

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹

EDUCATIONAL POLICIES AND PHYSICAL EDUCATION: EQUITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Dalva Marim Beltrami*

RESUMO

Este estudo busca compreender a educação física no âmbito das políticas públicas e sociais a partir da nova LDBEN e das proposições colocadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente para o Ensino Médio. Este ensaio aponta a participação do Bird como mentor ideológico para as propostas educacionais nacionais, privilegiando a ótica da Educação Física. Nesse sentido, busca verificar se as pendências sociais provocadas pela LDB e leis complementares anteriores que promoveram a exclusão de parte de estudantes da prática de educação física escolar são resolvidas nas novas propostas. O que se pode verificar, a partir dos primeiros levantamentos feitos, é que o mecanismo de exclusão da prática de Educação Física escolar tornou-se mais sutil ou, em outras palavras, promove-se hoje a equidade social na escola.

Palavras-chave: políticas públicas; LDB; BIRD; escola; Educação Física.²

INTRODUÇÃO

Este artigo se insere no tema educação física escolar e políticas públicas e é parte de estudos e pesquisas realizadas² que tratam do modo como se insere a educação física na escola, no âmbito das políticas educacionais.

O estudo parte da necessidade de compreender as políticas públicas em educação, considerando dois grandes momentos políticos e econômicos brasileiros: a) aquele em que dá início a partir da segunda guerra mundial, considerando os padrões do *Welfare State*, e b) aquele que vai sofrer influência do liberalismo dos anos 80.

Tais situações conjunturais provocaram o surgimento de políticas sociais que procuraram responder às demandas sociais existentes e emergentes sobre qualidade de vida da população em geral e da parcela da população que seria mais afetada. Nesse sentido, essas políticas não significavam atender plenamente as demandas sociais surgidas, mas, sim, minimizar carências e regular insatisfações.

A política social consiste numa estratégia governamental e normalmente se exhibe sob a forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações

¹ Texto originalmente publicado nos Anais do IV CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES e IV MOSTRA DAS IFES Mineiras, Viçosa/MG, agosto de 1999.

* Doutora em Educação do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-Paraná.

² Estudos sobre este tema estão presentes na Dissertação de Mestrado da autora, sob o título **A educação física no âmbito da política educacional no Brasil pós-64**. PUC/SP, 1992, em conteúdos de disciplinas de cursos de especialização em educação física escolar e em palestras e apresentações de trabalhos em eventos nacionais, regionais e locais.

sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção. Portanto, os planos, os projetos, os programas, os documentos referentes em certo momento à Educação, à Habitação Popular, às Condições de Trabalho e de Lazer, à Saúde Pública, à Previdência Social e à Assistência Social não se colocam como totalidades absolutas. (Vieira, 1992, p. 21-22)

No Brasil, conforme Augusto (1989), a noção de política social surge nos anos 60 e teve um papel muito mais de adequação social do que uma preocupação real na mudança das condições econômicas da vida social. Além disso, só nos anos 70 é que a política social, no Brasil, foi assumida como atribuição exclusiva do Estado (Rodrigues, 1991).

As políticas sociais têm, como foi afirmado, como seu executor privilegiado o Estado, quando se trata de interesses internos. Entretanto, visto que o Brasil não é um país isolado, pois faz parte de uma grande divisão internacional do trabalho sob a orientação econômica do capital transnacional e, hoje, integrando o mundo globalizado, tais políticas expressam e respondem a interesses extranacionais. Desse modo, os interesses internos dificilmente sofrem descompassos com interesses externos, haja vista que a situação de dependência deste país está longe de ser superada.

Mas, se até então essas políticas foram – para a riqueza ou miséria de seu povo, mais para a miséria do que para a riqueza – exclusividades do Estado, não é isso que está acontecendo a partir da última década. A onda neoliberal, que atinge países como o Brasil de forma perversa, busca esvaziar o Estado dessas obrigações sociais, deixando a população à mercê de novos setores, tais como as ONGs, que não dão conta de suprir necessidades sociais que se ampliaram muito nas últimas décadas.

Assim, se os Estados e seus respectivos governos, pouco a pouco, vão se desvencilhando de compromissos frente a seus cidadãos, isso não quer dizer que deixaram de existir, mas que se realizam sobre patamares, muitas vezes, estranhos à nossa realidade. É nessa perspectiva que se apresenta o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e

Desenvolvimento (Soares, 1998). E essa é uma questão que transcende o Brasil.

O FINANCIAMENTO EXTERNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: O BIRD

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo precisou ser reconstruído para responder ao mercado capitalista internacional. A reconstrução do mundo, mormente de alguns países estratégicos e da Europa, implicou em investimentos que foram realizados por entidades supranacionais tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Encerrada a etapa de reconstrução, esse organismo passou a desenvolver políticas e planos de cunho social para aqueles países e, em seguida, estendeu para os países de terceiro mundo, haja vista que as diferenças sociais e as formas de usufruto das produções sociais tendiam cada vez mais a serem distribuídas desigualmente tanto entre os países como dentro dos países.

Nessa direção, os órgãos supranacionais passaram a intervir cada vez mais intensamente nos rumos das políticas sociais internas dos países. Vamos privilegiar a questão da educação no Brasil e particularmente a educação física, nesse contexto.

Todas as políticas nacionais da educação, no Brasil, contaram com a participação estrangeira. Para ficarmos só nas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, verifica-se que a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional - Usaid contribuiu para a constituição da primeira LDB de 1961 e demais reformas do sistema de ensino dos anos 60 e 70 (Alves, 1968 e Arapiraca, 1982). O Bird vai dar sua “contribuição” para um sistema “renovado” de ensino no Brasil, já a partir dos anos 60. Vamos nos limitar ao momento da atuação do Bird, principalmente desta década, que é o que se apresenta como sustentação da nova LDBEN (Nogueira, 1999).

Neste trabalho serão privilegiados os estudos de Fonseca, porque a autora realizou um estudo exaustivo sobre o Banco Mundial e as políticas de intervenção da agência no Brasil, obtendo dados primários para sua análise. Em seu estudo sobre o Bird, mostra que:

[O banco] tem assistido ao setor educacional brasileiro, na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base. Esta assistência foi realizada por meio de projetos de co-financiamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação, nas três últimas décadas. Durante esse período, o Banco ampliou suas funções para além da assistência técnica e financeira propriamente ditas, passando a elaborar políticas para os setores a serem financiados pelos seus créditos, entre eles, a educação. (Fonseca, 1996, p. 28)

Para além dos estudos técnicos, o Banco extrapolou as suas atividades e vem formulando diretrizes políticas para o setor social. Essas imposições são justificadas pelo Banco com o pressuposto de que os problemas que afetam um país, como a degradação ambiental, a pobreza e a falta de alimentos, afetam o sistema como um todo. O sistema a que se refere é o capitalista. Uma nova concepção aparece: Nela a responsabilidade pela pobreza deve ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos. Supõe-se que os indivíduos é que devem sair da pobreza que escolheram entrar. A tendência privatizante inerente ao modelo neoliberal, implantado nos anos 80, reforça esse deslocamento do público para o individual (privado), levando essa decisão política a fazer com que se acredite que as leis de mercado tornem naturais as desigualdades e as injustiças provocadas por tais políticas sociais.

De acordo com a autora, o Banco, para fundamentar tal política social, precisava ser convincente em suas preocupações humanitárias. Os princípios norteadores da política precisavam passar pela “justiça” e pela “igualdade” social. Na análise que fez dos documentos lidos, uma primeira questão que chamou sua atenção foi a substituição gradativa da noção de “igualdade” pela de “equidade”. É essa concepção de equidade que vai nortear este trabalho.

No campo mais moderno das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um considerando-se o homem em sua

circunstância, a qual proporciona a concorrência vital. Por conseqüência, as desigualdades entre os homens são consideradas como efeitos acidentais das circunstâncias em que estão inseridos. [...] A equidade constitui um princípio, não para garantir a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas para assegurar um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o sistema. Assim, o pressuposto sistêmico de que - o problema que afeta a uns afeta a todos - não significa que os benefícios de uns sejam, necessariamente, os benefícios de outros. (Fonseca, 1996, p. 12-13)

Um país como o Brasil, que apresenta um alto índice de insatisfação popular devido ao estado de miséria (saúde, educação, habitação, alimentação) em que se encontra, é visto como ameaça à ordem social vigente. Uma solução imediata é a revisão de um quadro de referência estatística. Isso significa mudar o índice que expressa uma situação explosiva para um padrão tolerável que aponte indicadores positivos de desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, não por acaso a educação ganha novo estatuto entre as políticas sociais e públicas. Aqui não mais sob a ótica da igualdade, mas sob a da equidade. Apenas dessa forma torna-se possível, na nova política, associar combate à pobreza e autonomia local à educação. Por quê? Porque às políticas educacionais para os países em desenvolvimento se impõe um sentido limitativo para a questão da igualdade. Esta passa a ser oficialmente estratificada. Todos devem ser beneficiados com um “quantum” de educação apenas conforme as necessidades locais e recursos disponíveis. Perde-se aqui a perspectiva da escola unitária e a universalidade da educação igual para todos.

Algumas recomendações/exigências feitas pelo Banco Mundial para o barateamento da Educação, ao longo de 20 anos, já estão sendo implementadas e são observáveis em nossa realidade. Pode-se apontar dentre muitas as que seguem: a) estimular a formação extra-escolar ou não-formal; b) utilizar o ensino de massas, via rádio e televisão e do ensino programado; c) promover reformas profundas nos programas escolares, assim como o reforço da gestão e do

planejamento escolar; d) diminuir a aspiração pelos empregos no setor moderno da economia, direcionando para trabalhos informais ou por conta própria, situados preferencialmente nas periferias das cidades e em zonas rurais; e) buscar meios instrucionais mais baratos para diminuir os custos, nessa década (Fonseca, 1998, p.50).

Neste último item, o Bird refere-se à avaliação, sugerindo o estabelecimento de critérios gerenciais e de eficiência com a finalidade de mensurar quantitativamente o desempenho dos sistemas educacionais. Na prática, isso significa, na escola, a introdução das técnicas de qualidade e produtividade de forma semelhante às aplicadas ao setor produtivo.

Educação deixa de ser um direito de todos para se tornar um serviço que a escola ou instituições similares oferecem para ser consumido, segundo condições objetivas e locais. A questão é que, quando tais encaminhamentos tornam-se visíveis, seu propósito pode tornar-se irreversível, se não houver uma avaliação e intervenção crítica da sociedade civil onde tal política se insere.

O Bird ainda sugere/exige, para as instituições do sistema de ensino, a necessidade de formas de “neutralizar pressões” advindas de professores e de uma elite estudantil as quais podem levar à paralisia do sistema. O Banco, na pessoa do então presidente Mcnamara, sugere, para tanto, que deveria haver alteração na Constituição brasileira para garantia da nova ordem.

[O Banco propõe] “retirar da Constituição Brasileira” dispositivos que engessem a gestão do sistema educacional.: Há regras demais, há complicações demais. As normas devem estimular a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino. Tudo o mais é acessório e deverá ser tratado como tal (apud Fonseca, 1996, p. 27)

As palavras chaves que permitem levar a termo tais orientações, segundo Fonseca (1996), são “descentralização”, “autonomia” e “diversificação”. A estratégia de descentralização proposta pelo Bird tem dois aspectos: o primeiro busca estimular a

participação da comunidade na condução do processo escolar, garantindo a sua autonomia. Nesse caso, procura-se estimular o copagamento, isto é, fazer com que a comunidade aceite dividir as despesas escolares, reduzindo os custos advindos do tesouro do Estado. O segundo visa diversificar o ensino, de forma a adequá-lo às peculiaridades locais. Isso significa modelar a aspiração dos indivíduos às condições locais com o objetivo de conter a demanda profissional por setores de trabalho mais modernos, controlando possíveis migrações, fenômeno que vem ocorrendo no mundo.

O ponto central da política do Bird para os anos 90 é, sem dúvida, a redução do papel do Estado no financiamento da educação, bem como a diminuição dos custos do ensino. O Banco denominou de “inovações educacionais” essa estratégia de recuperação de custos e que deve ser implementada nesses anos 90. Mas, na verdade, com tal estratégia inaugura-se um novo mecanismo de regulação social, limitando aspirações e reduzindo drasticamente a velocidade da mobilidade social da população de baixa renda. Mas, como tudo isso está relacionado à política educacional brasileira e à educação física escolar?

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A LDBEN E OS PCNS

Cabe lembrar que tivemos a primeira LDB aprovada em 1961, e muitas modificações ocorridas em momentos distintos, a partir dessa data, tornaram essa LDB fragmentada, exigindo uma nova reflexão que tomou corpo nos anos 80. A primeira proposta articulada e discutida pela sociedade civil organizada foi rejeitada por grande parte dos membros do Congresso Nacional, e, em seu lugar, foi proposto o substitutivo Darcy Ribeiro, que teve tramitação acelerada, vindo a ser aprovado em 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9394. Contudo, o que é interessante é a maneira como os princípios da nova LDBEN serão implementados. No passado, eram decretos que regulamentavam a implementação desses princípios, hoje, embora esse instrumento não tenha sido abandonado, um outro é colocado em cena.

As regulamentações já não se fixam mais em camisas de força na forma de decretos, já que as exceções não podem ser previstas nessas normas gerais. Entretanto, na forma de “parâmetros”, qualquer implementação legal ganha flexibilidade, palavra mágica da atualidade, que transforma diferenças sociais em diversidades sociais. Ora, o que vai dar operacionalidade à nova LDB são os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, os quais são flexíveis e adequados à qualquer situação ou realidade. Estes vão se constituir em um referencial de “qualidade” para a educação em todo o Brasil, marcado, como se sabe, por profundas desigualdades sociais e econômicas.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. A partir dos compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação a partir do compromisso com a equidade e com incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares. Vemos aqui os elementos-chaves da implementação da política educacional: “equidade” e “qualidade”.

Observe-se que, para dar conta dos objetivos da nova LDB, contou-se com a consolidação e a organização curricular, de modo a conferir uma maior “flexibilidade” no trato dos componentes curriculares. Essa flexibilidade significa a existência de uma base nacional comum, conforme proposta nos PCNs, complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino. É aqui que entra a educação física escolar. O ensino da educação física é considerado área curricular obrigatória, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, sendo necessariamente integrado a uma proposta pedagógica. Nesse sentido, está integrado aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Mas o que isso quer dizer?

De imediato, é preciso verificar se os propósitos dos PCNs dão conta de resolver pendências sociais reveladas na prática da educação física escolar observadas na LDB anterior e em suas normas posteriores. Em

estudo realizado por Beltrami (1992), a autora mostra que, embora a LDB anterior previsse a educação física no currículo escolar, na verdade, tal implementação só ocorreu, efetivamente, a partir de promulgação de decretos e decretos-leis incisivos e específicos. Há, hoje, grandes debates e controvérsias sobre a ordem autoritária de sua implantação. De qualquer modo, há concordâncias sobre o fato de que a implantação da educação física no sistema escolar incorreu em discriminações, provocando exclusões. Estas se revelaram ao tornar facultativa a prática da educação física na escola aos alunos trabalhadores, às mulheres com prole, aos acima de 30 anos e aos deficientes físicos e clínicos. Difundiu-se a idéia de que, facultando tal prática ao aluno, estaria permitindo a ele o exercício a um direito de escolha. Entretanto, são esses os segmentos-alvo que maior necessidade têm de uma aprendizagem que os eduque no sentido de preservar seu patrimônio corporal. Não se pode afirmar que as políticas públicas sejam diretamente responsáveis por tal discriminação, mas se pode dizer que elas são carregadas de ideologias discriminantes facilmente reveladas na ação concreta, quando de suas implementações.

De novo, o modo como está sendo discutida a inserção da educação física nos diferentes sistemas de ensino está trazendo confusão e, muitas vezes, distorções, exatamente porque as “propostas pedagógicas” dos PCNs permitem tais confusões e distorções, quase sempre em nome da diversidade social. Essa “diversidade social”, na verdade, nada mais é do que uma maneira de tratar a “equidade social”.

Ao que parece, os conteúdos dos PCNs levantam críticas à atuação dos professores de educação física nas suas práticas na escola, tendo em vista o empobrecimento de seu trabalho nessa instituição (Brasil, 1997a). Tais críticas levam a pensar e repensar essa atividade, a ação pedagógica, a contribuição à Educação e o papel da educação física na formação do cidadão e do seu direito à qualidade de vida. De acordo com seus críticos, há que se mostrar a relevância social da profissão do educador físico. Indagam o seguinte:

será que o que ensinamos vai de (sic)
encontro aos interesses dos nossos

alunos? Tantas vezes nos perdemos em repetição de fundamentos esportivos que nada significam para aqueles que na verdade são o motivo do trabalho – os alunos (Brasil, 1997a, p.54).

Ainda de acordo com os PCNs, a forma de atuação profissional e pedagógica na escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É necessária a participação conjunta dos profissionais (orientadores, supervisores, professores polivalentes e especialistas) para a tomada de decisões sobre aspectos da prática didática, bem como de sua execução. Essas decisões deverão ser necessariamente diferenciadas de escola para escola, pois dependem do ambiente local (recursos disponíveis e necessidades locais) e da formação dos seus professores.

Ora, reforça-se aqui mais uma vez a idéia de diversidade, principalmente se nos ativermos a dois aspectos contidos nas recomendações contidas nos PCNs: um deles refere-se à união do planejamento e da execução dos planos pedagógicos, o outro refere-se à diferenciação de escola para escola e aqui se vê reforçada a idéia da equidade baseada na diferença.

Quanto ao primeiro, pode-se perguntar: será que os professores voltarão a planejar suas próprias atividades contrariamente à situação atual, quando se tornaram meros executores/tarefeiros de propostas pedagógicas de planejadores pedagógicos? Se sim, será um avanço.

Quanto ao segundo, coloca-se uma questão recorrente sobre os propósitos da educação física e a quem ela serve. Se a educação física é uma atividade que contribui para preservar o patrimônio corporal dos indivíduos vivos de qualquer idade, sexo e condição social, há que garantir, por razões éticas, que os menos favorecidos tenham acesso a essa atividade tanto quanto precisam da água para satisfazerem a sua sede. No que implicaria a diferenciação entre escolas senão uma preservação do patrimônio corporal com equidade, segundo os propósitos do Banco Mundial?

Ao que é dado a observar empiricamente³, a nova proposta não parece resolver as pendências sociais apontadas no tocante à educação física. Ao contrário, provoca discriminações mais sutis. Os grupos excluídos anteriormente podem agora (e não necessariamente devem) ser incluídos, desde que o solicitado projeto pedagógico apresentado pelo professor-especialista justifique a necessidade daquele grupo antes excluído. Para o caso do ensino médio, em especial, a questão é bastante esclarecedora.

No caso especial da Educação Física, até mesmo no ensino noturno (56% das matrículas), existe a possibilidade de reunir os alunos por grupos de interesse e necessidades e, junto a eles, desenvolver projetos de atividades físicas especiais. Exemplificando, os alunos trabalhadores podem compor um grupo que desenvolva atividades voltadas à restituição de energias, estímulos de compensação e redução de cargas resultantes do cotidiano profissional. (Brasil, 1998, p. 43-44).

O que impressiona é como a educação física precisa sempre ser justificada para ser acessível à população escolar, via de regra, a mais excluída do pleno usufruto dos benefícios sociais. Educação física para restituir energia é como cesta básica para o corpo: só se oferece o mínimo necessário. Em nenhuma hipótese é pensada a possibilidade da prática da educação física, em suas diferentes atividades, ser uma educação também para o ócio. Ócio, no seu sentido histórico, é um modo de vida que permite o homem tornar-se humano. Este é um prazer que as elites dominantes não estão dispostas a ceder aos estratos sociais mais despossuídos. Esta é uma herança cultural que precisa ser banida da história do Brasil.

Por isso é estranha a idéia de que deve haver um projeto que justifique o porquê dos

³ Levantamentos preliminares feitos, em 1999, junto a professores da rede pública de ensino municipal e estadual sobre a implementação da educação física nas escolas, sob a responsabilidade do DEF/UEM, Paraná-Esporte, Núcleo de Ensino de Maringá/Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Prefeitura Municipal de Maringá.

benefícios pedagógicos, sociais e culturais da educação física para uma classe social, quando tais exigências não se aplicam para as camadas mais favorecidas. Mesmo porque essa população estuda, hoje, em escolas privadas que têm recursos e equipamentos adequados para o usufruto de qualquer atividades física. Por isso, quando se trata da maioria da população, a idéia de políticas sociais não são direitos, são concessões justificadas.

A proposta do PCN para a educação física prevê que o projeto a ser proposto pelo professor deverá ser submetido à aprovação por equipe pedagógica e, se aprovado, poderá ser incluído na proposta de trabalho da escola. A existência possível de aprovação ou veto é um expediente perverso e está prevista na nova forma de gestão de uma escola não só para os grupos especiais como para qualquer aluno, tanto do período noturno como do diurno, no que tange à prática da educação física. O PCN para o caso da educação física é bastante singular, como pode ser visto a seguir:

A vida escolar foi bastante modificada pela nova Lei, dando aberturas à iniciativa das escolas e à equipe pedagógica, **incluindo o professor de educação física**, que nesse momento passa a ser mais exigido quanto à sua qualificação e ao uso de seu conhecimento, principalmente, no que corresponde ao planejamento de atividades que venham de [sic] encontro aos interesses e necessidades dos alunos. (Brasil, 1998, p. 43-44)⁴

Há, de fato, uma mudança considerável no encaminhamento das atividades curriculares na escola. Aparentemente o professor é reerguido a uma posição de destaque frente à formação dos processos curriculares na escola. Isso é muito positivo. Entretanto, a estrutura verticalizada do sistema de ensino ainda não descartou os planejadores oficiais, tendo estes, ainda, poderes para tomar decisões políticas, sendo que cabem a eles decisões pedagógicas. Isso é muito negativo. No centro disso tudo, está o professor que perdeu sua autonomia de atuação e tem dificuldade para resgatar sua função primeira. Mas está, principalmente, o aluno, que perdido,

desconhece seus direitos e continua tomando como conquista direitos que perdeu. É nessa prática que verificamos que a implementação do PCN é perversa, pois conta com uma situação que é caótica: o velho deixa de existir e o “novo” só é claro para quem o elaborou.

Os conteúdos para uma prática de educação física escolar estão propostos nos PCNs. Por serem somente parâmetros, a possibilidade de realização das sugestões existentes está diretamente relacionada com as condições objetivas do ambiente local. É nesse sentido que parece ser revelada a realidade da equidade.

O quadro onde tais práticas se inserem ainda são bastante recentes e não permitem uma avaliação mais definitiva, mas apontam desde já para a necessidade de acompanhamento e constante avaliação e reflexão dessa nova realidade educacional, particularmente da educação física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode verificar neste pequeno texto, as políticas públicas e sociais, no que se referem à educação e à educação física, em especial, estão longe de promover a justiça social.

Desta vez, mais do que antes, não só se reconhece a existência das desigualdades sociais como é a partir dela que se promove a sua reprodução como meta desejável. Como dizem os documentos do Bird, não há como solucionar a pauperização de enormes camadas sociais, mas há como desenvolver meios de “alívio à pobreza”. Quer-se mostrar que a era do *Welfare State* foi superada e o que vale agora é só o mercado.

Transformaremos todas as profissões pedagógicas em assistência social? Seremos nós, professores de educação física, os encarregados de oferecermos o circo para nossa população?

Como toda proposta, há contradições a serem aprofundadas. Exigir do professor que atua na escola uma prática de planejamento a qual foi estimulado a não desenvolver é uma delas, estimular as práticas particulares (danças regionais, por exemplo) e minimizar práticas universais (esportes, por exemplo) é outra.

Em parte, depende de nós redirecionarmos esse processo. Devemos incentivar e ousar nas iniciativas dadas às equipes pedagógicas e aos

⁴ Grifo nosso.

professores como um passo de autonomia e dar outra direção às políticas sociais, de forma a sair da armadilha da equidade e avançarmos para a justiça social.

EDUCATIONAL POLICIES AND PHYSICAL EDUCATION: EQUITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to understand physical education within the public and social policies included in the new LDBEN and in National Curricular Parameters, specially for senior high school teaching. It emphasizes the participation of BIRD as an ideological mentor for national education propositions with special regard to physical education. It also verifies if the social problems caused by the enforcement of LDBEN and supplementary laws that promoted the exclusion of part of the students from school physical education practice are resolved by the new propositions. What the preliminary survey data indicate is that the mechanism for excluding students from physical education practice has become subtler and social equity in school has been promoted.

Key words: Public policies, LDB, BIRD, school, physical education.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**. um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.
- AUGUSTO, M. H. O. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 105-119, 1989.
- BELTRAMI, D. M. **A educação física no âmbito da política educacional no Brasil pós-64**. 1992. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.
- BRASIL. **Lei diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB (Lei nº. 9394)**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e a Reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF: [s.n.], [1998].
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e a Reforma do Ensino Médio**. Brasília, DF: [s.n.], 1997a.
- FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.37-69, jan./jun. 1998.
- FONSECA, M. **Banco Mundial e a educação brasileira**. Brasília, DF, [1996]. Mimeo.
- NOGUEIRA, F. M. G. **A ajuda externa para a educação brasileira da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.
- RODRIGUES, J. A. Políticas públicas e política social. **São Paulo em Perspectivas**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 11-18, jan./mar. 1991.
- SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.15-40.
- VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

Recebido em 16/05/00

Revisado em 20/08/00

Aceito em 07/10/00

Endereço para correspondência: Rua Toronto, 101, Jardim Canadá, 87080 -570, Maringá-Paraná.

E-mail: beltramilopes@wnet.com.br