

Professor de Educação Física: a política educacional estadual paulista

Bruno Gonçalves Lippi¹
José Milton de Lima²

¹*Professor da rede pública estadual de São Paulo SP*

²*Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente SP*

Resumo: A pesquisa investigou o retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Fato que gerou inquietações, visto que a saída desse professor, em 1995, foi sustentada pela justificativa que o professor polivalente recebia, em sua formação profissional, saberes necessários para a atuação docente. Então nos perguntamos: será que a formação profissional dos professores polivalentes foi o principal motivo que propiciou a saída e o retorno do professor especialista? Ou será que a Secretaria de Educação possuía outros motivos de caráter político ou econômico para tais mudanças? A pesquisa teve como objetivo: Investigar quais os motivos que determinaram a saída do professor especialista, em 1995 e o seu retorno em 2003. A metodologia utilizada foi caracterizada como qualitativa-descritiva. A pesquisa concluiu que instituições financeiras internacionais, comprometidas com um projeto neoliberal de sociedade, interferiram diretamente no planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais no Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Fundamental. Política educacional.

Physical Education Teacher: the São Paulo state educational policy

Abstract: The research investigated the return of the Physical Education teacher to the primary school in the State of São Paulo. Fact that generated fidgets, considering the exit of this teacher, in 1995, was supported by the justification that the read and write teacher received knowledge necessary for the teaching physical education classes in your professional formation. Then, we ask will be that the professional formation of the read and write teachers was the main reason that cause the exit and the return of the physical education teacher? Or will be that the department of Education had other reasons as economics or politician for such changes? The research had as objective: to investigate which the reasons that had determined the exit of the physical education teacher, in 1995 and its return in 2003. The methodology was characterized as qualitative-descriptive. The research concluded that international financial institutions, compromised with a neoliberal project of society, had intervened directly with the planning, execution and evaluation of the educational politics in the State of São Paulo.

Key Words: Physical Education. Basic education. Education Policy.

Introdução

Em 2003, o professor de Educação Física retoma mais um espaço de trabalho, o Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo¹. O retorno do professor de Educação Física a esse Ciclo de escolarização é garantido pela Resolução nº 184/2002 da Secretaria de Educação, a qual ressalta a relevância de manifestações lúdicas e esportivas para formação integral do educando e a importância do professor especialista para o trabalho pedagógico com essa faixa etária.

Tal fato nos deixou inquietos, pois, em 1995, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, amparada na Resolução SE nº 265/1995, afastou os professores de Educação Física

das séries iniciais do Ensino Fundamental com a alegação de que o professor polivalente recebia, em sua formação inicial e continuada, saberes necessários à prática pedagógica em Educação Física. A inquietação aumentou quando consultamos a Resolução 19/1987 que possibilitou o acesso do professor de Educação Física a esse Ciclo de escolarização em 1987 e verificamos que o principal motivo para a inclusão desse professor foi que o professor polivalente não explorava adequadamente os conteúdos da disciplina de Educação Física.

Então nos questionamos: será que a formação inicial e continuada dos professores polivalentes foi realmente o principal motivo que propiciou a saída e o retorno do professor especialista? Ou será que a Secretaria de Educação possuía outros motivos de caráter político ou econômico para

¹ O Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo compreende aos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries).

tais alterações?

De fato, esses acontecimentos geraram desconfiança sobre a veracidade das justificativas oficiais sobre a saída e o retorno do professor de Educação Física e fez com que iniciássemos esta pesquisa acreditando que os reais motivos poderiam ultrapassar a questão didático-pedagógica, visto que nesse período ocorreram diversas alterações de valores e opções políticas na administração pública estadual.

Logo, essa pesquisa buscou investigar quais foram os reais motivos que determinaram a saída do professor de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, em 1995 e o seu retorno em 2003.

Metodologia

A pesquisa é caracterizada como qualitativa-descritiva e, também, pode ser classificada como um estudo histórico, cujos dados são construídos com base em informações e fontes do passado. Para Lakatos (1990), o estudo histórico descreve o que era, ou seja, investiga, registra, analisa e interpreta os fatos ocorridos no passado, para compreender o presente e prever o futuro, por meio de generalizações. Para a obtenção de dados, neste estudo histórico, adotamos dois tipos de procedimentos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos (1990), consiste em uma pesquisa que abrange fontes secundárias, ou seja, toda bibliografia tornada pública, desde publicações avulsas até meios de comunicações. A autora, também, aponta que tal procedimento almeja colocar o pesquisador em contato direto com todo material produzido sobre determinado assunto. Já, a pesquisa documental, segundo a mesma autora, abrange fontes primárias, isto é, relatos, objetos, utensílios e documentos sobre o fato. No caso específico desta pesquisa, as principais fontes primárias utilizadas foram às leis, decretos, resoluções e pareceres nas esferas federal e estadual, além de relatos e documentos de pessoas diretamente envolvidas com os acontecimentos.

Esta pesquisa, ainda, assume a característica descritiva, pois de acordo com Lakatos (1990), a pesquisa descritiva é aquela que delinea o que é, através de quatro procedimentos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, e objetiva o funcionamento dos fenômenos atuais. Esta característica esteve mais presente quando a pesquisa investigou os fatores que garantiram o retorno do professor especialista às séries iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo foi de caráter exploratório, ou seja, não buscou intervir na atuação dos professores, mas apenas obter informações e dados mais concretos sobre a saída e o retorno do professor de Educação Física. A pesquisa de

campo contou com entrevistas semi-estruturadas, com o Assistente Técnico Pedagógico da Diretoria de Ensino da região de Presidente Prudente, com os assessores pedagógicos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e um professor universitário que participou das discussões para o retorno do professor especialista.

A saída do professor de Educação Física

Partindo da hipótese de que a origem dos motivos que determinaram a saída do professor de Educação Física estava diretamente ligada aos aspectos políticos e econômicos, iniciamos nossa pesquisa investigando os rumos das políticas públicas educacionais no Brasil, e, em particular, no Estado de São Paulo durante as décadas de 1980 e 1990.

As políticas educacionais na década de 1980 e 1990

O resultado do modelo econômico e político adotado pelo governo militar, nas décadas de 1960 e 1970, foi desastroso. O Brasil apresentava, no início da década de 1980, uma situação totalmente desfavorável em todos os setores. Economicamente, o país estava altamente endividado, com uma inflação galopante, com a economia em recessão e a com a moeda nacional desvalorizada. Socialmente, a situação não era diferente, a população com salários congelados perdeu o poder de compra, os investimentos em políticas sociais nos anos oitenta foi irrisório, o que ampliou os índices de pobreza e a restrição ao acesso às necessidades básicas, como educação, saúde, saneamento básico e habitação. No campo político, o país estava cercado de incertezas, já que a queda da ditadura militar era uma questão de tempo.

Neste contexto decadente, também, destacam-se os organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Segundo Soares (1996), estas instituições internacionais, que já haviam financiado outros projetos em décadas passadas, destacam-se, pela ajuda financeira oferecida para superação da crise econômica, não só para o Brasil, mas para toda a América Latina. Como as economias dos países devedores estavam debilitadas, os bancos privados não estavam concedendo empréstimos, devido ao alto risco desses países não honrarem com os seus compromissos.

Logo, só restou aos países devedores os empréstimos advindos dos organismos multilaterais, como o BM e o FMI. Soares (1996) destaca que, na década de 1980, esses bancos passam por uma inversão de papéis, pois deixam de ser instituições de desenvolvimento, indutores de investimentos, como nas décadas anteriores, para se transformarem em bancos guardiões dos interesses dos grandes credores internacionais, assegurando o pagamento da dívida externa

aos credores e estruturando, nesses países, o atual modelo capitalista de produção: o neoliberalismo.

Para tal missão, o BM e o FMI elaboram um novo tipo de empréstimo que vincula condicionalidades aos contratos de empréstimos, ou seja, para que fossem concedidos os empréstimos, os países deveriam fazer ajustes estruturais, econômicos e sociais, necessários à nova ordem econômica mundial: a globalização e o neoliberalismo. A opção dos países ricos pelo neoliberalismo baseia-se na manutenção da acumulação do capital por meio de suas empresas multinacionais, que exploram a mão de obra barata dos países pobres.

O governo brasileiro, no entanto, numa situação insustentável, no que se refere à dívida externa, cedeu às condições impostas para novos empréstimos. Silva (1999) afirma que apesar da resistência ao tutelamento, o governo brasileiro rendeu-se ao doutrinário neoliberal, sendo que os elementos estimuladores para tal opção foram: a exaustão da dívida externa pelos credores e a incapacidade de pagamento. Merece destaque que as políticas públicas são resultado de uma política de consentimento adotado pelos governos nacionais, pois seria ingenuidade ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, que são reforçados a medida em que são aceitos passivamente como algo natural. Deve ser dada relevância, ainda mais, quando historicamente no país é comum a elite dominante gerir o estado.

Soares (1996) aponta que desde a criação do Banco Mundial, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do banco, pois as decisões e as votações são proporcionais à participação no aporte de capitais. Sendo assim, os Estados Unidos, potência mundial hegemônica, têm assegurado a presidência do Banco desde a sua fundação. Portanto, apesar desta instituição financeira ser de caráter multilateral, não estava imbuída de interesses supra-nacionais. A autora, ainda, alerta que o governo americano, com a sua hegemonia, tem utilizado o Banco Mundial como instrumento auxiliar para a execução de sua política internacional.

As condicionalidades impostas pelo Banco Mundial e pelo FMI, segundo Arruda (1996), estabelece uma via de transferência do poder de planejar e definir políticas de estabilização, de crescimento e desenvolvimento sócio-econômico do Estado para as instituições financeiras multilaterais.

Em seus estudos Arruda (1996) destaca as principais críticas das Organizações Não Governamentais com relação à política de educação do Banco Mundial:

- A falta de compatibilidade entre a ênfase na Educação Básica para todos e as políticas macroeconômicas, que incluem a pressão por cortes nas despesas públicas e dependência de financiamento externo;
- O co-financiamento de programas de educação, com base nas mesmas condições (contrapartidas, prazos, modos de avaliação, etc.) e critérios dos empréstimos aos setores produtivos;
- A desvinculação entre a Educação Básica e os outros níveis de educação no contexto da política educacional nacional;
- A ausência de atenção na política educacional do Banco à educação de jovens e adultos, sobretudo trabalhadores.(p.59-60).

Coraggio (1996) afirma que o consentimento das políticas públicas elaboradas pelo Banco Mundial como um projeto de dominação, também, das elites nacionais. Estas, que tradicionalmente são maioria na gestão pública, são coniventes com as políticas públicas convergentes com os seus interesses, mas elaboradas pelas instituições internacionais, passando a idéia que tal ação tem origem externa, transferem a responsabilidade de todos os aspectos sociais negativos dos agentes nacionais para as instituições internacionais, que, segundo o autor, “transformam-se no ‘inimigo’ dos setores mais afetados pelas reformas econômicas”.

Segundo Bianchetti (2001), o modelo neoliberal, cujos intelectuais mais representativos são Milton Friedman e Friederich Hayek, apresenta-se como reformulação do liberalismo clássico, com a finalidade de reestruturar o sistema capitalista. Este modelo defende uma sociedade organizada por um "Estado Mínimo", que não deve intervir no mercado e nem na economia. Os defensores deste modelo apontam o Estado interventor como ameaça à economia mundial, a qual, na concepção neoliberalista, deve ser regida pela lógica do mercado.

Moraes (2002) afirma que o neoliberalismo, pautado na lógica de mercado, acentua a supremacia deste como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, remunerador dos empenhos e engenhos. Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza, da eficiência e da justiça. O autor, ainda, complementa que, neste modelo econômico, a intervenção da autoridade pública sobre as iniciativas privadas é vista primordialmente como intrusão indevida e dela só podem resultar distorções nos três eixos mencionados (riqueza, eficiência e justiça).

Hofling (2001) complementa afirmando que os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda.

Entre os principais argumentos utilizados pelas

instituições financeiras internacionais para a alteração do modelo econômico estão a modernização estrutural, econômica, fiscal, tributária, trabalhista, educacional, previdenciária e política para o ajuste do país aos novos tempos e preparação estrutural, técnica e tecnológica do país para a competitividade no mercado internacional. Os meios para tal adaptação fundamentam-se nos princípios de racionalização dos recursos e de otimização das condições para a competição no mercado mundial.

Com a estagnação da acumulação de capital, os capitalistas precisavam buscar novos mercados consumidores, para isso encontraram a solução nos Estados Nacionais. Ao perceber o quanto os Estados Nacionais arrecadavam em impostos e investiam em serviços públicos, os detentores de capital passaram a desejar o atendimento desses serviços. Então, se justifica a inclusão dos processos de privatizações das empresas estatais.

No contexto educacional, os neoliberais propõem que o Estado transfira ou divida suas responsabilidades com o setor privado, protegendo assim os setores da sociedade que contribuem com impostos para a educação pública, mas não se utilizam desta. Assim como garantir às famílias a liberdade de escolha, sobre qual educação deseja para seus filhos. Hofling (2001) destaca a proposta dos neoliberais para a utilização da verba pública da educação:

A proposta de participação da verba pública para educação - primária e secundária - seria através de "cupons", oferecidos a quem os solicitasse, para "comprar" no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença do preço, caso este seja superior ao cupom recebido.

No Brasil, com a concessão da educação escolar às instituições de ensino privadas, os detentores de capital, defensores de um modelo econômico neoliberal, criticam o poder público, financiador da educação pública, por uma concorrência desleal dentro de uma economia de mercado. Logo, grupos de empresários ligados à educação defendem, via a grande mídia, o fim dos subsídios de recursos públicos para a educação, para que haja uma competição justa no mercado educacional.

A educação escolar, segundo o modelo neoliberal é um serviço, ou seja, tratada como uma mercadoria que pode ser adquirida ou negociada. Desconsiderando-a como uma instituição social responsável pela socialização dos conhecimentos construídos socialmente e historicamente pelas gerações antecedentes, contribuinte no processo de humanização.

Bianchetti (2001) aponta que o objetivo principal do

processo educativo para os neoliberais é a formação e a capacitação de recursos humanos para o sistema produtivo. Corroborando a não preocupação com a formação humana dos indivíduos. Rodrigues (1995) destaca: que não se pode julgar que a função da escola se esgota na formação de quadros para os setores produtivos, pois a educação escolar tem uma função humanizadora que não pode ser relegada.

Chesnais (2004), crítico do neoliberalismo, defende que o Brasil realize uma ruptura radical e afirma que esse modelo beneficia apenas 15% da população. Além disso, o autor acredita que este modelo é vitória do capital especulativo e financeiro sobre o capital produtivo. Portanto, o neoliberalismo amplia o poder de acumulação de capitais pelas classes dominantes. O modelo de investimentos estrangeiros por meio da compra de títulos da dívida brasileira apenas serve para extraditar o capital brasileiro para os detentores de capitais.

Então será que podemos confiar num modelo de sociedade, que sugere as leis do mercado como reguladoras das relações sociais? Será possível que as leis do mercado garantem os direitos fundamentais dos indivíduos como a educação, a saúde, a cultura, o lazer, a habitação entre outras? E por fim, essas leis de mercado representam os anseios e aspirações da parcela majoritária da população?

Organismos internacionais: suas interferências para uma educação neoliberal

Segundo Silva (1999), a influência de organismos internacionais nos rumos da educação nacional é de longa data. Na década de 1970, os acordos MEC-USAID² induziram a ampliação de investimentos em cursos profissionalizantes de 2º grau (atual Ensino Médio³). Já, na década de 1980, a orientação dos investimentos públicos é para o Ensino Fundamental⁴, principalmente, para as séries iniciais, de acordo com os documentos e relatórios do Banco Mundial.

Silva (2002) aponta que, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, aumentou o fluxo de empréstimos do BM para o financiamento de projetos no setor educacional. Segundo a autora, esta ampliação de recursos se deve à intensificação das relações entre o BM e os governos federais e estaduais. Entre o período de 1987 a 1994, o percentual de empréstimos destinados à educação passou de 2% para 29% do total de empréstimos realizados pelo BM para o Brasil.

² Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (Brasil) e United States Agency for International Development (Agência de desenvolvimento internacional dos Estados Unidos)

³ Correspondente às três séries subseqüentes ao término do Ensino Fundamental.

⁴ Compreende a modalidade de ensino obrigatória composta por 8 séries.

O estabelecimento do Ensino Fundamental como prioridade pelo Banco Mundial fundamenta-se nos pressupostos teóricos dos técnicos e economistas dessa instituição financeira que apontam essa modalidade de ensino como a mais rentável para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza. Isto pode ser confirmado pelo documento do Banco Mundial (1986 apud SILVA, 1999):

A educação primária⁵ é o tipo de investimento mais rentável, seguida da secundária e por último, a superior. A rentabilidade é muitíssimo mais elevada nos países pobres e se reduz à medida que aumenta o nível de desenvolvimento econômico (SILVA, 1999 p. 122).

Fonseca (1996) desvela os interesses do Banco Mundial em financiar a educação primária nos países devedores, entre eles o Brasil:

No final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária, doravante considerada como a mais apropriada para assegurar as massas um ensino mínimo e de baixo custo, para a consecução das novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 1980: primeiramente como medida de caráter compensatório para “proteger ou aliviar os pobres” durante períodos de ajustamento. Em segundo lugar, enquanto fator de controle de crescimento demográfico e de aumento da produtividade das populações mais carentes.

Silva (1999) complementa ao apontar quais as condicionalidades que o Banco Mundial impõe para efetuar empréstimos para a implementação de projetos na área da Educação. As condicionalidades dos projetos educacionais deveriam ter como público-alvo à educação primária, preferencialmente o primeiro ciclo⁶, e deveriam ter ênfase nos insumos para a qualidade baseada na relação custo/benefício e resultados.

Segundo Silva (2003), o Banco Mundial interfere nas políticas públicas para a educação, principalmente, por projetos e programas por ele financiados. Nesses projetos e programas, que são apenas parcialmente financiados pelo Banco Mundial, exigem-se a presença dos seus técnicos e gestores para verificar o andamento do projeto e a utilização dos recursos financeiros. Dessa forma, tais assessores vão se inserindo nas estruturas burocráticas e aos poucos vão

atuando decisivamente nas políticas públicas para a educação no Brasil.

Manfio (1996), que participou da implementação de um dos projetos educacionais do Banco Mundial no Estado do Paraná, relata a estratégia do banco para internalizar a sua filosofia nas secretarias executoras dos projetos. Segundo ele, o banco cria situações, em que se possam transparecer às divergências, depois de identificados os divergentes, aos poucos eles vão sendo deixados à margem do processo. Enquanto, aqueles que aderem às concepções vão formando uma equipe de privilegiados, que recebem benefícios do Banco como concessão de viagens e participação em eventos.

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

A ênfase no Ensino Fundamental, em detrimento ao Ensino Médio e Superior, fundamenta-se na intenção das classes dominantes de formar mão de obra barata para sua utilização nas grandes empresas multinacionais sediadas em países ricos. A exploração dessa mão de obra barata produziria mercadorias mais baratas, logo mais competitivas ampliando a acumulação de capital por essas empresas.

O Governo Federal e o seu consentimento nas políticas educacionais

Devido a diversos fatores, como o curto e conturbado mandato do governo Fernando Collor de Mello⁷, os altos índices de inflação e a alta insatisfação da população com o Governo Federal, as reformas neoliberais não conseguiram avançar tão rapidamente no período de 1990 a 1994. Mesmo assim, em 1993, o Governo Federal aprovou a lei de desvinculação de recursos da União (DRU)⁸, que permitiu que a União utilizasse livremente 20% de sua receita, desconsiderando os percentuais mínimos consolidados pela Constituição Federal. Essa estratégia, recomendada pelo FMI⁹, permite ao Governo Federal diminuir os investimentos em políticas sociais como educação e saúde e utilizar esse dinheiro para o pagamento da dívida externa.

⁵ A educação primária é equivalente ao atual Ciclo I do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo

⁶ Devemos explicar que o modelo de ciclos adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) é diferente do modelo apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na SEE, o Ensino Fundamental é dividido em dois ciclos: Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries). Nos PCNs, o ensino fundamental é dividido em quatro ciclos: Ciclo I (1ª e 2ª séries), Ciclo II (3ª e 4ª séries), Ciclo III (5ª e 6ª séries) e Ciclo IV (7ª e 8ª séries).

Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.249-262, set./dez. 2006

⁷ Seu governo(1990-1992) foi marcado pelo Plano Collor, pela abertura do mercado nacional às importações e pelo início do Programa Nacional de Desestatização. Teve seu mandato interrompido em razão de um processo de impeachment fundamentado em acusações de corrupção.

⁸ Emenda Constitucional nº 3 de 1993.

⁹ O Fundo Monetário Internacional recomendava a utilização de leis que pudessem desvincular os gastos obrigatórios do setor público, com vistas ao aumento do superávit primário para o pagamento da dívida.

No entanto, com a chegada do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao poder, o processo de desestatização sofreu um processo de aceleração, com o apoio do Congresso Nacional, além de outros fatores que favoreceram o avanço nas reformas como a recente estabilidade da moeda, a redução inflacionária e as pressões pela "modernização" do modelo estatal.

No contexto educacional, as principais políticas de ajustes neoliberais, deliberadas entre 1995 e 2002, foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – BRASIL, 1996), a criação dos Fundos Estaduais de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano Nacional de Educação (PNE), a implantação dos sistemas nacionais de avaliação (SAEB¹⁰, ENEM¹¹ e ENC¹²), a descentralização da administração educacional.

Essas políticas que vêm secundarizando a educação apenas confirmam o consentimento entre governo FHC e os ditames neoliberais exigidos pelo FMI e pelo Banco Mundial. Políticas adotadas que sugerem a saída do Estado como regulador da sociedade para entrada do mercado como marco regulador da riqueza, da justiça e da eficiência. Logo, nesse modelo o Estado não deve mais subsidiar os direitos sociais, mas atuar apenas com políticas focalizadas e compensatórias para o "alívio" da pobreza.

Devemos ressaltar que além da implementação dessas políticas educacionais que foram elaboradas em consonância com o modelo neoliberal. Outro fator determinante para a diminuição dos investimentos nas políticas sociais, entre elas, a educação, foram os severos ajustes fiscais, exigidos nos acordos com o FMI, para o pagamento dos juros da dívida externa brasileira. Esses ajustes fiscais realizados, no período de 1995 a 2002, comprometeram acintosamente o orçamento dos ministérios vinculados às políticas sociais. Já que políticas dessa natureza, no ideário neoliberal, devem ser focalizadas e de caráter compensatório.

Constatamos, portanto, que o Governo Federal no período de 1995 a 2002, cooptou com essas instituições financeiras internacionais. Logo, cedendo ao ideário neoliberal e realizando ajustes estruturais para a implementação desse modelo capitalista. Os anseios e os projetos oriundos da população brasileira foram desconsiderados e ampliou-se a dependência externa no campo político e econômico.

A Educação e a Educação Física no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, percebemos, também, uma influência significativa do Banco Mundial nas políticas educacionais para a rede pública estadual. Sendo a implementação do Ciclo Básico, o projeto mais relevante do período que coadjuva com a proposta de ajustes e reformas educacionais do Banco Mundial, as quais priorizam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Fracalanza (1999), o financiamento do Ensino Fundamental, no período de 1980-1993, provocou uma diminuição dos gastos totais do Estado com a Educação Básica. Segundo o autor, em 1980, cerca de 17% das despesas totais do Estado de São Paulo eram destinados à educação, passados 13 anos com uma diminuição linear dos gastos com educação, em 1993, o percentual de recursos do estado destinados à educação chegou a 8,6%. Em números absolutos, verificou-se uma estagnação dos recursos, visto que o volume médio de recursos empenhados no Ensino Fundamental foi de R\$ 2,02 bilhões de reais entre 1980 e 1986 e de R\$ 2,13 bilhões entre 1987 e 1993.

Ao constatar que a taxa de crescimento do número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 40,4%, entre 1982 e 1992, o crescimento do número de escolas foi 41,4% e o crescimento do número de docentes atingiu 37,1%. Fracalanza (1999) constata que o aumento do atendimento escolar da rede estadual de ensino ocorreu às custas de um achatamento dos salários auferidos pelos professores. Segundo os dados de 1993 do Centro de Documentação e Informação (CEDI), ao longo do período de 1980 a 1993, os professores da rede pública estadual tiveram perdas reais de seus salários de cerca de 80%, superando inclusive às perdas do salário mínimo que no período foi de 60%.

Fracalanza (1999, p.1) deflagra que a partir de 1986 passa a incorrer em déficits crescentes para fazer frente aos gastos ampliados. Principalmente, a partir de 1988, quando o governo estadual a partir de operações de crédito, passou a captar recursos por meio de contratação de dívidas no mercado financeiro.

O Ciclo Básico implementado em 1984, a partir da promulgação do Decreto nº 21.833/1983¹³, que o instituiu no ensino de 1º grau das escolas estaduais, cujo artigo 1º define as suas finalidades:

I - assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;

¹⁰ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

¹¹ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

¹² Exame Nacional de Cursos (ENC), também, conhecido como "Provão"

¹³ Disponível no site da Assembléia Legislativa de São Paulo – www.al.sp.gov.br

II - proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

III - garantir as escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo, no que tange ao agrupamento de alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a proposta inicial do Ciclo Básico buscou romper com o modelo de seriação presente nas duas séries iniciais do 1º grau. O objetivo revelado era o de garantir maior oportunidade de sucesso aos alunos dessa faixa etária, na aquisição dos mecanismos básicos da leitura e da escrita e na aquisição de conhecimentos e habilidades previstos no projeto pedagógico da escola. Considerando que crianças de mesma faixa etária possuem níveis e ritmos diferentes de aprendizagem e desenvolvimento.

A proposta do Ciclo Básico, também, tinha como metas o combate a evasão escolar, proporcionada pela repetência nas séries iniciais e uma melhoria na qualidade de ensino, em busca de uma diminuição nos altos índices de fracasso escolar do período.

Em São Paulo (ESTADO, 1988), encontramos uma primeira avaliação do Ciclo Básico, implantado em 1984. Nesse documento, apesar dos problemas existentes na rede pública, realizou-se uma avaliação positiva do Ciclo Básico, ao constatar um aumento significativo no número de matrículas na 3ª série, representando assim uma redução do fracasso escolar. Torres (1996), porém, ressalta que a redução das taxas de repetência e de evasão escolar não significa um avanço ou melhoria na aprendizagem dos alunos.

Após a avaliação dos resultados sobre a implementação do Ciclo Básico, optou-se pela implantação da Jornada Única Docente e Discente e pela retomada de uma proposta pedagógica para o fortalecimento do Ciclo básico. Essas modificações no Ciclo Básico foram efetivadas após a aprovação do empréstimo de 459 milhões de dólares pelo Banco Mundial para o Estado de São Paulo para a implementação dessas políticas educacionais com as ressalvas do Banco.

Em 1988, através do Decreto Estadual nº 28.170 de 21 de janeiro do mesmo ano, ficou estabelecida a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Este decreto estabeleceu um aumento do período de permanência diária da criança na escola. Alegavam que a permanência do aluno por um período prolongado o beneficiaria na sua formação como cidadão, pois possibilitaria um maior convívio com o grupo social escola. O decreto, também, regulamentou a jornada de trabalho do

Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.249-262, set./dez. 2006

professor que atuava no Ciclo Básico, este teria uma Jornada Única de 40 horas divididas em: 32 horas-aula e 8 horas-atividade, sendo que dessas 32 horas-aula, 6 horas-aula poderiam ser destinadas a trabalhos pedagógicos na escola, dessa forma ao professor polivalente era atribuído apenas uma classe em uma única escola.

Com a jornada única discente, o aluno permanecia 30 horas semanais na escola, sendo elas divididas da seguinte forma: 26 horas semanais sob orientação do Professor polivalente; 2 horas/semanais sob orientação do professor especialista de Educação Física; e 2 horas semanais sob orientação do Professor especialista de Educação Artística.

Segundo São Paulo (ESTADO, 1989 b), a inclusão das disciplinas e dos professores especialistas de Educação Física e Educação Artística, em conjunto com a Jornada Única, partiu do pressuposto que essas áreas do conhecimento não estavam sendo exploradas pelos professores polivalentes. E são consideradas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, objetivos principais do Ciclo Básico.

Destaca-se que nesse período a Educação Física e a Educação Artística não eram compreendidas como áreas do conhecimento imprescindíveis para a formação global da criança, que deveriam ser socializadas entre os escolares. Na verdade, eram consideradas atividades alternativas que poderiam auxiliar o aluno no aprendizado e desenvolvimento da leitura, da escrita e da Matemática.

A inclusão da disciplina e do professor de Educação Física foi regulamentada pela resolução SE nº19/1987, que dispõe sobre as aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus. Nessa resolução, foi estabelecida a presença do professor licenciado em Educação Física para ministrar as aulas de Educação Física no Ciclo Básico e da 5ª série do Ensino Fundamental até à 3ª série do 2º grau (atual Ensino Médio). Apesar dessa exigência estabelecida pela resolução, a disciplina Educação Física nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, continuou sob a responsabilidade do professor polivalente.

Percebemos, mais uma vez, a interferência do Banco Mundial na definição das políticas educacionais no Estado de São Paulo. Essa interferência é consubstanciada no contrato de empréstimo nº. 3.375 BR do Banco Mundial (1991) com a Secretaria de Estado da Educação, no qual o Banco para aprovar o contrato exige algumas condicionalidades, entre as principais:

- Racionalização dos recursos e ampliação do atendimento escolar, por meio do aumento da proporção aluno/professor;

- *Continuação da política de municipalização das escolas de educação infantil;*

- *Diminuição dos custos unitários da merenda escolar.*

Esse contrato de empréstimos citado acima é a renovação do contrato anterior acordado em 1987, o qual foi novamente renovado em 1995. Nessa última renovação, as verbas oriundas do empréstimo foram destinadas à realização da reforma educacional promovida pelo governo estadual na gestão "Mário Covas".

O orçamento total para a execução desta reforma educacional, promovida pelo governo estadual na gestão Mário Covas chegou a 525 milhões de dólares, no qual incluía um programa de fortalecimento institucional, a reorganização do modelo pedagógico (capacitação e material pedagógico), a reorganização da infra-estrutura e um programa de saúde escolar. Sendo que este projeto teve como principal patrocinador o Banco Mundial que emprestou cerca de 245 milhões de dólares, ou seja, o Banco financiou 46% desta reforma educacional.

No Estado de São Paulo, devido à convergência política entre os governos Federal e Estadual a partir de 1995, as mudanças e reformas neoliberais, iniciadas a partir da década de 1980, foram viabilizadas mais rapidamente. Dentre os setores atingidos pelas reformas, o setor educacional se destaca, no ano de 1995, com a reforma do ensino público implementada pela Secretaria de Educação do Estado, dirigida pela então, secretária Tereza Roserly Neubauer da Silva, que foi a pessoa responsável pela reorganização e reestruturação do ensino público, principalmente, sob o aspecto econômico, realizando um enxugamento da máquina estatal.

Esse procedimento de enxugamento da máquina estatal é uma política prevista nos programas de governo do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB)¹⁴, que em seu diagnóstico afirma que o Estado vem sendo mal administrado na questão de alocação e distribuição de recursos, gerando um déficit financeiro nas contas públicas. Desta forma, a gestão Mário Covas, no Estado de São Paulo iniciou um severo corte de gastos, inclusive em setores sociais como educação e saúde. Segundo este mesmo diagnóstico, constatou-se que os recursos destinados ao setor educacional são suficientes, portanto, não são necessários maiores investimentos nessa área, na verdade, precisam apenas ser racionalizados.

De acordo com o Centro de Informações Educacionais (2003)¹⁵, em 1992, o Estado de São Paulo, possuía em seu quadro de recursos humanos 234.659 docentes e destes apenas 32% com cargos efetivos. Em 2003, apenas 196.915

docentes compunham esse quadro estadual. Mesmo considerando, a aceleração do processo de municipalização do ensino a partir da criação do FUNDEF, observamos o enxugamento dos recursos financeiros e humanos na área educacional. Logo, podemos inferir que a ampliação da rede estadual ocorrida na década de 1990 efetivou-se via achatamento dos salários dos professores e aumento do número de alunos por classes.

Durante esta reforma educacional, ocorreram alterações em todos os níveis da burocracia estatal, com o objetivo de enxugamento dos recursos financeiros utilizados pela Secretaria de Educação. Para tanto, foi necessária uma reorganização de todo o ensino público, desde uma reestruturação da infra-estrutura até mudanças no modelo pedagógico. Entre estas, podemos citar: desestruturação da CENP, terceirização de projetos pedagógicos por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), descentralização da formação continuada e reorganização da rede física de ensino público. É nesse contexto que ocorre o afastamento do professor de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Logo, constatamos que apesar da Secretaria de Educação atribuir a essa reorganização do ensino público um caráter pedagógico. Tudo indica que os aspectos econômicos foram preponderantes. De acordo com o assessor da CENP: "Não existia estudos sobre a prática pedagógica suficientes para tomada daquela decisão, os fatores que promoveram esta alteração foram outros".

Mesmo, porque, quando foram atribuídas as aulas de Educação Física e Educação Artística ao professor polivalente, o governo estadual eliminou-os da folha de pagamento, considerando que a maioria dos professores do sistema de ensino estadual são contratados em regime temporário. Além disso, existe, ainda, uma redução dos custos, visto que o valor pago pela hora/aula de Educação Física ministrada pelo professor polivalente é inferior ao que é pago ao professor especialista. Confirmando a hipótese de motivação político-econômica, um assessor da CENP afirmou: "A proposta da época era o enxugamento da máquina, não havia preocupações pedagógicas".

Freire (1989), ao discutir qual seria o professor com formação adequada para ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, aponta que quando se trata de Educação a Educação Física leva nítida desvantagem. Portanto, o autor acredita que dificilmente esta questão será julgada pela competência profissional esse problema será resolvido em termos econômicos.

¹⁴ Disponível no site: <http://www.psdb.org.br>

¹⁵ Disponível no site: <http://drhu.edunet.sp.gov.br>

Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.249-262, set./dez. 2006

Portanto, ao analisar todo o contexto no qual estão inseridos os motivos que promoveram a saída do professor de Educação Física das séries iniciais, podemos afirmar que mesmo não negando problemas no âmbito didático-pedagógico e na formação inicial e continuada do profissional de Educação Física, a principal causa está relacionada às políticas impostas pelas instituições financeiras internacionais que influenciaram nas mudanças das políticas públicas para a área de educação e como consequência a retirada do professor especialista desta modalidade de ensino. Segundo os professores, a Secretaria de Educação afirmou que os professores polivalentes recebiam, em sua formação inicial e continuada, saberes necessários à prática docente em qualquer área do conhecimento nessa modalidade de ensino. Segundo o assessor da CENP: “Havia a necessidade de apresentar uma justificativa, a solução foi esta”. A partir dessas confirmações e do contexto apresentado até o momento, podemos avaliar tal justificativa apenas como uma mensagem que foi disseminada para encobrir os principais motivos políticos e econômicos.

Lima (1995) realizou uma pesquisa junto a um grupo de professores de Educação Física, na Delegacia de Ensino de Presidente Prudente, e constatou um considerável avanço na prática pedagógica de profissionais da área que atuavam no Ciclo Básico. Demonstravam maior segurança, estavam em busca de suportes teóricos para responder as exigências da prática e alguns professores afirmavam que se identificavam plenamente com o trabalho pedagógico nesse nível de ensino.

Lima (1995) que atuava como Assistente Técnico Pedagógico na época, realizou uma avaliação junto aos Diretores de Escolas da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente e constatou que a atuação do professor de Educação Física estava avançando qualitativamente e em processo de consolidação. Os discursos oficiais, na época, porém camuflavam a realidade com argumentos de natureza pedagógica e a saída do professor especialista não se pautou em nenhum tipo de estudo ou processo de avaliação. As medidas foram tomadas de maneira arbitrária, deixando diversos profissionais sem condições para o exercício da profissão no período.

Os fatores que motivaram a saída do professor não se localizavam nos discursos, justificativas orais ou escritas dos gestores escolares, mas nos documentos que estabeleciam acordos desses governos com organismos internacionais. Nas justificativas para as mudanças, tais acordos apareciam como se fossem questões menores, todavia, neste artigo procuramos enfatizá-los e colocá-los em primeiro plano, considerando o caráter determinante que tiveram nas políticas voltadas para a Rede Pública de Ensino Estadual.

Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.249-262, set./dez. 2006

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

O retorno do professor de Educação Física ao Ciclo I do Ensino Fundamental

Com o falecimento de Mário Covas em 2001, o vice-governador Geraldo Alckmin assume o governo estadual. Alckmin com o seu slogan de governo eficaz, educador, solidário e empreendedor, e defensor de um estado não mais executor dos serviços públicos, mas sim com o papel de regulador, continua com as políticas governamentais de seu antecessor: austeridade fiscal e estado mínimo. Para isso, mantém um ajuste fiscal rígido para o pagamento da dívida pública, reduz investimentos estatais em políticas sociais e mantém programa de desestatização criado em 1996.

Os resultados de quase dez anos dessa política trouxeram reflexos na educação pública. Na qual, encontramos pouco mais de 30% dos professores estaduais efetivados, professores desmotivados com salários achatados e sem plano de carreira, enfim, uma acentuada desvalorização do magistério paulista. Dados do sistema de avaliação escolar comprovam isso, quando constata que mais da metade dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental tem grandes dificuldades na leitura e na escrita.¹⁶

Em 2002, todavia, ocorreram mudanças na Secretaria Estadual de Educação. A secretária de Educação do Estado de São Paulo, a professora Tereza Roserley Neubauer da Silva afastou-se de seu cargo na Secretaria de Educação, para disputar uma vaga dentro do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), com o objetivo de candidatar-se ao cargo de Senadora, porém ela perdeu a disputa interna para outro candidato, José Aníbal. Quem assume o cargo na Secretaria de Educação é o professor Gabriel Benedito Isaac Chalita, ex-secretário da Juventude, Lazer e Esporte.

Com a posse de Gabriel Chalita, ocorreram alterações de diversas ordens; desde mudanças administrativas em cargos de confiança, tais como na Coordenadoria de Estudos e

Normas Pedagógicas (CENP), na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e na Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Ocorreram, também, mudanças na política interna da Secretaria Estadual de Educação, como, por exemplo, maior descentralização de poder, criação do setor de qualidade de vida e, ainda, aumento da qualidade da comunicação entre a Secretaria de Educação com a população. Quanto à política educacional, projetou-se, a partir de 2003, uma maior articulação entre as Coordenadorias: CENP, COGSP e CEI pautadas, principalmente na descentralização da formação continuada e no atendimento às necessidades locais das diversas regiões do Estado.

Além disso, na área pedagógica, o Secretário concedeu maior relevância às áreas, que vinham sendo desprestigiadas na gestão anterior, como, por exemplo, a Educação Física e a Educação Artística. Fato que se corrobora com a nomeação do professor Fábio Chalil Fares Saba, graduado em Educação Física, para um cargo de alta confiança: Secretário Adjunto. A partir da sua nomeação, Fábio Saba propõe um projeto de retomada de uma proposta pedagógica para a disciplina Educação Física. Para tanto, no mesmo ano, ele inicia as discussões para o provimento do retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental, que seria essencial para a construção de uma nova proposta pedagógica para área.

Dessa forma, ainda, em 2002, a Secretaria de Educação do Estado realizou dois Fóruns sobre Educação Física Escolar, com vistas ao atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental pelo professor especialista, com o objetivo de promover discussões para o projeto que seria implantado, a partir do próximo ano. Esses Fóruns contaram com a presença de representantes do Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS), da CENP, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), do Conselho Regional de Educação Física de São Paulo (CREF-SP) e professores da Universidade de São Paulo (USP). Estes últimos apresentaram suas considerações acerca de uma proposta pedagógica para o ensino de Educação Física no Ciclo I do Ensino Fundamental.

Para esses dois Fóruns, realizados nos meses de setembro e dezembro de 2002, foram convidados todos os Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) de Educação Física, mais quatro professores de cada uma das 89 Diretorias de Ensino existentes no Estado e todos os Supervisores de Ensino responsáveis pela área. Segundo um membro da CENP: “A

participação dos ATPs na elaboração e implantação da proposta foi de co-autores de atividades, acompanhamento do desenvolvimento do trabalho e coletores de dados para reavaliação constante do mesmo junto à secretaria”. Destaca-se que os ATPs, professores e supervisores de ensino participantes do evento atuam como agentes multiplicadores para a disseminação das informações e não como colaboradores do processo. O ATP confirmou afirmando: “(...) que a construção da proposta foi feita por eles, nós só ajudamos na elaboração de planos de aula a partir das orientações deles”.

Todas essas discussões entre os professores de Educação Física da rede pública estadual, realizadas no ano de 2002, foram imprescindíveis para a publicação da Resolução da Secretaria da Educação n.º 184 de 28 de dezembro de 2002, que estabeleceu o retorno do professor especialista de Educação Física e Educação Artística às turmas de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, considerando :

- a importância que a cultura de manifestações artísticas e a vivência de atividades de socialização, lúdicas e esportivas representam no processo de formação da criança enquanto estudante-cidadã do Ciclo I do Ensino Fundamental;
- a necessidade de se intensificar para o alunado dessa faixa etária a vivência dessas práticas em contextos escolares estimuladores de atividades sistemáticas, específicas e diversificadas;
- a oportunidade de se assegurar a implementação dessas atividades por meio de um trabalho conjunto entre professores portadores de níveis de formação diversa e experiências próprias (SÃO PAULO, 2002)

Esse retorno do professor de Educação Física deveria ser cauteloso e ser concretizado de uma forma planejada, estruturada e organizada, já que, ainda, restavam dúvidas, perante a sociedade e ao Estado, a respeito da importância da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O planejamento, organização e estruturação de uma nova proposta pedagógica, que subsidiasse a prática pedagógica do professor, ganhou relevância, visto que no período de 1987 a 1995, quando o professor de Educação Física atuava nesta modalidade de ensino, ele enfrentava algumas dificuldades no âmbito didático-pedagógico. Entre os principais problemas constatados pela Secretaria da Educação, nessa época, estava a inadequação do trabalho pedagógico ao nível de desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.

Contudo, a Secretaria de Educação, ainda, teria outro empecilho, a questão da remuneração das aulas que seriam ministradas pelo professor de educação básica I (PEB-I – antigo professor polivalente) com o retorno dos professores especialistas de Educação Física e Educação Artística. Logo,

¹⁶ Dados do SARESP-2004, publicados nos principais jornais de São Paulo, constatam que os alunos possuem nível crítico nas habilidades de leitura e escrita.

para não criar conflitos de natureza salarial com a categoria dos PEB-I, a Secretaria de educação decidiu remunerar o PEB-I e os professores especialistas de Educação Física pela mesma aula no Ciclo I do Ensino Fundamental. Sendo que o PEB-1 atuaria, nessas aulas, como auxiliar do professor especialista.

Logo, constatamos que essa ação de remunerar às duas categorias de professores pela mesma aula tem apenas um caráter político-econômico, sem nenhuma intencionalidade pedagógica de melhoria da qualidade do ensino. Essa ação está expressa no artigo 3º da resolução SE 184/2002, que dispõe sobre as aulas de Educação Física e Educação Artística no Ciclo I:

Artigo 3º- As duas aulas semanais de Educação Artística e as duas aulas de Educação Física, ministradas por professor especialista, deverão ser acompanhadas pelo professor regente da classe.

Em 2003, portanto, com o objetivo de suprir as deficiências constatadas anteriormente na prática pedagógica do professor de Educação Física e garantir uma melhoria da qualidade no ensino público, a Secretaria de Educação do Estado vem construindo e elaborando um novo programa de formação continuada, que contempla uma proposta pedagógica de Educação Física para o Ciclo I (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental. Tal proposta pedagógica vem sendo elaborada e aperfeiçoada pela Equipe de Educação Física da CENP, formada pelos professores Sérgio Roberto Silveira e Maria Elisa Kobs Zacarias.

Observamos durante este período a participação de dois grupos de pesquisadores da área que polarizaram propostas para a rede estadual durante as discussões nos fóruns de Educação Física Escolar, no entanto, foi notado o afastamento de um desses grupos entre dezembro de 2002 e fevereiro de 2003, data da primeira orientação técnica sobre a atual proposta pedagógica sob coordenação da Equipe de Educação Física da CENP. Não conseguimos desvelar os motivos do afastamento desse grupo num período importante de definição de projeto pedagógico para a Educação Física. Segundo um dos pesquisadores participantes do processo: “A saída da coordenadora de CENP foi determinante para a nossa saída”. Nesse período de definições significativas, ocorreu a mudança da Coordenadora da CENP, com a saída de Vera Wey e a entrada de Sonia Maria Silva. Em contraposição as desconfianças de cunho político desse período, um dos integrantes da equipe de Educação Física afirmou: “A mudança da coordenadora da CENP, para a Profª Sonia Maria Silva foi fundamental para o apoio e desenvolvimento do trabalho, haja vista que a professora Sonia gosta, confia e dá credibilidade ao trabalho com Educação Física nas escolas”.

No ano de 2003, o programa de formação continuada da Secretaria de Educação funcionou da seguinte forma para a área. O ATP de Educação Física de cada Diretoria de Ensino participava de encontros mensais com os professores elaboradores da proposta e alguns professores colaboradores, os quais esclareciam e ampliavam os conhecimentos da área sobre os fundamentos e a organização da proposta. Logo após, os ATPs tinham a incumbência de realizar encontros mensais com os professores da sua Diretoria de Ensino, com o objetivo de socializar os conhecimentos apropriados nos encontros centralizados.

Durante ano de 2003, ocorreram cinco orientações técnicas sobre Educação Física escolar, nos meses de fevereiro, abril, junho, agosto e outubro. Na pauta desses encontros, constava a apresentação das noções e conceitos sobre as unidades temáticas, vivências em grupo sobre os temas abordados, orientações para o planejamento da formação continuada descentralizada, avaliações sobre o andamento da proposta nas escolas, além de outros informes referentes a olimpíadas colegiais, as atividades curriculares desportivas (ACD) entre outros.

Entretanto, ao final de 2003, os professores da Equipe de Educação Física da CENP fizeram uma avaliação sobre o procedimento adotado no programa de formação continuada e concluíram que tal procedimento não trouxe resultados tão satisfatórios quanto os esperados. Segundo a avaliação, constataram que os ATPs receberam um grande suporte teórico-prático de conhecimentos e, realmente, avançaram no seu processo de formação profissional, todavia, sentiram dificuldades para desenvolver as ações de formação continuada nas suas Diretorias de Ensino, não atingindo assim o público-alvo, que são os professores.

Por fim, constatamos que o retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental e a implementação de uma proposta pedagógica não refletem uma mudança nos rumos da política educacional no Estado de São Paulo. Apenas, ocorre, principalmente, em razão da entrada de um Secretário com formação e concepções diferentes da Secretária anterior e, também, pela presença de um professor de Educação Física como Secretário Adjunto. Este último tornou-se o principal responsável pela organização e planejamento de um projeto para a implementação dessa ação. Não é possível, portanto, estabelecer nexos entre as políticas públicas adotadas e essa medida, pois o retorno pautou-se prioritariamente no empenho pessoal do Secretário Adjunto da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que acreditava na proposta, caracterizando-a como uma ação de natureza isolada.

Considerações Finais

Neste sentido, pudemos verificar a interferência de instituições financeiras internacionais, Banco Mundial e FMI, na definição, planejamento, organização, execução e avaliação das políticas públicas sociais no Brasil. Essas instituições financeiras aproveitaram-se de uma conjuntura econômica, política e social desfavorável na década de 1980, para atuarem como instituições guardiãs do pagamento da dívida externa aos credores estrangeiros e responsáveis pela implementação de um modelo de ajuste do modo de produção capitalista, o modelo neoliberal.

As instituições financeiras internacionais ofereceram empréstimos ao governo brasileiro com a condição de realizar alguns ajustes estruturais no estado, com o pretexto de que é preciso modernizar o estado brasileiro. Desde então, pudemos observar a interferência de equipe de economistas e técnicos do Banco Mundial e do FMI, na definição de políticas públicas, principalmente, em âmbito nacional e estadual. Essas ações, na nossa interpretação, ferem os princípios da democracia, já que as políticas de estado são delineadas por agentes externos.

Concluimos, também, fundamentados, principalmente, em Bianchetti (2001), Moraes (2002), Silva (1999, 2003), que o neoliberalismo, pautado pela lógica do mercado, atua neste modelo como regulador da riqueza, da eficiência e da justiça, não possui interesses e nem instrumentos capazes de garantir os direitos sociais como educação, saúde, emprego, habitação, saneamento básico, lazer, entre outros, para a maioria da população. Além disso, constatamos que o neoliberalismo amplia, ainda mais, os poderes das classes dominantes, agravando as desigualdades sociais.

Observamos uma íntima relação entre a saída do professor especialista do Ciclo I do Ensino Fundamental, em 1995, no Estado de São Paulo e a convivência dos Governos Federal e Estadual para a execução das condicionalidades exigidas pelo Banco Mundial e o FMI, como reformas estruturais do Estado para a implementação do modelo neoliberal. Devido, a convergência política entre o Governo Federal (FHC) e o Governo Estadual (Mário Covas), as reformas neoliberais exigidas pelas instituições financeiras foram aceleradas no Estado de São Paulo.

Constatamos, portanto que a saída do professor de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental não está relacionada a problemas no âmbito didático-pedagógico, como muitos professores da rede estadual acreditam. A saída desse professor está diretamente relacionada aos aspectos político-econômicos, principal

motivo da reforma educacional implementada pela secretária de Educação Rose Neubauer, no ano de 1995. Logo, a saída do professor de Educação Física é reflexo da execução de reformas neoliberais no Estado de São Paulo, entre as principais políticas estão: a racionalização de recursos, o severo ajuste fiscal para o pagamento da dívida e a desregulamentação do Estado para a implementação da lógica de mercado.

Todavia, verificamos que a saída do professor de Educação Física ocorre, paralelamente, a um momento fértil de ampliação do acervo de produções científicas acerca da Educação Física no contexto educacional. Esse acervo contribui significativamente para apropriação de subsídios teórico-práticos pelo professor e colabora com justificativas e fundamentos para a prática pedagógica em Educação Física. Isto reforça que os motivos que levaram a saída do professor de Educação Física ultrapassaram o âmbito didático-pedagógico.

Quanto ao retorno do professor de Educação Física às séries iniciais do Ensino Fundamental, concluímos que se tratou novamente de um reordenamento de caráter político, desconsiderando uma discussão técnica sobre o assunto. Como apresentado acima, o retorno do professor de Educação Física esteve diretamente relacionado às mudanças de ordem política no interior da Secretaria de Educação com influências de um Secretário Adjunto com formação superior na área de Educação Física. E não está vinculada às alterações nos rumos da política educacional no Estado de São Paulo, visto que a gestão "Geraldo Alckmin", no Estado de São Paulo, continuou as políticas públicas iniciadas pelo seu antecessor "Mário Covas". Entre as políticas públicas executadas estão: a racionalização de recursos, ajuste fiscal para o pagamento da dívida pública, diminuição de investimentos em políticas sociais e desestatizações por meio de privatizações, terceirizações e concessões.

Concluimos, portanto, que o retorno do professor de Educação Física da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, tratou-se mais de uma alteração de natureza isolada do que uma mudança nos rumos das políticas educacionais no Estado de São Paulo. A presença de um professor de Educação Física como Secretário Adjunto foi decisiva para o retorno do professor especialista para as séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando que o governo Geraldo Alckmin manteve o caráter dos princípios e das diretrizes de seu antecessor Mário Covas, que foram estabelecidas para as políticas públicas estaduais, entre elas, a educação.

Referências

- ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 41-74.
- BANCO MUNDIAL. **Contrato de empréstimo n.º 3.375 BR**. São Paulo: SE/Banco Mundial, 1991.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CHESNAIS, F. "Ruptura radical" é a saída para o Brasil, defende professor francês. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 maio 2004. Caderno A, p. 12.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.
- FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-250.
- FRACALANZA, P. S. A gestão do ensino fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 69, p. 92-118, dez. 1999.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 30-41. nov. 2001
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1990.
- LIMA, J. M. **Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.
- MORAES, R. C. Reformas Neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 13-24, 2002.
- RODRIGUES, N. As mudanças na educação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 1, n. 6, p. 63-75, 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: FDE, 1988.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico Em Jornada Única : uma nova concepção de trabalho pedagógico** São Paulo: FDE, 1988. 109 p.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Sub-projeto Educação: Ciclo Básico**. Jornada única. São Paulo: SE/Banco Mundial, 1989. v.1.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 19**. Dispõe sobre as aulas de Educação Física no ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: Secretaria de Educação, 1987. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/19_87.htm>. Acesso em: 17 maio 2007
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE n.º 265**. Dispõe sobre a reorganização das unidades escolares estaduais. São Paulo: Secretaria de Educação, 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Resolução SE n.º 184**. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do ciclo I do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais São Paulo: Secretaria de Educação, 2002. Disponível em: <[http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/184_02.HTM?Time=5/17/2007 3:06:17 PM](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/184_02.HTM?Time=5/17/2007%203:06:17%20PM)>. Acesso em: 17 maio 2007
- SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1999.
- SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, 2003.
- SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

Apoio Financeiro: PIBIC/UNESP

Endereço:

Bruno Gonçalves Lippi
R Nossa Sra da Saúde, 287 Bloco 3 Ap. 77
Jd. Previdência – São Paulo SP
04159-000
E-mail: bruno.lippi@uol.com.br

*Manuscrito recebido em 21 de novembro de 2006.
Manuscrito aceito em 26 de abril de 2007.*