

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO MULTICULTURAL

COLLIER, Luciana Santos *

RESUMO

Um dos problemas que mais preocupa os estudiosos em educação é a elaboração da proposta curricular dos sistemas educacionais. Para pensar o currículo, inevitavelmente nos remetemos a questões que envolvem a formação do cidadão que vai compor a sociedade. O currículo multicultural construído coletivamente nas aulas pretende combater a hegemonia cultural e dar visibilidade aos sujeitos subalternizados pela imposição de um currículo que alga o trabalho escolar. Este trabalho visa pensar a prática do planejamento participativo na construção de um currículo multicultural para a educação física escolar, respondendo aos anseios da comunidade que frequenta a escola pública em nosso país. Os resultados ora apresentados se referem à pesquisa participante realizada durante sete anos pela autora, enquanto professora de Educação Física do C.E. Maria Pereira das Neves em Charitas, Niterói/RJ. O protagonismo experimentado a partir da participação na construção do currículo gera responsabilidade e pertencimento, motivando a participação ativa em diferentes atividades da educação física e ampliando a experiência social.

Palavras Chaves: Currículo multicultural. Educação física escolar. Cidadania. Sociedade.

* Licenciatura em Educação Física UFRJ. Especialização em Psicomotricidade UCAM. Especialização em Educação Física Escolar UFF. Mestrado em Educação, cultura e comunicação UERJ. Professora Substituta do Instituto de Educação Física da UFF.



***PARTICIPATORY PLANNING IN PHYSICAL EDUCATION AND THE
CONSTRUCTION OF A MULTICULTURAL CURRICULUM***

*COLLIER, Luciana Santos **

ABSTRACT

One of the problems that most worries researchers in education is the development of the curriculum of educational systems. To think of the curriculum, inevitably we refer to matters involving the formation of the citizen who will compose the society. The multicultural curriculum built collectively in class wants to fight against cultural hegemony and give visibility to subalternized individuals the imposition of a curriculum that handcuffs school work. This work aims to think the practice of participatory planning in building a multicultural curriculum for physical education, responding to the desires of the community who attends public school in our country. The results presented herein refer to participant research conducted by the author for seven years as a teacher of Physical Education CE Maria Pereira Neves in Charitas, Niterói / RJ. The experienced leadership from the participation in the construction of the curriculum generates responsibility and belonging, encouraging active participation in various physical education activities and expanding the social experience.

Keywords: *multicultural curriculum, physical education, citizenship, society.*

** Degree in Education Física UFRJ. Specialization in Psychomotricity UCAM. Especialização em School Physical Education UFF. Master's Degree in Education, culture and communication UERJ. Substitute Professor of the Institute of Physical Education at the UFF.*

1 INTRODUÇÃO

“Não resta dúvida de que a presença de metas multiculturais nas discussões mais recentes de educação para a cidadania constitui no mínimo um desafio e, no máximo vem modificando o âmbito curricular da educação cidadã.” (TORRES, 2001 p.199).

Um dos problemas que mais preocupa os estudiosos em educação é a elaboração da proposta curricular dos sistemas educacionais. O pano de fundo desta discussão é saber: Que conhecimento deve ser ensinado nos diferentes níveis escolares? Qual conhecimento é considerado importante ou válido para merecer ser incluído no currículo? A escolha do conhecimento a ser ensinado está intimamente relacionada com o tipo de indivíduo que se pretende formar a partir da educação formal. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas; nele se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder.

Para pensar o currículo inevitavelmente nos remetemos a questões que envolvem o que é uma “boa” sociedade e como seria uma “boa” educação para essa sociedade. Questões que perpassam as ideias de cidadania, autonomia, identidade, participação política. Desta forma podemos afirmar que: “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (NEIRA, 2006 p.3). Desta forma, o professor não pode mais, se preocupar apenas com a forma como os conteúdos são distribuídos e ensinados; o currículo não pode mais ser trabalhado de forma ingênua, descontextualizada e não problematizada.

O contexto político hegemônico da atualidade – um projeto neoliberal centralizado na primazia do mercado que privilegia os valores puramente econômicos beneficiando os interesses dos grandes grupos industriais e financeiros – tem influência preponderante sobre o conhecimento curricular a ser ensinado nas escolas. Nesse projeto, a educação é vista simplesmente como instrumental, visando à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses. Neste modelo, o currículo aborda valores como disciplina, obediência, persistência, cooperação, tolerância, homogeneidade, etc. onde apenas aqueles que seguem fielmente estes valores conquistam a plenitude econômica e social.

A fim de resgatar, na sociedade em que vivemos, o direito de todos os seres humanos de ter uma vida na qual sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas, a educação e o currículo escolar devem ter como prioridade a valorização da igualdade, dos direitos sociais, da justiça social, da cidadania. Em nossa sociedade, a riqueza

– recursos materiais e simbólicos indispensáveis ao alcance de uma vida de boa qualidade – precisa ser mais bem distribuída.

No intuito de propiciar tais reflexões nos alunos esta pesquisa se desenvolveu através da construção de um currículo multicultural nas aulas de educação física escolar a partir da metodologia do planejamento participativo. Este trabalho visa pensar a prática do planejamento participativo na construção de um currículo multicultural para a educação física escolar, respondendo aos anseios da comunidade que frequenta a escola pública em nosso país. Acredita-se que priorizando a participação efetiva dos alunos na escolha e organização dos conteúdos dentro do planejamento das aulas, no desenvolvimento dos conteúdos e no processo de avaliação, o aluno tem a oportunidade de participar de uma vivência democrática, se tornando responsável pelas consequências de suas escolhas, ampliando tais aquisições para a sua vivência social.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 O campo (de batalhas) do currículo

Se pensarmos o currículo enquanto conhecimento pertinente, elaborado a partir das relações sociais e de poder cotidianas estaremos concordando com a teoria crítica que defende que a educação e o currículo estão profundamente envolvidos com o processo cultural, numa política cultural. A cultura, aqui referida, não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem existe de forma unitária e homogênea. Moreira e Silva (2005) alertam que, em vez disso, a cultura é vista como um campo de lutas no qual se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social; é aquilo por que se luta e não aquilo que recebemos passivamente. Em uma sociedade hierarquicamente dividida em grupos e classes sociais, a cultura é o terreno onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais.

O currículo educacional, sob a luz destas ideias, não pode ser visto como um local de transmissão de uma cultura incontestada e unitária, mas como um locus de batalha para se tentar impor ou impedir que se imponha, tanto a definição particular de cultura da classe ou grupo dominante, quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é então o terreno privilegiado de manifestações desse conflito. De acordo com Neira:

a educação e o currículo não atuam apenas como correias de transmissão de uma cultura produzida num outro local, por outros agentes, mas são partes

integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será preciso porque essa transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (2006 p.4).

Se quisermos transformar a sociedade, os currículos escolares terão inevitavelmente que ser repensados. Ao invés de priorizar ações sem significado, as atividades escolares devem envolver-se com a análise e contextualização das práticas sociais existentes. A proposta curricular escolar deve, portanto, encontrar meios para reverter o processo de reprodução cultural e social das divisões de classe, evitando, portanto, a uniformização do conhecimento. A proposta multicultural é de criar e produzir ativamente a cultura dentro do currículo escolar estimulando uma visão não etnocêntrica de mundo. O currículo, assim pensado, é “um terreno de produção e de política cultural, no qual os saberes que nele se concretizam, funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (NEIRA, 2006 p. 4).

Apesar de sua face transformadora e benevolente o multiculturalismo pode servir a vários e antagônicos objetivos. Mc Laren (1997, *apud* NEIRA, 2006) nos alerta que o multiculturalismo precisa ser analisado dentro de um contexto mundial que envolve grandes corporações apátridas com sua força de trabalho concentrada em minorias étnicas, raciais, sociais e de gênero, gerando contínuos fluxos migratórios, fazendo surgir culturas subalternas e passageiras.

Segundo as análises de Torres (2001) o multiculturalismo dentro do currículo escolar deveria visar à garantia da igualdade e da redistribuição de bens materiais e imateriais (valores, saberes...) além de defender a equidade e tolerância cultural nas escolas. Porém o fato de estar vinculado a uma política cultural de diferenças o deixa no fio da navalha entre a tentativa de homogeneização do “diferente” por aquilo que representa a cultura hegemônica e a tolerância piedosa do “hegemônico” em detrimento do “diferente”.

Do ponto de vista prático, é possível dizer que sob o rótulo de currículo multicultural existem diversos tipos de interferências sendo realizadas nas escolas: ampliação do grau de conhecimento histórico sobre as contribuições dos diferentes grupos étnicos excluídos do currículo; desenvolvimento do orgulho da própria identidade étnica; desafio aos preconceitos, estereótipos, etnocentrismo e racismo; aprendizagem de como interagir com pessoas diferentes de nós ou compreender as diferenças culturais; melhoria das habilidades matemáticas e de leitura/escrita de pessoas cujo capital cultural é diferente daquele predominante nas escolas formais; desenvolvimento do aprendizado através de diferentes

culturas e estilos de aprendizagem; e, fundamentalmente, cultivo nos estudantes as atitudes, valores, habilidades, hábitos e disciplina a fim de que se tornem agentes sociais comprometidos com a reforma da escola e da sociedade, erradicando as disparidades sociais das mesmas. Numa análise bem simplista podemos perceber que o discurso do currículo multicultural demonstra a intenção de pura assimilação ou integração de uma cultura a partir de outra cultura dominante. Muito raramente, afirma Sacristán (2005), defende-se a compreensão de que as culturas têm a mesma importância, peso e prestígio nas instituições, nas práticas e nos valores da população. Razão pela qual ou se modifica a forma de entender e praticar a cultura dominante no ensino, ou a integração de outras culturas não dominantes será muito difícil, senão impossível.

2.2 Participação enquanto prática cidadã

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

Ora, a participação em instâncias sociais e políticas mais amplas devem ser aprendidas com a participação em instâncias locais como família, escola, trabalho, os quais se constituem em espaços de aprendizagem e se apresentam como um caminho para participações maiores. Portanto “aos sistemas educativos, formais e não formais, caberia desenvolver *mentalidades participativas* (grifo do autor) pela prática constante e refletida da participação” (BORDENAVE, 1994 p.25/26).

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

Para Bordenave (1994) o objetivo final da participação social se concretiza na autogestão, que pode ser descrita pela existência de uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes.

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

Necessitamos, portanto, de um processo e de uma experiência de participação autônoma que implique no exercício da reflexão crítica, nas escolhas e nas tomadas de decisões, sendo esta condição indispensável para que um ideal de cidadania se concretize.

2.3 Currículo multicultural na Educação Física Escolar

Quando as crianças das classes populares, trabalhadoras e mestiças, entram na escola, não deixam apenas os chinelinhos na porta da sala, deixam também tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas (GARCÍA, 1995, p. 136).

Da mesma forma, quando chegam à aula de educação física acabam sendo convencidas de que não sabem andar, correr, saltar, arremessar, jogar, dançar... Movimentarem-se enfim. Sua cultura corporal é negada, em detrimento de uma cultura de movimento sistematizada e difundida, com o intuito de disciplinar e docilizar seus corpos.

O processo de reprodução cultural transforma as escolas em meras provedoras dos conhecimentos e habilidades ocupacionais – exigências de uma formação tecnocrática e especializada, características da política educacional neoliberal – necessárias à atuação profissional na sociedade capitalista. O objetivo da escolarização passa a ser o de reproduzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o “privilegiado” capital cultural dos grupos da classe dominante. Apoiados nessa visão testemunhamos, na Educação Física Escolar, o ressurgimento do modelo de formação esportiva que almeja a construção do “cidadão moderno”.

Para a maioria da sociedade, leiga, a Educação Física está diretamente associada ao esporte sendo, por isso, vista como um treinamento para a “competição da vida”, ou como catarse e às vezes como mecanismo de “reabilitação” para os indivíduos tornarem-se cidadãos. O esporte é selecionado como conteúdo do currículo escolar porque possibilita o exercício do alto rendimento, “educa o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista”

(COLETIVO DE AUTORES, 1992.p.36). Essa Educação Física Escolar que tem como objetivo desenvolver a aptidão física:

procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o de sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoiar-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

Com base nestes pressupostos, é importante buscar propostas em Educação Física Escolar que considerem as experiências e anseios dos alunos e da sociedade, valorizem seu capital cultural, além de lhes proporcionar conhecimentos que possam colaborar com a conquista de uma melhor qualidade de vida no sentido da igualdade e da democracia.

Podemos encontrar oposição e resistência ao modelo neoliberal da Educação Física no currículo sociocultural, cuja principal preocupação se concentra no processo e na forma de produção da cultura do movimento corporal das diferentes regiões e culturas. Apontando dessa forma para a necessidade de facilitar a apropriação dos elementos da cultura motora que fazem parte de cada grupo social por todos os integrantes de uma sociedade.

Pérez Gallardo (2003), por exemplo, defende uma pedagogia da Educação Física que considera e respeita as práticas corporais do cotidiano (denominadas cultura corporal patrimonial). Para ele, essas práticas fornecem a base para se pensar como as pessoas dão sentido e significado às suas experiências e vozes. De acordo com Neira (2006), apesar de mostrar as distinções que existem entre a cultura corporal da família e da rua com a cultura da escola, o professor de Educação Física necessita articulá-las, sem hierarquizá-las, viabilizando a apropriação da cultura da escola a partir de contextualização e construção de conhecimento. Cabe ainda ao professor esclarecer que tanto a cultura “popular” como a “escolar” são partes do que se convencionou chamar de cultura; e que a cultura corporal foi construída historicamente, e ainda é construída cotidianamente pelos indivíduos como resultado de sua ação. O acesso a ela é direito de todos, cabendo à escola a função de socializá-la. Pouco a pouco, convém explicar que o conhecimento é parte da luta pelo poder e que, portanto, é preciso lutar pela garantia de acesso e apropriação, como parte da luta pela democratização da sociedade, e pela sua própria emancipação (NEIRA, 2006 p.8).

Para isto, os professores têm que estabelecer com os alunos uma relação de parceria na construção do conhecimento, num trabalho de “síntese cultural” (FREIRE, 2005 p.210), aproveitando a experiência de vida deles, analisando, criticando e modificando (quando necessário) os conteúdos predeterminados pelos documentos de orientação curricular. O fato

de incorporar os conhecimentos da cultura corporal que os alunos já dominam ao currículo da Educação Física Escolar possibilita uma melhor compreensão por parte dos alunos sobre o mundo em que vivem e favorece a percepção da discriminação e exclusão de que são vítimas. Além disso, o professor potencializará a criança para sua luta por sobrevivência, emancipação e participação social, política e cultural.

De acordo com Neira (2006) o professor de Educação Física deve ser incentivado a transformar sua aula num espaço de co-construção de conhecimentos, utilizando um esquema de resolução de tarefas de forma coletiva. Neste esquema todos os alunos e o próprio professor são envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros. O emprego de tarefas coletivas exigirá do professor outra postura: mais importante do que orientações padronizadas para todos, serão necessárias conversas diferenciadas com os grupos espalhados no espaço onde se desenvolvem as atividades, no sentido de encontrar a solução para os “problemas”. Esta dinâmica acaba provocando, também, o deslocamento do professor, como única fonte do saber, para o coletivo, do qual também ele é parte. O professor não terá mais o monopólio do conhecimento, ele sabe junto com os seus alunos.

Dentro dessa perspectiva, o professor deve trabalhar dialetizando as diferentes manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar – ideologia da cultura dominante e as ideologias das culturas migrantes e da classe trabalhadora – criando assim, condições para o desenvolvimento da criticidade. Apesar do desenvolvimento da criticidade ser indispensável ao desenvolvimento da capacidade de escolha consciente e, por consequência, para a assunção da cidadania, sozinha ela não é suficiente para alcançar o exercício pleno da cidadania.

Tão importante quanto a criticidade, é a criatividade, que reconstrói, após a desconstrução. Santos (2004 p.15) defende que precisamos “criar condições para ampliar o campo das experiências credíveis neste mundo e neste tempo”, estimulando e acreditando na capacidade dos alunos enquanto sujeitos criativos dentro do processo educacional. Seguindo esta proposta é de fundamental importância o trabalho de valorização da criatividade do aluno como forma de estímulo a sua participação nas aulas ou em outras situações de sua vida cotidiana.

Ainda no tocante à criatividade Nanni (1998) lembra-nos que esta é de vital importância no processo educacional de transformação do homem, possibilitando a libertação do indivíduo do poder de dominação das elites e do poder público. Na medida em que o aluno vai descobrindo formas mais eficientes e/ou adequadas de realizar os diferentes movimentos

corporais, respeitando seus limites e sua individualidade, mas respeitando também a relação com o grupo, ele vai sendo incentivado a continuar criando e modificando. As iniciativas de fazer “melhor” ou “diferente”, ou as adequações das regras de um jogo à realidade física e material das aulas, devem ser decididas democraticamente pela coletividade, de forma que todos possam participar das atividades e do processo de construção do conhecimento e da cultura.

Importante ressaltar também a colaboração de Santos (1991, p.188) apontando que “a cultura e o renascimento cultural constituem por excelência a pedagogia da emancipação”. A cultura citada por Santos é aquela que surge a partir de um processo de tradução entre as experiências sociais já disponíveis e as experiências sociais possíveis. Ou seja, a partir da interação dos sujeitos sociais, sugerindo assim que “quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo, mais experiências serão possíveis no futuro” (Santos, 2004, p.27).

Acredita-se que para elaborar um currículo multicultural em Educação Física Escolar, os professores necessitarão adotar uma postura e metodologia de trabalho que valorizem a cultura do movimento corporal de forma ampla, aberta à participação da comunidade escolar, priorizando o entrecruzamento e a contextualização das diferentes culturas e conhecimentos que surgirão.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 O C.E. Maria Pereira das Neves e a educação Física Escolar

Desde que comecei a dar aulas no C.E Maria Pereira das Neves, em 2000, havia uma inquietação muito forte em mim acerca da importância da Educação Física para meus alunos. Será que o simples conhecimento de regras e técnicas de modalidades esportivas estaria efetivamente contribuindo com a formação de cidadãos críticos e capazes de interferir na transformação da vida da sociedade?

Em 2003 a parte da praia onde as aulas de Educação Física aconteciam e a comunidade utilizava como área de lazer, foi cercada por tapumes de obra; para iniciar-se a construção de uma estação de catamarãs e um grande estacionamento para servir aos seus usuários. Essa obra foi bastante traumática para a comunidade do Preventório, na medida em que os pegou de surpresa, sem qualquer tipo de aviso ou possibilidade de diálogo, sem permitir que se organizassem para lutar adequadamente por sua única área de lazer. Foi uma decisão arbitrária e vertical que feriu os direitos daquela comunidade.

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

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

Foi a partir dessa possibilidade de utilização da praia nas aulas de Educação Física Escolar que a comunidade acabou se apropriando de inúmeros espaços públicos de lazer da orla. O gramado de Charitas, a pracinha e a pista de skate de São Francisco, o Parque da Cidade e suas trilhas, os campinhos de futebol próximo ao Clube Naval. Locais que antes, por serem distantes, não eram frequentados pelos moradores daquela comunidade atualmente são opções viáveis de lazer. Nesta época as aulas de Educação Física já aconteciam na EJA à noite, possibilitando também aos jovens e adultos da comunidade a aprendizagem a partir da experiência nestes processos de negociação.

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

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

Em função dos inúmeros projetos que a Prefeitura de Niterói e o Governo Federal têm para aquela região, a escola tornou-se cada vez mais imprescindível no sentido de ajudar a comunidade a defender seus interesses, compreender seus direitos e deveres e, sobretudo, participar das decisões que envolvem seu futuro. Existem projetos para construção de um túnel ligando a Região Oceânica e Charitas (Túnel Charitas-Cafubá), que prevê a desapropriação de várias casas, do hospital psiquiátrico que oferece atendimento psicológico gratuito e da creche comunitária. Planeja-se construir um terminal rodoviário no que restou da praia; além da desapropriação e demolição dos prédios que se localizam de frente para a orla e consequente construção de prédios residenciais para esconder as moradias populares que “enfeiam” a genial obra de Oscar Niemeyer. Além desse problema, a comunidade sofre com outros comuns à maioria das favelas em nosso país, tais como: inadequado fornecimento de água, inexistência de redes de esgoto, coleta lixo irregular, rede de energia elétrica escassa. Em 2008 iniciaram as obras do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal, que objetiva urbanizar algumas favelas. Além da pavimentação de algumas ruas, energia elétrica regular, água e esgoto estão sendo providenciados para a comunidade, bem como a construção de prédios residenciais para abrigar famílias cujas casas foram construídas em área de preservação ambiental e terão que ser destruídas. Sabemos que todas estas melhorias escondem outras intenções do poder público. Além das obras terem iniciado em ano eleitoral, o movimento em torno do bairro de Charitas aumentou demais, e a estação de catamarãs se transformou em ponto turístico, quase uma “vitrine” de Niterói. Vários prédios residenciais e comerciais de luxo vêm sendo construídos, a região tem recebido turistas e com isto novos investimentos, além de uma movimentação diária de pessoas, muito além do esperado pela própria empresa que explora a travessia de catamarãs. Acidentes, filas, atrasos e muitas reclamações são apenas alguns dos transtornos surgidos após a implantação da estação no bairro de Charitas.

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

Com relação à elaboração do Projeto Político Pedagógico o UNICEF (1993, apud Gadotti 2003) defende que ele deve ser elaborado com a participação da comunidade. Para interferir nos problemas educacionais, ele precisa, além de se preocupar com as questões internas da escola (professores, conteúdos, condições de trabalho...), levar em consideração reivindicações “externas” como as de: organizações de pais, de alunos, de moradores, etc. contribuindo para melhoria da vida da comunidade. Por isso a presença de toda comunidade escolar é obrigatória no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, a fim de que a escola traga, através de suas ações pedagógicas, respostas para os anseios e necessidades daquela comunidade. Paro (2002, p.57) argumenta que se a população é que mantém o Estado, a escola estatal deve servir à população que a utiliza, procurando agir de acordo com seus interesses.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Planejamento Participativo: uma proposta para a Educação Física Escolar

Na tentativa de buscar uma alternativa pedagógica aplicável ao cotidiano das aulas de Educação Física Escolar, que pudesse atuar no processo de transição do indivíduo passivo para o cidadão participativo, contemplando a diversidade cultural dos sujeitos escolares, iniciei a construção deste projeto de trabalho em parceria com meus alunos. Os interesses e as necessidades deles precisavam se transformar nos pontos centrais da elaboração de conteúdos fundamentados na prática social. Priorizando a participação efetiva dos alunos na escolha e organização dos conteúdos dentro do planejamento das aulas, no desenvolvimento destes conteúdos e no processo de avaliação, o aluno tem a oportunidade de participar de uma vivência democrática, bem como se tornar responsável pelas consequências de sua escolha.

O planejamento participativo vem sendo desenvolvido nas aulas de Educação Física Escolar, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio no C.E. Maria Pereira das Neves. Por ser participativo, o professor não consegue construir um planejamento prévio com descrição de atividades, este acaba sendo substituído por um roteiro de ações que ele deve realizar a fim de estimular a participação e, ao longo dos períodos, buscando um maior envolvimento e responsabilização dos alunos nos processos de escolha.

As ideias de Houssaye (2005) nos alertam que:

Desenvolver uma prática pedagógica diferente é exercer sobre os alunos uma violência muito forte. Longe de ser uma substituição da violência por um

nada, troca-se de violência... Longe de dar segurança a novidade introduzida é ameaçadora; ela desestabiliza de tal forma os alunos que eles só podem reagir intensamente (p.64).

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

Em virtude disso, inicialmente é necessário promover uma sensibilização nos alunos, despertá-los para a possibilidade de expressar a sua opinião, de verem suas ideias serem valorizadas, de acreditarem em si mesmos. Utilizando e aproveitando o movimento natural e criativo dos alunos, possibilita-se uma intervenção autônoma na modificação dos movimentos padronizados, evitando a exploração da técnica e da performance. O professor pode trabalhar a partir de solicitação de tarefas ou proposição de desafios onde o objetivo final deve ser alcançado utilizando a criatividade e o raciocínio (respeitando algumas regras que devem ser discutidas pelo grupo antes do início da atividade). Pode também experimentar brincadeiras sugeridas pelos próprios alunos, aonde vai sendo dada possibilidade de se modificarem as regras, na medida em que alguma coisa começa a não funcionar bem. Ao professor cabe a tarefa de valorizar o movimento e capacidade de criação de cada aluno, individualmente, e do grupo como um todo. As regras vão sendo discutidas com os alunos, respeitando características de cada grupo, sendo assim o professor consegue observar que uma mesma brincadeira acaba ficando diferente quando aplicada em grupos diferentes e também se modifica de acordo com o local onde acontece. Esta possibilidade de intervir e modificar uma brincadeira, jogo ou atividade vai dotando o aluno de consciência crítica e autonomia, além do sentimento de propriedade em relação à atividade que ajudou a construir. A observação do professor ainda terá um valor muito alto no processo de avaliação, podendo utilizar recursos como propor aos alunos que se dividam em grupos e crie um jogo, brincadeira ou dança e ficar observando todo o processo de elaboração a fim de avaliar a participação, criatividade, organização, lideranças, justiça, preconceitos..., indícios importantes para serem discutidos nas aulas e orientar a avaliação.

Após a sensibilização inicial, o planejamento começa a ser construído junto com os alunos. Selecionam-se alguns temas relacionados com o PPP da escola ou que se contextualizem com datas comemorativas (dia do folclore, consciência negra, combate ao

fumo...) ou eventos isolados (Copa do mundo, Olimpíadas...). De acordo com o tema, o professor e os alunos vão sugerindo algumas atividades e a turma vota, elegendo aquela que será realizada naquele dia.

A partir do momento em que os próprios alunos acostumam-se a sugerir as atividades, o planejamento pode começar a ser feito mensal ou bimestralmente. Tira-se um dia de aula, para realizar a votação do planejamento. Neste dia cada aluno sugere duas ou três atividades de acordo com o tema vigente, as atividades mais votadas são organizadas no cronograma de aulas do mês ou bimestre. O importante é ouvir todas as sugestões dadas e tentar, na medida do possível, encaixá-las dentro do planejamento, ainda que seja numa vivência única. Este planejamento como qualquer outro, pode sofrer modificações desde que solicitadas, discutidas e aceitas pelos alunos.

Resta ainda o processo de avaliação, uma espécie de *feedback*, para o professor e para turma perceberem o que está funcionando bem e o que precisa ser modificado em todo processo (escolha, organização e realização das atividades). Deve-se incluir também a auto avaliação da participação dos alunos nas aulas, onde cada um deverá comentar sobre sua própria participação no processo.

5 CONCLUSÕES

5.1 Estabelecendo relações, elaborando questões

Segundo Ceceña (2001 *apud* PRETTO, 2007):

A utopia é poder começar hoje a romper a atomização social e a mediação estatal ou mercantil das relações humanas para começar a construir a possibilidade/realidade das novas formas de entender e expressar a soberania popular e criar as bases do reconhecimento mútuo (p.196).

Com base nas reflexões que venho fazendo até aqui, podemos concluir que a participação dos alunos nos processos pedagógicos das aulas de Educação Física Escolar vem se configurando como uma maneira de modificar as relações de poder instituídas no espaço escolar. A partir do momento em que mudamos o foco das decisões, antes centrado no professor, para uma relação de divisão do poder decisório entre professores e alunos, estamos colaborando com o rompimento de estruturas de subalternização impostas pelo sistema. Na medida em que chamamos à participação ativa, agentes que anteriormente eram receptores

passivos das decisões de outros, estamos criando novas possibilidades/realidades para os indivíduos antes invisibilizados pelas estruturas de dominação.

A pesquisa responde às críticas e dúvidas que o projeto de trabalho com o planejamento participativo vem levantando ao longo desses aproximados seis anos de existência.

A primeira crítica parte da alegação de que os alunos seriam incapazes e despreparados para tomarem decisões sobre o que devem aprender na escola. Pesquisa realizada por Borges (2004) em escolas públicas nos EUA, Grã-Bretanha e Brasil, aponta que a maior falha do processo de democratização das escolas (e da sociedade) está justamente na participação. É extremamente contraditório falar de participação igualitária entre indivíduos desiguais em termos de poder e recursos intelectuais. Cabe então à escola a promoção de uma educação de “qualidades políticas” (DEMO, 2002) além dos conteúdos formais já existentes. Ou seja, a participação precisa ser ensinada e aprendida na escola e a comprovação desse fato é uma das intenções deste projeto.

Outra crítica constante é que a escolha de conteúdos da Educação Física Escolar sendo feita pelos alunos acaba restringindo a um pequeno leque de atividades pertinentes à cultura popular local, o que seria uma forma de negar o conteúdo das culturas distantes aos alunos. Segundo o Coletivo de Autores (1992) “os conteúdos da cultura corporal a serem aprendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno”. É um vasto leque de escolha para eles, que buscam priorizar as atividades com as quais mais se identificam ou tem curiosidade em aprender, além de adequá-las ao espaço físico e materiais disponíveis e aos limites e possibilidades de cada turma. Além disso, os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade são bem mais eficientes que qualquer compilação curricular. Acredita-se que a partir de sugestões e intervenções dos alunos na elaboração do planejamento seja possível ampliar e não restringir as possibilidades do currículo da Educação Física Escolar. Mais ainda procedemos assim à construção de um currículo multicultural e significativo para os sujeitos que podem construir o conhecimento e aprender a partir dele.

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

REFERÊNCIAS

BASTOS, J.B. (org.) **Gestão Democrática**, Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002.

BASTOS, J.B. Outra gestão democrática é possível? Outra escola Pública é possível? Outra democracia é possível? In: **Relatório parcial da pesquisa “Gestão da educação em práticas cotidianas: Onde e Como se constrói o democrático na escola pública”?** financiada pela FAPERJ (2005 – 2007).

BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

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

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

DALLARI, D.A. **O que é participação política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

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

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

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Escola Pública Popular: educação popular e políticas públicas no Brasil. **In: LASA - XVIII INTERNACIONAL CONGRESS**, Atlanta, Geórgia, 1994.

_____, O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **In: Conferência Nacional de Educação para todos**, Brasília/DF, 1994.

_____, Gestão Democrática e Qualidade de ensino. **In: Iº Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público**, Belo Horizonte/MG, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **In Em Aberto**, Brasília, v 17, n 72, p.11 - 33, fev/ jun, 2000.

NANNI, D. **Dança – Educação: princípios, métodos e técnicas**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

NEIRA, M.G. O currículo multicultural da Educação Física. São Paulo: **In: Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Volume 5, número 2 , 2006

PÉREZ GALLARDO, J. S. (org.) **Educação Física escolar: do berçário ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PRETTO, N.L. Educações e culturas: em busca de aproximações. **In: Cotidianos: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A.

SANTOS, B.S. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. **In: Revista Crítica de Ciências Sociais** n°. 32. Portugal, Coimbra, 1991.

_____. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **In: Revista Teias** da Faculdade de Educação da UERJ. (Org.) Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez 2004^a. p 777-823.

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

SILVA, J.A.A. & SILVA, K.N.P. **Círculos Populares de Esporte e Lazer: fundamentos para a educação do tempo livre**. Recife: Bagaço, 2004.