma ampla discussão sobre a temática. O objetivo aqui não é apontar qual a concepção “correta” e qual a “equivocada”, mas sim extrair contribuições significativas a partir de diferentes percepções. É nesse sentido que compreendemos a educação enquanto uma possibilidade de conscientizar a sociedade e levá-la à emancipação. O que se defende é que a educação, apesar de seus conflitos, é extremamente importante para a formação cidadã, e como a sua oferta é um dever do Estado e direito de todos, cabe-nos uma apuração atenta sobre como as políticas públicas se efetivam nesse sentido.

Assim, questiona-se se as escolas são realmente comprometidas com tal importante tarefa. Na Educação Física, mais especificamente, será que existe um direcionamento para a promoção da cidadania a partir das ações dos gestores de políticas públicas educacionais?

Para defender o pressuposto no qual a educação e a Educação Física são importantes vieses na promoção da cidadania, torna-se necessário compreender a educação enquanto direito social, e questionarmos os trajetos histórico-políticos que a mesma percorreu até a sua legitimação. O foco na educação estará presente no capítulo 2.

Para finalizar o presente capítulo realizaremos apontamentos sobre dois modelos de gestão no Brasil: o gerencial e o societal. Tal discussão é imprescindível para ampliar o conhecimento teórico a ser utilizado na análise e discussão dos dados, uma vez que estaremos no campo da gestão pública, e a compreensão sobre qual modelo de gestão a Seme se encontra será indispensável para entendermos suas ações.

2.3.3 Os Modelos da Gestão Pública no Brasil: Vertente Gerencial x Vertente Societal

Como o nosso campo de pesquisa está inserido na arena da gestão pública, cabe-nos uma breve discussão a respeito dos modelos de gestão predominantes no Brasil. O que se quer é levantar um referencial teórico que nos capacite a compreender as iniciativas de gestão (planejamento, implementação, avaliação) da Seme voltadas para a Educação Física, no sentido de potencializar as políticas em direção ao cumprimento do papel desse componente curricular no intuito de formar cidadãos.

Até os anos de 1980 as políticas públicas no Brasil foram estabelecidas na centralização federal, na fragmentação institucional de caráter setorial e na exclusão da sociedade no processo de formação, execução e controle das ações políticas.

Como apontado anteriormente[35], as práticas clientelistas e paternalistas eram freqüentes.

A luta pela redemocratização brasileira, iniciada nos anos de 1970, foi consolidada com a Constituição Federal Brasileira em 1988, que legitimou o princípio de descentralização por meio da transferência de funções, decisões e recursos do Executivo Federal para os estados e municípios, contemplados nos "artigos 194 e 204, da 'descentralização participativa' para a gestão da nova área da seguridade social (saúde, previdência e assistência social)" (NOGUEIRA, 1997, p.8).

Na Constituição de 1988 o conceito de Estado democrático foi incorporado e as experiências de gestão participativa começaram a aflorar. Os novos arranjos institucionais configuraram uma descentralização de natureza política, na medida em que expressou as necessidades dos cidadãos e incentivou a participação da sociedade civil.

O foco da luta estava em favor do fim do Estado autoritário e de seus mecanismos centralizadores (NOGUEIRA, 1997). Assim, nos parece que foi a partir desse momento que o Brasil deixou de ser um país "oriental" e passou a ser um país com uma sociedade civil organizada, um país "ocidental"[36] no sentido gramsciano (COUTINHO, 2008; GRAMSCI, 2002).

No processo de gestão pública no Brasil, Paula (2005) aponta que ocorreu uma reforma nos anos 1990. Entre as dimensões que caracterizam as novas formas de gestão pública como vetor de desenvolvimento regional, destaca-se a descentralização, que corresponde à distribuição de poder de decisão para os níveis periféricos das políticas setoriais, não garantindo a resolução de problemas sociais (JUNQUEIRA et al., 1997).

Outro vetor é a intersetorialidade, que corresponde a uma estratégia política democrática construída ao longo do processo histórico, que tem impacto direto nas estruturas de poder, gera conflito e demanda tempo para a sua adaptação. Tem como objetivo principal o desenvolvimento social por meio da articulação de saberes entre os cidadãos e instituições públicas e privadas em um processo de cogestão

[35] Ver tópico 2.2.2.1.

[36] Pontuamos que o Brasil é um país "ocidental" baseando-nos em Coutinho (2008, p. 28) que assegura que "já podemos afirmar que a sociedade brasileira, depois de um longo tempo de "orientalidade", é hoje uma sociedade "ocidental" e, portanto, possui um Estado "ampliado".

(JUNQUEIRA et al., 1997). A integração acontece tanto de modo horizontal, como por exemplo, dentro das diferentes Secretarias de uma prefeitura, quanto de modo vertical, como por exemplo, nas articulações entre as esferas federais, estaduais e municipais.

Descentralização e intersetorialidade se aproximam, pois os dois caracterizam prestação de serviços para administração pública na tentativa de romper as barreiras burocráticas. A descentralização é compreendida como a transferência do poder de decisão para as instâncias mais periféricas, enquanto a intersetorialidade tem como escopo o atendimento das necessidades e expectativas desses mesmos cidadãos de forma integrada.

As mudanças ocorridas na década de 1990 abriram portas para o surgimento de dois modelos de gestão pública democrática inovadora, com base em novos arranjos institucionais: o primeiro corresponde ao modelo gerencial e o segundo ao modelo societal.

O modelo de gestão pública gerencial se iniciou nos anos de 1980 tendo como base os modelos inglês e estadunidense. O projeto político tem como objetivo cumprir as recomendações de organismos internacionais para reforma do Estado com foco no desenvolvimento das dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa. O modelo gerencial se caracteriza por ser participativo no discurso e centralizador nas decisões (PAULA, 2005).

Como exemplo da vertente gerencial podemos citar o governo FHC (1995-2002), que contou com a participação ativa do ex-ministro do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), Luiz Carlos Bresser Pereira, que implementou uma política com foco na privatização, orientando-se pelo mercado. O objetivo era o desenvolvimento econômico, com constantes tentativas para enxugar o Estado e transferir as políticas de cunho social para regulação do mercado (PAULA, 2005). Ou seja, era o neoliberalismo discutido por Anderson (2000) sendo implementado no Brasil.

Peroni (2003) afirma que na proposta de reforma do governo FHC uma das principais estratégias foi a criação do Mare, que apresentou um Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995). O documento refere-se à Constituição de 1988 como um retrocesso, pois ela teria “[...] provocado um ‘engessamento’ do

aparelho estatal, ao estender para os serviços do Estado e para as próprias empresas estatais praticamente as mesmas regras burocráticas rígidas adotadas no núcleo estratégico do Estado" (PERONI, 2003, p. 58). Ainda para a autora,

> [...] na proposta de reforma do Estado, o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais não serão contempladas, pois são consideradas, pelo Mare, serviços não-exclusivos do Estado (PERONI, 2003, p. 60).

No modelo gerencial o planejamento vai além de se formular planos, tendo como objetivos atribuir responsabilidades e orientar os esforços das equipes envolvidas na execução em prol dos resultados. O responsável pelo sucesso do programa, pela motivação da equipe e pela avaliação é o gerente (GARCES; SILVEIRA, 2002).

O segundo modelo aqui discutido, o societal, tem raízes nos movimentos sociais brasileiros nos anos de 1960 quando durante o governo de João Goulart a sociedade se organizou solicitando reformas políticas no Brasil, mas a forte repressão advinda do golpe de 1964 desestabilizou o arranjo social. As mobilizações reapareceram na década de 1970, e nos anos 1980 emergiu a vertente societal de reforma e gestão do Estado (PAULA, 2005). O foco dessa vertente é a redemocratização na luta contra a ditadura com ênfase na participação social.

O modelo societal incentiva as iniciativas locais, tendo como foco o cidadão. Aqui a democracia é respeitada através da autonomia para participação e deliberação popular. O desafio do modelo societal é compreender as ações públicas na esfera do direito, além de negar a centralização dos processos decisórios no aparelho estatal através da criação de canais de participação nas esferas municipal, estadual e federal (PAULA, 2005). Esta vertente tem uma proximidade com o modelo de Estado social uma vez que permite uma maior intervenção do Estado na economia e em diversos outros setores da vida, com foco no desenvolvimento social e político (HEIDEMANN, 2009; PAULA, 2005).

O governo que mais se aproximou desta vertente no Brasil foi o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), o qual criou mecanismos de participação e permitiu a aproximação entre a sociedade civil e o Estado, aproximando-se assim do conceito de Estado ampliado de Gramsci (COUTINHO, 2008). Apesar do início de sua implementação no Brasil, a abordagem societal não conseguiu se legitimar, uma vez que no segundo mandado do governo Lula já é possível perceber práticas gerencialistas, em específico nas políticas sociais (PAULA, 2005). Trata-se talvez da influência neoliberal que Anderson (2000) aponta estar presente atualmente até nos governos de esquerda.

Apesar da vertente societal ser considerada como uma nova forma de gestão pública que se contrapõe ao modelo burocrático de gestão com objetivo de buscar a descentralização, Paula (2005) aponta que na prática o controle social ainda é idealizado e situado no campo teórico.

Ao discutir Estado, cidadania e políticas públicas, o capítulo 1 nos dá base para compreendermos nosso objeto, ou seja, a Educação Física como componente curricular e sua efetiva contribuição para a formação cidadã. Para tanto, o capítulo seguinte aprofundar-se-á sobre a educação e sobre diferentes questões que a permeiam.

3 OS CAMINHOS TURVOS DA EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO SOCIAL

Em grande parte dos países do mundo, inclusive no Brasil, a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para usufruir de outros direitos componentes da cidadania. O consenso quanto ao direito à educação vem se firmando ao longo dos séculos, e é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem, consagrado na legislação de muitos países.

É necessário enfatizar que entendemos a educação para além do que é ensinado nos Sistemas de Ensinos e classificada por diversos índices avaliativos. Nesse sentido, adotamos Paulo Freire (2001, p. 12) que compreende a educação como uma prática permanente, uma vez que “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social [...]”. Assim, para o autor,

> a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude (FREIRE, 2001, p. 12).

A educação em nosso entendimento está calcada nessa “permanência” defendida pelo autor. Entretanto, escolhemos discutir no presente trabalho, uma das vias de materialização da educação, ou seja: aquela compreendida como direito social, que ofertada pelo Estado, tem como principal espaço a instituição escolar.

De fato, a educação com a adjetivação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e esse princípio é imprescindível para o desenvolvimento de políticas que visam a participação de todos nos espaços sociais e políticos, além de ser indispensável para a inserção no mundo profissional. O direito à educação se torna parte da herança cultural; através do acesso à educação garantida como direito, o indivíduo torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos através

dos quais tem maiores possibilidades de participar do legado e dos destinos de sua sociedade, tendo ainda a chance de colaborar na sua transformação.

O acesso à educação é também um meio que possibilita ao indivíduo uma chance de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. “O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si” (CURY, 2002, p. 260). Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se transforma em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações.

Sinalizamos que a educação possui uma via dupla: ela pode tanto contribuir para a formação cidadã, buscando a emancipação humana do indivíduo, quanto influenciar negativamente através da transmissão de informações distorcidas, falta de diálogo na busca da participação política, dentre outras ações. Em outras palavras, para nos reportarmos às contribuições de Paulo Freire, vemos que a educação pode se direcionar para dois objetivos opostos: a libertação ou a alienação. Por isso, trazemos para o debate discussões que possibilitem pensarmos que a educação, se comprometida com alguns fatores fundamentais para a formação cidadã, pode sim, ser uma via de emancipação.

No primeiro tópico tratamos a educação enquanto direito social. Aqui citamos documentos e legislações de diferentes países até nos determos na educação brasileira que possui em sua Constituição Federal a educação configurada como direito social de todos e dever do Estado. Ainda nesse momento discutimos o percurso histórico da educação enquanto direito social no Brasil a partir de um recorte nas décadas de 1980 e 1990 para tratar a educação em pauta no debate entre a sociedade civil e o Estado. Por último, consideramos a LDB, questionando se a mesma possibilita a educação enquanto um direito ou enquanto ferramenta de manipulação.

Pensando a educação pública no Brasil, foi possível perceber a influência dos organismos internacionais em grande parte dos processos políticos responsáveis por geri-la e estruturá-la. Esse é então o tema do segundo tópico, que traz para o debate a discussão sobre as divergências e aproximações entre a educação, o neoliberalismo e a cidadania, além de tratar sobre a influência do Banco Mundial na educação brasileira.

Finalizando o presente capítulo levantamos no terceiro tópico importantes questões sobre a educação e a participação para a emancipação, além de tratarmos categorias tais como desenvolvimento, liberdade, dentre outras. A justificativa de revermos tais conceitos já discutidos no primeiro capítulo está no relacionamento dos mesmos com a educação.

A estruturação do presente capítulo foi assim definida para que através de um consistente levantamento bibliográfico pudéssemos entender os sentidos e significados da educação, seu enquadramento enquanto direito social no Brasil e os conflitos e tensões que perpassaram esse processo. Assim, mais adiante, será possível defender o pressuposto no qual a Educação Física enquanto componente curricular se torna um importante viés na promoção da cidadania.

3.1 EDUCAÇÃO DE DIREITO NO BRASIL

A educação há tempos está pautada em relevantes discussões e tem a possibilidade de convergir diferentes funções. Por isso a mesma possui uma influência considerável no cotidiano dos indivíduos de maneira geral.

Nesse momento nos ateremos na configuração da educação enquanto direito social. Olhando-a de um ponto de vista macro, não são poucos os documentos de caráter internacional, que reconhecem e garantem o acesso à educação a seus cidadãos. Citamos como exemplo o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948[37], a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960[38], e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966[39].

[37]Declaração Universal dos Diretos Humanos de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 26 jul. 2011.

[38]Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino. 1960. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

[39]Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/ direitos.htm>. Acesso em: 20 jul. 2011.

O direito à educação a partir de Oliveira (2002) é caracterizado pela compulsoriedade e gratuidade, sendo manifestado de diferentes maneiras dependendo do tipo de sistema legal de cada país. A forma que a declaração desse direito se coloca, refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos. “Pode ser declarado o direito à educação elementar pela faixa etária da população a ser atendida [...], pelo nível de ensino abrangido [...], ou de forma mais precisa, ‘escola fundamental de oito anos[40]” (OLIVEIRA, 2002, p. 15).

Geralmente, a inscrição de um direito no código legal de um país não sucede “de uma hora para outra”. E isso se refere também à educação pública. Trata-se da história da produção de um direito que tem sua clara presença a partir da era moderna. Segundo Bobbio (1992. p. 75),

> [...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos [...] que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar.

Em todo o caso, o vínculo entre o direito à educação escolar e a democracia terá na legislação do país em questão um de seus suportes, e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para intervir no domínio das desigualdades que brotam a partir do conflito da distribuição capitalista da riqueza.

A educação garantida como direito não se desenvolveu sem conflitos. Embates estiveram presentes em momentos históricos importantes em diferentes partes do mundo. Cury (2002) aponta a visão de alguns autores[41] para os quais a educação se apresentou como uma bandeira de luta partidária, de luta entre

[40] Desde o ano de 2010, o Ensino Fundamental no Brasil passou de 8 para 9 anos, sendo que atualmente, o aluno inicia a educação básica obrigatória com 6 anos de idade.
[41] Como exemplo, o autor cita E.P. Thompson e Eric Hobsbawn.

movimentos radicais populares, e de luta entre programas políticos de governo em épocas como ao longo do século XIX e início do século XX. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância.

Marshall (1967) trata o sistema educacional e os serviços sociais como os elementos componentes do direito social e, sendo assim, a educação se torna fundamental para o desenvolvimento da cidadania. O autor sintetiza na citação abaixo a relação entre a educação de jovens e a perspectiva de adultos cidadãos:

> A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento dos cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. (MARSHALL, 1967, p. 73).

Ainda para Marshall (1967, p. 102), "o *status* adquirido por meio da educação, acompanha o indivíduo por toda a vida com o rótulo de legitimidade por que foi conferido por uma instituição destinada a dar aos cidadãos seus justos direitos". Assim, conforme o pensamento do autor, o sistema educacional é capaz de atribuir aos indivíduos, formatos carregados por toda a vida, por isso é tão importante que a educação esteja comprometida com a formação crítica, possibilitando ao indivíduo realizar escolhas baseadas na ciência de seus direitos e deveres.

Cury (2002, p. 254) trata a educação como síntese e parte dos três direitos que compõem a cidadania. Para o autor,

> [...] dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius.* O *singulus*, por pertencer ao

> indivíduo como tal, o *civis,* por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX.

O trecho citado acima nos permite considerar que Cury (2002), assim como Marshall (1967) vincula a educação à cidadania enquanto direitos civis, sociais e políticos. Corroborando com os autores citados acima, Deacon e Parker (1999), tratam a cidadania e a educação vinculadas como uma categoria que não remete apenas a direitos, mas também a deveres.

Os autores afirmam que a questão da cidadania, da vivência social, política, e educativa, sempre esteve associada a questão da lei, da prática e teoria, analfabetismo e tecnologia; enfim, com as “armadilhas da civilização”. Para os autores, diante da reconhecida relevância que a educação possui, observa-se que esta vem sendo considerada um “serviço essencial”, não necessariamente para assegurar os direitos da cidadania plena e a formação do “sujeito-histórico”, mas também como importante para o crescimento econômico e o alívio da pobreza.

Deacon e Parker (1999) compreendem que importantes questões vinculadas aos direitos e deveres acabam por desaguar não somente em *benesses*, mas se configuram por uma via dupla, gerando situações problemáticas como o estabelecimento da educação não apenas como um direito social, mas também como uma categoria vinculada à questão econômica.

De qualquer modo, em várias partes do mundo a educação é concebida como direito social. Afunilando nosso olhar, deparamo-nos com o Brasil que reconhece o ensino fundamental como um direito desde 1934 e o reconhece como direito público subjetivo desde 1988. “Em 1967, o ensino fundamental (primário) passa de quatro para oito anos obrigatórios. Ele é obrigatório, gratuito e quem não tiver tido acesso a esta etapa da escolaridade pode recorrer à justiça e exigir sua vaga” (CURY, 2002, p. 259). Apesar desse reconhecimento, o Brasil tomou um caminho diferente de países que desde o início de suas histórias enquanto Estado se comprometeram com a educação pois,

> [...] enquanto a maioria dos países europeus organizaram seus sistemas nacionais de ensino com vistas á consolidação da nação, tendo a educação pública por principio, no Brasil, o desenvolvimento fundou-se na escolarização prioritária dos filhos das classes abastadas em detrimento desse direito aos filhos dos trabalhadores, sem que houvesse políticas do poder público comprometidas e eficazes no âmbito da educação nacional (SILVA, 2002, p. 23).

Por situações como essa que no Brasil, um país com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a bens sociais específicos, a declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis. Por isso, declarar e assegurar são ações que se configuram como algo muito mais importante do que uma solenidade. “Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado” (CURY, 2002, p. 259).

No capítulo anterior, ao utilizarmos Carvalho (2008) para compreender o processo da construção da cidadania brasileira, foi possível observar que situações como a colonização e a escravidão feriram a consolidação dos direitos dos brasileiros. A cicatrização de tais feridas infelizmente ainda não se sucedeu de maneira plena.

Um dos motivos é que ao contrário de muitos países europeus, os países colonizados não contaram, desde cedo, com processos de industrialização e de constituição de uma classe operária organizada. De fato, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, tais classes se preocuparam muito mais com interesses exclusivos e pessoais do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos.

A escravidão, o caráter agrário-exportador e uma visão preconceituosa com relação aos outros, originaram uma estratificação na sociedade brasileira de caráter hierárquico vivenciada até os dias de hoje. Nela, o outro não era visto como igual, mas como inferior, e o que determinava tal hierarquia era a posição social em que cada um se encontrava.

Durante mais de meio século após a independência do Brasil em 1822, a educação primária foi proibida aos negros escravos, aos índios, e às mulheres,

sendo que essas últimas enfrentaram e ainda enfrentam muitos obstáculos devido à visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero. O reflexo desse processo discriminatório é sentido até os dias de hoje, como explica Cury (2002, p. 258):

> Mesmo com declarações e inscrição em lei, o direito à educação ainda não se efetivou na maior parte dos países que sofreram a colonização. As conseqüências da colonização e escravatura, associadas às múltiplas formas de não-acesso à propriedade da terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e uma fraca intervenção do Estado no sistema de estratificação social produziram sociedades cheias de contrastes, gritantes diferenças, próprias da desigualdade social. A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão "fora do contrato" ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. [...] A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza.

Carvalho (2008) e Cury (2002) concordam sobre como as desigualdades sociais no Brasil são consequências de fatores como a colonização, a escravidão e os descompromissos políticos. As desigualdades e as injustiças marcam também o sistema educacional no país, mas, independente das tensões que permeiam a educação brasileira, existem preceitos legais que anunciam a mesma enquanto direito social, responsabilizando o Estado por sua oferta.

Assim, atualmente no Brasil a educação é concebida como um direito social, sendo dever do Estado e da família a sua promoção, em colaboração com toda a sociedade. Teoricamente, tal educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É importante ressaltar que essa consolidação da educação enquanto direito social no Brasil não se deu de uma hora para outra. Desde a independência do país dos domínios de Portugal, a educação passou de Constituição em Constituição[42] por um árduo caminho até se configurar enquanto direito de todos e dever do Estado.

Baseando-nos na Constituição Brasileira de 1988, que trata a preparação para o exercício da cidadania como um dos papeis da educação, educar para a cidadania democrática

[42] Oliveira (2002) realiza um trabalho minucioso ao explicar como a educação vem sendo tratada ao longo dos anos nas Constituições brasileiras.

> [...] é essencialmente romper com a cultura autoritária, de submissão, de mando, impregnada nas diferentes relações sociais; é criar uma nova cultura a partir do entendimento de que todo e qualquer indivíduo é portador de direitos e deveres; é garantir o acesso ao conhecimento que lhe permita apreender a complexidade das relações e determinações do conjunto da sociedade; é prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho para compreender o avanço tecnológico e a participação ativa na organização da sociedade (MÜLER, 2007, p. 43).

O desafio que se coloca é que legislações e parâmetros tais como a Constituição Federal, a LDB, e os PCNs, existem em princípio para garantir a cada indivíduo seus direitos, no entanto, sabe-se que os mesmos não são suficientes para consolidar sua efetiva concretização. O Brasil acaba por viver uma cidadania negada, retratada no país pela própria desigualdade social presente.

Uma das possibilidades para converter a educação ideal em educação real é a organização da sociedade civil[43] bem como a sua participação em todo o processo educacional. Jelin (2006, p. 173) destaca o importante papel educacional que, "realizado pela sociedade civil, ensina os cidadãos como se relacionar com o sistema legal enquanto, ao mesmo tempo, gera democratização do acesso ao judiciário".

Tratamos assim a educação enquanto um direito social, pensando-a a partir de documentos de caráter global e pontuando algumas importantes questões de caráter mais específico no Brasil. A seguir, a discussão do texto se voltará para as décadas de 1980 e 1990, período decisivo na constituição da sociedade civil organizada no Brasil em prol da educação pública de qualidade como direito social.

3.1.1 Os anos 1980 e 1990: a educação em pauta no debate entre sociedade civil e Estado

Os anos pertencentes às décadas de 1980 e 1990 foram decisivos no que diz respeito à consolidação da educação enquanto um direito social no Brasil. Nesse

[43] O conceito de sociedade civil foi discutido no capítulo anterior.

período, a sociedade civil estabelece uma organização significante, interferindo no debate político que influenciou as legislações da época, refletindo na educação brasileira até os dias de hoje. Trata-se de uma “amostra” do conceito de Estado ampliado descrito por Gramsci, no qual se inserem a sociedade civil e a sociedade política.

A sociedade civil cresceu e se diversificou a partir de meados dos anos 1970, institucionalizando-se e ganhando força representativa no cenário político nacional. Podemos citar como exemplo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Sociedade para o Progresso da Ciência (SBPC), a Igreja Católica, os sindicatos, a imprensa alternativa, etc. O movimento grevista no fim dos anos 70 denunciava o arrocho salarial e a política sindical do regime. Tal organização civil é resultado do cenário social que se encontrava o país. Um exemplo é que

> [...] no campo educacional, o início dos anos 70 mostra dados alarmantes com uma ausência de políticas públicas efetivas na tentativa de mudar esse quadro. Em 1970, havia 24 milhões de pessoas de mais de 9 anos de idade no país sem nenhuma escolaridade[...]. As leis de educação que regiam o sistema de ensino no Brasil eram a 5540/68 da Reforma Universitária e a 5692/71 referente ao ensino de 1º e 2º graus. Ambas promulgadas durante o regime militar tinham como objetivo preparar a força de trabalho para o sistema produtivo (FERNANDES, 1995, p.29 e 30).

A política educacional dos anos 70 veio repercutir nos anos 80 de forma substancial. A deterioração da qualidade do ensino, das condições de trabalho dos professores, a alta evasão e a manutenção do analfabetismo, eram as evidências de que as Reformas daquela década não resolveram as questões básicas da educação brasileira.

Levantaremos alguns dados históricos que comprovam essa hipótese. Peroni (2003) explica que na década de 80, a mudança para a Nova República deu-se como uma transição pelo alto, marcando um tipo de continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a república, havendo, assim, apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo o país. Nesse sentido, Cunha (apud FERNANDES, 1995, p. 37) esclarece que

> [...] clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da administração educacional da Nova República. [...] Houve uma valorização do ensino técnico profissional com a construção de 200 escolas técnicas. A educação foi colocada como meio de resgatar a dívida social, havendo um incremento na distribuição de merendas e livros didáticos. O privatismo foi uma característica marcante da administração federal.

Com a morte de Tancredo Neves, presidente eleito em 85, o vice-presidente José Sarney assume o cargo. Desencadeou-se uma transição por continuidade, “isto é, um processo com enorme influência das Forças Armadas e uma difusa presença dos antigos quadros políticos, provenientes do antigo regime, na institucionalização da democracia no país” (FERNANDES, 1995, p.33). A sociedade civil passa a manifestar a revolta com tais continuidades através da luta por seus ideais via participação como, por exemplo, na construção da nova Constituição brasileira.

Assim, “o processo que antecedeu a promulgação da Constituição caracterizou-se por debates que envolveram diferentes setores da sociedade civil” (FERNANDES, 1995, p. 34). Deste modo, a necessidade de se eleger uma Assembleia Constituinte livre e soberana fez com que emergissem diversas formas participativas, muitas delas existentes até os dias de hoje.

Muito se prometeu em 1985 e quase nada se cumpriu. Foi o descaso com as promessas não cumpridas do novo governo que levou às discussões desencadeadas em 1986 nos diversos segmentos ligados ao ensino sobre o futuro da educação do Brasil.

A IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) de 1986 congregou várias entidades ligadas à educação, elaborando um manifesto que expressou as demandas políticas de seus participantes. A carta reivindicava vários quesitos, sendo que os mais importantes eram a laicizidade da educação nos estabelecimentos públicos, e que os recursos na União fossem destinados exclusivamente às escolas públicas (FERNANDES, 1995). A partir desse 1º documento, organizou-se o Fórum Nacional da Educação na Assembleia Constituinte em Defesa da Escola Pública (FNDEP), pelo ensino público e gratuito, composto inicialmente por 15 entidades nacionais.

Tal Fórum surgiu em 1986 em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma carta constitucional para o País. O Fórum foi oficialmente lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987 e defendia a escola pública e a posição

político-partidária de oposição ao regime militar. A polêmica em torno da destinação de verbas públicas provocou uma ruptura. “O Fórum passou, então, de Fórum Nacional da Educação para Fórum em Defesa da Escola Pública (FNDEP)” (PERONI, 2003, p. 76).

Na década de 80, após o período militar, programas educacionais foram implementados pelos governos dos estados. Muitos desses projetos não chegaram sequer aos objetivos iniciais, refletindo discursos populistas e eleitoreiros dos governantes. No âmbito Federal, as reivindicações continuaram pela elaboração da nova LDB, a fim de sistematizar os deveres do Governo Federal, dos Estados e dos Municípios (FERNANDES, 1995).

O processo de democratização e de elaboração do capítulo da educação na Constituinte de 1988 passou por várias etapas (sugestões populares, propostas de entidades, sugestões dos constituintes, emendas, acordos entre partidos, dentre outros). Como resultado dessa participação, a nova Constituição abriu caminho para leis educacionais de suma importância.

Uma delas é a LDB, sobre a qual, Rocha (apud PERONI, 2003, p. 77) declara ter iniciado “em um momento privilegiado, quando a sociedade civil passava a participar de mecanismos de funcionamento até então restritos à sociedade política”.

O FNDEP, apesar de ter atuado desde a Constituinte como Fórum Nacional da Educação, somente na fase de elaboração da LDB assumiu seu caráter publicista, tornando-se expressão de novas formas de organização da sociedade civil engajadas na luta pela redemocratização, sendo, na sua maioria, entidades recentes, com história de resistência ao regime militar (PERONI, 2003).

Apesar da configuração da LDB enquanto lei que garante a educação com caráter de direito social, alguns autores[44] acreditam que a mesma passou por um processo de implementação tão turbulento que não se consolidou da maneira desejada por tantos atores da sociedade civil. No intuído de aprofundarmos essa questão, trataremos a LDB de maneira específica no tópico a seguir.

[44] Castellani (1999), Saviani (2010) e Peroni (2003) são alguns deles.

3.1.2 A LDB: Educação enquanto Direito ou ferramenta de manipulação?

Alguns autores tais como Oliveira (2002) reconhecem a LDB, Lei nº 9394/96, como uma Lei que segue como referência o texto da Constituição Federal de 1988, tendo como objetivo explicitar a declaração do direito à educação. O ponto de vista aqui é de que a LDB não apresentou em relação a esse documento alterações significativas.

Castellani Filho (1999, p. 56) é um dos pesquisadores que olha de modo crítico a construção da LDB, realizando um estudo aprofundado sobre a trama política que permeou esse importante documento. A construção da LDB se configurou como um período de conflitos partidários, com tensões extremas entre publicistas e privatistas, além de ter a marca de uma eleição presidencial em 1990, em meados de sua elaboração. O texto aprovado em 1996 é resultado de uma longa luta, que durou cerca de seis anos, entre duas propostas distintas.

A primeira, conhecida como Projeto Jorge Hage, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do Ministério da Educação-MEC. A principal divergência estava no papel do Estado na educação: enquanto a primeira proposta apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centralizada no governo.

Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação. Detalharemos esse processo a seguir.

Na proposta de gestão democrática do projeto de Lei, o CNE e o Fórum Nacional de Educação eram as instâncias máximas de deliberação da política educacional brasileira. Este projeto foi derrotado, e o CNE passou a ser apenas um

órgão com funções normativas e de supervisão, não sendo mais deliberativo, como na proposta inicial.

Lembramos que segundo Bonamino e Marínez (2002), a criação do CNE pela Lei nº 9.131/95 procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, caberia ao CNE um papel consultivo, e também deliberativo, de contraponto ao MEC, no sentido de ajudá-lo a ver sob diferentes perspectivas suas propostas para educação, possibilitando-lhe assim uma aproximação maior da realidade nacional. No que diz respeito à questão curricular, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (Brasil, 1997).

Saviani (1997) explica que a proposta preliminar da LDB se contrapunha à concepção liberal das Leis anteriores, pois tinha como proposta a igualdade, a liberdade, a democracia, a solidariedade humana, etc. Entretanto, de uma concepção socialista que marcava a proposta original, mediante as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação da Câmara, o texto aprovado passou a ter uma conotação social-democrata.

Sobre o desembocar do processo da construção da LDB, Peroni (2003, p. 86) afirma que

> [...] o projeto aprovado pelo Senado foi considerado como uma interferência no processo democrático e foi visto como ilegítimo por amplos setores educacionais, que o contestaram. Uma conseqüência desse processo de intervenção do Executivo foi o silenciar das instituições vinculadas ao fórum, ao mesmo tempo que outros atores entravam em cena.

Silva (2002) delata a influência internacional na LDB, uma vez que o Estado brasileiro tem a prática de utilizar instrumentos constitucionais e políticos, apoiando-se no discurso de descentralização, mas o realizado de fato são processos de “recentralização” e consolidação dos “redutos de poder”.

Por isso vale ressaltar o alerta realizado por Saviani (1997) acerca da diferença entre os objetivos proclamados da LDB e os objetivos reais. Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, se situam num plano ideal, onde o

consenso, a convergência de interesses é sempre possível; ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação, situam-se num plano de confronto entre interesses divergentes que determinam o curso da ação. Podemos estender essa diferenciação para inúmeras instâncias políticas, nas quais se declara intenções voltadas para o bem comum da sociedade, mas se realiza ações de cunho privado.

Nota-se que a LDB é devidamente criticada por seus aspectos conservadores, entretanto, a mesma reafirma em seu texto a importância da cidadania quando se pensa em educação. No art. 2º do documento, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Sobre a questão inicial a respeito da LDB, a saber, se a mesma possibilita a educação enquanto um direito ou enquanto ferramenta de manipulação, concluímos que devido a pouca participação da sociedade civil na sua elaboração, aos seus traços conservadores, às influências dos organismos externos, e à diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, a LDB parece ser um documento que visa muito mais a manipulação social do que a emancipação política, e consequentemente a emancipação humana, configurando a educação enquanto um direito, mas um direito incompleto, que não possibilita uma formação crítica.

Por isso, discordamos da maneira como a LDB está posta, e revelamos ainda, o pouco tratamento sobre a cidadania. Fala-se dela, sem se explicar a complexidade de seus significados, e a importância que a mesma pode significar na vida dos indivíduos a partir da conscientização que o direito social é a via de se garantir para todos, uma vida adequada à herança social da comunidade em questão.

Apesar de nossa crítica, observa-se que tanto em documentos resultantes da participação popular como a Carta Magna de 1988, quanto em outras leis, a sociedade civil de um modo geral não viu seus anseios respeitados de maneira plena tal como a LDB, a educação é contemplada como direito social, sendo dever do Estado garanti-la. A educação passa assim a consistir num importante meio de se preparar e exercer a cidadania.

3.2 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

O aprofundamento em questões relacionadas à educação enquanto direito social nos leva a perceber inúmeros obstáculos no caminho que se segue entre o estabelecimento de leis que a tratam como um direito de todos e dever do Estado e sua efetiva implementação no sentido de cumprir o que está posto no papel. Não são somente questões internas ao Brasil tais como a corrupção e o descompromisso político que dificultam tal trajeto. O estabelecimento de leis e programas nacionais foi e continua sendo fortemente influenciado por organismos externos.

O "esqueleto" do sistema de educação pública brasileira foi desenhado a partir de compromissos do governo com instituições internacionais comprometidas essencialmente com o desenvolvimento econômico. As evidências para tal afirmativa estão nos estudos de Ahlert (2010), Afonso (2010) e Canosa (2010) que apontam as influências do neoliberalismo na educação por meio, por exemplo, de ações de *quase-mercado*[45]*.*

Apesar do dever do Estado brasileiro em ofertar a educação a todos, várias pesquisas[46] nos mostram indícios da negação a esse direito, tornando o Brasil um país de leis mortas no qual a Constituição se mostra consistente e abrangente, havendo um enorme distanciamento entre sua elaboração e a prática. Historicamente, a educação brasileira estruturou-se a partir de interesses de uma classe dominante, e, grande parte de suas intervenções vem sendo usada para a manutenção do poder político vigente, deixando de lado o compromisso com a emancipação.

Em Peroni (2003) podemos compreender que o neoliberalismo é um dos elementos que vem, ao longo dos anos influenciando e modificando a educação brasileira, gerando tensões entre a função do Estado em garantir os direitos e sua abstenção dessa tarefa, remetendo-o apenas à regulação econômica do país. É importante frisar que de acordo com a autora, o neoliberalismo propõe um Estado

[45] Conceito tratado no subtópico adiante.
[46] Como exemplo, citamos Ottmann (2006).

mínimo[47] apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social[48], e máximo para o capital. Isso porque,

> [...] além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, [o Estado] tem, ainda, de criar um "bom clima de negócios", para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para "pastagens" mais verdes e lucrativas (HARVEY, apud PERONI, 2003, p. 33)**.**

O neoliberalismo não se refere somente a questões econômicas, comércio internacional e proteção aos blocos econômicos. “Ele é um programa global e filosófico que atenta para todas as esferas da vida humana. Uma de suas áreas estratégicas, e que nos interessa aqui, é a educação” (AHLERT, 2010, p. 135). Sobre a influência do neoliberalismo no âmbito educacional, Ahlert (2003, p. 59) discorre que

> [...] o deslocamento de uma definição de educação como um ‘direito’ para a sua conceptualização enquanto ‘serviço’ tem visado, em vários países, fragilizar e reduzir os direitos sociais e de cidadania, retirando do Estado o papel central de garantia do direito à educação, diminuindo ou suspendendo as suas obrigações em termos de provisão e financiamento da educação pública e, por essa via, abrindo caminhos para medidas de liberalização e privatização.

Em seu texto o autor defende que a educação brasileira se rendeu ao neoliberalismo, de maneira que no debate entre educação pública x educação privada, a educação tem deixado de ser um direito e passa a ser considerada como um produto.

Para Azevedo (apud AHLERT, 2010, p. 135), a política educacional apregoada pelos neoliberais exige novas regras para a educação. Postula-se que os “poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas

[47] Para estabelecer o conceito de Estado mínimo utilizamos Nozick (apud BOBBIO, et al*.,* 2002, p.283), para quem um "Estado mínimo", é “[...] um Estado que teria uma única função, a de proteger os direitos individuais contra toda e qualquer forma de violação. Nasceria do campo do direito privado, como desenvolvimento da autoproteção [...]”.

[48] Vale ressaltar que o Brasil nunca viveu um Estado do bem-estar social de maneira plena.

com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços".

Corroborando com Azevedo está Afonso (2010) que defende o conceito de *quase-mercado* para definir a interferência de processos advindos da lógica de mercado nas instituições públicas sem que as mesmas se tornem privadas. Para este,

> [...] a expressão *quase-mercado* (ou semi-mercado) referir-se-á à introdução de lógicas e valores de mercado no interior do sistema público estatal, dando conta inclusivamente de formas diversas de comparação, concorrência e concretização da liberdade de escolha entre o público e o privado, quando estas não levarem à privatização ou não forem induzidas por razões de lucro, ainda que possam ser estimuladas por apoios financeiros ou subsídios específicos (AFONSO, 2010, p. 1144).

Exemplificando, o autor cita a divulgação de avaliações de instituições em forma de *ranking*[49], bem como a utilização de *vouchers* ou cheques-ensino. Canosa (2010) classifica o *quase-mercado* como uma forma essencialmente híbrida, que combina a tendência à mercantilização com processos regulativos de controle público, citando quatro caminhos possíveis para o *quase-mercado*: o financiamento público de escolas privadas, os programas de cheque-escola encontrados em países como Chile, Inglaterra e Estados Unidos, a diversificação da oferta pública e autonomia do centro, e a flexibilização da localização escolar por proximidade.

É Ahlert (2010) quem responsabiliza o conjunto de educadores, educandos e demais envolvidos no processo de educação, pela tarefa fundamental de resistência ante aos ataques neoliberais contra a educação pública, e a efetiva tarefa de construir alternativas para uma educação pública e universal de qualidade mediante políticas educacionais democraticamente decididas e elaboradas, políticas que

> [...] tenham a educação como um direito de todos os cidadãos, a participação popular como seu método de gestão. [...] O princípio fundamental a ser assumido é o da democracia participativa, que reafirme a

[49] Apesar das críticas, alguns índices foram utilizados na Introdução da pesquisa para a compreensão da educação brasileira. Essa utilização se justifica na medida em que tais números foram indispensáveis na percepção da realidade educacional no Brasil em nível quantitativo.

> educação como um direito de todos os cidadãos; que tenha uma concepção de educação emancipadora e libertadora, formadora de sujeitos livres e críticos e para transformar a realidade na construção de uma sociedade humanista, democrática e justa (AHLERT, 2010, p. 66).

É incontestável que projeto educacional e social-político são indissociáveis. Ao nos remetermos a um breve painel histórico e lermos como se insere a educação escolar no contexto da sociedade brasileira, o mesmo aponta para as contradições e mazelas socioeconômicas do país em conformação. Freita, por exemplo, problematiza as políticas educacionais brasileiras e as respectivas medidas governamentais associando-as diretamente ao projeto político econômico da época em questão (no caso, ao modo de produção capitalista). Dessa forma, com base em Gramsci,

> [...] a autora aponta que a educação escolar tem, inicialmente, papel importante no processo de reprodução das relações de dominação e reprodução da ideologia dominante. Explicitando que a educação é tida como significativo instrumento de manipulação, disciplina, doutrinamento, associada diretamente ao setor produtivo e aos preceitos da elite dominante. Temos a partir do século XVIII, em especial, sob a influência do iluminismo, e dos ideais liberais a defesa da educação laica, pública e estatal. Fato que se fortalece no século XIX, em que a educação é pensada como essencial para o fortalecimento do Estado-Nação; bem como para o processo de (re)democratização no século XX (FREITA, apud MOMMA, 2007, p. 41).

O que não se pode deixar de lado é que apesar de todas as forças advindas do neoliberalismo e dos organismos mundiais para encarregar a educação de papeis que os interessam exclusivamente, a garantia constitucional da educação enquanto direito social é um avanço. A possibilidade em torná-la promotora de cidadania está no compromisso dos múltiplos segmentos que compõe o sistema educacional com a emancipação humana.

Um dos fatores resultantes do neoliberalismo é a influência de organismos internacionais tais como o Banco Mundial (BM). Ele é caracterizado como um organismo financeiro internacional criado após a Segunda Guerra Mundial para dinamizar a economia capitalista. Durante os anos 1980, o BM assume novos papeis na economia mundial, condicionando empréstimos internacionais aos países

periféricos na adesão ao projeto neoliberal. Mediante as drásticas consequências do projeto neoliberal o Banco altera seus discursos e passa a criticar tanto o neoliberalismo radical como o modelo de bem-estar social e, sem sair do paradigma da economia de mercado começa a propor em seus documentos ações para “alívio da pobreza” e “desenvolvimento sustentável” (MELO, 2005).

É através desse discurso que o BM vem influenciando a educação brasileira. Segundo Castellani Filho (1999, p. 49), Frigotto identifica no plano educacional, o BM como “o grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização“. O BM tem a função de “ajudar” financeiramente a educação dos países em desenvolvimento, mas principalmente assessorar os governos para que os mesmos desenvolvam políticas educativas adequadas às especificidades de seus países.

Corroborando com Frigotto está Peroni (2003, p. 97), para quem a educação é influenciada tanto pelo BM quanto pela Cepal[50]. A autora percebe que na definição das políticas educativas na América Latina o BM assume papel decisivo na posição de defesa explícita da vinculação “entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania”. De acordo com Silva (2002, p. 34), o BM, com

> [...] profissão de fé nas reformas socioeducacionais, sob o consentimento de parte do Ministério da Educação, propõe medidas para a educação básica pública, que na prática são reprodução dos modismos externos, sem o devido discernimento crítico por parte dos gestores nacionais. Nesse sentido, a ausência de um projeto nacional, articulado pelo governo

[50] A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile. A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável. Disponível em: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562. xml&xsl=/ brasil /tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em: 03 set. 2011.

> federal, que conceba urna educação básica pública e de qualidade torna-a cada vez mais vulnerável aos projetos externos. Mais que isso, conduz á absorção acrítica de projetos e programas, ao uso inadequado de conceitos e a americanização cultural dos Estados submetidos. Essa atitude vem acompanhada da destruição dos etnos culturais e dos princípios; promove o esvaziamento da identidade e a domesticação da inteligência de sua população, cuja materialidade se expressa em não ultrapassar os limites preconizados para a produção do conhecimento científico e tecnológico no Brasil e na América Latina.

A partir do documento do BM para o Brasil, Peroni (2003, p. 98) observa que "os baixos níveis de educação permanecem uma determinante central dos altos índices de pobreza". Para a autora, os motivos dessa afirmativa são: a) a organização precária do sistema educacional nos níveis estadual e municipal; b) gerenciamento e clima para aprendizado ineficientes no âmbito da escola; c) demanda insuficiente de escolaridade de qualidade no âmbito da comunidade; d) preparação e motivação inadequadas do pessoal do setor da educação.

Castellani Filho (1999, p. 49), partindo de variadas referências, acredita que a influência do BM foi extremamente negativa para a educação brasileira, pois o mesmo 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”. Nos anos 1980, com a emergência e o agravamento da crise de endividamento, o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) impuseram programas de estabilização e ajuste da economia brasileira que conduziram, no início dos anos 90, ao agravamento da miséria e da exclusão social, resultando numa desigualdade sem precedentes neste século, sendo que cerca de 40% da população vivia abaixo da linha da pobreza.

Segundo orientação do Banco, o Brasil deve aumentar o tempo de instrução e qualidade do ensino e, em contrapartida, a instituição vai exigir uma melhor definição nas contas nos níveis nacional e subnacional, um aumento da participação do setor privado e da sociedade civil na educação e no melhor gerenciamento das escolas. Para Peroni (2003, p. 100), mediante tal direção do BM é possível constatar a orientação de “repasse para a sociedade civil de tarefas que, até então, eram de competência do Estado”. Para a autora, conforme as diretrizes do Banco, o que deve guiar as decisões descentralizadas é o investimento no ensino fundamental, e apenas quando o país apresentar justificativa econômica, investir-se-á no nível

secundário. “O objetivo é desenvolver as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível” (PERONI, 2003, p. 100).

Castellani Filho (1999, p. 52) realiza uma crítica ao BM voltada para a questão do referencial teórico norteador das diretrizes defendidas pelo mesmo. Para ele,

> [...] as explicações acerca do referencial teórico norteador da elaboração das propostas, as quais apontam para o modelo microeconômico neoclássico como aquele embasador da ação do Banco nas questões educacionais, leva-o a assemelhar a escola à empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão.

Podemos relacionar o pensamento de Castellani com o conceito de *quase-mercado* tratado anteriormente por Afonso (2011) e Canosa (2010). Para o primeiro, os ideais neoliberais que norteiam o BM acabam por transformar a educação brasileira numa reprodutora do modelo vigente. Além do que, o mesmo defende que as ações do Banco já são pré-definidas, restando pouca autonomia para os governos no momento de executarem suas políticas educacionais, o que também amarra as possibilidades das escolas.

O sucesso apontado por alguns autores nas ações dos projetos educacionais do BM é confrontado por Castellani Filho (1999) que aponta o caráter restrito e pontual desse sucesso, uma vez que os benefícios duram apenas o tempo de execução dos projetos. Se analisada a eficácia para a correção de problemas estruturais da educação brasileira, os efeitos se tornam pouco significativos.

O alerta dado por Castellani Filho (1999), Peroni (2003), Silva (2002), Afonso (2011) e Canosa (2010) sobre a influência econômica no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais, propicia o pensamento de que a educação enquanto política pública pode tanto ser uma forma de continuação de uma educação que se submete sem estimular questionamentos e críticas às ações que têm como objetivo central a manutenção da ordem vigente, ou pode se libertar, tornando-se uma via de emancipação política e comprometendo-se com a emancipação humana através da autonomia.

3.3 A EDUCAÇÃO ALMEJADA

Mediante a revisão realizada, foi-nos possível esquadrinhar importantes assuntos vinculados à educação. Começamos o presente capítulo tratando-a como direito social, explicamos seu tenso percurso político no Brasil, e em seguida tratamos das influências neoliberais e de organismos externos na educação brasileira. Finalizamos este momento com uma tentativa de retomarmos a educação vinculando-a com discussões já tratadas anteriormente nesse trabalho.

Como foi esquadrinhado, a educação, e mais especificamente a educação pública brasileira, é transpassada por inúmeras questões políticas, o que a configura como um elemento enraizado por tensões civis, políticas, econômicas, sociais, e de Estado. Assim, aprofundemo-nos na discussão a respeito de alguns conceitos específicos que também caracterizam nosso objeto, a saber, a educação e a cidadania.

Defendemos que a educação almejada por políticas públicas, por diferentes instituições e pela sociedade, deve se comprometer com a garantia da liberdade e do direito, além de ser aquela defendida por Paulo Freire (1996), que foge do estigma de transferência de conhecimento e volta-se para a possibilidade da construção ou produção do conhecimento em conjunto; a autonomia dos educandos deve ser estimulada, pois a ideologia neoliberal, com ares de “pós-modernidade”, insiste em divulgar que nada se pode fazer contra a realidade social que de “histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (FREIRE, 1996, p. 19 e 20).

Corroborando com Paulo Freire, Ahlert (2003, p. 65 e 66), diz que

> para garantir uma educação libertadora e emancipacionista, e não apenas de adaptação do indivíduo à sociedade constituída, não podemos cair no erro histórico de educar apenas para o trabalho, pois isto significaria que a cidadania se reduziria ao trabalho. [...] Daí a necessidade de construir políticas públicas que tenham a educação como um direito de todos os cidadãos, a participação popular como seu método de gestão. [...] O princípio fundamental a ser assumido é o da democracia participativa, que reafirme a educação como um direito de todos os cidadãos; que tenha uma concepção de educação emancipadora e libertadora, formadora de sujeitos

> livres e críticos e para transformar a realidade na construção de uma sociedade humanista, democrática e justa.

Embutido nos pensamentos de Ahlert (2003) e Freire (1996) está a possibilidade de igualdade no acesso às oportunidades. Também para Marshall (1986, p. 101), o direito do cidadão tem a ver com o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário. “Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual [...] permitir que o jovem desprovido de recursos mostre que é tão capaz quanto o rico”.

A educação libertadora deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só “é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva” (KUNZ, 2004, p. 136).

Pensando numa educação horizontal, na qual tanto aluno quanto professor têm a transmitir e a aprender, considerando as relações políticas e sociais que ao mesmo tempo produzem direitos e oprimem, é que se autoriza a educação enquanto direito social, estimulando a emancipação humana e a participação social.

Como foi possível observar em Pateman (1992) a participação[51] assegura a igualdade política na tomada de decisões envolvendo um caráter educativo que aumenta a liberdade e autonomia do indivíduo. Sua teoria vai de uma concepção micro para o macro, isto é, as pequenas participações em ambientes de indústria ou empresa aumentam a eficácia e tem efeitos psicológicos positivos no incentivo à participação política em instâncias mais amplas.

Sendo assim, as experiências que os indivíduos adquirem nos espaços de participação, são de extrema importância para a formação da cultura política, principalmente no sentido de socializar ideias e valores. Quanto maior a participação do indivíduo em diferentes esferas, maior é o grau de eficiência política que o mesmo adquire. É por isso que acreditamos que a participação em âmbito escolar é um caminho positivo para a participação política, em esferas macro.

[51] No cap. 1 foi realizada uma discussão profunda sobre o conceito de participação defendido por Pateman (1992).

A ideia de participação, de autonomia, é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Em Müler (2007, p. 21), cidadão é aquele que participa, e só pode participar da tomada de decisões “quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo. Isto faz da cidadania e da autonomia [...] duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há frequentemente consenso”.

Defendemos então que liberdade, autonomia, participação, e emancipação são alguns dos importantes conceitos que devem estar atrelados à educação como direito, comprometida com a promoção de cidadania. Mas como será isso possível? Um dos autores que apontam ações interessantes nesse sentido é Rodriguez (1999, p. 25), para quem “eliminar irracionalidades administrativas, enfrentar a pulverização de recursos, controlar o clientelismo e aumentar o controle público nos sistemas estão entre as principais recomendações”.

Assim, cabem aos gestores, professores, alunos e toda a comunidade escolar estabelecer um compromisso com uma educação pública de qualidade que trate e estimule a cidadania, o desenvolvimento como liberdade, e a participação de todos, com vistas à emancipação política do Estado e emancipação humana dos indivíduos. Os problemas e conflitos estão postos há séculos, mas a garantia da educação enquanto direito social também está firmada na legislação brasileira.

A incumbência de todos aqueles que têm acesso às informações que qualificam a educação enquanto direito social, é de proclamar a educação libertadora, que, após o referencial levantado, parece-nos ser a possibilidade mais concreta em promover a cidadania a partir da participação, do conhecimento dos direitos e deveres, resultando em emancipação.

Perguntamo-nos então como a Educação Física enquanto componente curricular está configurada no que se refere à promoção de cidadania? Quais as ações da gestão educacional para possibilitar que a mesma assim se legitime? O que professores de Educação Física lotados em cargos estratégicos administrativos na Seme realizam enquanto ações de política públicas para que a Educação Física garanta/promova cidadania? É pensando em responder tais questões que o próximo capítulo irá tratar especificamente da Educação Física e de seus PCNs.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: DOMINAÇÃO DOS CORPOS, ESPORTE DE RENDIMENTO, OU CONTEÚDO PEDAGÓGICO?

O referencial levantado aponta que a educação, um direito social no Brasil, está atrelada a conturbados processos políticos, recebendo influências de organismos internacionais[52], de interesses individuais ou partidários. Essa mesma educação também é bandeira de lutas de agentes sociais interessados pelo direito de todos a terem acesso e permanência a uma educação pública comprometida em contribuir para uma formação cidadã.

Se a Constituição brasileira de 1988 institui a educação enquanto direito social, a LDB (Lei nº 9394/96) trata a Educação Física enquanto componente curricular, e assim como na educação, a Educação Física também é marcada por inúmeras questões políticas, econômicas, de interesses específicos, etc.

É para essa Educação Física que o presente capítulo está voltado, e com o objetivo de compreendê-la, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre seu contexto histórico e suas relações epistemológicas. Como documentos, utilizamos os Parâmetros Curriculares Nacionais bem como as Diretrizes Curriculares do Município de Vitória com o escopo de entendermos como a Educação Física está posta em ambos, e também para compreendermos a gestão do Município no que diz respeito às ações voltadas para a Educação Física.

4.1 HISTÓRIA, POLÍTICA E SOCIEDADE: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Se nesse momento a intenção central é compreender a Educação Física escolar no Brasil, pensá-la historicamente contextualizada é uma porta para ingressar no complexo sistema educacional ao qual a mesma está atualmente inserida enquanto componente curricular obrigatório.

[52] Em referência, verificar capítulo anterior.

A partir da segunda metade do século XIX um projeto burguês de civilidade é esboçado para o Brasil. Seu desenho torna-se nítido com a proclamação da República, e somente nas décadas iniciais do século XX é que os contornos finais desse projeto se tornam límpidos. “Os médicos higienistas, através de seu discurso e de sua prática, auxiliam de forma decisiva na sua concepção e execução, por meio de inúmeros mecanismos de controle das populações. Tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso” (SOARES, 2004, p. 135). Nesse processo, a Educação Física tem um papel definido: disciplinar os corpos e as vontades.

Apoiada pelo poder do Estado que passa a reconhecer o valor político das ações médicas, a medicina social em sua vertente higienista, a partir da metade do século XIX, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral, e toda a sociedade brasileira.

Através do discurso higiênico da Educação Física, a elite julgava poder responder à necessidade de uma construção anatômica que pudesse representar a classe dominante e a raça branca, atribuindo-lhe superioridade, reforçando o racismo e os preconceitos, contribuindo para a manutenção da escravidão. E esse discurso higiênico influenciou a sociedade moderna, uma vez que

> [...] o produto dessa pedagogia higienizada, aplicada sucessivamente é o típico individuo urbano de nosso tempo. Um indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo, egoísta, socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas, além de ser politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro (COSTA, apud SOARES, 2004, p. 75).

A chegada da Corte portuguesa ao Brasil traz renovação cultural e novas necessidades à sociedade brasileira, e a partir daquele momento a cidade e a escola passaram a pontuar o universo de preocupação das elites (SOARES, 2004). Para entender esse novo universo urbano, impunha-se às elites uma educação que visava a disciplina, na qual o tempo e a ordem eram elementos fundamentais. Mas quanto à educação do povo, os elevados índices de analfabetismo demonstrados por Soares (2004) refletem o descaso das elites.

Uma das soluções buscadas pelas elites dirigentes para promover a integração e a incorporação das populações marginais ao processo civilizatório imposto pelo capital foi a educação, buscada inclusive para consolidar o "processo civilizatório" iniciado pela imigração. De acordo com Soares (2004), nos últimos anos do Império, a nova classe dirigente, passa a vincular às ideias de progresso e de desenvolvimento a necessidade de uma educação pública e estatal para o povo, uma vez que este último estava impedindo a entrada do país no mundo da modernidade. Nesse sentido, a eliminação da "ignorância" do povo, tornava-se a alternativa para solucionar "todos" os problemas da nação.

Em relação à Educação Física, em 1851 a Reforma Couto Ferraz [53] a levou às escolas do município da Corte. Em 1882, Rui Barbosa, através do parecer sobre o Projeto 224 apoiou a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação de seus professores aos das demais disciplinas (BRASIL, 2001). Um dos reflexos das ideias de progresso e desenvolvimento apontadas por Soares (2004), é que o movimento que defendia a prática da ginástica nas escolas tinha como ideal a importância do corpo para a atividade intelectual.

É no período republicano[54] que se situa com maior ênfase os ideais médico-higienistas e seus pressupostos de moralidade sanitária, discurso apropriado e difundido por pedagogos e estadistas, tais como Rui Barbosa. Com bases científicas, os médicos higienistas testificam a importância dos exercícios físicos na educação popular, "buscando com estas formulações uma adequação dos corpos aos novos padrões exigidos pela sociedade de mercado" (SOARES, 2004, p. 102).

Para Gois Junior e Lovisolo (2003, p. 41), "o Movimento Higienista ou Sanitarista do início do século XX no Brasil extrapola a periodização tradicional que lhe imputa o término nos anos 1930 ou 1940 e prossegue com seus ideais heterogêneos até o fim do século XX".

Na década de 1920 tem início um novo movimento denominado Escola Nova, tendo na Associação Brasileira de Educação (ABE) um importante canal de

[53] A Reforma Couto Ferraz foi um decreto legislativo que autorizava o Governo a reformar o ensino primário e secundário no Município Neutro da Corte. Essa Reforma definiu os requisitos necessários ao exercício do magistério primário: ser brasileiro, maior, ter moralidade e capacidade profissional. Também inseriu a Educação Física nas escolas da Corte tendo como conteúdo específico o Método de Ginástica Alemão.

[54] O período Republicano vai de 1889 à 1930, ano em que tem início a Era Vargas.

veiculação deste ideário. Apoiada pelo movimento escolanovista, a Educação Física foi incluída como currículo em vários Estados brasileiros. Nesse período (entre os anos 20 e 30) a Educação Física era baseada nos modelos europeus (princípios biológicos).

Na década de 30 os movimentos nazistas influenciam a área, e a Educação Física passa a ser defendida pela questão da eugenização da raça. O exército passou a ser a principal instituição a comandá-la em prol da preparação militar, uma vez que, com o processo de industrialização, passa-se a objetivar o fortalecimento do trabalhador para melhorar a capacidade produtiva.

Em 1937, na elaboração da Constituição, a Educação Física aparece nos textos constitucionais incluída no currículo como prática educativa obrigatória e ainda nos anos 30, com o processo de industrialização, passa a objetivar o fortalecimento do trabalhador para melhorar a capacidade produtiva (BRASIL, 2001).

Nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional brasileiro a influência dos Métodos Ginásticos europeus (Escola Alemã, Escola Sueca, e Escola Francesa). A Instituição Militar, como visto anteriormente, também influenciou grandemente o desenvolvimento da Educação Física. “Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo [1937-1945]” (SOARES et al, 1992, p. 53). Nesse período, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram formados pelas instituições militares.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) surgem novas tendências para o sistema educacional e para a Educação Física. Essa passa a ser vinculada com o esporte, e sua influência no sistema escolar é tão grande que a mesma torna-se subordinada aos sentidos das instituições esportivas. O esporte passa a determinar o conteúdo de ensino das aulas de Educação Física (SOARES et al, 1992).

Nos anos 50 o populismo ganha corpo na política brasileira através do presidente Juscelino Kubitschek. Em 1954 Getúlio Vargas assume a presidência do país também governando através do populismo. Nesse final de década, os grupos sociais começam a se organizar em associações, sindicatos e partidos, dando início

às grandes mudanças ocorridas nos anos 60. Em 31 de março de 1964, um golpe militar no Brasil tira do poder o presidente João Goulart, iniciando-se uma ditadura.

A Educação Física foi influenciada por todas essas mudanças políticas no Brasil. Se na década de 50 o governo pregava o desenvolvimento da nação, nesse período a Educação Física servia à manutenção dos corpos para o trabalho. Se durante os anos de 1960 o militarismo imperava, nessa década a Educação Física teve como função preparar os corpos para a obediência.

Castellani Filho (1999) delata o compromisso da Educação Física com o sistema liberal ao falar sobre o Decreto 69.450 de 1º de novembro de 71 que autorizava à falta às aulas por aqueles que trabalhassem ou que estudassem à noite, deixando implícito que os trabalhadores eram responsáveis por manter a própria força de trabalho. Freire (1997) traduz que o mesmo decreto revela a coibição de direitos humanos e adestramento dos corpos, ao separar as turmas em cinquenta alunos do mesmo sexo, de preferência selecionados por aptidões físicas. Para o autor, “quaisquer que sejam os argumentos em favor da separação por sexo na escola, eles nunca serão mais fortes que a invocação do prejuízo que já tem acarretado em nossa sociedade essa divisão hierárquica de papéis” (FREIRE, 1997, p. 212).

Ressaltamos que para João Batista Freire (1997, p. 208), nunca faltaram, no Brasil, decretos, decretos-leis, leis ou portarias para regulamentar a Educação Física. “Desde 1851 eles se sucedem, acumulando o que parece ser prova documental suficiente para garantir aos alunos de nosso país uma Educação Física adequada”. Para o autor, tais decretos têm caráter autoritário e visam a manutenção da ordem vigente.

Nas décadas de 70 e 80 os efeitos do modelo educacional da Educação Física de preparação física começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma nação olímpica e a competição esportiva de elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas. Iniciou-se então uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física.

Tal crise estimulou um debate na área, expandido através de novas publicações e mediante o retorno de doutores que haviam ido para o exterior estudar. Através de novas discussões na área, ampliou-se a visão de uma Educação

Física eminentemente biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, e o aluno passou a ser concebido como um ser integral.

Desse modo, surgem movimentos renovadores na Educação Física que se caracterizavam "pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica à correntes oriundas da psicologia" (SOARES et al, 1992, p. 55).

Atualmente entendemos a Educação Física como um componente curricular que trata da cultura corporal de movimento, ou seja, "uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal" (SOARES et al, p. 34).

Paralelamente ao debate epistemológico da Educação Física, após um conturbado processo de construção e intervenções políticas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) traz em seu corpo, no referente à Educação Física a seguinte redação estampada em seu artigo 26 parágrafo 3º: "**A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos**"[55] (BRASIL, 1996, grifo nosso). Para o MEC (BRASIL, 2001, p. 24), "a Lei de Diretrizes e Bases [...] busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos".

Mas, de acordo com Castellani Filho (1999, p.113 e 114), parece que está incorporado em um só texto, aquilo que na legislação anterior estava normatizado em três instrumentos legais, quais sejam, o "Decreto nº 69.450/71 que, em conjunto com a Lei nº 6.503/77, regulamentava as condições da facultatividade da prática da Educação Física pelos alunos, e a Lei nº 5.664/71, que facultava aos cursos noturnos o seu oferecimento". A crítica de diferentes autores ao texto vai no seguinte raciocínio:

[55] Ressaltamos que em 12 de dezembro de 2001, o presidente FHC, através da Lei 10.328, introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular" constante no § 3º do art.26 da LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm>. Acesso em: 07 mar. 2012.

> Como explicar a sonegação do acesso de uma das áreas de conhecimento contempladas nas Diretrizes Curriculares — a educação física — aos alunos dos cursos noturnos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica? Se entendemos a educação física como a área de conhecimento/disciplina pedagógica que trata pedagogicamente os temas constitutivos da cultura corporal do homem e da mulher brasileiros, como também responsável pelo trato do movimento humano enquanto forma de expressão e/ou linguagem, como vê-la, nos cursos noturnos, ausente do projeto pedagógico que, na busca da estruturação da Vida Cidadã terá na linguagem e na cultura corporal, formas de expressão necessariamente incluídas no campo da cultura e das linguagens previstas na Resolução (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 120).

A crítica à ausência do direito em se desfrutar da Educação Física no ensino noturno é pertinente, pois assim como Castellani Filho (1999) entendemos a Educação Física escolar como a área de conhecimento que trata pedagogicamente os temas constitutivos da cultura corporal dos indivíduos, responsável pelo trato do movimento humano enquanto forma de expressão e/ou linguagem; e ter acesso a tal área do conhecimento deveria ser um direito garantido a todos os estudantes da educação básica, sem exclusão devido ao turno em que se está matriculado.

Também corroboramos com Tani e Manoel (2004), os quais destacam que, se o papel da educação escolarizada é basicamente possibilitar o acesso mediante diferentes disciplinas curriculares ao conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, tornando-se um instrumento essencial para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, a Educação Física enquanto componente curricular tem como objetivo desenvolver conhecimento sistematizado acerca dos elementos da cultura do movimento para também cumprir um compromisso com a cidadania.

Uma crítica pertinente é a realizada por Castellani Filho (1999), que relata a impressionante tônica da mercadorização das práticas corporais em detrimento da percepção das práticas corporais como direito social. Para o autor,

> [...] cada vez mais, os interesses físico-esportivos (ou ludo-motores, como preferem alguns) são vistos como produtos, mercadorias a serem consumidas pelos cidadãos travestidos de consumidores. [...] O desafio está em olharmos para essa produção como base para uma intervenção qualificada na realidade que nos cerca (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 181 e 182).

Ao questionarem se “são as políticas públicas de Educação Física, Esporte e Lazer, efetivamente, políticas sociais?”, Linhales e Pereira Filho (1999, p. 42) apontam importantes debates que se caracterizam como um movimento para a “compreensão da Educação Física, do Esporte e do Lazer como práticas sociais e, portanto, práticas humanas historicamente construídas e capazes de se legitimarem como direitos sociais”. Por isso, apontamos que a Educação Física escolar é passível de ser realizada como prática constitutiva da cidadania, devendo ser organizada publicamente como política social, por ser considerada como componente curricular de uma educação compreendida como direito de todos, sendo dever do Estado garanti-la.

Assim, urge divulgarmos que a Educação Física detém o conhecimento e a competência para atender as necessidades e expectativas da sociedade em relação a cultura corporal. Além disso, um dos objetivos dessa disciplina curricular é formar para a cidadania e esse papel é atribuído à Educação Física quando a mesma passa a ser considerada como componente curricular da educação, que constitucionalmente é caracterizada como um direito social.

4.2 DOCUMENTOS LEGISLADORES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS PCNS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DE VITÓRIA.

Como foi possível observar, a Educação Física que em princípio tinha como objetivos o domínio dos corpos e o preparo para o trabalho, mediante estudos, questionamentos e debates, deixa de ser tratada exclusivamente por seu caráter higienista, eugênico, esportivizante, e passa a ser pensada como um importante viés educacional. Essa mudança é caracterizada pela compreensão da Educação Física enquanto uma área de conhecimento que trata de uma cultura do movimento, abarcando questões não só física, mas psicológicas e sociais.

Além dos trajetos percorridos pela Educação Física que apontam mudanças importantes em seus significados e objetivos, uma relevante questão que marca

esse componente curricular é a sua legislação. Se como apontado no capítulo anterior as normatizações educacionais brasileiras são marcadas por tensões, com a Educação Física escolar os conflitos parecem ser reproduzidos.

Assim, no presente tópico tomamos como relevante a discussão sobre as legislações que atualmente sustentam a Educação Física escolar. A intenção é estudar os PCNs (documento geral e o documento de Educação Física) no intuito de compreendermos o processo de sua construção e implementação, bem como a relação que o documento transmite com a questão da cidadania. Em seguida, o estudo se centralizará em compreender como a Educação Física escolar é tratada nas Diretrizes Curriculares do Município de Vitória no que se refere à promoção da cidadania.

4.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

De acordo com Castellani (1999), de iniciativa do MEC através de sua Secretaria do Ensino Fundamental, os PCNs para o Ensino Fundamental buscam responder, segundo o documento que os apresenta, aos compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil - por conta de sua participação, em 1990, da Conferência Mundial de Educação Para Todos - de "[...] luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, tornando universal a educação fundamental e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos" (CASTELLANI FILHO, 1999, p.66).

Tais compromissos levaram o MEC a coordenar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 -2003), e assim, "[...] uma tarefa essencial [...] passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas nas escolas" (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 66). Coube ao MEC

> [...] coordenar um amplo debate nacional a respeito de Parâmetros Curriculares Nacionais, que necessariamente deverão incluir conteúdos

> essenciais a serem trabalhados por todas as escolas do território nacional, bem como apresentar diretrizes de ação que possam ser entendidas e colocadas em prática de modo a garantir que se generalizem no País as orientações mais atualizadas e condizentes com o avanço dos conhecimentos no mundo contemporâneo e afinadas com o cultivo dos valores culturais que nos são próprios (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 66 e 67).

Assim sendo, o MEC apresentou à discussão pública os PCNs para o Ensino Fundamental, começando com as quatro séries iniciais. De acordo com Darido e outros (2001), o Ministério, através da Secretaria de Ensino Fundamental, inspirou-se no modelo educacional espanhol, para mobilizar a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os PCNs.

Sua versão preliminar datada de dezembro de 1995 foi encaminhada às instâncias educacionais e pesquisadores universitários a quem o MEC solicitou parecer remunerado sobre os textos. Muitos desses indivíduos julgaram o prazo demasiadamente curto e não emitiram seus pareceres. Cunha (1996) realiza uma crítica a essa pressa do MEC, que além de não considerar experiências municipais e estaduais com resultados positivos na elaboração de propostas curriculares, atropelou uma pesquisa encomendada pelo próprio Ministério à Fundação Carlos Chagas[56] sobre as propostas Curriculares Nacionais. Para o autor, tais fatos evidenciam certo descaso da administração pública com indivíduos e instituições que produzem conhecimento no âmbito educacional brasileiro.

Peroni (2003) aponta a falta de democratização do processo de elaboração dos PCNs, uma vez que os atores envolvidos, tanto os pesquisadores da área quanto as instituições vinculadas à educação, teriam sido silenciados. Segundo a autora,

> foram silenciados no sentido de que esse processo desconsiderou os ecos de protesto desses atores sociais. Isso é, também, apontado pelo Parecer do CNE/CEB, que questiona "o processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo" e a "ausência de uma consulta prévia ao

[56] Fundação Carlos Chagas – Histórico. “A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação”. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/institucional/2010/09/06/historico/>. Acesso em: 03 fev. 2012.

> público-alvo, representado principalmente pelos professores do ensino fundamental" (PERONI, 2003, p. 109).

Bonamino e Marínez (2002) lembram que a lei que cria o CNE (Lei nº 9.131/95) estabelece o caráter deliberativo do Conselho sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC. "No entanto, 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 de Estado" (BONAMINO e MARÍNEZ, 2002, p. 371).

Os autores destacam que os "desentendimentos" entre o CNE e o MEC em torno das definições curriculares foram decorrentes da "excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica" (BONAMINO e MARÍNEZ, 2002, p. 373).

Não foram somente os descompassos entre o CNE e o MEC que marcaram a estruturação do currículo da Educação Básica no Brasil. Cunha (1996)[57], aponta a influência de um "modelo mercadológico" na educação pública a partir da implantação de um currículo nacional que, após avaliação dos alunos por testes, resultaria na publicação dos rendimentos dos alunos por escola para efeito da orientação dos "consumidores" da mercadoria educacional.

Peroni (2003) afirma que a elaboração dos PCNs é parte dos compromissos assumidos no Plano Decenal, mas aponta que nos anos 1990, na América Latina, é possível começar a observar sinais daquilo que, em outros lugares do mundo, já vinha ocorrendo: a "ofensiva neoliberal" e sua proposta de "globalização da economia". A autora relata que

> Nas propostas de elaboração curricular, essa tendência materializou-se na forte presença dos organismos internacionais, que passaram a estabelecer a pauta de discussões, substituindo a "população usuária da escola", como era próprio nos anos 1980 (PERONI, 2003, p. 103).

[57] Assim como Canosa (2010) e Afonso (2010) expuseram no tópico 3.2.

Rodrigues (2002) corrobora com Peroni ao afirmar que a “gênese constitutiva” dos PCNs 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 1990 com o início do governo Collor, e mais enfaticamente no governo de FHC. Para o autor, este último garantiu

> [...] exemplarmente o sucesso do cumprimento da agenda e das cartilhas dos organismos internacionais, dentre eles a Unesco, o FMI e o Banco Mundial. [...] Sendo assim, relacionamos a gênese [dos PCNs] às orientações dadas por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pela Unesco, sobre o modelo de reforma educacional e curricular a ser seguido pelos países em desenvolvimento (RODRIGUES, 2002, p.136).

Peroni (2003) relata sobre a terceirização da elaboração dos PCNs a partir do depoimento de um dos pareceristas contratados para esse fim, o qual expõe que no “final das contas” era o MEC quem convidava os especialistas para analisarem a primeira versão dos PCNs e emitirem seus pareceres, ou seja, era o Ministério quem escolhia os indivíduos ou instituições que deveriam ser participantes do processo de elaboração dos PCNs.

A falta de democratização do processo de elaboração dos PCNs bem como o processo avaliativo de cunho “mercadológico” sugerido pelos mesmos, apontam para a construção de Parâmetros baseados em critérios que se aproximam muito mais de ideais neoliberais do que com ideais que buscam na participação social a sistematização de currículos que proporcionem formação cidadã. Compreendidos os PCNs e suas influências internacionais, cabe-nos observar como a Educação Física esteve/está configurada em tais documentos.

4.2.2 A Educação Física e os PCNs

Assim como a educação de um modo geral, a Educação Física também vem passando ao longo dos anos por processos legais que a organiza em cada período histórico, resultando em leis, diretrizes e decretos que ao longo do tempo produziu diferentes significados à sua prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais se colocam como um norte ao se pensar a Educação Física escolar. Mas, tratando-se de uma questão política, tais Parâmetros estão carregados de tensões.

Castellani se une a diferentes autores discutidos anteriormente (PERONI, 2003; CUNHA, 1996) e se levanta contra a maneira como os PCNs foram elaborados, questionando, por exemplo, quais foram os critérios para escolha de seus pareceristas.

Entretanto, de acordo com as páginas do documento, nenhum desacordo se torna evidente. Os PCNs, lançados em 1998 pelo MEC têm como objetivo nortear as ações dos professores de Educação Física de todo o país. O documento de Educação Física

> [...] traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas (BRASIL, 2001, p.15).

Rodrigues (2002) critica os Parâmetros de Educação Física ao pontuar que 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. Para o autor, fica evidente uma justaposição de ideias, como se “estas abordagens tivessem se constituído a partir de consensos de visões de sociedade, educação, Educação Física, e todas trazendo avanços para a área, contribuindo com a formação de um homem integral” (RODRIGUES, 2002, p. 138 e 139).

No primeiro parágrafo dos PCNs, ao se remeter aos professores, o documento deixa claro o comprometimento que a Educação Física deve ter com a cidadania:

> Nosso objetivo é auxiliá-lo [professor] na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para **crescerem como cidadãos** plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. [...] Nesse sentido, **o propósito do Ministério da Educação, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres** (BRASIL, 2001, s.n, grifo nosso).

Os PCNs para a Educação Física elegem como 1º objetivo geral,

> [...] **compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais**, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 2001, s.n, grifo nosso).

Tal objetivo traz tanto o conceito de Marshall (1967) de “cidadania” (direitos civis, políticos e sociais; e deveres), como o de “participação” de Heidemann (2009). Entretanto, Rodrigues (2002) aponta que apesar da fala da necessidade de se estimular o aluno para desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre problemas sociais, os exemplos dados de possibilidades de reflexão sobre a cultura corporal de movimento e a realidade social são de caráter superficial, pois não buscam a explicação nas contradições provenientes das “desigualdades sociais e econômicas entre as classes que caracterizam a sociedade brasileira, assim como não se questionam as implicações da globalização e do projeto neoliberal de sociedade em desenvolvimento no país” (RODRIGUES, 2002, p.141).

Nesse sentido, o discurso de uma Educação Física inclusiva, integrada, participativa, crítica e preocupada com a formação para a cidadania pode parecer um avanço para a área, pelo menos do ponto de vista da orientação governamental

e da legislação, que superaria os aspectos excludentes e discriminatórios característicos do paradigma da aptidão física. Mas, de acordo com Rodrigues (2002, p. 143),

> [...] o que se observa, porém, em uma análise mais detalhada, é que há uma atualização do discurso sobre a função social da educação física, justificando-a no contexto das novas exigências do processo que a escola e as demais disciplinas curriculares no interior dessa reforma educacional, em que se metamorfoseiam conceitos sem, contudo, alterar as relações que os mascaram.

O autor pontua que este é o caso do conceito de cidadania que passa pela construção de um sujeito autônomo, responsável participativo e racional, discurso que na aparência surge com ares “emancipatórios”, mas na verdade insere-se na lógica da “competição” a do “mérito individual” considerando que essas são habilidades necessárias à conformação da força de trabalho às novas demandas do mercado.

Sobre os PCNs de Educação Física, pode-se compreender que o documento expõe objetivos direcionados para a formação cidadã. Entretanto, o discurso dos Parâmetros se aproxima muito mais da conotação de objetivos proclamados do que dos objetivos reais (SAVIANI, 1997), visto que o real interesse dos PCNs nos parece estar em consonância com as intenções neoliberais dos organismos internacionais influenciadores de sua elaboração.

Acreditamos, entretanto, que a Educação Física é sim, um importante componente curricular, que através do tratamento da cultural corporal de movimento, deve ter como desígnio não apenas “ações motoras”, mas levar para as aulas nas escolas discussões e vivências que possibilitem um despertar, uma formação humana voltada para a cidadania, ou seja, para a construção, acesso e desfrute dos direitos civis, políticos, e, sobretudo, os sociais.

Mas para isso, algumas mudanças necessitam acontecer: em primeiro lugar, precisa-se compreender que historicamente a Educação Física chegou à escola não por uma necessidade social, mas por uma imposição do Estado para alcançar objetivos de cunho dominador. Compreendida essa contextualização, é necessário

se fazer entender que atualmente, diferentes concepções filosóficas dão suporte à Educação Física, que se faz necessária nas escolas por ser o caminho para que os indivíduos tenham acesso à riqueza dos temas e conteúdos de ensino da cultura corporal. Por fim, faz-se imprescindível a compreensão de que, para além da legalidade e/ou obrigatoriedade, marcadas por influências internacionais e por características neoliberais, a Educação Física, como área de conhecimento escolar, necessita realizar sua legitimidade, afirmar o que pode contribuir na educação escolar dos indivíduos, e explicar como essa contribuição se pode dar.

4.2.3 As Diretrizes Curriculares de Educação Física de Vitória

Apesar de todos os problemas envolvidos nas políticas educacionais elencados no decorrer deste texto, para alguns autores a educação enquanto direito social, ainda tem a possibilidade de transformar, de traduzir cidadania, pois “é possível afirmarmos que existem políticas públicas de educação, [...] que vêm construindo e consolidando políticas numa perspectiva humanizadora/crítica e não utilitarista, tecnicista, economicista, entre outros” (MOMMA, 2007, p. 45).

Perguntamo-nos então se tais iniciativas também estão sendo vivenciadas de maneira específica no campo da Educação Física, ou se a educação enquanto direito social vem sendo atropelada por conteúdos restritos e acríticos. Essa questão é pertinente, pois, se a Educação Física é um componente curricular de uma educação caracterizada por ser um direito social, ela acaba por conter em si um papel de cooperadora para se desfrutar a cidadania. O problema é que quando esse componente curricular é tratado apenas como uma disciplina de “lazer”, de “prática esportiva”, de “movimento pelo movimento”, sem um compromisso com o estímulo à participação social, à emancipação humana, e ao tratamento de assuntos que dizem respeito aos direitos e deveres, ela caba por se tornar um componente curricular descompromissado com a formação cidadã.

Uma das possibilidades de viabilizar a educação defendida por Momma (2007) é a iniciativa de mudanças nos setores municipal e estadual a partir da

constituição de diretrizes curriculares próprias, que considerem a cultura local e o processo histórico da comunidade em questão. As diretrizes curriculares gerais podem/devem ser completadas e modificadas conforme características e particularidades regionais, por cada Secretaria de Educação. A própria escola pode completar e mudar algumas dessas diretrizes e planos gerais. Isso porque o CNE reconhece que os governos federal, estadual e municipal têm toda a legitimidade para propor propostas curriculares específicas (PERONI, 2003).

Mediante tal reconhecimento, a partir de 1980 muitos Estados passaram a elaborar suas diretrizes curriculares, incluindo a Educação Física.

> Os planos estaduais para a Educação Física, especificamente, basearam-se nas Diretrizes Gerais a nível Nacional, bem como os Planos nacionais para a Educação Física e desportos (Pneds) que fundamentam a obrigatoriedade da Educação Física escolar em todos os níveis (KUNZ, 2004, p. 112).

Os municípios também passaram a organizar diretrizes curriculares próprias. Vitória, capital do Estado do Espírito Santo é uma dessas cidades. A proposta tem por objetivo apresentar algumas orientações curriculares, norteadoras da prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (VITÓRIA, 2004a). Assim, com o intuito de compreendermos como está posta a Educação Física na Seme é que tomamos tais Diretrizes para estudo.

Ressaltamos que as Diretrizes Curriculares passaram a valer para o município de Vitória a partir de 2004, último ano do governo Luiz Paulo (PSDB), caracterizado por ser um governo de centro-direita. Por isso, tomamos o documento com a possibilidade de encontrarmos indícios de elementos neoliberais.

As Diretrizes Curriculares de Vitória são estruturadas por um documento principal baseado na Pedagogia Histórico-Cultural, e por documentos menores de cada disciplina curricular específica. Nesse momento analisamos tanto o Documento principal (VITÓRIA, 2004a) quanto o específico da Educação Física (VITÓRIA, 2004b) com a pretensão de compreendermos como se desenvolve a gestão

educacional do Município, e como a Educação Física está posta quando se pensa a formação cidadã.

O Documento principal destaca que o propósito de reestruturar as Diretrizes Curriculares do sistema de ensino da PMV "emergiu dos estudos e reflexões realizados pelos professores participantes do Programa de Formação Continuada[58], desenvolvido por esta Seme a partir do segundo Semestre de 2001 (1ª a 4ª) e início de 2002 (5ª a 8ª)" (VITÓRIA, 2004a, p. 4). Estudos e a análise crítica de formas plurais relativas à concepção de currículo discutidas nas Formações Continuadas, suscitaram entre os docentes municipais um entendimento da "defasagem do documento curricular oficializado em 1995, para o município de Vitória, do seu anacronismo frente ao complexo e dinâmico contexto histórico contemporâneo e suas repercussões para a instituição escolar" (VITÓRIA, 2004a, p. 4).

De acordo com a Seme, as Diretrizes Curriculares apresentadas, inserem-se na problemática das relações estabelecidas entre sociedade, cultura, currículo, escola pública e ensino fundamental. O documento é baseado no Parecer CEB 04/98 no qual a Educação Básica, fundamento das sociedades democráticas, constitui-se como prioridade nacional e como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

As Diretrizes trazem o conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento, componentes da Base Nacional Comum (art. 26 da LDB), constituídos por "a) conteúdos relativos à vida cidadã e/ou os denominados temas transversais [...]; b) conteúdos afetos às áreas [...]". É por isso que o documento da Seme aponta que o objetivo do mesmo é focalizar "[...] diretamente os princípios, fundamentos e procedimentos relativos às áreas de conhecimento acima apresentadas, perpassando, pelas áreas, os temas transversais e/ou as dimensões da vida cidadã" (VITÓRIA, 2004a, p. 6). As Diretrizes

[58] Alguns dados importantes foram coletados para a construção das Diretrizes municipais a partir de questionário aplicado aos professores de Educação Física que frequentam a formação continuada da área, obtendo-se alguns dados importantes, dentre o quais destacamos: a) mais da metade dos professores têm curso de pós-graduação completo; b) o número de professores contratados é expressivo; c) a carga horária de trabalho da maioria dos professores é superior a oito horas diárias; d) a maioria dos professores aponta o problema da falta de espaço e/ou condições inadequadas do espaço físico para as aulas de Educação Física; e) em algumas escolas há falta de clareza da equipe pedagógica quanto ao trabalho desenvolvido pela Educação Física.

> [...] não pretendem introduzir uma proposta pedagógica fechada, distante do agir cotidiano dos professores e alheia à nossa realidade educacional e/ou à realidade dos alunos. Não pretende, portanto, constituir-se como um modelo cerceador da liberdade que cada escola deve ter de construir seu próprio projeto educativo, mas tenciona ser um material que trata das questões de uma forma bastante geral e aberta à possibilidade de incorporar experiências variadas. [...] As diretrizes são apenas um referencial para que a comunidade escolar reflita, discuta e, a partir daí, elabore o projeto educativo de cada escola - esse sim, norteador das ações dos professores em sala de aula (VITÓRIA, 2004a, p.9).

Ao tratar sua concepção teórico-filosófica, as Diretrizes destacam que por influência de uma perspectiva social, política e cultural, as mesmas apresentam no seu conjunto uma proposta curricular voltada para a "[...] formação da cidadania plena, adotando, por outro lado, uma perspectiva psicopedagógica que considera o aluno como ser pensante e defende a idéia [sic] de trabalhar com os alunos como seres pensantes e capazes da construção de sua autonomia" (VITÓRIA, 2004a, p. 11). E é nesse sentido que se adota a concepção denominada de Pedagogia Histórico-Cultural[59] pois a mesma associa a pedagogia à política, à história e à cultura.

O que nos interessa na Pedagogia Histórico-Cultural é que de acordo com as Diretrizes, a mesma, tem como objetivo a "formação da cidadania plena", e explícita e implicitamente, coloca em "destaque a importância da relação entre cultura, política e pedagogia, reconhecendo que, ao excluir a cultura do jogo do poder e da política, educadores obstruem a possibilidade de entender como a educação está ligada à mudança social" (VITÓRIA, 2004a p. 13).

Se questões como "poder" e "política" e suas relações com a "cultura" são a tônica da concepção teórico-filosófica que norteiam as Diretrizes, as mesmas têm a responsabilidade de priorizar o tratamento de tais conceitos, desembocando em discussões que remetem à cidadania, um dos objetivos declarados da concepção norteadora das Diretrizes. Entretanto, percebemos que tais conceitos são tratados superficialmente pelo Documento, que deixa de lado um debate consistente e esclarecedor sobre o que significa, nos dias de hoje, ter um currículo que pensa o

[59] Não cabe no momento uma discussão profunda sobre a concepção da Pedagogia Histórico-Cultural. A intenção é apenas identificarmos a visão teórica das Diretrizes para termos ferramentas para a compreensão de como a cidadania está constada no dito documento.

“poder”, a “política” e a “cultura” para viabilizar uma formação plena para a cidadania.

De acordo com o documento, em seu conjunto, as Diretrizes apresentam, pautadas em referenciais críticos e póscríticos, uma perspectiva

> [...] derivada do neomarxismo, ao incorporar, **a partir de Gramsci** e da Teoria Crítica, elementos de natureza cultural sem sobredeterminação do econômico [...]. [Assim, através das] teorias críticas, compreende-se que o currículo é um espaço de poder, visto que o conhecimento corporificado no currículo traz em si as marcas das relações sociais de poder (VITÓRIA, 2004a, p. 14, grifo nosso).

Nesse sentido, de acordo com o documento principal das Diretrizes, a perspectiva predominante em todos os referenciais teóricometodológicos das propostas apresentadas, inclusive para Educação Física, a saber, a Pedagogia Histórico-Cultural, apresenta como principais características:

> [...] a concepção da cultura como forma social e histórica de existência, constituída por idéias [sic], atitudes, sentimentos linguagens, proposições morais, relações e desejos; a perspectiva que assume a pedagogia como uma importante “prática cultural” que só pode ser exercida por meio de **análises sobre o poder**, linguagem, diferença, multiplicidade; a visão d**os intelectuais da educação** (técnicos, pedagogos e professores) como “pedagogos culturais” comprometidos e implicados nas relações de poder, formas de saber e modos de subjetivação produzidos pela dinâmica social e pelos quais são sempre responsáveis em seus locais de trabalho e de vivências; **a valorização de projetos de reconstrução da sociedade em tudo oposto aos atuais projetos do neoliberalismo** e às práticas da globalização (VITÓRIA, 2004a, p. 16, grifo nosso).

Apesar de não deixar claro, supomos que ao falar dos “intelectuais da educação” as Diretrizes assumem os professores e profissionais que trabalham no âmbito educacional como intelectuais orgânicos. A evidência para tal afirmação está na anunciação de que um dos referenciais que balizam a concepção teórico-filosófica dos documentos é a gramsciana.

Nesse sentido, parece-nos que a compreensão do papel de tais atores por parte da Seme é a de que os mesmos são de fundamental importância para auxiliar

a “classe proletária” na realização de uma intervenção em prol da libertação, superando assim o domínio da sociedade política sobre a sociedade civil (GRAMSCI, 2002).

Giroux (1997, p. 161) argumenta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. Segundo o autor,

> [...] a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para se examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Se a intenção das Diretrizes em tratar professores e demais profissionais do âmbito educacional como “intelectuais”, era possibilitar a atividade docente como destacada acima, e ainda mais, possibilitar uma ponte entre os componentes da sociedade civil a sociedade política para transformá-la, temos pelo menos dois problemas que merecem atenção.

Em primeiro lugar, tal intuito definitivamente não foi aprofundado no documento. Eis aqui uma problemática que talvez possa ser “solucionada” mediante um novo debate entre os chamados “intelectuais” e a “sociedade política”. A intenção é que, a partir do diálogo, aqueles que trabalham diretamente com a educação compreendam o seu papel e não deixem que a busca pela transformação social a partir de suas vozes se perca pelo caminho.

O segundo problema, de caráter filosófico, está na definição dos professores enquanto intelectuais orgânicos. Se em Gramsci (1982) nessa categoria se inserem indivíduos que na função de sociedade civil realizam a comunicação, o diálogo entre essa e a sociedade política, como então considerar os professores de uma escola pública, que na realidade estão representando o Estado, como intelectuais orgânicos? Não podemos esquecer que os professores de instituições públicas geridas pelo Estado, também são considerados como Estado.

Assim, uma possibilidade de tais professores tornarem-se intelectuais orgânicos na concepção gramsciana é que os mesmos, no cotidiano escolar se tornem sociedade civil, através, por exemplo, da participação no Conselho Escolar, da inserção e luta através do Sindicato da categoria, do Conselho Nacional de Educação, etc. Vale então um alerta ao tratar todos os professores da rede pública nessa categoria, até porque Gramsci classifica como intelectuais orgânicos os indivíduos interessados e empenhados em possibilitar a aproximação entre sociedade civil e política, e sabemos que infelizmente, não são todos os professores que assumem esse papel.

A indicação das Diretrizes para “os trabalhadores culturais” e para “os educadores” é que os mesmos repensem a relação entre a “política de identidade” e as “possibilidades de transformação social” (VITÓRIA, 2004a). Se o objetivo é transformar, parece então haver uma não conformação com o estado atual das relações políticas e sociais. A nosso ver, um caminho possível para a transformação social é justamente o tratamento programado e organizado de questões tais como a participação, a liberdade, o conhecimento e o acesso aos direitos sociais, ou seja, uma possibilidade de reflexão crítica de uma gama de assuntos que ajudem a promover cidadania.

Ao pensar a base política de uma Pedagogia Histórico-Cultural, na perspectiva de uma Educação Inclusiva, a sugestão das Diretrizes para a Educação Física é que a mesma apresente uma proposta marcadamente inserida na perspectiva elencada,

> [...] ao enfatizar a especificidade e a transversalidade dessa área de conhecimento e ao articular fortemente ao enfoque intercultural o diálogo contextual e o trabalho coletivo. Nesse sentido, afirma que: “A perspectiva de Educação Física relacionada apenas ao aspecto biológico tem sido questionada em prol de uma compreensão mais ampla de prática pedagógica estreitamente relacionada com as produções culturais” (p. 2). E, mais adiante: “É fundamental que os professores de Educação Física efetivem práticas pedagógicas integradas ao processo educacional, que contribuam com o desenvolvimento dos alunos; construam relações com os saberes; oportunizem a construção de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores por parte dos alunos; considerem e respeitem as diversidades dos alunos (necessidades educativas especiais, raça, etnia, gênero, classe social)” (p. 3) (VITÓRIA, 2004a, p. 21).

Mediante o documento principal observamos a possibilidade de se pensar a cidadania a partir de alguns pontos elencados. O “diálogo contextual”, o “trabalho coletivo” e o “respeito à diversidade” são algumas das vias para alcançar tal objetivo na escola de modo geral, e na Educação Física de modo específico. Pode-se, por exemplo, contextualizar as relações políticas que impulsionaram a Educação Física a ser considerada como componente curricular obrigatório; ou ainda, através do trabalho coletivo de um jogo cooperativo, possibilitar reflexões sobre o respeito ao próximo, ou sobre a participação da comunidade; ou quem sabe ainda, levar às aulas atividades que suscitem discussões sobre a diversidade e o direito do outro.

Esses trajetos aqui exemplificados nos são considerados como possíveis caminhos para que a cidadania tenha espaço nas aulas de Educação Física. Essa afirmação se pauta na crença de que a discussão crítica sobre as influências políticas, a realização de atividades com vieses de cooperação e participação que se aproximam de ações democráticas, e debates sobre direitos e deveres, são meios de formar indivíduos capacitados a se tornarem cidadãos críticos, numa perspectiva de se alcançar a emancipação humana.

Deixamos claro que as Diretrizes, a partir de seu documento principal, não se aprofundam na discussão sobre a cidadania, apesar de defender a “formação da cidadania plena”. Observamos também a completa ausência de tratamento pelas Diretrizes da categoria emancipação; um problema, se lembrarmos que o Documento assume que se baseia em uma teoria neomarxista, gramsciana.

Assim, parece-nos que falta ainda ao Documento um tratamento mais específico sobre direitos, deveres, organização e participação, e sobre a emancipação. Tais ausências são “compreensíveis” se lembrarmos que o documento foi redigido e implementado por uma gestão de centro-direita, ou seja, que não nos parece ter como princípios essenciais, a participação e a educação para a emancipação humana.

A nosso ver, faltou uma atenção cuidadosa da atual gestão, no governo desde 2005, para com as Diretrizes, na direção de que as mesmas abraçassem os ideais característicos de uma gestão de esquerda que estimulam a formação cidadã. Talvez o “tempero” necessário esteja numa reformulação do Documento baseada numa discussão aprofundada sobre tais temáticas, para que o professor, ao se

apropriar das Diretrizes, compreenda o que é, e a importância em se abordar a cidadania como conteúdo das aulas de Educação Física. Mais ainda, falta ao documento o elencar de possibilidades concretas para se garantir e promover a cidadania.

Apesar de apontarmos a ausência de uma discussão esclarecedora acerca da cidadania por parte das Diretrizes, se analisarmos atentamente o documento é possível encontrar rastros de uma perspectiva cidadã. Um exemplo é que a base epistemológica das Diretrizes propõe o envolvimento das atividades corporais culturais tematizadas nas aulas de Educação Física, “pensadas no sentido da superação das normatizações e padronizações vividas pelos alunos no contexto escolar e não escolar” (VITÓRIA, 2004a, p. 27). Parece-nos que a formação cidadã está implícita quando se propõe a “superação das normatizações e padronizações”.

A proeminência dessa afirmação está no estímulo à criticidade da realidade vivida, possibilitando um pensar sobre questões de cunho político e social que permeiam todo o processo educacional do indivíduo. A “reflexão” destacada como um dos possíveis conteúdos as aulas de Educação Física também pode ser um caminho para um diálogo entre aluno-professor ou entre outros atores envolvidos no processo educacional para se pensar a formação cidadã.

Sobre o Documento principal é possível concluir que a inserção dos professores na construção das Diretrizes através da Formação Continuada[60] aponta para um importante viés de democracia e da cidadania: a participação. Se os professores, realmente foram o pilar na construção de Diretrizes Curriculares, pode-se considerar a abertura do Estado para a discussão e tomada de decisão numa área de extrema relevância do direito social: a educação pública.

Ressaltamos, porém, a ausência de atores da sociedade civil na construção das Diretrizes, tais como representantes dos Conselhos Escolares e de Grêmios Estudantis. Destaca-se também a falta de informações detalhadas sobre como aconteceu de fato a organização, o debate e a sistematização na construção das Diretrizes. Essa falta de conhecimento deveu-se tanto pela pouca clareza no Documento (VITÓRIA, 2004a), quanto pela impossibilidade de acesso a documentos

[60] Destacamos que a Seme não disponibilizou outras fontes de Referência sobre a Formação Continuada de professores da Rede além das Diretrizes Curriculares aqui analisadas.

específicos da Formação de Professores e de informações dos próprios professores participantes do processo de construção das Diretrizes.

Concluímos também que as Diretrizes sinalizam o compromisso tanto com o Parecer CEB 04/98 quanto com a LDB, de tratarem os componentes curriculares principalmente no que se refere ao exercício da cidadania plena (ou vida cidadã) e aos conteúdos específicos da área, sem, no entanto apontar as influências neoliberais daquela Lei. Parece-nos ainda que a cidadania só é tratada de maneira clara quando as Diretrizes se remetem aos documentos-base.

A compreensão é de que se fala de cidadania apenas pela relevância que a temática tem nos documentos legisladores da Educação Básica Nacional, e desconsidera-se um tratamento consistente e coerente sobre esse importante objetivo educacional.

A formação para a cidadania plena também foi citada ao se elencar a perspectiva psicopedagógica das Diretrizes, e o caminho apontado pelo documento para alcançar tal finalidade seria o tratamento do aluno enquanto um ser pensante para que o mesmo construa sua autonomia. Questionamos como a Seme julga ser possível viabilizar uma formação cidadã? E ainda: quais são os conteúdos/atividades curriculares para a área da Educação Física que possibilitam tal objetivo? Essas parecem ser perguntas que as Diretrizes não conseguem, ainda, responder claramente.

Mediante a análise do documento principal das Diretrizes, tomamos o documento específico da Educação Física, apresentado na seguinte sequência: a) fundamentos teórico-metodológicos, norteadores da proposta; b) orientações sobre os eixos temáticos e os objetivos gerais para o ensino da Educação Física como componente curricular no ensino fundamental (VITÓRIA, 2004b).

Na primeira parte do documento, a Educação Física como componente curricular pode assumir as diversas atividades “corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações, e outras) como objeto de ensino, bem como pensá-las, a partir das variadas possibilidades de vivência, reflexão, construção, reconstrução e sistematização de saberes e fazeres” (VITÓRIA, 2004b, p. 5 e 6). Nesta proposta curricular, é indicado o desenvolvimento de aula que contemple:

> a) **discussão do planejamento de aula com os alunos** (conteúdo-forma e objetivos), partindo das experiências trazidas para a escola e para as aulas de Educação Física, e da organização e vivência das propostas dos alunos; b) **reflexão, construção, reconstrução e sistematização das atividades propostas**; c) avaliação das aulas, do processo de aprendizagem construído nas aulas e das perspectivas para as aulas seguintes. O trabalho metodológico com as atividades corporais culturais (esportes, danças, ginásticas, dramatizações, e outras), tematizadas nas aulas de Educação Física, deve ser pensado no sentido **da superação das normatizações e padronizações vividas e/ou conhecidas pelos alunos no contexto não escolar** (VITÓRIA, 2004b, p. 5 e 6, grifo nosso).

Ao pensar a prática pedagógica dos professores de Educação Física, o documento destaca que a natureza do trabalho docente é "ensinar [...] como processo de construção de compromissos que possibilitem a reflexão e as mudanças sociais necessárias a uma sociedade melhor" (VITÓRIA, 2004b, p. 5). De acordo com as Diretrizes esse ensino não deve ser concebido como estático, a fim de alcançar determinados objetivos com o fim em si mesmos. Ao contrário, "indicamos uma metodologia aberta à vivências, reflexões, construções, reconstruções e sistematizações das diversas atividades corporais culturais, sob diversas interpretações históricas e sociais" (VITÓRIA, 2004, p. 5).

Num segundo momento, as Diretrizes Curriculares para a Educação Física do Município de Vitória tratam os Eixos Temáticos e Objetivos Gerais a partir do "Conhecimento do corpo, relações e interações sociais"; da "vivência/construção de manifestações rítmicas culturais e expressões corporais" (dança, ginástica, capoeira, lutas, e outras); e da "vivência/construção de jogos" em diferentes situações.

É possível observar que expressões tais como "formação cidadã", "cidadania", "direito", ou "emancipação" não são encontradas no documento específico da Educação Física. Também não observamos o tratamento de assuntos a respeito de "poder", "política" e suas relações com a "cultura", assuntos esses configurados no documento principal como as temáticas centrais da teoria-filosófica que norteiam as Diretrizes.

Nosso entendimento é que tais objetivos, apesar se terem sido apenas considerados e não aprofundados no documento principal, deveriam estar presentes nas Diretrizes específicas para a Educação Física, possibilitando para o professor o

acesso à ferramentas não só para a discussão dos temas da cultura corporal que são de extrema relevância, mas também um tratamento qualificado sobre caminhos possíveis para que a Educação Física enquanto componente curricular possa garantir/promover a cidadania, através da construção de conhecimentos que permitam um olhar crítico por exemplo, sobre a relação entre poder e política.

Entretanto, assim como no documento principal, é possível notar algumas situações que caminham no sentido de uma formação voltada para a cidadania, tais como a participação dos alunos nos planejamentos das aulas e a contínua reflexão sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

A ausência de um tratamento claro e específico sobre direitos, cidadania e relações de poder, apontam que, apesar das Diretrizes sinalizarem um compromisso com a cidadania e com o tratamento de questões como “poder” e “política”, esses assuntos estão presentes no documento de maneira difusa, sem discussão teórica, e sem reflexão.

O que nós destacamos é que mediante as Diretrizes é possível observar potencialidades para se tratar/promover a cidadania em ambiente escolar, durante as aulas de Educação Física. A problemática é que tais potencialidades estão nas entrelinhas do documento. Em momento algum, ao tratar especificamente a Educação Física, as Diretrizes destacam como objetivo claro a questão da cidadania, e muito menos estrutura caminhos possíveis para que esse importante objetivo escolar se torne viável.

Sobre a Educação Física de modo geral, percebemos que sua configuração como um componente curricular que trata o movimento humano bem como as questões político/sociais que o perpassam, foi resultante de um longo processo que inicialmente concedia à mesma um papel de manipulação de corpos. Atualmente, apesar das influências neoliberais, os PCNs tratam a Educação Física como um importante componente curricular que detém hoje um espaço na escola para cooperar com a formação cidadã.

As Diretrizes Curriculares do Município de Vitória, apesar de destacar seu embasamento em uma perspectiva teórico-filosófica que concebe a Educação Física a partir de uma perspectiva crítica, comprometida com uma formação pela via da participação e da transformação social, deixa “de lado” o tratamento específico sobre

direitos e sobre a cidadania, pois o Documento não discute o que é cidadania, nem como a Educação Física pode cooperar para o seu alcance.

Dessa forma, o Documento se torna um parâmetro para os professores sem o debate necessário para estimular a formação cidadã. Talvez tais dicotomias sejam traços da gestão em que o documento foi formulado e por isso, mais uma vez, ressaltamos a negligência da gestão atual em rever as Diretrizes para que as mesmas tenham conteúdos que ampliem a discussão teórica dos professores da Rede sobre participação, direitos e deveres, ou seja, sobre uma formação cidadã com vias de possibilitar a emancipação humana, inclusive através das aulas de Educação Física. É com essa compreensão que o próximo capítulo analisará a organização e as ações da gestão da Seme no intuito de que a Educação Física seja vivenciada nas escolas da rede como uma via para uma formação cidadã.

5 AS AÇÕES DA SEME E A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR

Para possibilitar a compreensão de como se desenvolvem as ações da Secretaria de Educação de Vitória (Seme) no sentido de que a Educação Física enquanto componente curricular contribua para uma formação cidadã, realizamos uma entrevista coletiva com um grupo de professores de Educação Física que se encontram em cargos de destaque na referida Secretaria. Também tomamos como referência para o estudo o documento que rege o Sistema Educacional do município de Vitória (Lei 4747/98), bem como as já tratadas Diretrizes Curriculares do Município. Assim, o presente capítulo tem como objetivo descrever o trajeto percorrido na coleta de dados bem como a análise dos mesmos.

5.1 OS TRAJETOS DA PESQUISA

O primeiro contato com a Seme aconteceu aos dias dezesseis de novembro de 2011. Ressaltamos que nessa data já possuíamos a aprovação do Comitê de ética para a realização da pesquisa (APÊNDICE C). Ao visitar a Secretaria, procuramos informações sobre o quantitativo de profissionais ali atuantes que possuíam formação inicial em Educação Física. Fomos encaminhados para a Gerência do Ensino Fundamental e recebidos por componentes da Coordenação de Desportos.

Em uma breve conversa, dois componentes da Coordenação de Desportos nos informaram como funcionava o trabalho daquela equipe. Apesar de não tratar especificamente da Educação Física desenvolvida na escola, aquele era o grupo responsável pela organização do Desporto Escolar. Ou seja: é essa Coordenação que pensa e sistematiza os Jogos Escolares da Rede (Jenvi), os Pólos de Lazer[61], o

[61] A Seme utiliza dois Pólos de Lazer para atividades para os alunos que estudam em Tempo Integral. Um Pólo é o Clube Ítalo Brasileiro, que apesar de ser um espaço privado, em parceria com a PMV se disponibilizou para ser um espaço para desenvolvimento de atividades para os alunos da

Pólo Pé-de-moleque[62], e os festivais de dança e ginástica rítmica intitulados “Movimentos Urbanos”.

Já no primeiro contato, os gestores, apesar de não tratarem especificamente as aulas de Educação Física, afirmam a pertença das atividades que coordenam à dimensão curricular da escola. Isto porque eles acreditam que os projetos/atividades construídos na/pela escola fazem parte do componente curricular, e como os Jogos, os Pólos, e os Festivais são advindos de demandas escolares, a equipe os consideram como parte do currículo, mesmo que tais atividades não estejam diretamente vinculadas às aulas de Educação Física.

A Coordenação de Desporto Escolar também nos informou que a mesma não é responsável pela formação continuada específica de Educação Física para os professores da Rede. O que existe é uma única Gerência responsável por todo o processo de formação dos professores da Rede de Vitória, sem uma divisão por área. Nesse momento também nos foi informado que não havia nenhum professor com formação inicial em Educação Física atuando nessa Gerência de Formação.

Os dois componentes da Coordenação de Desporto Escolar presentes no contato inicial nos informaram sobre os locais nos quais estão lotados os professores com formação inicial em Educação Física em funções administrativa na Seme. São eles: quatro professores na Coordenação de Desporto Escolar, uma professora na Sindicância, outra na Educação Infantil, uma professora atua nos Recursos Humanos e por último, a própria Secretária de Educação.

Detendo tais informações protocolamos um pedido de autorização para a coleta de dados (APÊNDICE D). Tal documento solicitava a autorização para coleta e análise de documentos da Seme relevantes para nossa pesquisa, e para a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores de Educação Física ali alocados.

Aos trinta de novembro de 2011 telefonamos para a Seme em busca de uma resposta sobre a autorização para a realização da coleta de dados, mas nos

---

Rede; o outro Pólo é a Praça dos Namorados, um espaço público também utilizado pelos alunos do Tempo Integral.

[62] O Pólo Pé-de-moquele é um espaço localizado no Centro de Vitória (Vila Rubin) onde atualmente se desenvolvem atividades de ginástica, dentre outras, atendendo, juntamente com a Secretaria de Esporte e Lazer (Semesp) e a Caixa Econômica Federal, tanto crianças e adolescentes da comunidade quanto alunos da Rede.

informaram que a mesma ainda não havia sido liberada. Aos cinco de dezembro fomos pessoalmente à Seme e nos informaram que o processo de autorização estava com o Coordenador do Desporto Escolar que não estava naquele momento na Secretaria. Nesse mesmo dia conseguimos falar por telefone com o Coordenador que nos garantiu que daria um parecer sobre o Processo ainda naquela semana.

No dia doze de dezembro telefonamos para a Seme e um dos estagiários da Coordenação de Desportos ficou responsável em nos informar sobre o Processo de autorização no próximo dia. Assim sendo, no dia seguinte conseguimos entrar em contato por telefone com um dos integrantes da Coordenação que solicitou a nossa presença na Secretaria ainda naquela tarde.

Então, aos treze de dezembro de 2011, dois membros da Coordenação de Desportos nos informaram pessoalmente que parte da nossa solicitação havia sido deferida. A Seme autorizara apenas a coleta de dados mediante entrevistas, não disponibilizando documentos internos. A alegação da Secretaria foi a de que o documento que baliza suas ações (Diretrizes Curriculares) estava disponível *online* e os demais documentos ainda estavam em construção, não se configurando, portanto, como oficiais.

Nesse mesmo dia agendamos uma reunião para realização da entrevista com os componentes da Coordenação de Desportos para o dia vinte de dezembro de 2011. Relembramos que a intenção inicial era realizarmos entrevistas semiestruturadas individuais, mas mediante solicitação da equipe entrevistada, coletamos os dados através de uma entrevista coletiva.

Tentamos ainda agendar entrevistas com os outros professores de Educação Física atuantes em diferentes cargos administrativos na Seme. A professora que atua no Ensino Infantil e a professora lotada na Sindicância não estavam presentes. A professora que trabalha nos Recursos Humanos, apesar de deixar clara a sua distância com a Educação Física, disponibilizou atendimento, mas somente numa data que não atenderia a pesquisa. Já a assessora da Secretária nos informou que a mesma só teria agenda disponível em meados de fevereiro, data inviável para a conclusão de nossa pesquisa. Por isso, decidimos coletar dados apenas com os gestores da Coordenação de Desportos.

É pertinente comentar que, apesar das dificuldades mencionadas, a coleta de dados somente com a Coordenação de Desportos não ficaria prejudicada, uma vez que esses profissionais pareciam ser os mais diretamente envolvidos com as ações de planejamento, implementação e avaliação de atividades no âmbito da Educação Física.

Sobre os trajetos da pesquisa, podemos apontar que inicialmente se pretendia trabalhar a partir da análise documental, consultando como fontes documentos internos da Seme tais como planejamentos das ações, relatórios de trabalhos, etc. Da mesma forma, era nossa intenção coletar informações com professores de Educação Física atuantes no quadro gestor da Seme com funções de gerir a Educação Física enquanto componente curricular.

No entanto, tivemos as seguintes dificuldades: a) a não disponibilização de documentos internos da Seme; b) os informantes dizem que a Secretaria não possui em seu quadro pessoal professores de Educação Física responsáveis por pensar especificamente a disciplina enquanto componente curricular; c) a equipe de professores de Educação Física que atua nessa gestão (Coordenação de Desportos) está voltada para ações que não se vinculam necessariamente somente com as aulas de Educação Física, embora afirmem que suas atividades têm *status* curricular; d) apesar das tentativas, não conseguimos agendar entrevistas com os professores de Educação Física que atuam em outros setores dentro da Seme; e) a intenção inicial era a realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores, mas por solicitação dos mesmos, realizamos uma entrevista coletiva; f) a intenção inicial era a realização de pelo menos duas entrevistas com o grupo (o que constituiria o uso da técnica de grupo focal), mas por falta de disponibilidade de tempo dos gestores e para cumprir o nosso cronograma de pesquisa, realizamos apenas uma reunião com duração de cerca de três horas.

Quanto aos dados originados a partir de atores sociais, foi necessária alteração de nossa intenção inicial por dois motivos distintos entre si. O primeiro motivo, embora muito importante, não se constituiu como o principal e deveu-se a problemas de agendamento. Como a autorização da coleta de dados só foi disponibilizada em meados de dezembro, a Coordenação de Desportos, devido ao período em questão, colocou à disposição apenas um encontro com o grupo todo. Essa falta de tempo foi justificada, e por nós compreendida, em razão da carga de

trabalho despendida à equipe no final do ano e às férias de alguns membros no início do ano seguinte.

O outro motivo deveu-se ao fato de parte do grupo de professores ter nos informado que a filosofia de trabalho do grupo era de gestão coletiva, com características de tomada de decisões em conjunto, e de manterem as mesmas concepções sobre o trabalho do grupo, e que, por isso, eles preferiam ser entrevistados em conjunto. Nesse caso, diante do quadro que se apresentava, acreditamos na conveniência de utilização da entrevista coletiva (impossibilitados que ficamos de utilizar a técnica do grupo focal).

Na ausência de documentos internos, empregamos, para uma compreensão mais densa sobre a gestão da Seme, as Diretrizes Curriculares de Vitória (VITÓRIA, 2004a; 2004b), já utilizadas no capítulo anterior; e a Lei 4747/98 que Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória (VITÓRIA, 1998),

5.2 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados consideramos duas importantes questões: a primeira se remete à base informacional. O que nos garante que as falas excluídas também não se constituiriam como um importante veículo informacional e avaliatório das ações da Secretaria de Educação analisadas? Essa questão vai ao encontro da discussão realizada em Sen (2000, p. 74), na qual,

> [...] as exclusões informacionais são componentes importantes de uma abordagem avaliatória. Não se permite que as informações excluídas tenham influência direta sobre os juízos avaliatórios e, embora isso muitas vezes seja feito de um modo implícito, o caráter da abordagem pode ser fortemente influenciado pela insensibilidade às informações excluídas.

Na tentativa de não nos perdermos nessa questão, estruturamos categorias vinculadas à discussão teórica a partir da análise de conteúdos sistematizada por Bardin (2009). Tais categorias foram utilizadas tanto na coleta de dados mediante a

entrevista coletiva, quanto na análise dos documentos (Diretrizes Curriculares e Lei 4747/98) da Seme. Estes últimos foram considerados no intuito de termos um parâmetro na escolha das categorias a serem discutidas, uma vez que os documentos de certa forma também foram utilizados como um modelo para comparação entre teoria e prática.

Após a categorização e utilização das falas, retornamos ao conteúdo completo da entrevista na expectativa de encontramos complementações para a discussão elaborada. Alguns trechos de relevância que estavam fora da categorização foram inseridos na discussão após esse retorno à totalidade da entrevista.

A outra questão surgiu a partir de uma sistematização de Heidemann (2009, p. 38), que discute a relação entre as informações produzidas por pesquisadores e o uso de tais informações por parte dos gestores estudados. Para o autor,

> [...] o processo de políticas públicas estriba-se em informações pertinentes usadas pelos tomadores de decisão. [...] Quem delibera precisa de informações pertinentes e relevantes e deixa saber de quais informações precisa. Quem "produz" informações (pesquisadores de avaliação) nem sempre tem clareza ou consciência sobre o uso que terá a informação gerada por seu empreendimento de pesquisa. Os sistemas de tomada de decisão e os sistemas de avaliação se co-implicam.

Assim, mediante a advertência de Heidemann (2009), procuramos analisar atentamente a entrevista realizada com o grupo de gestores, contextualizando os discursos, indo e vindo nas falas e nas categorias elencadas para nos aproximarmos o máximo da realidade de nosso objeto. Consideramos também que não há como ter certeza sobre a tomada de decisão por parte dos gestores mediante o resultado dessa pesquisa. O fato é que nos comprometemos em retornar à Secretaria de Educação para discutirmos os resultados da pesquisa a partir de sua conclusão, além de tratar sobre possíveis ações que poderiam contribuir para uma gestão democrática, e que tenha como resultado a formação de cidadãos.

Os dados coletados através da entrevista coletiva foram analisados a partir de cinco categorias: a) gestão; b) gestão democrática; c) cidadania; d) direitos e/ou direitos sociais; e) Educação Física escolar. Tais categorias também direcionaram as

análises documentais. A escolha por essas categorias se justifica pela importância que as mesmas têm ao se pensar no objeto e nas questões do presente trabalho. Se a nossa intenção é compreender como a Educação Física é tratada por meio da Seme para a formação cidadã, é imprescindível que o nosso olhar esteja voltado para a gestão do Município, para a cidadania e suas dimensões, e para a Educação Física propriamente dita.

Após estabelecermos as cinco categorias iniciais, durante a entrevista percebemos que outras três categorias se encontraram perpassando todo o discurso dos gestores entrevistados e por isso receberam destaque no momento da análise, são elas: políticas públicas, participação e emancipação.

Para uma melhor compreensão acerca das ações da Seme, tratadas a partir do discurso de professores de Educação Física ali localizados, a análise dos dados foi distribuída em três subtópicos: Gestão, no qual tratamos as categorias gestão e gestão democrática; Cidadania e Direitos, como o subtópico já diz, discutimos as categorias cidadania e direito/direito social; e Educação Física Escolar. Lembramos que nossa análise está divida em subtópicos de categorias gerais por uma questão de organização. Porém, é possível, no decorrer de todo o capítulo de análise, enxergar traços de categorias diferentes das elencadas como subtópico.

5.2.1 A Gestão da Secretaria de Educação do Município de Vitória

A gestão da Seme foi considerada nesse estudo a partir do olhar de um grupo de professores de Educação Física que atuam administrativamente naquele espaço. Consideramos a contribuição de Vago (1999, p. 28) para consolidar essa opção:

> Mas não só no âmbito da escola devem atuar os professores (as) de Educação Física, diante dos dispositivos legais. Outros importantes espaços são as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, por exemplo, levando a elas o debate travado na área (por meio de textos, livros e de escritos próprios) intervindo, assim, na formulação de políticas públicas de educação.

Assim, a entrevista realizada com os professores de Educação Física atuantes na esfera administrativa da Seme, foi um dos recursos utilizados para coleta de dados. Analisar as principais características da gestão educacional do município de Vitória não foi uma tarefa "fácil", principalmente pela insuficiência de documentos internos que balizam as ações da Secretaria de Educação. Apesar de contar com informações na *web*[63] como fonte para nossa pesquisa, sentimos falta do acesso a documentos da Seme tais como planejamentos, relatórios, avaliações, etc. Como já dissemos, não tivemos acesso a esses documentos internos na/da Secretaria de Educação.

Frisa-se que o período analisado é o da atual gestão do Município, ou seja, o período entre os anos 2009 e 2012. Essa temporada se configura como o segundo mandado do prefeito João Carlos Coser do Partido dos Trabalhadores (PT). A delimitação desse período é justificada por ser o momento no qual a gestão atuante defende a ideia de participação como construção de cidadania, e assim, acreditamos que o setor da educação deveria perpetuar a ideia da gestão principal.

A relevância em delimitar o segundo mandado do governo Coser para nossa análise está no caráter participativo, pelo menos no discurso, dessa gestão. É a própria Secretaria de Educação do Município que aponta a importância das ações voltadas para uma gestão democrática e participativa. De acordo com a Seme, o objetivo da gestão democrática do ensino é

> [...] promover, junto às unidades de ensino, maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, visando garantir a construção de uma escola mais democrática e com qualidade social. Dessa forma, abre-se a possibilidade da ampliação dos espaços de participação da comunidade escolar e comunidade local[64].

Antes de adentrarmos especificamente na discussão sobre a gestão educacional do município de Vitória, destacamos algumas considerações importantes suscitadas durante a entrevista coletiva acerca de políticas públicas.

[63] Utilizamos as Diretrizes Curriculares do Município e a Lei 4747/98.
[64] Gestão democrática garante autonomia às escolas municipais. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/Seme.php?pagina=gestao_democratica_oquee>. Acesso em: 10/01/2012.

Sobre ações de políticas públicas, espaço público e serviço público, constatamos que para a Coordenação de Desportos,

> [...] o nosso papel aqui é pensar em políticas públicas de atendimento para qualificar a educação. Então a gente realmente se empolga e todo mundo está aqui no espaço público com o desejo de estar (E.C.[65]).
>
> É serviço público, e a gente busca fazer o trabalho com seriedade, com compromisso porque é a nossa função (E.C.).
>
> Nós estamos em um lugar privilegiado de construção de políticas públicas [...] (E.C.).

Baseando-nos no conceito de Heidemann (2009), as políticas públicas são as ações mais presentes do Estado em relação à sociedade, realizadas através de planejamentos com alcance geral ou específico. As políticas de educação são então compreendidas como ações específicas do Estado. Assim, é pertinente que a Coordenação de Desportos pense em realizar ações de atendimento em prol de uma educação de qualidade, bem como busque realizar trabalhos compromissados, com seriedade, pois deveras, os professores que ocupam cargos estratégicos na gestão educacional se encontram em "locais privilegiados".

Entretanto, ressaltamos que os compromissos com ações públicas, ditas de qualidade pela Coordenação, não podem ser validadas no presente estudo, devido à delimitação metodológica. Por isso, não foi possível viabilizar a constatação (ou não) se realmente na prática, as ações da Seme, a partir da Coordenação de Desportos, estão voltadas exclusivamente para uma "educação de qualidade". Além do que, a terminologia "educação de qualidade" é abstrata, não existindo assim, por parte da Coordenação, uma conceitualização sólida sobre o que seria essa "qualidade" educacional.

Ainda sobre a questão da "qualidade", que aparece inúmeras vezes nas falas dos gestores, realizamos uma reflexão sobre o trabalho de Roque (2004). A autora realiza uma análise sobre a educação dita "de ponta" do município de Vitória na gestão anterior[66] e conclui que tal educação se constitui um "sucesso" se olhada na perspectiva do BM e da Reforma Educativa Brasileira. Estes últimos propõem uma

[65] Entrevista Coletiva.
[66] O Prefeito Luiz Paulo do PSDB governou a cidade de Vitória entre os anos 1997 e 2004.

educação com forte presença de uma racionalidade instrumental, com objetivos definidos para um fim: a disseminação e manutenção do projeto política neoliberal. Como optamos por não desenvolver um referencial que tratasse dessa "qualidade" na gestão atual, tomaremos cuidado ao tratar os dados que se remetem a tal assunto.

Tratando-se da gestão educacional do Município, de acordo com a Seme, a direção de suas ações está apontada para a gestão democrática do ensino, que segundo a Secretaria, está estritamente vinculada à autonomia das unidades escolares, apresentando os seguintes pressupostos: "[...] a consulta permanente à comunidade escolar, o compartilhamento e delegação do poder; a assunção das responsabilidades em conjunto (co-responsabilidade); a transparência nas ações e a publicização dos resultados"[67].

Para alcançar a gestão participativa no Município, a Seme destaca a constituição de alguns mecanismos: eleição direta de diretores[68], conselho de escola, grêmios estudantis e conselhos de representantes de turma. Devido à delimitação metodológica não nos foi possível verificar se esses mecanismos se configuram efetivamente como uma via de participação da comunidade escolar. Entretanto, destacamos que tanto a Prefeitura de Vitória, através de seu *site* oficial[69], quanto a Coordenação de Desportos, através da entrevista coletiva realizada, destacam que uma das buscas da Seme desde o início da primeira gestão do atual governo se baseia em possibilitar uma gestão escolar democrática.

A esse respeito, lembramos que Demo (2006) e Heidemann (2009), alertam sobre a importância da compatibilidade entre teoria e prática nas políticas públicas. Portanto, durante todo o ciclo correspondente às políticas públicas, ou seja, nas decisões políticas, implementação, verificação do nível de satisfação social, e na avaliação das mesmas (HEIDEMANN, 2009), teoria e prática, discurso e ação devem estar entrelaçados.

---

[67] Gestão democrática garante autonomia às escolas. Disponível em <http://www.vitoria.es.gov.br/Seme.php?pagina=gestao_democratica_oquee>. Acesso em: 10 jan. 2012.

[68] Sobre as eleições para diretores do Município destacamos uma notícia exposta no *site* oficial da prefeitura: "O processo de escolha dos diretores aconteceu através de eleições diretas, realizadas no dia 19 de outubro em 98 unidades de ensino da capital. Na ocasião, cerca de 40 mil pessoas compareceram às urnas, entre professores, pais, funcionários, alunos com mais de 10 anos e representantes das comunidades onde as escolas estão inseridas". Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/secom.php?pagina=noticias&idNoticia=7706. Acesso em: 10 jan. 2012.

[69] www.vitoria.es.gov.br

Devido a não disponibilização de documentos internos da Seme, tomamos para a análise da gestão educacional do Município, documentos disponíveis no *site* da Prefeitura, bem como os relatos dos gestores participantes da entrevista coletiva. Um dos documentos utilizados para uma melhor compreensão da gestão educacional do município de Vitória é a Lei Municipal nº 4747 de 27 de julho de 1998, que institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória.

Vale ressaltar que no ano em que essa Lei foi sancionada, quem estava no comando da cidade era o prefeito Luiz Paulo Vellozo Lucas, do PSDB. Apesar de essa Lei ter sido aprovada num período que não abarca a gestão que estamos estudando, decidimos tomá-la como fonte por esta ser a Lei que ainda hoje regula o Sistema de Ensino de Vitória. Assim, traçaremos um olhar crítico, porém, cauteloso, sobre tal norma, considerando o período político em que a mesma foi instituída.

Em seu art. 3º, a Lei 4747/98 declara como princípios e fins da Educação no Município,

> [...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e equidade como, também, nos ideais de solidariedade e dignidade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (VITÓRIA, 1998).

A proximidade desses princípios com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996 não é por acaso. A Lei Municipal, em seu art. 2º. Destaca que a ação do Sistema Municipal de Ensino deve guiar-se pelas seguintes e principais bases de ordem legal:

> a) Constituição Federal e Estadual; b) Lei Orgânica do Município de Vitória-ES; c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; d) Lei Federal nº 9424, de 24 de dezembro de 1996; e) legislação federal, estadual e municipal aplicável ao setor; f) a presente Lei; g) outras normas legais que venham a ser editadas e lhe sejam pertinentes (VITÓRIA, 1998).

No parágrafo VI do art. 212 da Lei Orgânica de Vitória[70] de 05 de abril de 1990, encontra-se que o ensino será ministrado com base nos princípios de “gestão democrática do ensino público na forma da lei”. A mesma referência à gestão democrática no ensino é encontrada: no artigo nº 8, VIII parágrafo da Lei 4747/98; na LDB/96 (art. 3º, § VIII); e na Constituição Federal (art. 206, § VI).

Se sobre a gestão democrática parece haver um “consenso” nas legislações educacionais, é possível observar que, em princípio, a legislação do Sistema de Ensino de Vitória trata as Diretrizes do Município em detrimento dos PCNs, fazendo referência a esse último apenas na educação de Jovens e adultos[71]. Ainda a respeito da Lei nº 4747/98 destacamos o art. 4º, no qual o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

> **I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;** II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias [sic] e de concepções pedagógicas, considerando a diversidade de expressão cultural; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; **V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;** VI - gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; **VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da Lei**; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; **XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais**; XII - fortalecimento da auto-estima e da construção da identidade do educando; XIII - valorização do trabalho coletivo e do espírito solidário (VITÓRIA, 1998, grifo nosso).

Sobre as condições de acesso e permanência na escola, ressaltamos que para Lafer (1988) e Bovero (2002) a igualdade perante a lei é um dos fundamentos da democracia. Cittadino (2005) deixa claro que uma das vias para se alcançar tal igualdade é a participação. Assim, acenamos como uma via democrática a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola estar posta na Lei que regula o ensino no município de Vitória. Entretanto, destacamos a importância da participação na esfera política para que não existam desigualdades nos acessos aos direitos.

---

[70] Lei Orgânica do Município de Vitória. 2006. Disponível em: <http://www.cmv.es.gov.br/Lei_Organica.htm.> Acesso em: 10 jan. 2012.

[71] A discussão sobre como são tratados os componentes curriculares pela Seme serão desenvolvidas no tópico 5.2.3 do presente capítulo.

Apesar de a gestão democrática ser pontuada como uma conquista positiva na educação do município de Vitória, observamos que tanto os itens V e XI demonstram o cuidado que a PMV possui em não anular a rede privada de educação, e o incentivo à conciliação do trabalho com a educação escolar. Não seriam esses, traços da investida neoliberal despontando na Lei que regula o Sistema de Ensino de Vitória? Não podemos esquecer que a criação dessa Lei está situada no momento político que representa o auge da introdução do neoliberalismo no Brasil, e que situações como essa resultam na privação de um direito: a educação pública como direito de todos e dever do Estado.

Sobre a gestão educacional na Secretaria de Educação, destacamos o art. 11 da Lei 4747/98 que define a gestão democrática do ensino público nas três esferas da administração - Classe, Escola e Secretaria Municipal de Educação. No 3º parágrafo encontramos as atribuições da Seme:

> a) desenvolvimento do espírito de parceria no sistema municipal de educação; b) exercício democrático da autoridade central competente e promocional do sistema de ensino; c) **participação de órgãos ou segmentos na tomada de decisões relevantes;** d) funcionamento do Conselho Municipal de Educação (VITÓRIA, 1998, grifo nosso).

A legislação, apesar de apontar que a Secretaria deve gerir a Educação do Município democraticamente, não explica quais são os "órgãos" e "segmentos" que devem participar das tomadas de decisões. A sociedade civil está incluída? Ou considera-se como "órgãos" apenas as instituições públicas? Destacamos assim a necessidade em se ordenar uma legislação que deixe claro a importância da participação da sociedade civil nas tomadas de decisão[72].

Ao ser questionada sobre como acontece a gestão educacional na Seme, a equipe componente da Coordenação de Desportos do Município afirmou que em "termos de composição, a Secretaria possui uma secretária, e duas subsecretárias". Uma subsecretária é responsável pela área pedagógica e de gestão escolar, e a outra subsecretária desempenha funções executivas "que compõem o gabinete".

[72] Adiante realizamos uma discussão sobre a participação da comunidade escolar na formulação das políticas da Seme. O que parece acontecer é uma participação da comunidade apenas para sugestões e apontamentos, mas no momento das deliberações, é a Secretaria quem define as ações.

A Coordenação também expôs a existência de Gerências, dentre elas, destacam-se a “Gerência no Ensino Fundamental, da Educação Infantil, as Gerências Administrativas e Orçamentárias” (E.C.). Também existe uma Gerência destinada a pensar, organizar e executar as formações dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

De acordo com a Coordenação de Desportos, nessa última Gerência, as ações para a formação são pensadas de maneira ampla, e não por área, não sendo detectado nenhum professor de Educação Física atuante nesse grupo. Para a equipe gestora, “de forma clara, não há uma política de formação bem definida, isso tá ainda no processo de construção, e eu acho pouco provável, que isso consiga ser materializado nessa gestão, até porque o próximo ano é ultimo ano da gestão” (E.C.).

A futura troca de gestão parece ser um possível inviabilizador de ações dentro da Seme. As indecisões sobre o rumo futuro da gestão educacional do Município é fruto da organização das políticas locais de governo, que segundo Heidemann (2009) possuem características de instabilidade e flexibilidade, uma vez que dependem da organização da gestão atuante, não possuindo compromisso algum com continuidades das ações após a troca de governos.

Para os indivíduos entrevistados, no que diz respeito às

> [...] políticas de atendimento, a Gerência de Ensino Fundamental e a Gerência de Educação Infantil, são gerências de caráter essencialmente pedagógicos. Elas fazem um acompanhamento técnico das escolas, fazem acompanhamentos dos projetos, fazem o debate da organização curricular, que é feito anualmente em cada escola. Nessa organização curricular, a escola tem a oportunidade de debater projetos que ela entende como relevantes para a formação dos meninos, e aí as escolas encaminham as suas propostas de organização curricular e vivenciam isso no ano seguinte, fazem uma avaliação ao final de cada ano, e essa Gerência de novo implanta (E.C.).

Dentro de cada uma dessas Gerências, organizam-se coordenações específicas. Desse modo, o grupo entrevistado compõe a Coordenação de Desporto Escolar dentro da Gerência do Ensino Fundamental.

5.2.1.1 Organização e Funcionamento da Coordenação de Desportos

Para compreendermos o funcionamento da Coordenação de Desportos, realizamos de início, a partir da entrevista coletiva, uma descrição de como essa equipe se organiza e realiza suas ações; em alguns poucos momentos essa descrição estará acompanhada por algumas considerações relevantes. Em seguida, realizamos uma análise elencando pontos de aproximação e de distanciamento de uma gestão democrática que se preocupa com a formação cidadã.

A Coordenação de Desportos "[...] tem se atido aos cuidados voltados para atender às crianças de primeiro ao nono ano, e no que diz respeito às políticas públicas, como são desenvolvidas, existem algumas orientações, que são as diretrizes do município" (E.C.). As Diretrizes destacadas nas falas da Coordenação são as mesmas analisadas no capítulo anterior. De acordo com os gestores, tais documentos possuem "uma orientação geral que é de caráter histórico-crítico" sendo que "a Educação Física de certa forma estabelece coerências com essa orientação mais geral" (E.C.).

Entretanto, os gestores compreendem que existem questões a serem revistas nas Diretrizes: "[...] a gente identifica que tem alguns problemas, tanto que ela [Diretrizes Curriculares de Vitória] vai passar por uma reavaliação. Ia ser esse ano, mas essa Secretaria não teve pernas para dar conta disso" (E.C.). Apesar de considerarem a necessidade de alterações nas Diretrizes, não nos ficou claro quais os conteúdos a serem mudados, muito menos os motivos específicos para tal modificação.

Nas contribuições da entrevista coletiva, evidenciou-se que a função da Coordenação de Desportos dentro da Seme é tratar de assuntos relacionados ao desporto educacional,

> [...] e pra isso ela tem tentado construir uma política de desporto educacional**,** que pense uma educação estética uma educação de sensibilidade, que pense **um cidadão nas suas múltiplas facetas, considerando as diversas nuances do sujeito desde a competência técnica às suas condições de saúde** (E.C., grifo nosso).

A Coordenação trata de projetos relacionados à Educação Física tais como os Projetos de Dança e Ginástica Rítmica que resultam num festival denominado “Movimentos Urbanos”. Trata ainda dos projetos esportivos que podem ou não estar vinculados com os Jogos Escolares Municipais de Vitória (Jemvi), e de Pólos específicos tais como o “Pé-de-Moleque”, e os de Lazer na Praça dos Namorados e no Clube Ítalo.

Partimos desse relato para estruturarmos um questionamento: se a Coordenação de Desportos visa a construção de uma política de desporto educacional, então as atividades coordenadas por esse Setor tais como a dança, a ginástica rítmica e os pólos de lazer são pensados enquanto desporto? Esta questão é pertinente, pois se aqui desporto é tratado como esporte, como então é possível viabilizar uma educação estética a partir da dança, que é essencialmente arte (e do ponto de vista da cultura corporal de movimento é conteúdo da Educação Física escolar), tratando-a mediada por uma concepção voltada para o esporte[73]?

A mesma dúvida permanece acerca do lazer, que de acordo com Marcellino (2002) é constituinte de dois aspectos fundamentais: tempo e atitude. A atitude é a relação verificada entre o sujeito e a experiência de satisfação, e o tempo considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho e de obrigações sociais, familiares, religiosas, etc. É o “tempo disponível”. O lazer visto enquanto processo educativo de emancipação do sujeito que proporciona momentos de prazer, felicidade, sendo voluntário e longe de obrigações deve ser um momento de reflexão crítica na busca da prática cidadã (MARCELLINO, 2001).

Sobre as atividades de lazer, a Coordenação aponta que o “Pólo da Praça dos Namorados prioriza o tratamento dos esportes de praia e o Clube Ítalo trabalha com atividades de piscina e outras atividades de esporte de quadra, campo, jogos de salão e o *playground* que é bastante utilizado” (E.C.).

Sinalizamos dois problemas principais quando a Coordenação de Desportos insere atividades de lazer em suas ações: o primeiro é a restrição dos conteúdos culturais do lazer (esportes de praia e atividades de esporte de quadra, campo,

[73] De acordo com Tubino (1999), em 1941, no Brasil optou-se por utilizar o termo “desporto” como referência ao “esporte” por influência de João Lyra Filho, que redigiu o decreto-lei nº 3.199/41, e desde então essa palavra vem se mantendo nos textos legais, inclusive na Constituição de 1988 (art. 217).

jogos de salão e *playground*); e o segundo é a intencionalidade de trabalho, já que as atividades escolares constituem tempo ocupado, obrigatório. Por isso, o lazer tratado pela Coordenação através de atividades programadas, configurando-se como prática esportiva, encontra-se em dissonância com o conceito trabalhado por Marcellino (2001; 2002), embora possa, segundo o mesmo autor, ser desenvolvida a perspectiva de educação para o lazer.

Questionamos aos entrevistados quais eram as suas atribuições, funções e ações dentro da Seme. Foi-nos explicado que a atual Coordenação teve início em 2009. Naquele ano, a Gerente do Ensino Fundamental convidou, baseada em indicações, o atual coordenador da equipe a compor a Coordenação de Desportos.

Sobre esse convite, realizamos uma ligação com o conceito gramsciano de guerra de posição (GRAMSCI, 2002; COUTINHO, 2008), que se resume na conquista gradual de espaços no interior da "sociedade civil", e através e a partir dela, no próprio seio do Estado, com o escopo de confrontar a hegemonia predominante. Assim, supomos que o professor convidado a assumir uma Coordenação dentro de uma Secretaria de educação, tem em mãos a possibilidade de transformar suas lutas, enquanto categoria de professor e enquanto intelectual orgânico, em vias de serem inseridas nas discussões da sociedade política, para que a hegemonia dessa se torne obsoleta. Nas considerações finais deste trabalho, poderemos apontar se isso de fato aconteceu.

De acordo com os dados coletados na entrevista coletiva, após a inserção do coordenador da equipe na Seme, juntamente com outro colega, ambos realizaram uma busca nos documentos da Secretaria. O intuito era o de encontrar o maior número de dados possíveis sobre a Coordenação de Desportos, sua constituição, os motivos de sua existência, e as ações que a mesma desenvolveu ao longo dos anos. Assim sendo,

> [...] após ter feito este levantamento, nós começamos a atacar os **planos de ação das escolas**, pra poder identificar o que acontecia com os projetos das Unidades de Ensino. Fizemos um levantamento, uma batida geral de **todos os documentos que tinham aqui nessa secretaria**. E a partir dali, nós começamos a pensar no que de fato, a gente ia conseguir encaminhar. Trouxemos no primeiro momento uma proposta que a gente chamava na época de Jemvi ampliado (E.C., grifo nosso).

Sobre o relato anterior, a equipe entrevistada explica que o Jemvi ampliado consistiu em um modelo diferenciado dos Jogos Escolares, que abarcasse outras possibilidades de se vivenciar a cultura corporal de movimento, estimulando uma maior participação dos estudantes, e uma regulamentação dos jogos que favoreceria uma maior integração entre a comunidade escolar[74]. A princípio, essa mudança foi encarada com desconfiança pelos professores da Rede.

Uma das primeiras ações iniciadas pela atual Coordenação foi a análise dos projetos das escolas para avaliar em que condições se encontrava o funcionamento de cada um. Como resultado, algumas escolas que desenvolviam atividades que fugiam dos objetivos da concepção pedagógica da equipe tiveram seus projetos anulados. Alguns professores tiveram sua extensão de carga horária eliminada, pois ou atendiam um número muito reduzido de alunos, ou não cumpriam suas funções de maneira adequada às concepções de participação da Coordenação. De acordo com os gestores, esse enfrentamento foi extremamente desgastante, mas resultou num projeto muito mais "qualificado".

Ainda em 2009, a Coordenação de Desportos convidou uma professora da Rede para investir nos projetos de dança e ginástica que aconteciam de maneira isolada nas escolas do Município. O objetivo era

> [...] pensar uma intervenção pros diferentes espaços onde acontece dança e ginástica nessa Rede, de modo que ela tenha uma orientação de formação única, porque cada professora no seu espaço fazia bons trabalhos, mas de forma muito desarticulada (E.C.).

Com esse escopo a Coordenação identificou os locais onde se encontravam as professoras que desenvolviam projetos de dança e ginástica rítmica:

[74] Esclarecemos que chamamos de "comunidade escolar" todos os indivíduos participantes da dinâmica escolar tais como alunos, professores, responsáveis, técnicos, diretores, pedagogos, etc.

> Nós as convocamos para uma reunião, **mas antes disso nós fizemos todo um trabalho de estudo para poder construir uma proposta de dança e ginástica para essa Rede** que é o que eu acho que ainda venho hoje orientando e pautando esse trabalho com essas professoras [...]. E aí fomos para essa conversa inicial apresentar qual seria a possibilidade de orientação que essa Coordenação vinha pensando para os projetos de dança e ginástica, pensando inclusive na maior visibilidade das produções que eram desenvolvidas dentro desses projetos [...]. Quando a gente pensou nessa proposta nós começamos a tematizar as coisas, ou seja, nós começamos a forçar a barra para que as professoras viessem e tivessem a oportunidade de pensar coletivamente naquilo que ia ser produzido por todos, e isso fez um diferencial grande (R.G.F, grifo nosso).

Com a descoberta de que a Coordenação também era responsável pelo Pólo Pé-de-moleque, veio a decisão, ainda em 2009, de convidar outro professor para compor a equipe, responsabilizando-se por aquele espaço. O Pólo Pé-de-moleque é um centro que, em princípio divide o espaço físico com mais duas instituições: a Secretaria de Esporte (Semesp) e com a Caixa Econômica Federal, cujo objetivo inicial era a descoberta de talentos esportivos. De acordo com os colaboradores, com a tomada do espaço pela Seme, o objetivo passou a ser o atendimento a crianças de 5 a 9 anos para experimentarem diferentes possibilidades da cultura corporal de movimento.

Nota-se que como apontado no capítulo anterior, a compreensão da Educação Física como um componente curricular que trata dos conteúdos advindos da cultura corporal de movimento, é que baseia epistemologicamente a Educação Física enquanto uma importante via para uma educação ampla. A Coordenação de Desportos, durante toda a entrevista coletiva transmitiu que compreende a Educação Física a partir dessa concepção.

Sobre o Pólo Pé-de-moleque, de acordo com os gestores entrevistados,

> A gente já trabalhou com ginástica artística e lutas, tênis de mesa, e a gente quer ampliar isso, é uma vontade nossa e também da Secretária que comprou essa ideia e até colocar teatro lá dentro e outras práticas. Pra que a gente possa estar atendendo a comunidade e fazer daquilo lá um local de experiências (E.C.).

O Pólo atende as crianças que estudam em Tempo Integral[75] na Rede, atende ainda a comunidade local em parceira com um projeto da Caixa Econômica Federal e através de escolinhas da Semesp. A intenção é que em breve[76] também se atendam as escolas do Município através das aulas de Educação Física, uma vez que o espaço físico é munido com equipamentos para práticas corporais não encontrados nas escolas (R.G.F). Não podemos classificar essa situação como uma ação de intersetorialidade, pois de acordo com os gestores, as diferentes instituições não dialogam, elas apenas "coabitam" o mesmo espaço.

Ainda em 2009 a Coordenação de Desportos se instituiu enquanto equipe com os mesmos componentes que permanecem até o início de ano de 2012, posto que apenas o coordenador da equipe disponibiliza toda a sua carga horária de trabalho (50 horas semanais) para atuar na esfera administrativa da Seme, e os demais professores trabalham tanto em escolas da Rede quanto na Secretaria de Educação.

Em 2010 os Jogos foram realizados com algumas modificações: a partir de um estudo "de todos os espaços onde acontecem aulas de Educação Física" algumas escolas foram selecionadas para realizarem a primeira etapa dos jogos em seus espaços físicos, durante o horário do recreio. Segundo a Coordenação essa alteração teve como objetivo um maior envolvimento da comunidade escolar com os Jogos. Ainda em 2010 a Coordenação organizou outras atividades como o "Mini sub 10[77]".

Em 2011 a Coordenação realizou uma parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo através de um professor de atletismo e seus graduandos. O evento organizado em parceria foi um festival de atletismo idealizado para possibilitar uma troca de experiências que contribuiria tanto com a formação dos estudantes de Educação Física quanto com os alunos da Rede. Tais estudantes

[75] De acordo com a Seme, a Educação em Tempo Integral é um programa de governo voltado para alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental cuja proposta pedagógica visa a permanência do aluno na escola, "assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, resgatando sua auto-estima e intensificando o processo ensino-aprendizagem". Para a PMV, o Programa "é resultado de uma articulação de secretarias municipais da área de políticas sociais, em parceria com outras instituições públicas, privadas e organizações da sociedade civil". Disponível em < http://www.vitoria.es.gov.br/Seme.php?pagina=oqueeoprograma>. Acesso em 12/01/2012.

[76] O local está com as atividades suspensas, pois passa por uma reforma.

[77] O Mini sub 10 foi um evento esportivo realizado pela Seme através da Coordenação de Desportos que atendeu crianças de 8 a 10 anos.

puderam ter acesso a espaços, equipamentos, e materiais específicos da modalidade, quase não desfrutados pelos mesmos.

Também em 2011, a partir de estudos da Coordenação sobre lazer[78], a mesma instituiu dois Pólos de Lazer: um na Praça dos Namorados e outro no Clube Ítalo Brasileiro. De acordo com a Coordenação de Desportos, o foco desses Pólos é

> [...] pensar ou potencializar elementos que potencialize esses meninos nos diferentes espaços/tempos de lazer deles, ou seja, **tanto na perspectiva do fazer corporal, quanto na perspectiva do questionar** "porque que eu não tenho isso na minha comunidade?" Então, a intenção era fazer com que esses meninos, a partir dessas experiências que eles tem nesses espaços, que eles possam retornar para as suas comunidades [sic], **reproduzir esse conhecimento** que foi trabalhado lá e também, num momento oportuno, e a gente acredita muito nisso por que eles estão sendo formados para isso, eles vão **como lideranças comunitárias cobrar os seus direitos** dentro daquele espaço para garantir que eles também tenha área de lazer por exemplo, como a praça dos namorados (E.C., grifo nosso).

Após descrevermos a constituição e o funcionamento da Coordenação de Desportos, analisaremos, à luz da revisão realizada, o que conseguimos identificar nas falas dos entrevistados. Detectamos que o discurso dos entrevistados vislumbra duas importantes perspectivas para uma formação cidadã. Primeiro, em vários momentos da entrevista aparecem falas que remetem um compromisso em "saber sobre", em se conhecer as temáticas trabalhadas pela mesma. Um dos diálogos demonstra bem essa intenção:

> Essa Coordenação tem como hábito nunca fazer nada sem antes fundamentar muito bem, ou fundamentar na medida do possível aquilo que a gente tenta construir como proposta de trabalho. Essa Coordenação não faz nada sem pensar na proposta de intervenção que vai fazer e tem que ser coerente com aquilo que a gente vem pensando como política educacional para essa Rede, como política de desporto educacional (E.C.).

[78] Acenamos que como argumentado anteriormente, apesar da Coordenação de Desportos relatar que realizou estudos sobre o lazer, nos parece que as ações da mesma não se configuram, baseadas no conceito de Marcellino (2001; 2002), como atividades de lazer.

A outra questão é que tanto na fala sobre os Pólos de Lazer, quanto em outros momentos do diálogo, constam aspectos relevantes para uma percepção crítica dos alunos sobre seus direitos e sobre as injustiças sociais. Estimular questões sobre os acessos a espaços, públicos ou privados, que possuem como clientela principal pessoas das altas classes econômicas, além de incentivar a reprodução de pensamentos críticos nas comunidades originárias dos alunos, nos parecem ser caminhos positivos para uma formação cidadã.

Apesar dos pontos de aproximação com uma formação cidadã, apontamos algumas críticas sobre a organização e funcionamento da Coordenação de Desportos:

1) A Coordenação de Desportos parece se encontrar num âmbito problemático ao se pensar em algumas de suas funções, principalmente no que diz respeito à práticas como dança, caracterizada não como um esporte, mas como uma arte expressiva. Por vezes a ginástica rítmica também pode ser aqui enquadrada quando tratada como espetáculo e não como competição. O tratamento com atividades de Lazer também parece ser problemático, visto que essas atividades não abarcam as principais características do lazer mencionadas por Marcellino (2001; 2002).
2) Um dos objetivos iniciais de nossa pesquisa era ter acesso a documentos internos da Seme com o escopo de compreendermos os planejamentos, a organização interna, etc. Porém, não tivemos acesso a tais fontes com a justificativa de que os documentos oficiais da Secretaria se encontravam disponíveis *online*. No entanto, ficou claro no relato dos gestores entrevistados a existência de documentos internos, que foram inclusive a base para que a Coordenação se organizasse.
3) Se a intenção da Coordenação de Desportos é a construção de políticas que “pensem o cidadão nas suas múltiplas facetas”, é de se esperar que em suas ações, a equipe proponha atividades de cunho participativo, voltadas para os direitos e deveres do cidadão e que estimulem a emancipação do sujeito. Mas em uma das falas dos gestores, parece que as “múltiplas facetas” da formação cidadã estão muito mais vinculadas às competências técnicas do

que à formação crítica. Criticamos assim, se essa situação não é uma evidência do distanciamento entre discurso e prática.

4) De acordo com os diálogos da entrevista coletiva, uma das mudanças ocorridas com a estruturação da atual equipe de Coordenação de Desportos foi uma investigação sobre os projetos nas escolas, que como consequência extinguiu alguns projetos já existentes. A justificativa é a de que tais projetos não seguiam a concepção pedagógica da Coordenação de Desportos. Como não nos foi informado se tais professores tiveram a chance de reformularem seus projetos, se houve um debate entre Secretaria e escola, ou se outros atores (os alunos atendidos, por exemplo) participaram dessa decisão, fica a dúvida se essa ação não se caracterizou como uma forma de imposição, no sentido que Gramsci coloca de imposição hegemônica, onde uma classe/grupo adquire o consenso/passividade de outra classe/grupo.

5) A partir de alguns relatos, é possível observar que aparentemente a equipe não realizou alguns trabalhos com os professores, mas sim para os mesmos. Um exemplo é o relato sobre as mudanças nos projetos de dança e ginástica rítmica. Para a realização da organização dos mesmos, um estudo foi construído pela Coordenação, assim como a proposta de trabalho e a mudança organizacional para que as ações de dança e ginástica que aconteciam na Seme desarticuladamente, passassem a confluir em um só tema, resultando em um Festival. A participação dos professores em todas essas mudanças parece que só ocorreu no momento do debate acerca dos temas propostos para o dito Festival. Se Bovero (2002) aponta que na *isonomia* antiga[79] o poder de decisão é como um círculo no qual todos são equidistantes, e na democracia moderna o poder decisório inicial permanece distribuído igualmente entre todos os cidadãos, mas dele se distancia o poder de decisão última, podemos dizer que aqui, o poder de decisão dos professores parece estar apenas numa dimensão "mediana". Eles não participam coletivamente do início das ações políticas, são chamados a debatê-las na metade do processo, mas a deliberação final continua a estar fora de seus alcances.

[79] Termo utilizado por Bovero (2002) para explicar a diferença entre a "*igualdade* na democracia antiga" e a "*igualdade* na democracia moderna".

6) Sobre a realização de atividades esportivas no horário do recreio, esclarecemos que apesar da Coordenação tratar essa ação como algo positivo, que gerou bons resultados para a participação dos alunos e da comunidade, existem pelo menos dois conflitos. O primeiro é a funcionalidade da atividade, uma vez que o recreio é configurado por um momento de lazer, no qual o aluno tem “liberdade” de escolher as suas atividades, e a realização de jogos esportivos no espaço em que os mesmos realizariam tais atividades impossibilita a realização de outras ações por parte dos estudantes. O outro ponto é que da maneira como foi colocado na entrevista realizada, parece que a efetivação dos jogos na escola pressupõe exclusivamente a participação dos professores de Educação Física; ora, se a atividade é realizada durante o recreio, com a presença de todos os alunos, a mesma deveria se configurar como uma ação interdisciplinar, relacionando-se com todas as disciplinas curriculares. Lembramos que a importância/realização de atividades interdisciplinares não apareceu no discurso dos gestores entrevistados, na Lei 4747/98, nem nas Diretrizes Curriculares para Educação Física (VITÓRIA, 2004b), e por isso nos parece que essa não é a metodologia de trabalho defendida pela gestão educacional do Município.

7) Devemos também chamar atenção sobre a fala dos gestores que se remete a utilização do conhecimento adquiro em instâncias políticas. Não há evidências de como a “reprodução” do conhecimento adquirido, e como a transformação dos indivíduos em “lideranças comunitárias” são feitas. Então, no discurso, fica parecendo que as atividades têm o poder de educar para a cidadania por si mesmas, uma vez que a pergunta sobre como os educandos construiriam conhecimento político para serem multiplicadores, não foi respondida.

As críticas acima não estão colocadas para desacreditar, reprovar, ou inferiorizar as ações da Coordenação de Desportos. Se as críticas existem, é porque as mesmas estão baseadas em referenciais teóricos, e podem servir como um auxílio na reformulação das ações, ou seja, como uma avaliação.

5.2.1.2 Gestão: o discurso da Seme

Após tratarmos a constituição e o funcionamento da Coordenação de Desportos, voltemos a pensar a gestão educacional do município de Vitória a partir de seus documentos e da fala dos gestores, para adiante estruturarmos quais discursos/ações aproximam a Seme de uma gestão baseada no modelo societal e quais os aproximam de um modelo gerencial.

Tanto na Lei 4747/98 quanto na fala dos gestores, fica evidente que a escola tem certa autonomia na sua composição curricular. No que se refere à Educação Física, a escola tem a possibilidade de discutir internamente a estrutura de um currículo que abarque os interesses da comunidade atendida. É por isso que algumas escolas possuem Projetos de Dança, outras de Ginástica Rítmica, e outras possuem o foco mais voltado para o desporto, participando, por exemplo, dos Jemvi.

Nessa questão, a função da Seme através da Coordenação de Desportos é avaliar os projetos elaborados na escola e emitir um parecer, que irá permitir (ou não) a implementação e/ ou continuidade dos projetos mediante a sua integração ao PPP da Instituição. De acordo com os gestores,

> [...] o projeto, ele tá dentro do PPP da escola, então ele é da escola, ele tem que estar inserido, entendendo que faz parte do currículo da escola. Isso tem sido muito interessante, a gente estar discutindo com as escolas, tanto nos momentos de organização curricular, quanto quando a gente vai na escola avaliar. A gente vai lá discutir, avaliar, e ai? como a escola vai se organizar para que a professora tenha condições de desenvolver com qualidade o projeto? (E.C.).

A inserção da comunidade escolar na organização curricular em cada Unidade de Ensino nos parece uma importante via de participação e de organização social, cooperando para uma gestão democrática. Lembramos que de acordo com Pateman (1992), esse pode ser considerado um caminho para uma formação cidadã a partir da participação política em esferas micro.

Todavia, a esse respeito, levantaremos duas questões baseando-nos no discurso abaixo sobre a não autorização do desenvolvimento de alguns projetos nas escolas:

> Algumas vezes, tem escolas que não ficam satisfeitas porque querem tudo né? **E aí a Secretaria dá uma segurada** porque tem escolas que têm muitos projetos, que não vê onde esses projetos de fato têm implicação na qualificação, no processo de aprendizagem em cima dos meninos [sic] [...] Eu vou dizer que isso é perfeito, que sempre sai do formato que a gente pensa que é o melhor? Não! **Tem escolas que a gente fica meio com dó, quando um projeto não é abarcado, e a gente vê que é um projeto importante pra escola** (E.C. grifo nosso).

Assim, questionamos quais são os critérios para validar ou não os projetos? Se a equipe entrevistada relata que a escola tem autonomia para pensar, organizar e operacionalizar seus componentes curriculares, e para Freire (1996), Ahlert (2009), Kunz (2004), Pateman (1992) e Müler (2007), a autonomia e a participação são quesitos fundamentais para uma formação cidadã, quais são os norteamentos que a Seme se baseia para “dar uma segurada” em um projeto e liberar outros?

Se a própria Coordenação de Desportos “fica com dó” da negação de alguns projetos para determinadas escolas, porque não liberá-los e construir junto com as escolas, mecanismos de avaliações que autorizem a própria comunidade escolar a pensar se os projetos realmente são importantes, se eles realmente estão colaborando para uma formação integral e crítica dos alunos, para então eles mesmos decidirem a implementação/continuidade de cada projeto? Lembramos que Pateman (1992) afirma que esse tipo de participação é importantíssimo para estimular a participação política e consequentemente colaborar com a cidadania.

A esse respeito, apesar de uma intenção inicial da Coordenação de Desportos em proporcionar autonomia e participação da comunidade escolar no desenvolvimento de suas atividades curriculares, parece-nos que em alguns momentos a execução de tais ações esbarram ou em questões burocráticas, ou quem sabe financeiras, que acabam por não possibilitar uma ampla autonomia. Abaixo, segue um trecho da entrevista realizada com os gestores, que retrata como

empecilhos burocráticos podem impedir o desenvolvimento de ações idealizadas pela Coordenação de Desportos:

> Sinceramente eu acho que nós chegamos aqui com muitos sonhos e muitos ideais, muitos deles foram despedaçados por conta das condições objetivas que não eram favoráveis. Então tivemos que construir as coisas, uma a uma, devagarzinho, **e a gente conseguiu avançar significativamente dentro daquilo que nos foi permitido**. E dentro daquilo que nos foi permitido, eu acho que as ações dessa Coordenação tem sido extremamente qualificadas (E.C., grifo nosso).
>
> A gente entende que todas as ações dessa Coordenação são ações pedagógicas e muitas vezes **a gente esbarra em muitos questionamentos que vão muitas vezes pelo viés burocrático, orçamentário, administrativo**. Então nós temos que em vários momentos estar justificando... a gente vai pro enfrentamento... (E.C., grifo nosso).

Nota-se que as dificuldades em implementar ações de políticas públicas que visem beneficiar a população atendida podem ser reflexo de uma estrutura organizacional pautada na burocratização. Se uma Coordenação específica encontra entraves para realizar suas atividades, obstáculos esses resultantes da maneira como uma Secretaria se arranja, parece-nos que é necessário um repensar da organização desse setor administrativo para que, assim como se anuncia, a gestão democrática ocorra de fato, e as ações decididas a partir da participação de diferentes grupos sociais possam ser, sem demoras, realizadas.

A outra questão sobre a não autorização do desenvolvimento de projetos nas escolas é sobre como de fato ocorrem os monitoramentos dos mesmos. Na entrevista, os gestores explicaram que apesar da intenção inicial, ocorrem poucas visitas de agentes administrativos da Secretaria em cada escola para avaliar o andamento de cada projeto.

Se levarmos em consideração que Belloni e outros (2007) consideram de extrema relevância a avaliação de todos os processos das políticas públicas, sem o acompanhamento sistematizado por parte da administração da Seme, é arriscado emitir pareceres sobre quais projetos funcionam e quais não funcionam. Como os próprios gestores afirmaram, sabemos que esse tipo de acompanhamento demanda tempo e pessoal qualificado, mas acreditamos que é um bom caminho no processo avaliativo, que requer indicativos sobre eficiência, eficácia e efetividade social.

Como foi brevemente explicado no capítulo 1[80], uma maneira de boas ações de políticas públicas se firmarem, independente da alternância de governos, é que as mesmas se tornem políticas de Estado. De acordo com a equipe da Coordenação de Desportos entrevistada, as ações dirigidas pela mesma são formuladas para se configurarem como políticas que perdurem, ou seja, são ações pensadas para os alunos da Rede independente da mudança de gestão. Em uma das falas essa intenção se destaca de forma clara:

> Nós fomos convidados para essa Coordenação pra construir uma política de desporto educacional para essa rede municipal de Vitória. Todas as nossas ideias que foram construídas aqui válidas para os munícipes de Vitória, essas ideias vão ficar, essas ideias pertencem ao Município. Elas vão ser apropriadas pelo Município que vai fazer o uso que ele achar que deve fazer. Outras pessoas virão, vão dar continuidade ou não, vai depender do governo, da orientação desse governo. O compromisso que essa Coordenação fez quando foi convidada para esse espaço foi pra construir isso, isso não existia: uma política do desporto educacional para esse Município (E.C.).

Pontuamos, entretanto, que apesar da intenção da construção de ações de política públicas que perdurem, tais ações não se configuram como políticas de Estado, pois não são instituídas como tal, por meio de legislação específica e regulamentada. Apesar da Lei 4747/98 possibilitar certa autonomia para as escolas, o que pode acontecer, por exemplo, é um bom projeto ser deixado de lado quando a direção dessa escola é alterada.

Assim, se as avaliações[81] dos projetos desenvolvidos pela Coordenação vêm mostrando que os mesmos são uma relevante ferramenta para a formação dos alunos, talvez fosse importante que a mesma Coordenação discutisse e se organizasse para que as ações desenvolvidas obtivessem um caráter de políticas de Estado.

Exemplificando: de acordo com a Coordenação de Desportos, "[...] os projetos de dança e ginástica ganharam espaço, eles vêm se afirmando pelo trabalho desenvolvido [...], não pela ação de corporativismo, que a professora 'fulana' tentou projeto, o que a gente entende é que projeto é da escola" (E.C.). Consideremos que

[80] Item 2.3.1.
[81] A Coordenação explicou que as avaliações realizadas dentro das escolas e nos Pólos têm gerado "bons resultados". Mas adiante, discutiremos criticamente o procedimento dessas avaliações.

tais projetos vêm verdadeiramente se firmando nas escolas, proporcionando uma formação crítica aos alunos e novas possibilidades de expressão, o que garante que os mesmos irão perdurar enquanto a comunidade escolar assim desejar?

Em outra situação, os gestores contam como suas ações podem ser limitadas devido a “agentes externos”:

> [...] essa Secretaria de educação todo ano ela tem um contrato para as ações maiores que ela tem (festa de não sei quem, festa de não sei das quantas), e o desse ano, como foi um ano que teve um orçamento um pouco reduzido por conta de uma série de fatores, inclusive da crise mundial, e eu estou falando do discurso do governo... **e por conta da crise mundial, teve que reduzir muito os gastos** e a única ação que teve um contrato grande para poder ser feita foi o Festival Movimentos Urbanos Foi a única que a secretária disse: “nesse aqui ninguém põe a mão”. Mas por que ninguém “põe a mão”? **Porque agente além de envolver muitas crianças, envolve as famílias; as famílias vão em peso pra lá a noite para ver seus filhos** (E.C.).

Como ter certeza que na alternância de um gestor escolar, ou de um gestor da Seme, questões como “contenção de verba”, ou “redirecionamentos de ações” não eliminem bons projetos? Apesar da importância em instituir algumas ações enquanto políticas de Estado, lembramos que a continuidade depende muitas vezes de legitimação, e não necessariamente de institucionalização política.

Um exemplo simples é que em muitas escolas todo ano acontece “festa junina” sem existir, no entanto, nenhuma lei ou política de Estado que regule sua obrigatoriedade. Por isso ressaltamos a importância da participação da sociedade, para que quando faltarem leis, o debate clarifique quais as ações devem ser contínuas em cada esfera social, sem que trocas de governo ou de gestores abalem as ações que, de modo geral sejam importantes para os diferentes aspectos da formação social.

Outra questão que nos chamou atenção no discurso anterior é sobre a importância que a Secretaria dá ao evento Festival Movimentos Urbanos por conta da quantidade de pais presentes, ou seja, por conta da visibilidade da ação. Tanto é que no corte de gastos da Coordenação de Desportos, o evento que se manteve intacto foi justamente o de maior participação de pais/responsáveis, ou seja, o

Festival. Não questionamos a importância do evento para a família, para a comunidade em geral, questionamos que, se não houver cuidado por parte da sociedade essa ação da Secretaria tem grandes chances de se tornar moeda de troca, ou seja, prática de assistencialismo, troca de favores.

Não é difícil imaginar os pais, orgulhosos de seus filhos, comentando nos bastidores após as apresentações de dança: “esse gestor é muito bom, vou continuar votando nele e nos seus indicados só para que nossos alunos tenham mais oportunidades como essa”. Esse exemplo retrata como uma política pública pode se transformar numa moeda de troca se a população não for educada no sentido da cidadania, se a sociedade não conseguir olhar criticamente para as políticas públicas, e é nesse sentido que a educação se torna tão relevante.

Lembramos que Rodriguez (1999) aponta que a eliminação do clientelismo é um caminho para que a educação possibilite a cidadania e a emancipação, e, mediante a discussão realizada acima, apontamos que, numa via contrária, a educação também pode ser um caminho para a eliminação de ações pautadas em clientelismos.

Como demarcado, a legislação que rege o Sistema de Ensino de Vitória direciona que a gestão democrática deve vigorar na educação pública do Município (VITÓRIA, 1998). De acordo com os gestores presentes na entrevista coletiva, uma possibilidade de realizar esse objetivo é a construção curricular através da participação da comunidade escolar. Para a Coordenação, essa relação direta com a escola traz resultados positivos principalmente na melhora do diálogo com as escolas.

De acordo com o discurso apresentado na entrevista, a Coordenação de Desportos vai até a escola discutir as propostas a serem desenvolvidas no ano seguinte, avaliando as ações realizadas por cada Unidade de Ensino, identificando a necessidade ou não de continuidade dos projetos. A proposta de ação resultante desse diálogo é válida para um ano letivo, e ao final desse ano, as avaliações são refeitas mediante um novo encontro. Segue abaixo um dos relatos que explica como se desenvolve a organização curricular com a participação da comunidade escolar e da Seme:

> [...] no período de outubro é feito um cronograma com as Unidades de Ensino, que apontam qual é o dia e horário que é melhor para fazer o debate, e essa gerência se organiza para poder fazer esse debate, com a Unidade de Ensino. Sendo que nesse ano ao contrário do ano passado, a estratégia mudou um pouco, porque no ano passado, a Secretaria levava muitos dados, para poder discutir com a escola, esse ano, a escola fez uma avaliação dos projetos e apresentou os seus dados a partir do que foi vivido nesses últimos anos com os projetos. Então tem uma mudança muito significativa, pra essa Secretaria de Educação, que é pensar, a educação de forma um pouco mais compartilhada, e responsabilizando os diferentes sujeitos (E.C.).

Durante a entrevista, evidenciou-se que os gestores consideram importante a escola como um todo debater a organização curricular. “Isso possibilita que representantes do magistério, do Conselho de Escola, de aluno, e da comunidade possam estar nessa reunião, que vai discutir a organização, como vai ficar o currículo dessa escola [...]” (E.C.). Essa participação acontece na primeira reunião para a discussão do currículo, em seguida ocorre outro encontro no qual apenas representantes da escola (geralmente pedagogo, diretor e professor) comparecem na Seme e definem como ficará o currículo da escola com base no debate ocorrido no primeiro momento e com base nos dados que a Seme aponta.

A Coordenação de Desportos acredita que o processo como ocorre essa organização curricular “[...] caminha dentro de uma concepção de uma educação mais dialogal, entre gestão do Município e escolas, e abre pra comunidade participar; pensando-se em democracia isso é mais coerente” (E.C.). Sabe-se que uma questão central para viabilizar a participação e também uma formação cidadã é a ciência das possibilidades de debate, dos direitos, deveres, etc. Por isso, questionamos à equipe da Coordenação de Desportos como é realizada a divulgação nas escolas das datas dessas reuniões, e também dos conteúdos das mesmas, para que os indivíduos tenham conhecimento da importância da organização curricular em conjunto, e saibam que os mesmos podem ter acesso a tais debates. De acordo com uma das alocuções,

> [...] quanto a isso [as reuniões para definir a organização curricular de cada escola], se vai ser divulgado ou não, isso é variável, isso é de escola pra escola, depende da intenção de cada gestor. [...] Tem gestor que centraliza, tem gestor que convida todo mundo “vamos debater isso!” (E.C.).

Mediante tal fala podemos perceber que não há uma política estruturada que permita aos pais, alunos, funcionários das secretarias, e todos aqueles envolvidos com a escola pública, ter conhecimento sobre como funciona a organização curricular relacionada com as ações da Coordenação de Desporto, sobre como cada um pode participar, e sobre as datas e horários das reuniões. Isso conota uma participação democrática falaciosa, pois não existe discussão democrática sem preparação política, pois não é possível que a comunidade discuta algo que conhece pouco.

Ressaltamos também que a sistematização da organização curricular pode ser uma das brechas para que os professores das escolas públicas, inicialmente pertencentes ao Estado, denotem o papel de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982). Isso aconteceria a partir da inserção na sociedade civil (por exemplo, nos Conselhos de Escola), onde os professores poderiam pensar a realidade social e política, e colocar o conhecimento a favor da sociedade civil, sendo de fundamental importância para a construção da consciência dos indivíduos.

Esse papel também pode ser assumido pelos professores atuantes na gestão educacional, que através da “guerra de posições” (GRAMSCI, 2002; MELO, 2005) podem colocar-se dentro da sociedade política, sem perder os ideais de luta da sociedade civil, possibilitando que o diálogo no interior do Estado ampliado se torne uma via para uma organização social justa.

Questionamos a Coordenação sobre como é realizada a avaliação das ações da equipe. Foi-nos informado que as avaliações são realizadas mediante a apresentação de relatórios das atividades da Coordenação para a Gerente do Ensino Fundamental. De acordo com os gestores,

> [...] a gente faz o trabalho da melhor forma que a gente pode fazer. E a gente tem identificado que o melhor que a gente pode fazer de fato, tem sido bom para essa Rede, tem sido bom para a formação desses meninos, e a gente tem visto uns resultados muito positivos. E as escolas têm nos dado alguns indicativos, as famílias têm nos dado indicativo, as crianças têm nos dado indicativos de que a gente está no caminho certo, mas é muito complicado a gente fazer a diferença (E.C.).
>
> A gente parte do principio de que se a gente é servidor público, o mínimo que a gente tem que fazer é garantir que o público que a gente já tem, que esse público seja minimamente bem atendido (E.C.).

Apesar do relato positivo sobre a consciência de ser “servidor público” e sobre a avaliação feita por quem é atendido, não foi possível compreender como a Coordenação teve acesso às informações avaliativas. Se os alunos, suas famílias e as escolas têm demonstrado que aprovam as ações da Coordenação, falta clareza em se saber como foram obtidos tais dados.

Sabemos que toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais. De acordo com Belloni e outros (2007) a avaliação de políticas públicas deve abranger tanto o processo de formulação e implementação das ações quanto os seus resultados, levando em consideração os graus de eficiência, eficácia e efetividade social, para enfim, tornar-se um instrumento fundamental para a tomada de decisão e para o aperfeiçoamento ou reformulação das ações desenvolvidas. Corroborando com Belloni e outros, Heidemann (2009, p. 37) discute que para

> [...] que se conheça o grau de satisfação que uma política está produzindo, incumbe-lhes verificar o impacto do projeto ou do programa específico sobre o público alvejado por ele. Os beneficiários-alvos *(stakeholãers)* de projetos específicos devem constituir preocupação central para os gestores de políticas, pois são eles os credores de satisfação ou de prestação de contas [...]. Os próprios sistemas de prestação de contas servem para identificar os diversos públicos, ou partes interessadas, nem sempre tão óbvios, de uma política. A eficácia e a qualidade dos serviços dependem muito da relação direta e transparente entre os prestadores de serviços e os respectivos beneficiários.

Sobre a avaliação das ações da Secretaria de educação podemos então sinalizar a ausência de indicativos que apontem para e existência de ferramentas construídas para uma avaliação que contemple o nível de satisfação dos *beneficiários-alvos*, além de mensurar eficiência e eficácia.

De acordo com os documentos analisados (VITÓRIA, 1998; 2004a; 2004b) e com a entrevista coletiva realizada com a Coordenação de Desportos, podemos então, destacar alguns aspectos da gestão educacional do município de Vitória. A princípio apontaremos questões que aproximam a gestão educacional de Vitória de

uma gestão baseada num modelo societal, para em seguida destacarmos pontos que a distanciam de tal modelo.

Sinalizamos que a participação é um importante passo na projeção de um modelo societal de gestão. Desse modo, a participação da comunidade escolar na organização curricular nos parece ser um viés de gestão societal, uma vez que de acordo com Paula (2005), nesse modelo a democracia é respeitada através da autonomia para participação e deliberação popular. Também destacamos a participação dos professores, por exemplo, no momento de escolherem temas e formatos para os festivais “Movimentos Urbanos”.

A princípio, poderíamos concluir que essa participação com o objetivo de tomada de decisões ilustraria o conceito gramsciano de Estado ampliado, no qual sociedade civil, aqui representada pela comunidade escolar, e Estado, aqui representado pela Seme, se unem para pensarem e decidirem as ações políticas, aqui no caso, os currículos de Educação Física de cada escola.

O problema é que a comunidade escolar, representada por professores, funcionários das escolas, alunos, responsáveis, dentre outros, não se classifica como sociedade civil, uma vez que tanto os professores quanto os funcionários estão representando a sociedade política. Mediante essa problemática conceitual, só poderíamos dizer que a construção do currículo é uma expressão de um Estado ampliado se fosse realizada por professores e funcionários em funções de sociedade civil, por exemplo, via Conselho de Escola, ou, no mínimo, que as ações fossem realizadas em comum entre as duas instituições: escola e Conselho.

Como já tratado anteriormente, apesar dessa participação ser considerada como positiva quando se pensa em gestão democrática, salientamos que ficou evidente certa dificuldade em deliberar ações durante as reuniões entre Secretaria e comunidade escolar, ficando a participação situada num âmbito muito mais de discussão do que de tomada de decisões.

O foco no cidadão, ou no cidadão em formação, também está presente tanto no documento que institui o Sistema de Educação de Vitória quanto no discurso dos gestores. Uma das possibilidades nessa direção é a realização de ações “qualificadas” que visem um olhar crítico da realidade por parte dos alunos atendidos. Na fala dos gestores observamos alguns exemplos de ações voltadas

para formação cidadã tais como: o estímulo a questionamentos sobre o acesso a espaços públicos e privados; o incentivo a críticas sobre as diferenças de classe; e o intuito em ampliar o acesso de um maior número de crianças e adolescentes às ações realizadas pela Coordenação.

Consideramos também que tanto na Lei 4747/98, como no *site* oficial da PMV, e no discurso dos gestores entrevistados, há direcionamentos para a constituição de uma gestão democrática a partir de ações já presentes no Município tais como Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, eleição de diretores e de representantes de turma. Todavia não nos foi possível averiguar como se desenrolam essas ações.

As ações tratadas acima se aproximam de um modelo societal de gestão, no qual a participação nas ações de políticas públicas podem ser vislumbradas como um direito, uma vez que são balizadas pela legislação que rege o Sistema Educacional do Município de Vitória. Entretanto, algumas questões relatadas pelos gestores e registradas na Lei Municipal 4747/98 distanciam a gestão educacional da cidade de um modelo societal e a aproxima de um modelo gerencial.

Como evidenciado por Paula (2005), o modelo gerencial se demonstra participativo no discurso e centralizador nas decisões. Os problemas encontrados pela Coordenação de Desportos para efetivarem ações discutidas em equipe; a ausência de monitoramento, critérios claros e discussões com professores e alunos sobre o cancelamento de projetos preexistentes; a falta de uma organização que permita que toda a comunidade escolar tenha ciência dos motivos, datas e horários das reuniões para a organização curricular; uma participação da comunidade escolar configurada muito mais como “optativa” do que deliberativa; bem como a existência de evidências de fragilidades na construção de um processo avaliativo que englobe eficiência, eficácia e efetividade social resultando na falta de uma avaliação sistematizada das ações da Coordenação de Desportos, apontam para uma gestão gerencial.

Para Garces e Silveira, (2002) no modelo gerencial, o planejamento além de formular planos, tem como objetivos imputar responsabilidades e orientar as equipes envolvidas para aquisição dos resultados. O responsável pelo sucesso do programa, pela motivação da equipe e pela avaliação é o gerente. Essa parece ser a estrutura

da Secretaria de Educação, na qual a gerente do Ensino Fundamenta l é responsável pela Coordenação de Desportos e tem o poder de aprovar ou reprovar seus projetos.

Pontuamos que quase não se percebe, nem nos discursos e nem nos documentos, a organização de ações baseadas na intersetorialidade. Em um dos poucos momentos em que a equipe entrevistada relatou ações em conjunto, foi ao explicar como era o funcionamento do Pólo Pé-de-moleque em associação com a Secretaria de Esportes de Vitória e com o banco Caixa Econômica Federal. No diálogo abaixo fica evidente que as ações não foram planejadas e organizadas como ações de intersetorialidade:

> - Coordenação: no Pólo tem gente da Semesp, tem gente da Seme, tem gente da Federação, tem gente da Caixa, era casa da mãe Joana, ninguém sabe quem manda.
>
> - Entrevistador: mas [após a reforma] vocês vão continuar dividindo o espaço com a Semesp?
>
> - Coordenação: vamos, mas dentro da nossa concepção. A gente institucionalizou aquele espaço como um pólo educacional, ai vai ter que rezar a cartilha (E.C.).

Qual será essa “cartilha”? Não possuímos informações para saber se em algum momento os três segmentos envolvidos no Pólo Pé-de-moleque se encontraram para discutir ações em conjunto. Talvez esse seja um bom caminho para que uma “cartilha” não seja imposta por um dos segmentos, mas que seja construída por todos os envolvidos.

Sobre a gestão educacional do município de Vitória concluímos que algumas ações parecem estar voltadas para uma gestão democrática. Entretanto, questões de organização e avaliação da Seme merecem ser reconsideradas se a intenção da Secretaria é realmente trabalhar democraticamente.

Sabemos que o desafio do modelo societal é a inserção das ações públicas na esfera do direito, além de negar a centralização dos processos decisórios no aparelho estatal através da criação de canais de participação nas esferas municipal, estadual e federal, e que algumas atitudes vêm sendo tomadas por parte da Seme nessa direção. Entretanto, corroboramos com Paula (2005) ao defender que na

prática, o controle social ainda é idealizado e situado no campo teórico, uma vez que não há transparência nas ações públicas e nem mecanismos para o controle da mesma.

5.2.2 Cidadania e Direitos

Nesse tópico buscamos analisar as concepções e ações da Seme em prol da cidadania e dos direitos, principalmente dos direitos sociais, categoria na qual se enquadra a educação. Foi possível observar durante toda a entrevista coletiva, que questões e conceitos que perpassam a cidadania foram discutidos pela equipe. A Lei 4747/98 trata em alguns trechos a cidadania como um dos objetivos da educação.

Ao ser questionada sobre a compreensão de cidadania, a Coordenação de Desportos reivindicou um posicionamento do entrevistador sobre o significado desse conceito[82]. Este tratou brevemente a cidadania enquanto direito a ter direitos (ARENDT,1989), especificamente os civis, políticos e sociais (MARSHALL, 1967). Como resposta a equipe pontuou que

> [...] a gente opera com esse conceito que você está falando o tempo todo e não só quando você fala do direito do direito do direito. É como se o sujeito fosse um sujeito somente de direitos e aí **a gente pensa que tem basicamente a ver com a emancipação**. De fato uma perspectiva de uma cidadania ampla, você precisa pensar em emancipação do sujeito e aí pensar em um sujeito que seja autônomo para que ele possa gerir seus espaços/tempo de direito, de dever e de garantia do direito do outro. Então isso que eu acho que é considerada a cidadania no sentido mais amplo. Por que a gente pensa em uma perspectiva de pensar na cidadania plena desses meninos e quando a gente fala na cidadania plena não tem como não pensar no sujeito emancipado, não tem como pensar de outra forma (E.C., grifo nosso).

[82] O entrevistador viu-se pressionado pelos entrevistados a dar uma opinião sobre “o que é cidadania”, pois estes últimos afirmaram que só falariam a respeito se obtivessem um posicionamento do primeiro.

Apesar de afirmarem que o grupo não realizou estudos específicos sobre a cidadania, pode-se perceber que há uma ressonância entre o conceito de cidadania discutido pela equipe e o conceito tratado a partir de pensadores educacionais tais como Ribeiro (2002) e Demo (2006). Destaca-se que nem nas Diretrizes Curriculares, nem na Lei 4747/98 a categoria “emancipação” aparece, o que demonstra um possível esforço teórico da Coordenação para dar conta de um conceito que os próprios documentos legisladores de suas ações não trazem.

O Grupo enfatiza um conceito de “cidadania ampla” baseado principalmente na emancipação e não no direito a ter direitos (ARENDT,1989), ou nos direitos civis, políticos e sociais, bem como a execução dos deveres (MARSHALL, 1967).

No capítulo 1 tratamos a emancipação política como a aquisição de independência do Estado em relação à situações/ações que o colocam como opressor em relação à sociedade. Como exemplo, citamos que no Brasil o Estado necessita se emancipar das diferentes faces da corrupção tais como o assistencialismo, o clientelismo e o paternalismo tratados por Carvalho (2008), Ottmann (2006), Scheinvar (2009), Faleiros (1991) e Nunes (2003). Também conceituamos a emancipação humana como um objetivo maior, que traz possibilidade aos indivíduos de se libertarem, tanto no campo das ideias quanto no campo das ações, de qualquer tipo de alienação e opressão, com a finalidade de que se compreendam sem um abismo entre “público” e “privado” (KANT, 1999; MARX, 2008).

Defendemos que a possibilidade da educação estar voltada para tais perspectivas emancipacionistas está na educação libertadora, num processo de ensino/aprendizagem pautado num diálogo crítico e problematizador, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva (KUNZ, 2004).

Para a Coordenação, a emancipação está pautada essencialmente na autonomia individual para organização/vivência de seus espaços/tempos em prol dos direitos e deveres. Não podemos negar que tal conceito, se aproxima dos ideais que levantamos a partir de Kant (1999) e Marx (2008), entretanto esbarra numa superficialidade pautada no individualismo e no caminho oposto ao defendido por Marx (2008) e aqui reconfigurado para pensarmos a cidadania. Ora, em nossas

reflexões, a emancipação humana pode ser tratada como uma resultante da cidadania adquirida através da participação, da “guerra de posições”, etc. Para os gestores, parece que é através da emancipação que se alcança a cidadania.

Sabemos, entretanto, que como nos colocou Marx (2008) a emancipação humana é algo que ainda está num campo “maior”, pois requer a eliminação de todas as formas de opressão. Logo, caso esperemos a aquisição da emancipação humana para enfim lutarmos pela cidadania, pode ser que os direitos e deveres se esvaziem por si mesmos.

A emancipação humana, um conceito quase utópico, é possível quando o sujeito compreende de maneira crítica a trama político/social que o envolve, e mediante seus direitos ou mediante a luta por direitos, se mobiliza no intuito de se fazer sociedade civil organizada, ou seja: de participar das discussões e tomadas de decisões, representando-se como parte do Estado ampliado, reduzindo assim as distâncias entre “público” e “privado”.

Coloca-se em evidência, que apesar da Coordenação tratar a cidadania essencialmente como “emancipação do sujeito”, a importância da compreensão e da vivência da cidadania enquanto direito é o que garante que todos, mediante a lei, tenham possibilidades de se formarem, se tornarem cidadãos. E é justamente a vinculação à norma que transforma a cidadania em uma categoria de todos.

Sobre o papel da escola na formação cidadã, o grupo entrevistado destaca que

> [...] cidadania tem a ver com a emancipação do sujeito. A escola lida com conhecimento, ela é espaço para produção e por meio do conhecimento esse sujeito vai se emancipar. Então a escola é um espaço em potencial...– hoje, nessa sociedade, a forma como ela está organizada, qual é um local privilegiado, principalmente da classe popular de ter acesso ao conhecimento? É a escola. Não dá para pensar em emancipação, em formação para a cidadania sem relevar esse papel hoje à escola. Como ela está organizada pode não ser o melhor formato. Pode não fazer o papel direito, mas a escola como um local privilegiado de usar o conhecimento sistematizado para a classe popular ainda hoje é o lugar mais privilegiado para a formação da cidadania. Ainda, tem outros espaços de formação? Nós temos, mas qual é o espaço hoje pensando na perspectiva da emancipação por que o sujeito só se emancipa a partir do momento que ele conhece e ele consegue intervir a partir do conhecimento que ele tem (E.C.).

Lembramos que no ideal gramsciano a educação é tratada como uma via para uma mudança social radical, assim como para Mello (1991) e Ugaya (2007). Já em Marshall (1967) a educação é considerada um direito social e um pré-requisito para a aquisição da liberdade civil. Na fala anterior, evidencia-se a importância da escola para a formação cidadã, e o discurso se aproxima em conteúdo de algumas das discussões desses autores.

No entanto, não se pode falar de escola, cidadania e emancipação, apenas com relação às classes populares, porque a educação é para todos. A educação deve sim estar comprometida com a aniquilação das desigualdades porque é um direito social, entretanto, um sistema de ensino público não deve ter como foco apenas um determinado grupo social. Então, apontamos que a Seme a as escolas devem verter suas ações para todos, e extinguirem de discursos/ações atitudes que considerem apenas um determinado público.

Sobre a possibilidade de a escola atuar na formação cidadã, os gestores explicam:

> [...] nós começamos falando disso desde o início da entrevista: nós falamos da composição curricular, acontece quando a escola debate para organizar o seu currículo, o que ela considera importante, como esse currículo pode ser sistematizado na escola.. é dessa forma! [...] por que quando a gente destaca a relevância que tem a escola identificar, avaliar os procedimentos que ela tem, dos projetos que tem para poder encaminhar os processos de formação dos meninos [sic], já está demarcado ali e o nosso entendimento do quê que a gente acha que a escola tem potência para fazer. A gente tem muita clareza disso, que tem muitas deficiências, mas que ela tem grandes possibilidades, é uma potência. E é pela via do conhecimento. Como é que o menino, estamos pensando em um cidadão de direitos, como é que o menino sabe que ele tem direitos se ele não conhece os direitos? E aonde que ele pode conhecer o direito? Também na escola. Dentro da escola (E.C.).
>
> A escola é um dos espaços que pode possibilitar aos meninos das classes populares algumas coisas... e infelizmente a escola não é a escola ideal, a gente vê muitos desafios hoje. Mas na minha opinião continua ainda sendo um dos espaços que pode dar para esses meninos algumas oportunidades. E pensar também na obrigação dela. O acesso ao conhecimento, a troca de conhecimento é obrigação da escola. Então conhecer sobre o que ele pode fazer, o que ele aprende na escola e o que ele pode usar na vida dele, a escola tem que fazer isso e tem que procurar fazer da melhor maneira possível (E.C.).

Destacamos então, que de acordo com os gestores entrevistados, a escola pode operacionalizar a formação cidadã a partir de algumas ações já realizadas nas Unidades de Ensino da Rede tais como: as vias de participação na organização curricular; e pela possibilidade em se conhecer os direitos, para, conscientemente reivindicar e ter acesso a eles. A Coordenação de Desportos também defende que é através do conhecimento disseminado em seu meio que os indivíduos terão a possibilidade de se tornarem cidadãos.

Lembramos que ao conceituar a cidadania, a Coordenação de Desportos tratou fundamentalmente da "emancipação do sujeito". Mas ao falar do papel da escola na formação cidadã, a questão da emancipação foi deixada de lado, sobrepondo-se as categorias do direito, da participação e do conhecimento. Percebemos assim, uma distância entre o conceito de cidadania por parte da Coordenação, e a compreensão da mesma sobre como a escola pode agir nesse sentido.

Essa diferença entre teoria e prática nos leva a Heidemann (2009) que defende um comprometimento entre ambas na construção e implementação das políticas, estimulando a utilização de teorias e modelos por parte dos agentes. Demo (2006) também sinaliza que deve haver coerência entre discurso e prática.

A Coordenação de Desportos também foi questionada sobre como a Educação Física pode contribuir no processo de formar cidadãos, inclusive com a solicitação de exemplos. Para a mesma,

> Não é como a Educação Física vai contribuir para a cidadania, é como as escolas vão. Por que a Educação Física não dá pra separar, se não a gente entra no discurso da defesa de uma área como componente como o CREF[83] faz, entendeu? Passa pelo entendimento da escola de porque a Educação Física [...] é um dos componentes curriculares. Para mim, a mesma importância que é na formação desse sujeito emancipado, na mesma importância da língua portuguesa [sic] [...], por que todo conhecimento é importante pra vida desse menino pra emancipação desse menino, então nem mais nem menos que os outros componentes curriculares, é exatamente como os outros. Esse grupo que está nessa Coordenação é por causa da especificidade do conhecimento sobre a cultura corporal do movimento, isso quer não quer dizer [sic] que nós não podemos dialogar com a equipe técnica que faz o acompanhamento também nos diferentes projetos nas escolas, entende? Porque eu penso que a instituição consegue entender e fazer as articulações ali dentro, que o

[83] Conselho Regional de Educação Física.

> conhecimento perfaz, que ele transite, eu não to falando de interdisciplinaridade não, eu to falando de uma coisa que vai um pouco além, que é que eu não tenho como isolar o conhecimento num componente curricular né? não tem como (R.G.F).

Detectamos que para a Coordenação, a Educação Física, por ser um componente curricular, colabora com a formação cidadã pela via do conhecimento, e que o diálogo e a articulação entre diferentes instâncias escolares cooperam nesse sentido. Entretanto, durante a entrevista coletiva, reiteramos que, por ser a Coordenação de Desportos uma equipe específica, voltada para o desporto e para a cultura corporal de movimento, nós gostaríamos de compreender através de exemplos, maneiras práticas de a Educação Física contribuir para a cidadania. Assim os gestores explicaram que

> [...] o latifúndio[84] é grandão, mas tem um pedacinho ali que cabe a Educação Física e aí a gente fala da emancipação pelo conhecimento, e aí quando a gente fala da contribuição da Educação Física pra esse processo todo dentro desse contexto das escolas, a gente precisa olhar pra qual é a parte do conhecimento que a Educação Física desenvolve na Unidade de Ensino e aí, a partir do conhecimento que ela desenvolve na Unidade de Ensino é que você vai conseguir identificar qual é a contribuição que ela está tendo dentro daquele contexto, mas de fato a Educação Física não tem muita coisa diferente pra poder salvar não, ela tem coisas que podem, assim, até serem mais prazerosas de serem vividas pelos estudantes por conta da relação especialmente corporal das experimentações que esses meninos fazem (E.C.).

Mediante o relato descrito acima, notamos que para a Coordenação de Desportos é o conhecimento das especificidades da Educação Física que possibilitará uma formação cidadã. Exemplos não nos foram dados, o que aponta para uma dificuldade em visualizar na prática, ações de Educação Física que contribuam especificamente com a cidadania. Faltaram explicações sobre, por exemplo, que tipo de conhecimento, que tipo de vivência, qual a forma do diálogo,

[84] Em alguns trechos da entrevista coletiva a expressão “parte do latifúndio que cabe a...” se fez presente. Parece uma alusão ao livro “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto publicado em 1955. O livro apresenta um poema que relata a trajetória de um migrante nordestino ao litoral. Chico Buarque musicou o poema para uma peça teatral que tem como trecho a frase: “É parte que te cabe deste latifúndio”.

qual o trato do professor com a atividade e com o aluno, que viabilizem ações cidadãs.

Será possível que um jogo de basquete, ou uma apresentação de dança, ou um *beach soccer* em um local público forneçam elementos suficientes para contribuir com uma formação cidadã? Como a partir de práticas como essas, ou outras diversas, o indivíduo pode construir conhecimentos sobre seus direitos e deveres, podendo assim mobilizar elementos que possibilitem a emancipação humana? Se dependermos do discurso dos gestores, essas perguntas se mostram sem respostas.

Sobre a cidadania, consideramos que os gestores entrevistados defendem um conceito que abarca o estímulo à emancipação do sujeito através do conhecimento, sendo que na escola, a participação da comunidade escolar na organização curricular e a possibilidade em alcançar conhecimento sobre os direitos são as expressões visíveis de formação cidadã. Já a Educação Física contribui através de sua especificidade enquanto componente curricular.

Porém, quase não foi possível levantar, a partir do relato dos gestores, informações sobre como ocorrem as ações do setor administrativo da Seme em direção a uma formação cidadã. Tais ações parecem se restringir à abertura da Secretaria para que os professores participem de algumas decisões pontuais e à participação da comunidade escolar na organização curricular de Educação Física

No que diz respeito aos direitos, também observamos a difusão dessa categoria ao longo de toda entrevista. Evidenciamos que a Lei 4747/98 trata a educação enquanto um direito de todos e dever da família e do Estado, enfatizamos entretanto, que no referido documento não encontramos explicitamente a categoria “direito social”.

Na entrevista com os gestores, pudemos identificar diferentes colocações acerca do direito, tornando-o um conceito presente ao longo de todo o discurso da Coordenação de Desportos. Citemos alguns:

> **Trabalhar com classe popular** é um desafio muito grande por que você se opõe à lógica de um sistema quando você busca intensamente com muitos embates qualificar os recursos, as ações pela **questão do direito**. Ninguém é bonzinho, ninguém está fazendo isso por que é legal, a gente tá fazendo

> isso por que é a nossa profissão, o nosso espaço que a gente escolheu atuar implica também em você trabalhar no sentido de que o outro tenha direito garantido (E.C., grifo nosso).
>
> [...] é um processo de aprendizagem, porque a experiência que eu tinha, era experiência de professores de Educação Física que sempre inclui a dança no currículo, por entender que **é direito dos alunos**, tem acesso à dança, à música (E.C.).
>
> **O aluno também tem direito de estar em outros espaços** (E.C., grifo nosso).
>
> [...] a gente toma cuidado com todos esses elementos pra que esses meninos possam ser o mais bem cuidado possível, pra que eles possam se sentir o mais bem acolhido possível naquela atividade, pra que eles possam entender que é possível se relacionar com os espaços de outra forma, para além daquilo que eles já vivem. E isso é extremamente formador, porque isso garante para esses meninos o **direito de ter acesso a um espaço público** com muita dignidade, e o princípio da dignidade é base para você garantir e pensar a formação desse cidadão que daqui a pouco vai estar aí usufruindo desses diferentes espaços na sociedade (E.C., grifo nosso).

Observam-se elementos importantes nas colocações acima. Primeiramente consideramos que para a Coordenação é por meio do direito que as "classes populares" têm a possibilidade de serem atendidas através de ações de qualidade, e que os atos da equipe voltados para essa finalidade são baseados nos direitos dos indivíduos por eles atendidos. Relembramos a questão tratada anteriormente sobre o discurso "focal" dos gestores, que parecem priorizar uma classe em detrimento da outra, e reafirmamos que como a educação é um direito de todos, qualquer tipo de sistema de ensino público deve estar voltado a ações para todos, mesmo tendo como foco ir de encontro às desigualdades.

Ainda sobre as falas acima, observa-se que os colaboradores vinculam os direitos a conteúdos curriculares, mas principalmente à acessos à espaços. Trataremos essa última questão mais adiante.

Ao serem questionados especificamente sobre o significado de "direito", percebe-se que os gestores vinculam o direito à Constituição:

> Por que qual é a lógica que a gente trabalha quando a gente fala do princípio da garantia do direito? Aí a gente vai beber na constituição [sic]. Qual é o direito desses meninos? Estão todos transcritos lá, saúde, educação, lazer, bla bla bla [sic]... um "catatau" de coisas. Mas nesse "catatau" de coisas, qual é a parte do latifúndio que nos cabe? Trabalhar com as questões relacionadas ao desporto educacional. E quando a gente diz isso a gente tenta trabalhar a partir das diferentes nuances que a gente pode desenvolver nesse esporte educacional. Então no que diz respeito à

> garantia do direito ao lazer, ao esporte e ao bem estar, a parte que cabe a essa Coordenação... Porque a gente tem que ter muito pé no chão em saber que a gente não vai salvar o mundo, mas o que a gente pode fazer se for feito com muita qualidade vai ter uma interferência significativa pra vida desses meninos, e esse cuidado todo a gente tem, a gente toma muito cuidado para que essas intervenções sejam mais qualificadas possível para esses meninos para que os direitos dele ao lazer, ao esporte, a uma série de outras questões, inclusive para que ele possa usar isso para melhoria da sua própria condição de saúde: isso é potencializado por essa Coordenação (E.C.).

Embora seja possível observar na concepção dos gestores o direito atrelado à Constituição, não foi possível constatar a mesma coerência com os autores da área sobre o direito social, apesar de em vários trechos da entrevista o direito social ter sido tratado de maneira difusa, ao se falar por exemplo em “direito ao esporte, ao lazer e à educação”. A resposta obtida ao questionarmos os gestores sobre a concepção da Seme sobre direito social foi a seguinte:

> Se você for pegar uma definição de direito social, tem um “catatau” de coisas, mas o foco claro hoje, objetivamente, essa Coordenação aponta para isso, de pensar em ações que garantam esses que meninos sejam tratados e tenham a possibilidade de que ao ser tratados possam pensar formas de viver dignamente nos diferentes espaços-tempos nesse Município, no seu espaço, no seu contexto de atuação mas que ele possa de fato vislumbrar que ele tem potencial para poder sobreviver em diferentes ambientes com dignidade (E.C.).

Para a Coordenação de Desportos, o direito social tem a ver com o “viver dignamente”. Entretanto lembramos que na concepção de Marshall (1967), o direito social é um conceito que possibilita aos indivíduos participarem por completo na herança social, e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. A ideia contemporânea está atrelada às políticas sociais, que enquanto políticas setoriais (HEIDEMANN, 2009; BEHRING e BOSCHETT, 2001) devem estar atreladas à diminuição das desigualdades (DEMO, 2006).

Ou seja, de acordo com os autores citados, o conceito de direito social e de suas políticas vai além do proclamado pelos gestores, até porque não foi possível compreender o que de fato é “viver dignamente”, pois esse é um conceito abstrato. No entanto, não se pode ignorar que o direito social, apesar de não conceituado

como em Marshall (1967), está diluído em alguns momentos dos discursos dos gestores. Um exemplo é quando eles tratam o direito enquanto via para eliminar as desigualdades de classe.

Como já apontado anteriormente, em diferentes momentos durante a entrevista coletiva, colocou-se em debate o direito enquanto acesso, e principalmente acesso a espaços públicos. Eis um exemplo:

> Essas praças que são feitas em lugares nobres, elas são apropriadas por pessoas que moram naquela região, aquelas pessoas mais abastadas, no caso a Praça dos Namorados; tanto que na primeira semana da Praça dos Namorados um casal de senhores moradores da Praia do Canto[85] chamaram a polícia, chamaram a guarda municipal para retirar as nossas crianças que estavam lá porque elas iriam destruir a calçada deles; então pra você ver como o público acaba se tornando privado. E eu sou cordial com todo mundo, mas infelizmente naquela situação aquelas pessoas que **haviam tornado o espaço público em privado,** elas não permitiam que nossos meninos pudessem ter acesso, ou pelo menos estavam tentando impedir que nossos meninos tivessem acesso (E.C., grifo nosso).

Além da consideração por parte da gestão da importância dos direitos civis, é possível encontrar na fala acima um fator interessante: a categoria “sabe com quem está falando?” de Damatta (1997). Nota-se a indignação dos gestores em vivenciarem uma discriminação devido à diferença de classe. A pretensão inicial do casal de senhores mencionado na fala era, através da imposição de sua classe social, intimidar as ações das crianças que se encontravam em um espaço público. Esperamos que a atitude dos gestores presentes na situação referida, tenha contribuído tanto para a formação cidadã das crianças, que puderam, talvez, entender a dimensão de um espaço público, e do casal, que através da reprovação do gestor, tenha, quem sabe, refletido sobre a problemática da discriminação devido à classe no Brasil.

Ainda sobre a enfatização aos direitos enquanto a acesso, citamos que para os gestores entrevistados,

[85] A Praia do Canto é a região de Vitória com o maior índice de desenvolvimento socioeconomico, pois entre outros dados, possui a maior média de anos de estudo (12,77) e o maior rendimento médio corrigido (R$ 6.607,37). Disponível em: < http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_socioeconomicos/renda/rendamedia.asp>. Acesso em: 24 fev. 2012.

> [...] é interessante as nossas crianças da escola pública entrar [sic] muitas vezes dentro daquela Universidade, usufruindo daquilo, para ele entender que **aquele espaço é dele, que ele tem o direito** e que ele pode chegar lá; porque a Universidade para as crianças das classes populares é "aquele lugar inatingível". E poder levar o menino lá pra dentro e dizer: esse espaço é público, você pode usufruir, inclusive ser estudante nesse espaço um dia (E.C., grifo nosso).
>
> Pensar como vai ser organizado o espaço onde [sic] as crianças vão se apresentar, o espaço onde [sic] vai sentar quem vai assistir, o cuidado com a organização, o número de pessoas que vão auxiliar nessa organização lá no momento do festival, como é que vai ser esse palco, o cuidado com a montagem, o direito de estar no palco com uma digna iluminação, por que é uma produção cultural, é igual a linguagem da sensibilidade que se vai falar. O Álvares[86] teve que ser remodelado porque não tem como esse grupo ir para a plateia porque tem cerca de 800 a 900 pessoas que vão assistir pra **dar direito de todas as famílias estarem lá** (E.C., grifo nosso).
>
> [...] e outra é a parceria, fazer parceria com o clube[87] que está localizado em um bairro, que é de classe alta, o metro quadrado caro, com aquele espaço físico maravilhoso, porque se pensa que **ter direito a um espaço físico bonito e confortável é só para uma classe socia**l. O espaço do Ítalo vislumbra as nossas crianças, "que lugar é esse? Tá [sic] dentro da minha cidade e eu não tenho acesso!". Então quando nosso menino entra ali ele usufrui de um espaço que foi construído por um determinado grupo que não é o dele. A Praça dos Namorados, se a gente for analisar também, aquele aparelho ali, o que ela oferece? Ela oferece uma quadra de tênis que uma praça lá em São Pedro[88] não oferece, porque o tênis é um esporte pra quem tem poder aquisitivo porque o material que ele precisa para ser jogado é historicamente da classe alta. É uma proposta desafiadora, uma proposta ousada, porque se pensa na perspectiva da formação desse menino e não só dele se apropriar de conhecimento para ele usar no tempo livre dele, mas "existe isso também e eu posso querer isso também, não preciso querer só bater bola na ladeira que meu bairro me oferece que o beco do meu bairro oferece, mas eu posso ir pra praça dos namorados e usar por que ela é aberta e pública e **eu tenho direito àquela quadra** que está lá, aquele campo que está lá" (E.C., grifo nosso).

O direito de acesso a espaços, ou seja, o direito civil, é constitucional e é justamente a norma que torna o ir e vir a espaços públicos "direito de todos". Ressaltamos a importância da percepção por parte dos gestores de que uma de suas funções é justamente propagar o direito, ou seja, é tanto possibilitar o

[86] Álvares Cabral é um clube privado onde se realizou uma edição do Festival Movimentos Urbanos.
[87] A parceria discutida aqui é entre a Seme e o Clube Ítalo Brasileiro, local onde se desenvolve um dos Pólos de Lazer.
[88] São Pedro é a região mais desfavorecida socioeconomicamente da cidade de Vitória, pois dentre outros dados, é a região com a menor média de anos de estudo de Vitória (5,09) e com o menor rendimento médio corrigido (R$615,44). Disponível em: < http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_socioeconomicos/renda/rendamedia.asp>. Acesso em: 24 fev. 2012.

conhecimento acerca dos direitos quanto estimular um debate, um pensamento crítico sobre tais direitos.

Mas o fato é que baseando-nos nos três tipos de direito que configuram a cidadania (civis, políticos e sociais), a Seme, representada pela Coordenação de Desportos parece valorizar os direitos civis em detrimento dos sociais, uma vez que questionada sobre os “direitos”, dá ênfase ao “acesso a espaços”. Isso em si não seria ruim: lembremos-nos do caso Inglês, quando tudo começa com a posse dos direitos civis. O problema é quando a ênfase nos direitos civis é hegemônica em relação aos demais, então surge o traço do (neo)liberalismo. Se essa hegemonia é prevalecente na Seme, pode ser que suas ações caracterizem um tipo de Estado Liberal.

Sinalizamos ainda, que tanto ao tratar a cidadania quanto ao tratar os direitos, certo aspecto na focalização das ações evidenciou-se. Isso porque, constantemente aparecem falas que priorizam as “classes populares” em detrimento das outras classes como foco de ações para a Seme. Lembramos que apesar da educação ser um direito social, que visa a diminuição das desigualdades, a mesma se configura como um direito de todos. Por isso, a Seme não existe apenas para um público, uma vez que é rede pública de ensino, e por isso deve haver um cuidado ao distinguir os “nossos meninos” dos outros.

Mediante a discussão sobre a gestão da Seme e a configuração da cidadania e dos direitos na mesma, resta-nos agora a compreensão de como está posta a Educação Física para essa Secretaria de Educação.

5.2.3 Educação Física Escolar

O objetivo de nossa pesquisa foi tentar compreender quais são as ações dos atores responsáveis pela gestão da Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) no intuito de descobrir se e como esse componente curricular obrigatório atua no sentido de promover e garantir a cidadania.

É com o intuito de alcançar o nosso objetivo e responder questões de suma importância, que direcionamos como foco desse tópico a análise dos dados coletados tendo como referência a Educação Física escolar. Como já foi explicado, a Coordenação de Desportos embora atue no âmbito da educação Física escolar, não tem ingerência sobre o cotidiano de aulas dessa unidade disciplinar nas escolas, mas como percebemos na fala abaixo, os gestores entrevistados compreendem que suas ações afetam, de um certo modo, as aulas de Educação Física:

> Essa coordenação ela é uma Coordenação de Desporto escolar, ou seja, ia [sic] tratar de assuntos relacionados ao planejamento, coordenação e organização do Desporto Educacional deste Município. Não significa que isso não diz respeito à aula de Educação Física, porque ao mesmo tempo que ele é desenvolvido nesse projeto de desporto educacional, ele também é desenvolvido nas aulas de Educação Física [sic], mas o nosso foco claro não é a aula ou o professor de Educação Física (E.C.).
>
> [...] a Coordenação tem se preocupado muito com a qualificação das ações voltadas para o desenvolvimento do sistema da cultura corporal de movimento. Mas não temos focado especificamente na Educação Física como componente curricular, no entanto que a gente não tenta justificar a Educação Física na escola (E.C.).

A Coordenação de Desportos aponta que as aulas de Educação Física escolar acabam sendo afetadas pela dinâmica em que a equipe atua dentro da Seme, uma vez que ela é responsável por todos os projetos e ações que envolvem não só o desporto, mas inúmeras práticas da cultura corporal de movimento tais como a dança, além do lazer. Em consonância com as Diretrizes Curriculares de Vitória, evidencia-se que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza a cultura corporal.

De acordo com Soares e outros (1992), a cultura corporal engloba os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte, etc. Assim, a cultura corporal é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física. Esse conceito sobre a Educação Física faz parte de uma metodologia desenvolvia por um coletivo de autores na intenção de ser uma ferramenta para que os professores possam pensar esse componente curricular/conteúdo pedagógico.

A Educação Física é tratada no município de Vitória a partir de uma concepção que segundo os Coordenadores do Desporto se desenvolve “[...] a partir

do princípio da educação estética, ou seja, a gente toma muito cuidado com as minúcias, com cada coisinha que a gente vai fazer" (E.C.). É importante considerarmos que nas Diretrizes Curriculares do Município não encontramos referência e essa "educação estética", e por isso concluímos que essa é uma opção de trabalho da atual Coordenação de Desportos.

Apesar da Coordenação de Desportos parecer ter uma concepção teórica bem definida, não é possível saber até que ponto a teoria sobre a Cultura Corporal é vivenciada durante as aulas de Educação Física dentro das escolas da Rede. Isso porque, como descrito na fala abaixo, a Coordenação não interfere nas aulas.

> A consulta, no que diz respeito a todas as demandas, todas as questões que surgem, da área de Educação Física, somos nós que fazemos a consultoria, somos nós que damos o parecer sobre essas questões, mas ao mesmo tempo nós não arbitramos sobre a área, por exemplo: **nós não dizemos como é que tem que ser a aula,** "a aula tem que ser nesse formato", a aula vai ser no formato que a escola e seus profissionais constituírem e entenderem que é a melhor forma de se tratar aqueles conhecimentos (E.C., grifo nosso).

Consideramos também, que como não há uma formação específica para os professores de Educação Física, parece-nos que o único embasamento teórico advindo da Seme que os professores da Rede dispõem, são as Diretrizes Curriculares. O problema é a possibilidade da falta de discernimento quanto aos possíveis conteúdos neoliberais, além de esse documento não deixar claro o que significa e como deve ser desenvolvida a Educação Física a partir da cultura corporal.

As Diretrizes apenas citam que os Eixos Temáticos e Objetivos Gerais que devem "[...] desenvolver e avaliar a complexidade dos movimentos e a intensidade da atividade física solicitada pela dança, ginástica, capoeira, luta, esporte, e outros temas da cultura corporal, bem como a resposta do corpo a esse trabalho" (VITÓRIA, 2004b, s.n).

Poderíamos levantar indícios sobre se os professores ponderam as Diretrizes e a Cultura Corporal enquanto componentes metodológicos no momento de organizarem seus planos de aula, caso nos tivessem sido fornecido os

planejamentos dos professores para análise, mas como já explicado, não obtivemos acesso a tais documentos. Assim, somente a partir de outra pesquisa será possível constarmos como acontecem de fato as aulas de Educação Física da Rede.

Os gestores justificam porque a Educação Física enquanto componente curricular não é pensada distintamente dentro da Seme:

> [...] porque não se justifica ter uma coordenação de Educação Física numa Secretaria de Educação porque não se constitui coordenação de área dentro desse espaço. Porque entende-se [sic] que todos os componentes curriculares, eles são integrantes das dinâmicas do currículo da escola e por conta disso eles não devem ter representações específicas, ou seja o que deve ser discutido pela Educação Física enquanto proposta de ensino, é que o currículo da escola tem que ser discutido como unidade de ensino, o corpo docente, o corpo técnico e a comunidade, na perspectiva em que, a proposta de educação das escolas deveria ser feita de forma compartilhada (E.C.).

Ou seja, a ligação entre o setor administrativo da Seme e a Educação Física escolar é efetivada durante as ações que envolvem a organização curricular, não havendo, segundo os participantes da entrevista coletiva, uma política de formação específica para os professores por área. Sobre os currículos escolares do Sistema Educacional de Vitória destacamos o art. 24 da Lei 4747/98:

> Os currículos escolares terão a base comum de conteúdos fixados pelas diretrizes curriculares do Município, organizados em ciclos e serão complementados com a especificação de conteúdos do projeto político pedagógico de cada escola e no planejamento didático de cada turma, considerando o estágio de desenvolvimento dos alunos (VITÓRIA, 1998, s.n).

Ainda se tratando do currículo das escolas municipais de Vitória, foi possível observar no discurso dos gestores que há uma articulação dentro de cada escola no sentido de se pensar conjuntamente os projetos, resultando em trabalhos vinculados a diferentes componentes curriculares. Sobre tal articulação a Coordenação relata que:

> [...] a gente tem escutado das escolas coisas muito interessantes, interessantes mesmo, na avaliação que a escola faz, no formato que esses projetos estão organizados dentro da escola e como isso tem sido interessante no processo de aprendizado de ensino dos meninos, fazendo uma relação com os outros componentes curriculares, os trabalhos tem sido articulados dentro das escolas junto com outros professores, isso tem sido uma coisa muito interessante (E.C.).

Defendemos que uma organização curricular que surge a partir de um debate com diferentes representatividades da escola e a fim de proporcionar aos professores dialogarem entre si com o escopo de construírem coletivamente ações voltadas para a formação dos indivíduos, pode ser uma ação que contribua para uma formação cidadã. Mas esse resultado nos parece possível somente se houver uma participação não só para elencar sugestões, mas também na deliberação das ações (CITTADINO, 2005; PAULA, 2005). Outro pressuposto é que os projetos tenham como objetivo uma formação crítica, que leve os alunos a se questionarem sobre suas realidades, e consequentemente sobre seus direitos e deveres.

Ao tratarmos no tópico 5.2.1 sobre a gestão educacional de Vitória, foi possível conceber as ações da Coordenação de Desportos de um modo geral. Nesse momento toma-se como foco as relações da Coordenação com a Educação Física escolar. Para tanto, questionamos à equipe se a formação inicial em Educação Física contribuiu na inserção na gestão pública desses gestores. Obtivemos a seguinte resposta:

> [...] isso não forma nem os meninos para dar aula, ali, em um projeto nosso de frescobol, os moleques não conseguem dar uma aula de voleibol na areia. A formação inicial não dá conta disso, vai dar conta de formar para a gestão? Não tem condição, a gente tá batendo a cabeça, está fazendo um esforço danado pra formar esses meninos estagiários que estão com a gente pra ver se pelo menos daqui a pouco a gente tenha mais bichinho que faça a intervenção com qualidade na escola. Não dá conta, simplesmente não dá conta de formar professor que vai fazer uma intervenção na escola minimamente qualificada, não consegue. Os caras não conseguem entender como é que se organiza um plano de aula, vai [sic] conseguir organizar o sistema de ensino? Eles não sabem o que é Conselho de Escola, e o Conselho da Escola é gestão dentro da escola, é gestão compartilhada. Tem gente que não entende, aí não tem como (E.C.).

Nota-se que a gestão pondera sobre a má formação que os cursos superiores em Educação Física vêm exercendo nos últimos anos, principalmente no que se refere à formação política, à formação para atuação na gestão pública. Essa denúncia requer uma atenção especial das Instituições de Ensino Superior, pois assim como Vago (1999) destacou, é de extrema importância que professores de Educação Física estejam inseridos nas gestões educacionais públicas para que as discussões da área sejam consideradas na formulação de políticas públicas de educação. Mas sabemos que tal inserção deve buscar a excelência.

Para a Coordenação de Desportos, a formação inicial tem sido tão ruim a ponto de professores de Educação Física recém-formados não terem consciência do que é cidadania e com isso, "[...] eles usurpam, eles roubam os direitos dos meninos de aprender, eles roubam a possibilidade desses meninos de fato se tornarem sujeitos emancipados. É a negação do direito" (E.C.).

Realizamos aqui duas considerações: a primeira diz respeito à crítica acentuada sobre a formação inicial. É arriscado dizer de maneira generalizada que os recém-formados em Educação Física não sabem "nem mesmo fazer planos de aula", uma vez que não se dispõe de indícios para confirmar tal afirmação. A segunda diz respeito à falta de autorresponsabilidade da gestão educacional enquanto uma das encarregadas do processo de formação continuada, afinal, trata-se de professores da Rede e não somente de estagiários.

Apesar de apontarem que a formação inicial pouco contribui com a bagagem gestora dos componentes da Coordenação de Desportos, os mesmos destacam:

> [...] o que hoje nos capacita a fazer nossa intervenção, primeiro é nossa iniciativa de sempre querer um pouquinho mais. Nós somos bastante inquietos, isso são características pessoais, isso não tem a ver com a formação que também não vai dar conta disso. É ingenuidade achar que a formação vai dar conta disso. E outra, a capacidade de sistematização (E.C.).

Assim, apontamos a importância da formação política tanto na educação básica quanto no ensino superior. Também se torna relevante que as Redes de Ensino estejam comprometidas com a formação de seus professores, para que os

mesmos tenham as competências necessárias para discutir, pensar e exercer política.

Sobre as ações da Coordenação diretamente para com os professores de Educação Física, sobressaem na entrevista realizada, questões relativas às reuniões com os mesmos, tanto para a organização curricular, quanto para o arranjo dos eventos tais como Jemvi e o Festival Movimentos Urbanos:

> Um dos objetivos do projeto de dança é o processo de formação compartilhada dos professores, ou seja, é um objetivo. Mas por que é importante esse objetivo no processo de formação compartilhada? Por que nada dessa construção é feita pela Coordenação isolada, é tudo compartilhada [sic], então, o grupo escolhe um tema, o grupo define qual é o tema a ser trabalhado ao longo do ano para concretizar, por exemplo, o Movimentos Urbanos, independente das outras produções da escola, são muitas outras. [...] E aí depois de muito debate, demora, a gente chega em um tema para poder desenvolver todo o trabalho. E isso tem feito com que a relação de confiança entre o grupo fique muito grande. O nível de solidariedade que nós temos entre as pessoas é muito grande. [...] Esse estudo sistematizado está muito voltado para o debate desse tema, para que esse tema possa ser o mais bem trabalhado e o mais bem contextualizado possível dentro da unidade de ensino. Então isso é feito. Então esse encaminhamento é dado no sentido de fazer com que todos compreendam da melhor forma possível o tema (E.C.).

Observa-se na fala acima uma contradição, uma vez que a Coordenação disse anteriormente que a formação dos professores não é de sua responsabilidade. Então fica a dúvida sobre o que considerar como “formação compartilhada”.

Sobre a organização do Festival Movimentos Urbanos, anuncia-se que existe um debate com o grupo de professores de Educação Física e a Seme através da Coordenação de Desportos, resultando na escolha de um Tema a ser desenvolvido nas escolas ao longo do ano, baseado num estudo sistematizado. Observamos que a “construção compartilhada” e a “solidariedade” resultante desse diálogo ficam em destaque na fala dos gestores. No intuito de aferir como acontece essa participação dos professores, questionamos à Coordenação de Desportos se esse diálogo ocorria somente para a organização do Festival Movimentos Urbanos:

> A gente leva “paulada” no início, porque a gente convida todo mundo, diretores e professores que participaram ou não, e aí a gente apresenta

> como a gente pensa que pode ser sistematizado, a gente tabula esses dados e a gente pensa como pode ser sistematizado, apresenta para o grupo essa sistematização, e aí os professores opinam e a gente altera aquilo que a gente vê necessidade, ou não altera, de acordo com aquilo que a gente pensa que pode ser organizado, e aí a gente constrói para o ano inteiro. O Jenvi, por exemplo, ele é construído do primeiro jogo ao último. A escola recebe no início do ano toda a tabela e toda a organização de como vai acontecer (E.C.).

Pelo relato acima, os professores parecem não deliberar as escolhas dos temas dos Festivais ou a organização dos Jemvi, mas somente participar dando sugestões e opiniões. Pensando num conceito gramsciano, tanto a sociedade civil quanto a sociedade política estão aptas a participarem das discussões e também das deliberações, decidindo coletivamente as ações públicas, resultando numa gestão democrática. A questão é se os estudantes, os pais, e a sociedade civil de modo geral participam dessas discussões. Pelo que foi relatado, parece que não, que o debate permanece na esfera da sociedade política (professores e gestores).

Sobre como se deram os contatos iniciais com os professores de Educação Física, a Coordenação de Desportos explicou que eles realizaram reuniões com tais professores com a intenção de descobrir o que cada escola estava produzindo:

> [...] porque a intenção era fazer o que? Pegar as escolas e valorizar, potencializar algumas práticas que são construídas na aula de Educação Física. Porque na aula de Educação Física, se constrói e reconstrói muitas coisas, e algumas coisas inclusive chegam num nível de sistematização que eles podem inclusive, ser experimentado de outros espaços e a gente acreditava muito que era possível de fazer e fazer com qualidade, porque na nossa Rede se produz muita coisa bacana, e algumas práticas nossas que são contestáveis, mas tem muita coisa que é produzido com muita qualidade pelos profissionais de Educação Física, tem muito profissional bom (E.C.).

Essas reuniões aconteceram com o objetivo de levantar informações sobre o que estava acontecendo nas aulas de Educação Física, mas também para discutir com os professores uma nova concepção de currículo, no qual os projetos desenvolvidos na escola, mesmo que acontecendo em horários diferenciados são compreendidos como componentes curriculares:

> Os Projetos de Desporto Educacional eles não eram encarados nessa Rede como algo curricular, sempre como algo extracurricular, e aí nos viemos para discutir na perspectiva de um currículo que abarcasse as práticas escolares que são desenvolvidos na escola. Aí vai desde a forma de como você organiza a entrada, o recreio e a saída do menino, a todos os outros projetos que são vividos dentro da escola, desde a forma como você organiza a secretaria da Unidade de Ensino, então isso tudo é o currículo da escola (E.C.).

O cuidado em tornar o espaço escolar um meio para uma formação ampla evidencia-se quando os Coordenadores explicam sobre a inserção de jogos do Jemvi disputados dentro das Unidades de Ensino. Como já pontuado, a intenção era estimular a participação da comunidade local nos Jogos e tornar o espaço escolar um ambiente atrativo para diferentes segmentos da comunidade escolar. De acordo com a Coordenação de Desportos foi realizado "um levantamento muito cuidadoso dos espaços que podem ou que não podem receber os jogos escolares. Porque a ideia é potencializar o espaço escolar, porque a intenção não era só formar quem jogava" (E.C.)[89].

Também é possível observar um cuidado com a formação para além dos muros das escolas. Os gestores entrevistados relatam que há uma discussão entre a Coordenação e a escola sobre a organização da mesma para ações que são "[...] educativas e pedagógicas para fora da escola, mas é uma ação da escola" (E.C.). Sobre essa relação entre "escola" e o "fora da escola", a equipe entrevistada relata que, sobre os Pólos de Lazer,

> [...] a gente entende aquele espaço, apesar de ser um espaço de "fora", como um braço da educação formal nessa rede. Quando aquela escola pensou em ir para aquele espaço, ela pensou que aquele espaço tem uma gama de conhecimentos que são relevantes para a formação daquele menino, pensou em fazer com que aquele espaço se constituísse como elemento do currículo dessa escola também apesar de não ser dentro da instituição. Você compreendeu o que a gente está falando? O que nós tentamos demarcar para todos os coordenadores, integradores e estagiários que vão nas escolas é que esses espaços especificamente são espaços de formação porque tem uma gama de conhecimentos que são trabalhados lá

[89] Apesar dos pontos positivos aqui discutidos sobre o Jenvi nas escolas, lembramos que no tópico anterior realizamos duas críticas a tais eventos: eles acontecerem no horário de recreio, o que atrapalharia uma das poucas possibilidades em se vivenciar o lazer; e apesar de contemplarem a presença de grande parte da comunidade escolar, não é compreendido como uma atividade interdisciplinar.

> dentro de uma perspectiva aonde se está fazendo o máximo possível para que as crianças tenham vivências prazerosas dentro desses espaços, e a gente quer que elas sintam vontade de retornar a esses espaços e para que isso acontecer minimamente tem que ser atrativo, tem que sentir prazer (E.C.).

A importância dada pela Coordenação para a vivência de diferentes atividades em espaços diversificados nos parece uma possibilidade de uma formação ampla. Tal formação pode resultar num aprendizado crítico uma vez que a partir dessas vivências, há uma possibilidade maior para que os alunos enxerguem as diferentes realidades sociais, além de aumentar a gama de sociabilidade, o que pode favorecer uma construção de conhecimento crítico, resultante em participações em diferentes esferas, inclusive a política.

Apesar de já discutido no subtópico 5.2.1 relembramos que a Coordenação de Desportos pensa que a Educação Física pode contribuir para uma formação cidadã a partir da emancipação advinda do conhecimento ofertado pela mesma:

> [...] a Educação Física na escola ela vai dar a contribuição dela articulada aos demais fundamentos curriculares. Não dá pra pensar na Educação Física de forma isolada na escola de jeito nenhum, porque isso tem acontecido isso é um equivoco grande que vem acontecendo, historicamente... alguns colegas da academia da Educação Física querem um determinado formato que lhe coloca em um determinado lugar que a Educação Física não tem, a Educação Física é um componente curricular que trata de alguns conhecimentos que [...] tem um delineamento diferente por exemplo de uma ciências exatas, ele está muito mais voltado para uma outra área que é extremamente importante pra educação desses meninos que vai contribuir da mesma forma na formação desses garotos, pensando que esses meninos vai ser [sic] um sujeito emancipado, que ele vai operar com esses diferentes conceitos no ambiente aonde ele estiver inserido e que isso vai servir para que ele tenha de fato para que ele tenha de fato [sic].. para que ele exerça sua cidadania plena, nessa lógica a Educação Física dá sua contribuição. De forma isolada... (E.C.).

Destacamos então que a Seme, a partir do discurso dos professores de Educação Física que lá atuam, pensa que o componente curricular em questão não deve ser considerado isoladamente, mas sim enquanto um conjunto curricular.

Se para a Coordenação de Desportos a cidadania é uma categoria que possibilita a emancipação do sujeito a partir do conhecimento, essa afirmativa

continua presente em vários momentos da entrevista em que os coordenadores vinculam a Educação Física à cidadania:

> [...] ela [Educação Física] é um dos componentes curriculares, pra mim, a mesma importância que é na formação desse sujeito emancipado, na mesma importância da língua portuguesa, na mesma importância. Porque todo conhecimento é importante pra vida desse menino pra emancipação desse menino, então nem mais nem menos que os outros componentes curriculares, é exatamente como os outros (E.C.).

Observamos que os gestores deixam claro que ao se pensar em formação cidadã, a Educação Física não se difere de outros componentes curriculares, possuindo o mesmo peso que as outras disciplinas na contribuição para a formação de sujeitos emancipados. Entretanto, relembramos que a equipe entrevistada não deixou claro como é possível que durante as aulas de Educação Física se alcance uma formação cidadã.

Sobre a Educação Física no município de Vitória, consideramos que a Coordenação de Desportos, apesar de tratar de projetos específicos, também imprime a sua marca nas aulas de Educação Física. Essas aulas são influenciadas a partir dos debates entre escola/professores e a administração da Seme. Apesar dos gestores participantes da entrevista coletiva afirmarem que seguem as Diretrizes Curriculares do Município, a concepção filosófica partilhada pela Coordenação de Desportos parece ser resultante muito mais de estudos e discussões internas do que de submissão ao Documento.

O currículo da Educação Física é organizado a partir de discussões entre escola e Seme, parecendo-nos que as deliberações são quase que exclusivamente da Secretaria. As atividades de projetos, jogos e lazer realizados fora da escola são compreendidos como curriculares por terem sido construídos dentro das Unidades de Ensino. A Coordenação de Desportos denuncia a má formação profissional na área da Educação Física principalmente no que se refere à formação para atuação na gestão pública. Apesar da ressalva da importância que a Educação Física assim como os outros componentes curriculares adquire na formação cidadã, foi possível observarmos disfunções entre a teoria e a prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa pretendeu investigar através de documentos e do discurso dos gestores participantes de uma entrevista coletiva, quais são as ações da Seme na direção de que o componente curricular Educação Física coopere com a formação cidadã difundida como um dos papeis da educação. Para tanto tratamos a categoria cidadania como o direito a ter direitos (ARENDT, 1989), sendo os direitos civis políticos e sociais os componentes da cidadania (MARSHALL, 1967). Consideramos que a educação é um direito social e que a emancipação política e humana podem ser resultantes de uma formação cidadã.

Diante do exposto, o presente trabalho voltou-se para o estudo de dois documentos que regem o sistema público de educação e o currículo do município de Vitória (Lei 4747/98; Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória), bem como para a realização de uma entrevista coletiva com professores de Educação Física componentes da Coordenação de Desportos da Secretaria de Educação. O objetivo era compreender o funcionamento da Seme em prol da Educação Física, e se/como se desenvolviam as ações de gestores, professores dessa disciplina, com o escopo de que esse componente curricular estivesse voltado para a formação cidadã.

De posse dos dados coletados, foi realizada uma análise da gestão pública da Seme voltada para o componente curricular Educação Física, bem como uma análise das ações dos gestores considerados em nossa pesquisa. Para tanto, utilizamos as seguintes categorias para concretizarmos nossas aferições: a) gestão; b) gestão democrática; c) cidadania; d) direitos e/ou direitos sociais; e) Educação Física escolar. Também consideraremos as três categorias que permearam os dados coletados, e que foram analisadas intrinsecamente às outras categorias: políticas públicas, participação e emancipação.

A partir das análises e interpretação dos dados coletados, foi possível chegar às seguintes considerações:

1) Sobre a gestão da Seme foi possível concluir que a mesma não possui uma equipe voltada para pensar exclusivamente a Educação Física enquanto componente curricular. A Coordenação de Desportos, equipe investigada, se encarrega de organizar/coordenar ações específicas da Rede voltadas para a

Educação Física. Assim, consideramos que apesar dos gestores dessa Coordenação assumirem que suas ações acabam por influenciar as aulas de Educação Física, esse componente curricular não possui ações próprias/particulares da área, não sendo possível assim aferir, através do discurso da Coordenação de Desportos, como as aulas de Educação Física decorrem, e se as mesmas estão calcadas em princípios em prol da cidadania.

Nesse sentido, nossas considerações estão baseadas nas ações específicas da Coordenação de Desportos, bem como em situações que essa equipe interfere nas ações cotidianas da escola, tais como nos eventos/projetos organizados pela mesma, bem como em momentos de contato direto com os professores, como em organizações curriculares ou em reuniões para avaliação/discussão dos projetos.

Sobre uma perspectiva macro da Seme, apontamos que a Secretaria, apesar de expor em seus documentos e na fala dos gestores, o embasamento em uma gestão participativa e democrática aproximando-se de uma modelo de gestão societal, a mesma mantém um discurso que só se impera superficialmente, posto que as ações de participação estão mais no âmbito da discussão do que no de deliberação. Por isso, chegamos à conclusão, mediante nossa coleta de nossos dados, da aproximação por parte da Seme de uma gestão gerencial a partir do momento em que a Secretaria se demonstra com políticas participativas no discurso, mas centralizadoras nas decisões.

Sobre as Diretrizes Curriculares do Município, as falas dos colaboradores apontam dois problemas. O primeiro é que, se o documento possui aproximações com o pensamento neoliberal, e a Seme está posta como uma gestão declaradamente de esquerda, talvez a Coordenação de Desportos devesse olhar de maneira mais crítica para as Diretrizes, quem sabe até desconsiderando-as como referência primária para a organização curricular da Educação Física. A outra questão é que, apesar dos gestores até apontarem problemas nas Diretrizes, compreendendo a necessidade de mudanças, não esclarecem que mudanças são essas, e se tais alterações vão de encontro às influências neoliberais detectadas no documento.

Pontuamos também sobre a má formação dos professores de Educação Física para atuarem na gestão denunciada pelos colaboradores dessa pesquisa. A

esse respeito, apontamos a urgência não só da educação básica, mas também do ensino superior, em dar maior atenção para componentes curriculares voltados para uma formação cidadã e que possibilitem discussões sobre cidadania. E, no caso das Instituições de nível superior, uma formação que abarque princípios básicos sobre a gestão pública, para que características pessoais tais como “iniciativa” e “capacidade de sistematização” não sejam os principais capacitadores de gestores públicos.

Também é importante que a Seme compartilhe de ações de formação com os professores, no sentido de continuamente capacitá-los a exercerem qualificadamente suas ações, inclusive como gestores. Assim, os professores que por acaso vierem a ocupar cargos de gestão, mesmo que não tenham passado por uma discussão suficiente durante a graduação, tenham capacidade técnica e teórica para exercerem as funções gestoras da melhor maneira possível. Ressaltamos ainda que esse tipo de formação também deve ser priorizada pela Seme para os próprios gestores, para que os mesmos, a partir da renovação do conhecimento, se comprometam cada vez mais com ações comprometidas com o público, com a eficiência, eficácia e efetividade social.

Não constatamos ações de intersetorialidade entre a Seme e outras instâncias. O que se evidenciou é que na única ação relatada pela Coordenação de Desportos que há participação de outros setores, há uma luta por sobreposição de poderes, e não um diálogo para o planejamento e a organização das ações.

Sob um olhar mais específico em direção a Coordenação de Desportos, apontamos que a equipe carece de um repensar em algumas de suas atribuições. É interessante que a Seme reveja ou a denominação da Coordenação de Desportos ou transfira a dança e a ginástica rítmica para outro setor. Sobre o lazer, vale uma revisão teórica sobre seu conceito para que questões como “atitude”, “tempo disponível” e o “processo educativo de emancipação do sujeito” (MARCELLINO, 2001; 2002) sejam respeitados nas ações da Secretaria.

Destacam-se ainda os problemas encontrados pela Coordenação de Desportos para efetivar ações discutidas em equipe, bem como a existência de evidências de fragilidades na construção de um processo avaliativo que englobe eficiência, eficácia e efetividade social (BELLONI et al, 2007) , resultando na falta de

uma avaliação sistematizada das ações da Coordenação de Desportos. A nosso ver, não basta ouvir os professores no momento de organizar um tema para um festival, ou os alunos e pais logo após um jogo; o processo avaliatório deve ser realizado em todo o percurso da ação, considerando os objetivos traçados e os objetivos alcançados, a relação custo x benefício, e o impacto social da ação. A avaliação deve ser assim, sistematizada.

Apesar dessas questões, destacamos ações interessantes da Coordenação de Desportos, que parece estar atenta ao estímulo nos alunos de questionamentos sobre o acesso a espaços públicos e privados, além de incentivar críticas sobre as diferenças de classe. Verificamos também um discurso sobre a perspectiva em ampliar o acesso das ações realizadas pelos gestores para um maior número de crianças e adolescentes.

2) No que diz respeito a gestão democrática, como já comentado no item anterior, essa categoria esteve presente tanto no discurso dos gestores quanto nos documentos analisados. Entretanto, parece que a mesma esbarra em entraves burocráticos, uma vez que os espaços destinados à gestão democrática (por exemplo, a organização curricular), acabam por se tornar insignificantes quando nos referimos às deliberações, ficando sempre em destaque a palavra final da Secretaria de Educação.

Também consideramos que apesar da Lei 4747/98 tratar a gestão democrática como o direcionamento das ações da Seme, há nesse documento fortes indícios de influências neoliberais. Primeiro porque a gestão democrática aparece no documento sem que existam explicações suficientes sobre como/com quem/onde pode ocorrer a partição para deliberação, mantendo-se assim como "objetivos proclamados", não havendo a possibilidade de compreendermos se tais objetivos são os "reais" (SAVIANI, 1997). O outro problema é que esse mesmo documento estimula a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, uma característica do neoliberalismo (AFONSO, 2010; CANOSA, 2010; ANDERSON, 2000).

Como a gestão atual investigada está disposta num contexto político bem diferente do qual a Lei 4747/98 foi formulada, ou se seja, numa gestão petista, esperava-se que no discurso dos gestores tais características neoliberais fossem

extintas. Entretanto, não houve qualquer tipo de alusão à questão do ensino público/privado, e ao tentar explicar sobre a gestão democrática, constamos que devido a entraves burocráticos os “objetivos proclamados” não se desenvolvem em sua plenitude, uma vez que não existe efetivamente participação das deliberações.

Sobre a organização curricular de Educação Física citada pelos participantes da entrevista coletiva como um importante mecanismo de gestão democrática e de cidadania, salientamos o problema da inexistência de uma política sistematizada para que toda a comunidade escolar tenha ciência do significado, importância, datas e horários das reuniões para organização curricular. Defendemos assim, a importância em se pensar em ações que, de modo geral, permitam uma participação consciente em todas as Unidades de Ensino, e não apenas naquelas em que os gestores se disponibilizam em convidar a comunidade escolar para as reuniões entre a administração da Seme e a escola. Tal organização nos parece viável uma vez que pelo que nos foi informado, todas as Unidades de Ensino começam o ano letivo com o calendário escolar pronto, calendário esse, resultante das reuniões entre a Secretaria e as escolas realizadas no ano anterior.

Outro ponto discutido na entrevista que evidenciou problemas na gestão dita democrática foi a não autorização/cancelamento de projetos nas escolas. Nossa crítica está na falta de critérios de avaliação na tomada de decisão para a continuidade ou não dos projetos, bem como na falta de participação na discussão dos principais interessados: os alunos e seus responsáveis. Outro indício foi a falta de um política de explicação/divulgação nas escolas das reuniões para o debate da organização curricular.

3) Dando início às nossas considerações sobre cidadania, colocamos mais uma vez, que em nossa concepção a mesma significa o acesso a direitos (civis, políticos e sociais) e o exercício de deveres, ações que podem resultar, através da organização e da participação social em emancipação política e humana. Os documentos da Seme analisados não trazem um referencial sobre cidadania, apenas a citam como norteadora dos documentos nos quais as Diretrizes e a Lei 4747/98 se balizam. Já os gestores entrevistados, tratam a cidadania como um caminho que permite a emancipação através do conhecimento.

Consideramos assim, um esforço teórico dessa equipe, que a partir de seus conhecimentos, sistematizaram um conceito de cidadania que se aproxima do que acreditamos como meta. Para a Coordenação de Desportos, essa cidadania pode ser alcançada cotidianamente na escola e em outras instâncias, a partir da participação na organização curricular, bem como no conhecimento de direitos e deveres que a escola por si só, deve se propor a ofertar.

Entretanto, a equipe não evidenciou como a formação cidadã pode estar presente nas aulas de Educação Física. Essa afirmação parece responder nossa questão inicial: quais são as ações dos professores da Educação Física da Seme, para que a Educação Física possa desempenhar um papel em prol da formação cidadã? Um problema, uma vez que o discurso dos gestores está recheado de alusões à importância da cidadania e da emancipação.

4) No que diz respeito aos direitos, os documentos considerados em nossa análise tratam a educação enquanto direito social. No discurso dos gestores, o direito aparece como algo atrelado à Constituição. Para a Coordenação, os diretos sociais têm a ver com o "viver dignamente nos diferentes espaços-tempos", uma explicação bem simplista e que não denota os direitos sociais na concepção de Marshall (1967).

Observamos que nas falas dos entrevistados, os direitos civis se sobrepõem aos sociais, uma vez que o acesso à espaços é considerado como exemplo predominante quando o assunto são direitos. Sobre tal ênfase, apontamos que, se não houver um equilíbrio na importância dada a todos os tipos de direito, e se o destaque se detiver nos direitos civis, as ações de políticas públicas podem ser caracterizadas como ações que priorizam questões neoliberais. Ponderamos assim, a necessidade de um debate teórico que possibilite a compreensão da importância dos direitos sociais para que, baseando-se numa gestão democrática, a Seme realmente possa contribuir para a aniquilação das desigualdades sociais, uma vez que sua é a responsabilidade pela educação pública do município do Vitória.

Concluímos as considerações sobre essa categoria relembrando que em alguns momentos da entrevista, os gestores mostraram um discurso voltado essencialmente para as "classes populares". Ora, sabemos que a educação

enquanto direito social tem como papel ir de encontro às desigualdades, porém destacamos que um sistema público de educação deve estar voltado para todos.

5) Sobre a Educação Física, apontamos ser um avanço da Seme considerá-la nas Diretrizes Curriculares de Vitória e nas falas dos gestores, enquanto um conteúdo pedagógico que visa tratar a cultura corporal do movimento. Apesar de observarmos que ainda existe, por parte da sociedade, um preconceito sobre a disciplina no sentido que a mesma tem a finalidade de “rolar a bola”. Nota-se que a Seme a classifica como um importante componente curricular.

Se a educação da Rede de Vitória se mostra positiva nas considerações de cunho teórico-filosóficas sobre a Educação Física, a mesma parece se perder ao tentar relacionar esse componente curricular com a formação cidadã. Apesar de reconhecer a importância de a disciplina estar voltada para a formação cidadã, só pudemos evidenciar relatos dessa intenção em alguns momentos restritos, tais como quando a Coordenação dirige ações para os alunos que em alguns momentos os levam a questionar criticamente a realidade, e quando a Coordenação tenta configurar a organização curricular da Educação Física como uma ação participativa.

Ressaltamos que tais ações são importantes, entretanto não há um pensamento sistematizado, que resulte em ações direcionadas para que cotidianamente as aulas de Educação Física abordem discussões/atividades voltadas para a formação cidadã.

Acreditamos ser possível que uma equipe de gestão se organize para incrementar as aulas de Educação Física para que a mesma esteja voltada para a cidadania. Exemplificando brevemente, podemos pensar em reuniões/formações com os professores que explore a discussão sobre a temática; também se pode pensar em ações voltadas para os alunos, como por exemplo, criar um projeto em que as atividades práticas tenham, em determinado período letivo, um cunho de cooperação, levando os alunos a pensar/agir a partir de situações de participação, de respeito ao outro, de organização, etc.; a questão dos direitos/deveres também pode ser discutida em sala de aula e vivenciada, por exemplo, através que encenações artísticas; a formação cidadã também pode vir a partir de diálogos entre as instâncias gestoras, os professores e toda a comunidade escolar.

6) No que se refere às políticas públicas, ressaltamos que a coleta de dados aponta para uma classificação por parte da Seme como de “ações do Estado”. Novamente não há discussão teórica nem nos documentos e nem no discurso dos gestores sobre os significados e a importância das políticas públicas. Parece que esse termo para a Secretaria é autoexplicativo. Todavia, destacamos dois pontos que muito nos interessaram em nossas análises.

O primeiro se trata da importância da formação política da sociedade. Consideramos essa questão, pois em alguns momentos percebemos que se a população não for educada criticamente na direção da compreensão de que as políticas públicas não são favores, e sim direitos, a mesma pode entendê-las como moeda de troca. E isso nem diz respeito às reais intenções dos gestores, uma vez que, por mais “bem intencionada” que uma ação pública se torne, se a população-alvo não estiver conscientizada, pode recebê-la como uma ação que requer algo em troca, como por exemplo, um voto.

A outra situação se remete à relação entre políticas de governo e políticas de Estado. Existe uma necessidade em compreender a diferença entre tais ações. Também consideramos que há premência na sistematização da gestão educacional do Município, a partir de avaliações sistematizadas e bem elaboradas, para direcionar aquelas políticas que, mediante a importância evidenciada, devem se tornar políticas de Estado, para que a troca de gestores não altere as atividades de projetos avaliados ordenadamente como eficientes, eficazes e com alta efetividade social.

7) Sobre a categoria participação, ponderamos que os documentos analisados, a consideram no discurso como um dos objetivos da gestão democrática. Entretanto, explicamos que essa participação está posta nos documentos como superficial, sem um aprofundamento nas explicações sobre quem deve participar das ações determinadas e como se deve participar. Essa situação abre caminho para a configuração participativa atual da Seme: a sociedade e/ou os professores participam das discussões, mas quase não têm poder de deliberação.

Essa situação se torna ainda mais desconfortante se considerarmos que os documentos que organizam o sistema de ensino de Vitória, e os currículos da Rede foram implementados numa gestão centrista, e a atual gestão, por ser de esquerda,

deveria criar instâncias de participação com caráter deliberativo, afinal, a participação da sociedade é uma das bandeiras do PT.

8) Apesar dos gestores tratarem, em vários momentos da entrevista, da categoria emancipação, apontamos que não foi possível encontrarmos essa discussão nos documentos da Seme. Isso nos mostra dois aspectos importantes: o não compromisso dos documentos com a resultante maior da cidadania, e novamente, o esforço teórico do grupo da Coordenação da Seme, que apesar de não tratar conceitualmente a emancipação, deixa subtendido que a mesma se assemelha à libertação social de várias possibilidades de opressão. Lembramos que para os gestores, a emancipação é o princípio da cidadania, e que em nossa concepção, a partir de Marx (2008), a emancipação pode ser uma resultante da cidadania.

Na finalização de nosso texto consideramos algumas questões relevantes que extravazam o enquadramento nas categorias elencadas. Sobre os gestores, gostaríamos de explorar a situação delicada em que se encontram: se antes de assumirem postos de gerência da Seme, os mesmos se configuravam como professores, que quando em função de sociedade civil podiam se constituir como intelectuais orgânicos, agora que os mesmos estão atuando na Coordenação de Desportos, passam a representar o Estado. Não vemos grandes problemas desse deslocamento se os mesmos continuarem a assumir, através da guerra de posições dentro do aparato estatal, posturas de intelectuais orgânicos.

O problema é que recordamos de que no início dos contatos com a Seme, procuramos uma das professoras de Educação Física atuante no setor de Recursos Humanos, e que a mesma deixou clara a sua distância com a área, e explicitou no breve diálogo o seu afastamento da função de intelectual orgânico.

Nos discursos dos gestores entrevistados, ficou evidente uma intenção de se fazerem intelectuais orgânicos. Porém, eles mesmos denunciam que as intenções nem sempre resultam em ações, uma vez que questões burocráticas ou de subordinação, por vezes os impedem de implementar as ações.

Outra questão interessante foi o cuidado no discurso dos gestores em não denegrir a imagem da Secretaria de Educação e nem a do governo atual. Essa constatação nos mostra que por mais que a intenção do professor em assumir um

cargo gestor seja de melhorar o ensino público, ou torná-lo participativo, há uma hierarquia que se “deve obedecer”.

Destacamos ainda que o presente trabalho traz em seu corpo a conotação de guerra de posição, uma vez que através de uma pesquisa qualitativa traz para o debate o pensamento de intelectuais orgânicos e o posicionamento do Estado em referência à promoção de cidadania a partir do componente curricular Educação Física. Assim, temos como bandeira, a luta pelo direito social, uma luta contra-hegemônica.

Por fim, apontamos que a Educação Física escolar do município de Vitória vem sendo pouco beneficiada por ações da gestão da Seme no sentido de que tal componente curricular promova/garanta a cidadania. Talvez um dos principais motivos seja que o único grupo de professores de Educação Física que atualmente trabalha na Seme, pensa/trabalha projetos específicos, com pouco direcionamento de suas ações para as atividades escolares articuladas com os projetos pedagógicos das instituições escolares.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.3, n. 113, p. 1137-1156, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 mar. 2011.

AHLERT, Alvori. Políticas públicas e educação na construção de uma cidadania participativa no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **Revista da Educação**, vol. 3, n.2, p. 129 - 148, jul.-dez. 2003. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/186/160>. Acesso em: 1 set. 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: Las políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 9-23.

ANJOS, Aline Rodrigues Oliveira. **O percurso da Educação Física na educação infantil no município de Vitória (ES)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AREIAS, Keni Tatiana Vazzoler. **Direito Social ao Lazer no Brasil**: análise das contribuições da produção acadêmica difundida no campo da educação física. Da Constituição Federal de 1988 aos dias atuais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUZA, Luiza Costa. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**: uma experiência em educação profissional. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. Estado, poder e governo. In: _____ **Estado, governo, sociedade**. Para uma teoria geral da política. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, p. 53-134.

BOBBIO, Norberto. et al. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: UnB, 2002.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do

estado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 15 dez. 2011.

BOVERO, Michelangelo. **Contra o governo dos piores:** uma gramática da democracia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 03 maio 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Aceso em: 07 nov. 2011.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BUTTIGIEG, Joseph. Educação e Hegemonia. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréia de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. RJ: Civilização brasileira, 2003, p. 39-49.

CANOSA, Miguel Angel Alegre. Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1157-1178, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abr. 2011.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTELAN, Lia Polegato. **As conferências nacionais do esporte na configuração da Política esportiva e de lazer do Governo lula (2003-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado de Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CITTADINO, Gisele. Invisibilidade, Estado de direito e política de reconhecimento. In: MAIA, Antonio Cavalcante et al. *(*Org.). **Perspectivas atuais da filosofia do direito**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris. 2005, p. 153-166.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Conceito de Política nos Cadernos do Cárcere. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréia de Paula (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003, p. 67-82.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente:** ensaios sobre democracia e socialismo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 60-72, Nov. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAMATTA, Roberto. Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil. In: ____ **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 181-248.

DARIDO, Suraya Cristina. et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.17-32, jan./jun. 2001.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA. Luiz Heron da; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. Campinas, 9. ed. São Paulo: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DUARTE, Newton. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a06.pdf> Acesso em: 13 mai. 2011.

FALEIROS*,* Vicente de Paula. **O que é Política Social?** 5. ed. São Paulo: Editora Braziliense, 1991*.* (Coleção Primeiros Passos).

FERNANDES, Ângela Viana Machado. **Cidadania E Educação**: Análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil, Ressaltando suas leis de Diretrizes e Bases. 1995. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

FRANCELINO, Kenia dos Santos. **A docência em Educação Física na Educação Infantil**: a (re)construção de práticas de formação continuada. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

FREIRE, João Batista. Aspectos da Legislação brasileira sobre educação física. In: _____ **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997. p. 207-216.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALEANO, Eduardo. Hughes. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Sergio Faraco. Porto alegre: L&PM, 2010.

GARCES, Ariel; SILVEIRA, José Paulo. Gestão pública orientada para resultados no Brasil. **Revista do Serviço Público**, ano 53, n. 4, out-dez, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: _____ **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157- 164.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.1, p.41-54, 2003.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos Miscelâneos. In: _____ **Cadernos do Cárcere**, v. 3. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____**Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUNZ, Elenor. *Educação física*: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. (Coleção Educação Física).

HEIDEMANN, Francisco. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de analise. Brasília: Ed. UNB, 2009, p. 23-40.

HERIGER, Dionísio Anito Teixeira. **Práticas de formação continuada de uma professora de Educação Física**: ocultações, contradições e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JELIN, Elizabeth. Cidadania Revisada: Solidariedade, responsabilidade e Direitos In: JELIN, E Elizabeth; HERSHBERG, Eric. (Org.), **Construindo a Democracia**: Direitos Humanos, Cidadania e Sociedade na América Latina. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 155-180.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; INOJOSA, Rose Marie; KOMATSU, Suely. Descentralização e intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. In: **El tránsito de la cultura burocrática al modelo de la gerencia pública**. Caracas: Unesco / Clad. 1997. p. 63-124.

KANT, Inmanuel. (1724-1804). **Sobre a pedagogia**. 2 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. p.11-84.

KEANE, John. **A sociedade civil**: velhas imagens e novas visões. Lisboa: Temas e debates, 2001.

LAFER, Celso. Os direitos humanos como construção da igualdade. A cidadania como o direito a ter direitos. In: _____. **A reconstrução dos direitos humanos**. Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Cia das Letras, 1988. p. 146-166.

LIGUORI, Guido. Estado e Sociedade Civil: Entender Gramsci para entender a Realidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréia de Paula. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. RJ: Civilização brasileira, 2003. p. 173-188.

LINHALES, Meily Assbu e PEREIRA FILHO, Jose Ribamar. Intervenção, conhecimento e mudança: a educação física, o esporte e o lazer nas políticas públicas. In: Goellner, Silvana Vilodre (Org.). **Educação Física / Ciências do Esporte**: Intervenção e Conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 37-48.

LOYOLA, Rosângela da Conceição. **Experiências profissionais na escola e os sentidos da Educação Física**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Políticas de Lazer: Mercadores ou Educadores? Os cínicos bobos da Corte. In: _____ (Org.). **Lazer e esporte**: Políticas públicas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p 5-22. (Coleção educação física e esporte).

_____. **Estudos do lazer:** uma introdução. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey. A Cidadania e Classe Social. In:_____. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 57-107.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editora. 2004. p. 79-90 e 103-114.

_____. **A questão Judaica**. Tradução Artur Morão. Covilhã: Lusosofia-Bilbioteca Online de Filosofia e Cultura. 2008. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/autores_textos.php>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MELO, Marcelo de Paula. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação física e esportes).

MELLO, Guiomar Namo. Políticas Públicas de Educação**. Estudos avançados**. São Paulo, v. 5, n. 13, 199. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002>. Acesso em: 7 out. 2010.

MOMMA, Adriana, Missae. **O processo de implementação de políticas públicas de educação no município de Guarulhos / SP- Brasil no período de 2001 a 2004**: em perspectiva a política de formação de educadores vivenciada. 2007. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

MOURA, Raphaelo Philippe Pinel. **A complexa relação do direito dentro da escola**: formando locais de direitos e não-direitos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MÜLER, Kelli Cristina. **A formação da cidadania no cenário educacional brasileiro**: avanço ou retrocesso. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NETO, João Pereira dos Santos. **A formação continuada dos professores nos processos de gestão escolar**: reuniões pedagógicas e planejamento coletivo. 2005 Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A dimensão política da descentralização participativa. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 8-19, 1997.

_____. As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização. In: COUTINHO, Carlos Nelson e TEIXEIRA, Andréia de Paula. (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. RJ: Civilização brasileira, 2003. p. 215-234.

NUNES, Edson. **A gramática política no Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2003.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas Curriculares da Educação Física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVA, Aloizio Mercadante. **As bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil**: Análise do Governo Lula (2003-2010). 2010. Tese (Doutorado em Economia)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Dalva Camara de. **Gestão democrática escolar**: um estudo de expectativas, efeitos e avanços. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.

OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. **Descentralização e autonomia no contexto da gestão democrática da escola pública**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1997.

OLIVEIRA, Renata Guisso. **As significações da Educação Física nas práticas docentes de uma professora.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Teresa. (Org.). **Gestão Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002, p. 15-44.

OTTMANN, Goetz. Cidadania Mediada: Processos de democratização da política municipal no Brasil. Tradução: Alexandre Morales. **Novos estudos**. São Paulo. n. 74, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n 74/29645.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2011.

PAIVA, Denise; SOUZA, Marta Rovery; LOPES, Gustavo de Faria. As Percepções sobre Democracia, Cidadania e Direitos. **Opinião Pública**. Campinas, vol. 10, n. 2, out. 2004, p. 368-376. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/329/32910208.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2011.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PENNA, Violeta Vaz. Jovens na dança: oficinas em projetos sócio-culturais. In: II Seminário Nacional Sociedade Corpo e Cultura. 2010. Vitória. **Anais**...Vitoria: UFES. 2010.

PEREIRA FILHO, José. Ribamar. Complexo da Maré: possibilidades de construção da cidadania a partir das Políticas Públicas na área de esporte e lazer. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 171-190, maio 1999.

PEREIRA, S. R. **O atendimento às demandas da Escola analisadas por ex-gestores/participantes da Educação Pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

POLLETI, Jussara Lia. **A prática pedagógica nas escolas do sistema de educação de Vitória**: o PPP entre o formalismo e a utopia. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga Moraes Von. (Org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo, v.5, p. 68-80, 1988. (Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais).

QUINTANEIRO, Tânia et al. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

RECAMÁN, Dorcas Rodrigues Silva. **Projeto Político-Pedagógico em construção na gestão democrática da escola pública**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

REIS, Fábio. Wanderley Reis. O Estado, O mercado e Cidadania Democrática. In: JELIN, Elizabeth. e HERSHBERG, Eric. (org.). **Construindo a Democracia**: Direitos Humanos, Cidadania e Sociedade na América Latina. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 181-203.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo. v. 28, n. 2, p. 113-128, jul/dez. 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e Sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a educação física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, p.135-147, jan. 2002.

RODRIGUEZ, Vicente. **A descentralização da política educacional no Brasil 1987-1994**. 1999. Tese (Doutorado)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROQUE, Izabel Christina de oliveira. **A "educação de ponta" da Rede Municipal de Ensino de Vitória**: que "sucesso" é esse? Uma análise dessa educação. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SALES, Camila Maria Risso. **Relações Internacionais e Política externa do Brasil nos governos FHC e Lul**a. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência Política)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____Organização da educação nacional: sistema e Conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. Revista **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 abr. 2011.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública**: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas : Autores Associados. São Paulo. 2002.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lucia. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física.** Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus. Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. In: GAYA, Adroaldo; MARQUES, Antônio e TANI, Go. (Org.). **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

TILLY, Charles. **Coerção, Capital e estados europeus**. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: USP, 1996, p 157 -193.

TUBINO, Manuel José Gomes. **O que é o esporte?** São Paulo: Brasiliense. 1999. (Coleção primeiros passos).

UGAYA, Andresa de Souza. **A dança no projeto "Arte, Educação e Cidadania**": um relato de experiência. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de educação física. In: Goellner, Silvana Vilodre (Org.). **Educação Física / Ciências do Esporte**: Intervenção e Conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p. 17-36.

VIANA, Arthur Sérgio Rangel. **O Fundef no Espírito Santo**: alguns processos instituídos nas políticas públicas para o ensino fundamental do município de Vitória. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. 2004a. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/Seme.php?pagina=diret_ensino_fundam ental>. Acesso em: 11 dez. 2010.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**: Educação Física. 2004b. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/Seme.php?pagina=diret ensino_fundam ental>. Acesso em: 11 dez. 2010.

_____ **LEI Nº 4747**. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, Capital do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. 1998. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/1998/L4747.PDF>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao paraíso**: juventude e política social. São Paulo: Escuta Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Público alvo: Gestores da Secretaria Municipal de Vitória com formação inicial em Educação Física

QUESTÕES INDIVIDUAIS (PERFIL)

Nome:

Cargo:

Setor:

Formação:

Instituição: Período da formação inicial:

Tempo de atuação na área da Educação Física

Tempo de atuação na área da gestão:

Experiências anteriores em gestão, administração, ou organismos de atuação política:

Principais atuações em políticas públicas:

Fale o que te motivou a cursar Educação Física.

Fale sobre sua trajetória profissional da Educação Física.

Como você foi chamado para atuar na gestão?

QUESTÕES GERAIS – ENTREVISTA COLETIVA

1- Como é o funcionamento da gestão educacional no Município de Vitória?

2- Como é pensada a Educação Física enquanto componente curricular nessa gestão?

3- Quais foram as facilidades e as dificuldades encontradas ao se pensar a Educação Física nessa perspectiva (componente curricular)?

4- Quais foram as dificuldades encontradas ao se pensar a Educação Física enquanto componente curricular da educação Municipal dentro dessa gestão?

5- Qual a contribuição da formação em Educação Física para a atuação na gestão de vocês? (existe diferencial? Como? Através de quais ações?)

6- Como vocês avalias suas ações como gestores (relacionar com a Educação Física escolar)?

7- O que é direito social para vocês?

8- Falem o que entendem por cidadania!

9- Considerando que a escola tem o papel de formar o cidadão, nas suas opiniões como ela pode operacionalizar essa função?

10- E a Educação Física, como participa desse processo?

11- Quais iniciativas desse setor para que a Educação Física escolar contribua com o papel de promover/garantir cidadania?

12- Quais foram os incentivos e investimentos durante atuação de vocês na gestão pública na secretaria de educação em cursos de qualificação profissional para os professores de Educação Física da rede?

13- Quais foram os objetivos dessas ações? Eles foram alcançados?

14- Como acontece o funcionamento da Formação Continuada de professores de Educação Física aqui na SEME? (Existe algum projeto estruturado?)

15- Em suas ações, existe algum tipo de acompanhamento e avaliação de outras esferas da Secretaria? Quais?

16- Quais são os desafios que se tem pela frente ao se pensar na Educação Física escolar do Município?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações a seguir dizem respeito à sua participação voluntária no projeto de pesquisa intitulado “Educação Física Escolar e Cidadania: as ações dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória”, proposto como dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sob orientação do Professor Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges.

O objetivo do estudo é identificar e discutir os saberes e as ações dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória com formação em Educação Física, a respeito da promoção da cidadania na Educação Física Escolar do dito município. As discussões acerca da promoção da cidadania por parte da gestão do município de Vitória na Educação Física Escolar são de grande relevância para o desenvolvimento de uma educação comprometida com o direito social e com a cidadania, pois é assim que a mesma se caracteriza na legislação do Brasil (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.). Como aspecto metodológico, desenvolverei um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que seguirá os seguintes caminhos: Revisão de Literatura; Análise Documental e Entrevistas semi-estruturadas.

Sua participação será de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa na área educacional, e envolverá responder uma entrevista com quatorze questões semiestruturadas, com o intuito de identificar e discutir conceitos e ações que dizem respeito à promoção da cidadania na Educação Física Escolar. Ressalta-se que, caso seja autorizado, a entrevista será gravada com o objetivo de transcrição das respostas, para posterior discussão e tabulação dos resultados.

Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados da pesquisa, bem como se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo. Pela participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão

de sua responsabilidade. Finalmente, seu nome ou imagem não serão expostos sob quaisquer circunstâncias.

Meus dados e contatos, para caso de necessidade:

Ana Carolina Godoi da Silveira Viana

Celular (27) 8875-3878, e-mail: anacarolgodoi@gmail.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Telefone: (27) 3335-7211, e-mail: cep@ccs.ufes.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.	
Eu,_____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do estudo e qual o procedimento a que serei submetido. As informações esclarecem os benefícios do estudo, deixando claro que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo.	
Eu concordo em participar do estudo	
Vitória,_____/_____/_____	
_____	Identidade:
Assinatura Voluntária	TEL:
_____	Telefone Contato:
Assinatura pesquisador responsável:	
Assinatura orientador responsável:	

APÊNDICE C

APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 01 de novembro de 2011.

De: Prof. Dr. Adauto Emmerich Oliveira
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof. (a) Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado **"Educação Física Escolar e Cidadania: as ações dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória."**

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa **nº. 249/11**, intitulado **"Educação Física Escolar e Cidadania: as ações dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória"** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 26 de outubro de 2011.

Lembramos que, cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra "c".

Atenciosamente,

Coordenador do
Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/UFES

Av. Marechal Campos, 1468 – Maruípe – Vitória – ES – CEP 29.040-091.
Telefax: (27) 3335 7211

APÊNDICE D

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS - CEFD
CENTRO DE ESTUDOS E SOCIOLOGIA DAS PRÁTICAS
CORPORAIS E ESTUDOS OLÍMPICOS - CESPCEO

Vitória, 16 de novembro de 2011

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória

Eu, Ana Carolina Godoi da Silveira, aluna regular do curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista da Fundação de Amparo e pesquisa do Espírito Santo – FAPES, com o projeto intitulado "A Educação Física como componente curricular de uma educação de direito: as ações dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória", sob orientação do Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges, estou interessada em aprofundar meus conhecimentos sobre a gestão educacional do Município de Vitória a partir do olhar dos professores de Educação Física ali atuantes. Para tal, solicito autorização para desenvolver a pesquisa através da realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores da SEME com formação em Educação Física, além de colher documentos que embasem as ações da Secretaria de Educação, na tentativa de compreender se, e como, a Educação Física enquanto componente curricular, vem garantindo e promovendo a cidadania.

Desde já agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Ana Carolina Godoi da Silveira Viana
Mestranda em Educação Física
(27) 8875-3878
anacarolgodoi@gmail.com

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

Carlos Nazareno Ferreira Borges
Responsável pela pesquisa
(27) 8817-4020

Protocolado.....: 20972/2011 Data : 16/11/2011 Hora: 15:52
Requerente.....: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRI
Órgão Destino...: SEME/GRV/EA
Resumo.....: SOLICITACAO PARA PESQUISA.

Tipo Documento..: REQUERIMENTO
Número Documento: s/n.º