

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

PRÁTICAS DOCENTES PRODUZIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR, NO PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO
ESTADO DE MINAS GERAIS.

Daniel Marangon Duffles Teixeira

Belo Horizonte

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Daniel Marangon Duffles Teixeira

PRÁTICAS DOCENTES PRODUZIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR, NO PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO
ESTADO DE MINAS GERAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Doutora Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

T266p Teixeira, Daniel Marangon Duffles
Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no Estado de Minas Gerais / Daniel Marangon Duffles Teixeira. Belo Horizonte, 2008.
96f.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação física. 2. Esportes. 3. Inovação pedagógica. 4. Práticas pedagógicas. 5. Educação – Teoria. 6. Cotidiano escolar. 7. Professores de educação física. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa e Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 796:37

PRÁTICAS DOCENTES PRODUZIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR, NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ESTADO DE MINAS GERAIS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte, 10 de julho de 2008.

Prof^a. Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira – Orientadora

Prof^a. Dr^a. – Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira – Puc Minas

Prof. Dr. – Tarcísio Mauro Vago – UFMG

DEDICATÓRIA

A Jesus Cristo, meu Salvador e Senhor.

AGRADECIMENTOS

À professora Anna Maria Salgueiro Caldeira.

À professora Eustáquia Salvadora de Sousa.

Ao professor Tarcísio Mauro Vago.

À professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

À professora Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Puc Minas.

Aos professores, alunos e funcionários do curso de Educação Física da Puc Minas.

Aos funcionários do Complexo Esportivo da Puc Minas.

Ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da Puc Minas.

Aos professores, funcionários e jovens do ECE-BH.

À Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

À professora Aleluia Heringer Lisboa Teixeira.

À professora cujas aulas foram observadas.

Aos colegas de turma do mestrado.

Ao Toninho e à Cida.

À minha esposa, Raquel Ramirez Corradi.

Aos meus pais, Marcos e Nena.

Ao meu sogro e à minha sogra, Marco Elísio e Regina.

Aos meus irmãos, Ana, Flávio e Lívia.

Às minhas sobrinhas, Raquel, Juliana e Sophia.

Aos meus cunhados, Samuel e Déborah.

Ao amigo Gylton Brandão da Matta.

Ao amigo Robson Reinaldo de Almeida.

Aos meus amigos e a toda minha família.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender como os professores se apropriam, no cotidiano escolar, da proposta de Educação Física, implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A construção e a análise do objeto de estudo tiveram como suporte teórico as discussões sobre os saberes e práticas docentes cotidianas, em especial, as contribuições dadas pelas autoras Elsie Rockwell e Ruth Mercado. A metodologia utilizada para o trabalho de campo foi o Estudo de Caso, orientado por uma perspectiva etnográfica, e os instrumentos de coletas de dados utilizados foram: observação de aulas de uma professora de Educação Física de uma turma de 5ª série durante um semestre, entrevista com uma das consultoras que coordenaram o processo de construção e implantação da nova proposta pedagógica, entrevista com a professora de Educação Física cujas aulas foram observadas, entrevista com cinco alunos da referida turma e análise documental. Dessa forma, foi possível analisar as práticas docentes da professora de Educação Física na implantação da nova proposta, levando em consideração a história pessoal e profissional da professora e as condições materiais onde sua prática educativa ocorreu. Duas categorias de análise emergiram dos dados teóricos e empíricos: a Educação Física como área de conhecimento e a relação teoria-prática nas aulas de Educação Física. Os resultados deste estudo indicam a importância de se considerar os saberes e práticas desenvolvidos pelos professores no cotidiano de sua docência na construção e implantação de novas propostas pedagógicas. Indicam também as dificuldades enfrentadas pela professora em implantar uma proposta pedagógica que trata a Educação Física como área de conhecimento, sendo que suas vivências na educação básica e na formação inicial em Educação Física a tratavam como uma atividade complementar da escola. Além disso, ficou evidenciada a necessidade de se romper a distância entre os cursos de formação de professores de Educação Física e a prática docente cotidiana, no sentido de se buscar uma melhor integração entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Física, Esporte, inovação pedagógica, relação teoria-prática, saberes docentes, práticas docentes.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how do teachers appropriate, in scholar quotidian, of the Physical Education proposal, established by the State Office of Education of Minas Gerais. The construction and analysis of the study object has as theoretic support the discussions about quotidian teaching knowledge and practice, in special, the contributions given by the authors Elsie Rokcwell and Ruth Mercado. The used methodology was a case study, oriented by an ethnographic perspective, and the instruments used to collect data were: one semester observation of a Physical Education teacher's classes in a group of the fifth grade in elementary school, interview with one of the consultants that coordinated the build and implantation process of the new pedagogic proposal, interview with the teacher whose classes were observed, interview with five students of the referred group and documental analysis. In this manner, it was possible to analyse teaching practices of the Physical Education teacher in the implantation of the new proposal, taking into cosideration her personal and professional history and the material conditions of the place where her educative practice occurred. Two categories of analysis emerged from the empiric and theoretic data: the Physical Education as a knowledge area and the practice-theory relation in Physical Education classes. The results of this study point to the importance of considering the knowledges and practices developed by the teaches in their daily work for the construction and implantation of new pedagogical proposals. They also show the difficulties faced by the teacher to implement a pedagogic proposal that considers Physical Education a knowledge area, since her own experience as student in elementary education and in her graduation considered it a complementary activity at school. Besides, became evident the need to break up with the distance between Physical Education teachers' formation courses and their daily teaching practice, aiming to get a better integration between theory and practice.

Key-words: Physical Education, Sport, pedagogical inovation, practice-theory relation, teaching knowledge, teaching practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO	17
3	METODOLOGIA	22
4	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	28
4.1	O processo de construção da nova proposta.....	28
4.2	A caracterização da nova proposta de Educação Física do Estado de Minas Gerais.....	35
4.3	A concepção de esporte na Proposta de Educação Física do Estado.....	43
5	A PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA NO ENSINO DO ESPORTE	49
5.1	A caracterização da escola.....	52
5.2	O Projeto Político-Pedagógico da Escola.	55
5.3	Conhecendo a professora.....	63
5.3.1	<i>A prática docente da professora</i>	70
5.3.2	<i>Educação Física: área de conhecimento</i>	71
5.3.3	<i>Relação teoria e prática e as aulas de Educação Física</i>	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de questionamentos e inquietações relacionadas a um fenômeno sócio-histórico que se expressa de maneira significativa na cultura brasileira: o esporte.

Meus questionamentos não se devem ao fato do esporte ter-se enraizado na cultura escolar¹, mas ao uso que muitos professores de Educação Física fazem dessa prática, ou seja, esses professores reproduzem em suas aulas os mesmos valores que caracterizam o esporte de alto rendimento nas grandes competições esportivas.

A origem desses questionamentos estão na minha formação inicial em Educação Física, marcada por diferentes concepções de Educação e de Educação Física. De um lado, as disciplinas que tratavam das práticas corporais entendiam as aulas de Educação Física como sessões de treinamento esportivo, em que os alunos eram atletas. Assim, cabia ao professor centrar sua intervenção no desempenho comportamental e esportivo desses alunos.

De outro lado, também durante a graduação, tive acesso à literatura e às discussões que adotavam uma concepção crítica de Educação e de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994, entre outros). Nessas discussões, defendia-se uma concepção de Educação Física como área de conhecimento², como as demais disciplinas integrantes do currículo escolar. Nessa perspectiva, a Educação Física poderia e deveria contribuir para o processo de formação humana através de suas práticas corporais. Foi nesse contexto que iniciei meus questionamentos sobre a concepção de Educação Física que reduz seu conteúdo a uma única forma de manifestação da cultura corporal, que é o esporte.

¹ Segundo Vago (1999), o esporte se enraiza como prática pedagógica nas escolas, no início dos anos 60.

² A concepção de Educação Física como área de conhecimento foi adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20/12/1996.

Então, pude perceber que esse entendimento representava uma lacuna em meu processo de formação, no que se refere à possibilidade de acesso a outras práticas e vivências distintas do esporte.

Ao concluir a graduação, em 1996, tive a oportunidade iniciar minhas primeiras experiências como professor na mesma escola particular onde fiz meu estágio de licenciatura. Nessa escola, atuei como professor de Educação Física na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Atuei também como técnico esportivo na modalidade voleibol.

Os questionamentos sobre minha prática docente se intensificaram quando, aprovado em concurso para o magistério na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2000, passei a atuar em escolas situadas em comunidades marcadas pela pobreza e violência, como a “Pedreira Prado Lopes” e a “Vila São José”, realidades muito diferentes da escola particular onde iniciei minhas atividades docentes.

Assim, ainda como professor de Educação Física no ensino fundamental, tanto na rede pública municipal como na rede particular, e, diante do contraste entre essas duas realidades, retomei meus questionamentos e busquei novos conhecimentos que me ajudassem a entender o cotidiano da minha prática pedagógica. Então, fiz leituras que contribuíram para ampliar minha compreensão dessa realidade e pude perceber que as maiores inquietações da área, conforme Bracht (1989), Coletivo de Autores (1992) e Kunz (1994), centravam-se numa forma padronizada de ensinar o esporte.

Assim, atualmente, em qualquer situação, onde o esporte é praticado e independente dos motivos que levam a esta prática, seja, pelo lazer, rendimento ou enquanto Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização destas práticas, impedindo assim, que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possam ser realizados. Isto coíbe, inclusive, uma participação mais subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte. (KUNZ, 1994, p. 22).

Nesse sentido, as principais críticas colocadas pelos autores sobre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física se relacionam à sua presença hegemônica nessas aulas, à predominância da concepção de alto-rendimento e à ausência de uma proposta pedagógica que, articulando teoria e prática, desse sustentação ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física.

Essa ausência de uma proposta pedagógica é ilustrada por Silva (2004), ao pesquisar as práticas corporais de movimento desenvolvidas por professores e alunos em uma escola do município de Belo Horizonte. O autor apresenta uma situação em que um dos professores pesquisados não intervém quando o conteúdo da aula é o futebol. Para esse professor, a aula deve ser organizada pelos próprios alunos e o papel do professor deve se restringir a dar a bola para o início do jogo e cronometrar as partidas. Segundo o autor, o professor parte do entendimento que seus alunos já sabem o suficiente sobre o futebol e, dessa forma, este esporte não precisa ser ensinado, apenas praticado.

Com relação à presença hegemônica do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) afirma que:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva [...]. O esporte determina, desta forma, o conteúdo de ensino da Educação Física,[...]. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.54).

Finalmente, a predominância de uma concepção de esporte de alto-rendimento no contexto das aulas de Educação Física significa sua utilização com o objetivo de treinamento, tendo em vista a participação periódica de equipes em competições esportivas. Assim, acredito que a simples reprodução da lógica do alto-rendimento esportivo na escola pode oferecer uma visão limitada e limitadora dessa prática social, não contribuindo para a construção de uma concepção do esporte pelos alunos na sociedade atual. Ao contrário, tais práticas só corroboram para uma participação passiva desses alunos no campo esportivo. A isso se acresce a seletividade própria do esporte de alto-rendimento que contribui para excluir muitos indivíduos, considerados menos aptos para esta prática, transformando-os em meros consumidores de um modelo único e acabado de esporte, que é imposto através da indústria cultural (STIGGER, 2005).

Retomando a questão da ausência de uma proposta pedagógica que sustentasse o ensino do esporte nas aulas, Kunz (1994) afirma que a crítica ao seu ensino é muito relevante, mas insuficiente para transformar essa prática escolar. Para o

autor, é necessário construir novas propostas de ensino que proporcionem aos alunos tanto o conhecimento como a vivência de práticas esportivas de uma forma articulada, ao longo da educação básica e que represente uma experiência positiva para todos eles e não para uma pequena minoria. Para o referido autor, as propostas de ensino do esporte ainda têm sido insuficientes para a construção de propostas metodológicas alternativas.³

Segundo Kunz (1994), as propostas de ensino de Educação Física não têm conseguido superar a hegemonia do esporte nas aulas dessa disciplina. Essa questão é evidenciada também por Silva (2004) que, a seu respeito, aponta duas hipóteses. A primeira diz respeito à possibilidade dessa hegemonia se relacionar com a trajetória de vida do professor, principalmente com suas experiências com o esporte na infância e na adolescência. Nesse sentido, algumas pesquisas têm mostrado que a prática docente é uma construção historicocultural e que é a partir de suas próprias experiências pessoais e profissionais que os professores constroem novas práticas e novos saberes.

A segunda se refere ao fato de o conteúdo futebol servir como barganha no processo de negociação com os alunos, no sentido de garantir a inclusão de outras práticas corporais durante as aulas. É possível, também, que essa hegemonia tenha relação com a própria demanda dos alunos por aulas que tenham como conteúdo as modalidades esportivas.

Além da hegemonia do esporte nas aulas de Educação Física, Kunz (1994) acrescenta que as práticas pedagógicas também não têm conseguido superar a lógica do alto-rendimento nas aulas, mesmo quando o conteúdo não é o esporte. Silva (2004) corrobora com essa idéia ao apontar pistas que comprovam tal situação, ao constatar, nas práticas esportivas analisadas em seu estudo, a presença de valores do alto-rendimento esportivo, especialmente a exclusão e a seletividade. Entretanto, o autor percebe também a presença de valores que indicam um movimento constante de inclusão, cooperação e amizade nas aulas observadas, conforme se pode constatar a seguir:

³ Um exemplo de pesquisa que traz contribuições nessa direção é o estudo de Almeida Júnior (2002) que, em relação ao tema esporte analisa práticas de uma professora que busca construir novos sentidos e significados para o esporte em suas aulas de Educação Física.

Neste sentido, reconhecemos que a escola é um rico laboratório de práticas corporais de movimento. Enquanto produção humana, as práticas corporais de movimento não aconteciam de uma única maneira. Eram plurais, resultado da ação de quem as produzia (SILVA, 2004, p.107).

Também Bracht (1999) contribui para ampliar o entendimento do esporte ao destacar que esse campo de conhecimento da Educação Física se traduz em um saber-fazer corporal e em um saber sobre esse realizar corporal.

É nessa direção que, em 2004, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, propôs o “Projeto de Desenvolvimento Profissional⁴” – PDP, que visa a formação continuada de professores e a elaboração de propostas curriculares para cada uma das disciplinas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

No caso da Educação Física, a nova proposta pretende concretizar a concepção dessa disciplina como área de conhecimento, conforme propõe a LDB de 1996. Nesse sentido, o grande desafio, segundo Sousa et al. (2005), é superar a concepção tradicional da Educação Física como prática esportiva e compreendê-la como área de conhecimento. Analisando o processo de apropriação da nova proposta, Sousa et al. (2005) identificaram que os docentes encontraram dificuldades para compreender o texto preliminar da proposta, evidenciando que os professores da rede estadual não estão acompanhando as discussões mais recentes desta área. A essas dificuldades,

⁴ O principal objetivo do PDP para o ano de 2004 foi a elaboração de propostas curriculares para cada uma das disciplinas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. A estratégia básica utilizada foi a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP, constituídos por 14 a 20 professores de mesma disciplina ou multidisciplinares, sob a coordenação de um deles. Foram formados 700 GDP's em todo o Estado. Como metodologia, foi utilizada a educação a distância com encontros presenciais com os coordenadores dos GDP's, para a orientação dos professores. Foram contratados consultores específicos para cada disciplina que propuseram uma versão preliminar das propostas curriculares, como subsídio para que os professores pudessem, coletivamente, discuti-la e redimensioná-la a partir da reflexão de suas práticas pedagógicas. Esta versão preliminar apresentava alguns princípios orientadores de ações educativas escolares. No caso da Educação Física, os princípios educativos visavam a formação cidadã dos alunos. Após a discussão destes princípios, foram discutidos os Conteúdos Básicos Comuns (CBC's) e os Conteúdos Complementares. Os CBC's são conteúdos que deverão ser ensinados em todas as escolas da rede estadual e os Conteúdos Complementares são aqueles que serão desenvolvidos tendo em vista a realidade local, e cada escola tem autonomia para defini-los, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Foram definidos cinco eixos temáticos dos CBC's: o esporte, os jogos e brincadeiras, a ginástica, a dança e movimentos expressivos. Cada um dos eixos temáticos se desdobra em temas que se dividem em tópicos que correspondem à menor unidade de ensino a ser trabalhada em aula. Por exemplo, no eixo temático esporte, os temas definidos foram: as modalidades esportivas (handebol, futsal, basquetebol, voleibol, atletismo e peteca); o corpo no esporte; o esporte como fenômeno sócio-cultural.

devem ser acrescentadas as precárias condições materiais das escolas para o ensino da Educação Física, especialmente as que se referem ao espaço físico e ao material didático.

No entanto, apesar das dificuldades levantadas, as consultoras contratadas pela Secretaria de Educação para coordenar a construção da nova proposta reconhecem que o processo de construção coletiva vivenciado pelos docentes representou um passo importante na sistematização do conhecimento na área de Educação Física, possibilitando que seus professores não só se apropriassem dos novos conhecimentos produzidos nesta área, como compartilhassem saberes e experiências e discutissem a intencionalidade de sua ação pedagógica e de suas possibilidades de concretização.

Nesta direção, uma das consultoras por mim entrevistada menciona três contribuições da nova proposta pedagógica para o ensino do esporte: tratar o esporte como um dos temas da Educação Física, não o único; dar outras referências para o ensino do esporte na escola, além dos métodos de treinamento esportivo de alto rendimento; divulgar uma bibliografia mais crítica e com fundamentação teórica mais consistente sobre o ensino do esporte na escola.

Portanto, foi a partir das críticas ao ensino da Educação Física, em especial, as que se referem ao esporte, da nova proposta pedagógica para a Educação Física em implantação na rede estadual de Minas Gerais e das dificuldades dos professores em se apropriarem de uma nova concepção dessa disciplina que rompe com as concepções dominantes e com as práticas dela decorrentes, que optei por pesquisar como professores de Educação Física se apropriam, no cotidiano escolar, da proposta de Educação Física implantada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

Assim, para pesquisar esse processo em sua complexidade é preciso adentrar-se na vida cotidiana da escola e da sala de aula para entender o significado que têm os conteúdos da nova proposta da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para o docente e para os alunos⁵ na trama de suas relações contextualizadas.

⁵ Ainda que a descrição das interações professora-alunos-conhecimento possa se centrar em qualquer um dos três elementos da situação de ensino, no caso deste estudo se centra na professora, porém contemplando as relações com os demais elementos do contexto interativo.

Para tal é preciso que o pesquisador questione o senso comum de suas primeiras interpretações e que evite uma atitude avaliativa. Neste sentido, Rockwell (1989) nos alerta de que a investigação não pode avaliar a prática educativa para não correr o risco de bloquear a possibilidade de compreender a complexidade da vida cotidiana escolar e impedir o acesso ao significado que os sujeitos pesquisados atribuem aos processos escolares.

Assim, frente às propostas da Secretaria de Estado da Educação de desenvolvimento curricular e de formação de professores que pretendem mudar a realidade escolar, é preciso estar atento para as rupturas que essas mudanças podem provocar no cotidiano do trabalho docente.

Nesse sentido, a apropriação de uma nova proposta de ensino de Educação Física exige do professor um “esforço adaptativo”. Conforme nos alerta Heller (1977), ao dizer que o indivíduo,

quando muda de ambiente, de posto de trabalho, ou inclusive de camada social, se enfrenta continuamente a tarefas novas, deve aprender novos sistemas de usos, adequar-se a novos costumes. Ainda mais, vive ao mesmo tempo entre exigências diametralmente opostas, pelo que deve elaborar modelos de comportamentos paralelos e alternativos. (HELLER, 1977, p.23).

Por outro lado, é importante se levar em conta que as novas propostas pedagógicas são implantadas em um contexto escolar com normas estabelecidas e condições de trabalho que limitam ou deformam as possibilidades de sua implementação. Ademais, a formação dos professores, sua experiência docente, sua história profissional e o contexto de relações estabelecidas na escola condicionam suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o seu papel na escola.

É a partir desse conjunto de fatores que o professor de Educação Física vai reinterpretar as propostas e as colocar em prática, articulando-as com as fortes tradições dessa área de conhecimento que, de forma consciente ou não, considera válidas. Os alunos também contribuem com sua participação ou seu silêncio, com seu entusiasmo ou sua apatia para a construção da nova proposta de Educação Física.

Assim, esta pesquisa buscou analisar as práticas docentes construídas por uma professora de Educação Física em relação à apropriação de uma nova proposta de ensino dessa disciplina.

Portanto, configuram-se como objetivos específicos deste estudo:

- apresentar a proposta de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, de acordo com as contribuições de perspectivas contemporâneas desta área de conhecimento.
- Caracterizar a escola estadual que adotou a proposta destacando sua história, suas condições materiais e seu projeto político-pedagógico.
- Reconstruir a história pessoal e profissional de uma professora de Educação Física dessa escola, buscando identificar percursos e vivências que influenciaram a construção de sua prática de ensino de Educação Física.
- Identificar e analisar a concepção de Educação Física que orienta a prática cotidiana dessa professora.
- Descrever e analisar o fazer pedagógico cotidiano da professora de Educação Física, relativo ao ensino do esporte, em sua interação com os alunos nas relações de ensino-aprendizagem
- Analisar as práticas construídas pela professora de Educação Física, relativas ao ensino do esporte, tendo em vista as possibilidades e os limites de suas condições de trabalho e a nova proposta de ensino de Educação Física da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais.

Em síntese, o meu objetivo é construir uma análise do processo de apropriação da nova proposta pedagógica de Educação Física do Estado de Minas Gerais, no que se refere ao ensino do esporte, por uma professora de Educação Física da 5ª série de uma escola da rede estadual, caracterizando as práticas por ela construídas e sem perder de vista as condições de trabalho da professora.

Assim, organizei esta dissertação em seis capítulos, da seguinte maneira. No primeiro capítulo contextualizo a problemática deste estudo, centralizada na apropriação de uma nova proposta de ensino de Educação Física, bem como explico o objetivo geral e os objetivos específicos.

No segundo capítulo abordo o referencial teórico que oferece suporte para a análise das informações coletadas no campo, na perspectiva dos estudos sobre o cotidiano escolar e tendo em vista o processo de apropriação de uma nova proposta de Educação Física.

No terceiro capítulo, de forma coerente com o objeto de estudo e com os objetivos da pesquisa, justifico minha opção metodológica que orienta a aproximação ao campo para a coleta e a análise dos dados.

No quarto capítulo me preocupo em apresentar a proposta pedagógica de Educação Física do Estado de Minas Gerais, reconstruindo o seu processo de construção, bem como analisando o seu conteúdo e discutindo o ensino do esporte a partir de suas orientações.

No quinto capítulo, meu objetivo é focar as práticas desenvolvidas pela professora ao longo do semestre de observação e caracterizar a escola onde foi realizada a pesquisa de campo, bem como o seu projeto político-pedagógico. Além disso, neste capítulo apresento a história de vida pessoal e profissional da professora, analiso sua prática em relação ao ensino do esporte de acordo com a nova proposta pedagógica da Educação Física.

Por fim, no sexto capítulo, apresento as considerações finais, cuja finalidade não é esgotar o assunto, mas apontar possíveis contribuições e indicar novas possibilidades de pesquisa.

2 CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBJETO DE ESTUDO

Cotidiano escolar, prática docente e apropriação de uma nova proposta de Educação Física

Estudar como os professores se apropriam, no cotidiano do seu trabalho, de uma nova proposta pedagógica é um desafio que me leva a buscar um suporte teórico capaz de me ajudar a compreender o que ocorre nesse processo.

A discussão sobre o cotidiano da escola vem sendo feita, entre outras pesquisadoras, pelas mexicanas Elsie Rockwell, Ruth Mercado e Justa Ezpeleta, além de Verônica Edwards e outros. Ao tratar do cotidiano da escola, Ezpeleta e Rockwell (1989) afirmam que a escola não se apresentou, historicamente, como um objeto de estudo que faz parte de uma dada realidade, mas como um objeto dedutível da própria teoria. Contrapondo-se a essa concepção, as autoras buscaram conhecer a escola a partir daquilo que acontece em seu cotidiano, de sua realidade concreta, de seus sujeitos concretos e por seus vínculos com o contexto social mais amplo.

Nessa direção, uma contribuição importante é dada por Edwards (2003), ao considerar professores e alunos como sujeitos envolvidos no processo de construção dos conhecimentos, no cotidiano escolar. Para a autora, a construção desses sujeitos se dá através de sua relação com o mundo, com os outros, com o saber, etc. e suas identidades se constituem em suas próprias práticas que são diversas, multifacéticas e, inclusive, contraditórias entre si. Daí, ao estudarmos a prática pedagógica de professores, especialmente em um contexto de inovação pedagógica, é possível que sejam identificadas contradições, conflitos e tensões.

É nessa perspectiva que Edwards (2003) questionando o papel de simples transmissor, atribuído freqüentemente ao docente, o define como sujeito, como alguém que tem intenções, aspirações, desejos e concepções. Aspectos esses que perpassam a sua relação com os alunos e com o conhecimento. Desse modo, a autora considera que, mesmo quando o professor é constrangido a cumprir um programa prescrito pelo

Estado, em sua prática tem sempre espaço para um movimento de reconstrução deste conhecimento no sentido de torná-lo acessível ao aluno.

Assim, para Edwards (2003), os conteúdos acadêmicos, tais como postos nos programas, não se transmitem sem alterações em cada sala de aula. Eles são reelaborados por professores e pelos alunos em cada ocasião, a partir de suas histórias, e também da intenção dos professores de torná-los acessíveis aos alunos que, por sua vez, os modificam ao deles se apropriarem. E, nesse duplo processo de apropriação, professores e alunos produzem novos saberes.

Dessa forma, participam desse processo de interação professores e alunos, que reconstróem informações e conhecimentos que chegam de dentro e de fora da escola. Os professores constroem novos saberes, integrando ou rejeitando diferentes propostas pedagógicas à sua prática docente cotidiana. É nesse sentido que a análise das práticas produzidas pelos professores de Educação Física poderá contribuir para compreender o processo de apropriação da nova proposta da Secretaria de Educação.

Nessa direção, a dissertação de Soares (2000), que tem o objetivo de investigar o processo de apropriação de alguns elementos da proposta Escola Plural, por um grupo de docentes do 3º ciclo, de uma escola municipal de Belo Horizonte, também aponta algumas pistas para este estudo. A referida autora, ao analisar o processo de implantação da proposta Escola Plural, identifica a coexistência de duas lógicas educativas. A lógica instituída e a nova lógica que começa a ser delineada. Trata-se de um momento de rupturas importantes, de introdução de novos conhecimentos, de construção de diferentes práticas pelos docentes, dentre outros aspectos.

Assim, a implantação de uma proposta educacional inovadora pode resultar ou não em um processo de mudança na prática docente, uma vez que o sentido do “novo” depende da relação que os sujeitos professores estabelecem com a proposta. A referida pesquisa revela também que os professores tiveram dificuldades para traduzir para a prática os princípios da Escola Plural. Segundo Soares:

Esta tradução implica na superação da dicotomia entre teoria e prática e na possibilidade de dar concretude a uma nova cultura escolar, assentada em novas relações de trabalho, novas ações e práticas, concepções, valores e posturas (2000, p. 169).

Ainda nesse estudo, Soares constata que os professores reconhecem a proposta a ser implantada como resultante de suas práticas, de seu esforço por mudanças, mas, contraditoriamente, também a percebem como uma imposição institucional, como uma ruptura com o processo que já desenvolviam. Penso que essa situação pode ocorrer também entre os professores tanto no que se refere à dificuldade para traduzir para a prática a nova concepção de Educação Física, quanto no que diz respeito a percebê-la como uma imposição da Secretaria da Educação.

Outra contribuição relevante para a discussão sobre o processo de apropriação de novas propostas é a análise de Arroyo (2003) que acrescenta um novo elemento nessa discussão ao afirmar que:

[...] as maiores resistências não são provocadas pelas novas concepções que essas propostas trazem, mas pela renúncia aos saberes docentes apreendidos em situações concretas de trabalho. Isso me leva à conclusão de que há saberes docentes muito internalizados, defendidos *a todo custo mesmo diante de uma proposta político-pedagógica que se tenta construir a partir da escola, a partir dos docentes*. No início, pensava que as resistências eram de concepção, que não se aceitava a concepção de educação, a concepção de currículo, trazidas pelas novas propostas. *“[...] as resistências se situam exatamente nesse núcleo que é o conjunto de saberes docentes produzidos em situação de trabalho de docência”*. Os professores e as professoras perguntam-se de imediato não se as ditas propostas inovadoras afetam concepções pedagógicas, curriculares didáticas, mas se afetam, sobretudo, o como trabalhar, se alteram o que fazer e o como fazer, se alteram os espaços, os tempos, o ritual do próprio fazer docente. Os professores e as professoras defendem menos os saberes e as concepções abstratas de currículo de Educação Básica do que os saberes que foram construídos lentamente, mas de maneira profundamente internalizada em seu trabalho” (ARROYO, 2003, p.55-56) (Grifos meus).

Em síntese, segundo Arroyo (2003), os professores resistem à expropriação dos saberes que construíram na prática cotidiana. E, nesse sentido, “Qualquer tentativa de inovação pedagógica que não se situe nesse núcleo fracassa” (p.56). Assim, o que os docentes questionam são as implicações das novas propostas pedagógicas para a sua prática docente pois as propostas inovadoras mexem nesses saberes imbricados nas práticas docentes, afetam o controle do trabalho do professor e, assim, intervêm em suas concepções e seus saberes. E os professores resistem “colocando em xeque toda

a inovação curricular, toda a tentativa de alteração de processos, tempos, práticas, saberes e concepções (p.57).

Também Rockwell e Mercado (1988), no artigo “La práctica docente y la formación de maestros” entendem a docência como um trabalho sustentado nos saberes apropriados e construídos pelos professores na resolução cotidiana de seu trabalho. Desta forma, o saber docente cotidiano é o saber produzido e apropriado pelo professor em sua prática cotidiana, como resultado de sua experiência, reflexão e experimentação.

Em outro estudo, Mercado (2002) acrescenta que o saber docente é constituído no exercício cotidiano do ensino e, nesse cotidiano, fazem-se presentes as vozes provenientes de reformas educativas presentes e passadas, experiências de atualização dos professores, além de sua própria experiência acumulada. Assim, o saber docente apresenta-se como um elemento relevante para um maior entendimento da prática docente.

A autora afirma também que o saber docente se constitui através das interações entre as dimensões individual e coletiva do trabalho docente. A dimensão individual traduz o papel central do sujeito em seu processo de construção e apropriação heterogênea de conhecimentos e experiências. E a dimensão coletiva se refere às interações sociais, em especial, as relações entre os professores, entre professores e alunos, entre os professores e pais de alunos e entre os professores e a própria escola.

O saber docente, segundo Mercado (2002), vincula-se também com o conhecimento disciplinar, com o currículo e com a proposta pedagógica da escola. No processo de construção desses saberes, os professores reelaboram suas crenças pedagógicas e valores que atribuem aos conteúdos a serem ensinados e à forma de ensiná-los. Reelaboram, também, os conhecimentos que têm sobre os seus alunos.

Apoiando-se em Fiorentini, Souza e Melo (1998), Zaidan (2003, p.89) menciona um estado de tensão na relação entre os saberes docentes produzidos pelos professores em sua prática profissional e os demais saberes, especialmente àqueles provenientes da academia. Neste sentido, as novas práticas pedagógicas exigidas para a implantação da nova proposta de Educação Física podem demandar, aos

professores, a construção de novos saberes que poderão entrar em conflito com os saberes relacionados às suas experiências anteriores.

Nessa perspectiva, parece-me necessário explicitar o que entendo por saber pedagógico e por saber docente. Rockwell (1992) os distingue da seguinte forma. Para a autora o saber pedagógico se refere ao conteúdo acadêmico da pedagogia como um discurso prescritivo, relacionado a fontes diversas como a filosofia, a política, a psicologia e as ciências sociais. Historicamente, segundo a autora, o saber pedagógico tem cumprido a função de definir os fins da educação e dar respostas aos problemas do ensino, recomendando o que fazer para melhoria de sua qualidade. Esse saber está presente nos livros-texto, nos documentos escolares e em espaços acadêmicos.

Por sua vez, Rockwell (1992) entende que o saber docente é um conhecimento local que se constrói no trabalho docente cotidiano, nas condições reais da sala de aula, na relação entre as biografias particulares dos professores e a história social em que vivem. Para a referida autora, é um conjunto de saberes marcados pela pequena história de cada escola, articulado pelo professor em sua prática diária, sendo relevante no contexto de cada aula.

Mercado (2002) também contribui com este estudo, ao se referir aos saberes que os professores trazem, de sua experiência acumulada fora da escola, muitas vezes, de outras atividades profissionais. É o caso, por exemplo, de alguns professores de Educação Física que tiveram ou têm experiências como atletas, treinadores esportivos, professores de academias de ginástica, entre outras atividades e que transferem estas experiências para suas aulas. Desta forma, torna-se relevante para esta pesquisa uma reconstrução das vivências da professora com o esporte, anteriores e exteriores à escola em que trabalha.

Resgatar essas reflexões é uma tarefa necessária, quando estamos estudando o processo de apropriação de uma nova proposta de ensino.

3 METODOLOGIA

No sentido de compreender como a proposta de Educação Física implantada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais está sendo apropriada pelos professores de Educação Física na prática cotidiana, este estudo se orientou por uma perspectiva qualitativa considerada adequada para pesquisar o processo de apropriação de uma proposta de Educação Física por uma professora.

Para tal, faz-se necessária uma aproximação do cotidiano das aulas desta professora, no sentido de investigar os saberes e as práticas por ela produzidas no ensino do conteúdo esporte. Portanto, evidencia-se a necessidade de uma pesquisa de campo que tenha como foco principal o cotidiano das aulas de Educação Física.

Neste momento, parece-me importante explicitar o que significa cotidiano nesta dissertação. Segundo Pais (2001),

O cotidiano é um lugar privilegiado de análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos de funcionamento da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam (p.72).

Tedesco (2003) também tem mapeado os pressupostos político-metodológicos de apreensão de processos que constituem o cotidiano e que se constituem nele. Assim, hoje nos deparamos com diferentes autores que problematizam o cotidiano, dentre eles, Heller, Lefebvre, Kosik, entre outros. Esses estudiosos analisam, segundo Patto (1991, p.133),

As relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana (...),

constituem um referencial teórico-metodológico promissor para investigar o cotidiano escolar.

Nessa direção, recorro às contribuições teórico-metodológicas de Rockwell e Ezpeleta (1989). Segundo as autoras,

aproximar-se da escola com a idéia da vida cotidiana significa algo mais que chegar a observar o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola (1989, p.21 – grifos das autoras).

Assim, frente à singularidade presente no cotidiano das escolas e à necessidade de se obter uma grande quantidade de informações sobre o desenvolvimento da prática pedagógica de uma professora, optei pelo estudo de caso, orientado por uma perspectiva etnográfica.

Segundo Roese (1998), o estudo de caso aproxima o pesquisador de uma realidade que passa por transformações, sem perder de vista a perspectiva teórica e permite que o pesquisador reúna uma grande quantidade de informações sobre o caso estudado. Assim, o trabalho de campo e o trabalho de construção teórica caminham juntos.

Ainda de acordo com Roese, a opção pelo estudo de caso se justifica quando as questões a serem pesquisadas se tornam mais refinadas, complexas e detalhadas e quando, especialmente, a observação da realidade concreta, em pleno funcionamento, permite a construção de respostas para as questões propostas.

Outra característica definidora do estudo de caso é a sua especificidade, atuando como um contraponto à generalidade da teoria e permitindo, assim, a elaboração de questionamentos que podem não ser percebidos em estudos muito abrangentes.

São destacadas ainda, pelo referido autor, duas características importantes do estudo de caso: a primeira é o fato de a especificidade do caso suscitar questões não específicas, que ajudam a compreender a realidade concreta e a segunda refere-se ao uso de uma pluralidade de instrumentos auxiliares. Como desvantagens de sua utilização, o autor menciona o risco de uma descrição rica do fenômeno, porém com pobreza de análise. Outro risco levantado é a tentação em adequar a realidade empírica à uma teoria pré-estabelecida.

André (1984) também discute o estudo de caso nas pesquisas em educação. Para a autora, o estudo de caso é uma forma particular de estudo e os instrumentos de coleta de dados utilizados se identificam com os instrumentos utilizados no trabalho de campo pela sociologia e pela antropologia. Segundo a autora, esses instrumentos são

ecléticos e incluem observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo.

Para André (1984), uma característica peculiar do estudo de caso é a ênfase no particular. Isto implica que o objeto de estudo seja examinado como único, representando de forma singular aquela realidade, apontada pela autora como multidimensional e historicamente construída. Assim, o estudo de caso não se orienta pela crença de que existe uma realidade única compartilhada mas se orienta por perspectivas diferentes que são elaboradas a partir dos sentidos e significados que os sujeitos constroem sobre suas vivências (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, os saberes e práticas apropriados e/ou construídos em cada escola desenvolvem formas particulares de combinar concepções, usos, costumes, recursos para conformar a escola, apesar das prescrições oficiais.

Assim, o trabalho do professor adquire expressões e sentidos concretos no cotidiano escolar, ou seja, realiza-se em condições específicas na relação sujeito – escola singular.

Portanto, a vida cotidiana escolar é o espaço onde o trabalho do professor se define, ganha sentido, conteúdo, onde se concretiza. É na escola que se dá uma parte importante de sua formação. E é na sua prática cotidiana que se encontram implícitos saberes de múltiplas origens, conformados historicamente. Os professores se apropriam desses saberes de diversas formas. Trata-se de saberes que traduzem conhecimentos específicos construídos pelos docentes e que sustentam a sua prática cotidiana.

Assim, o estudo de caso me permitiu uma compreensão analítica da prática cotidiana de uma professora, sem perder de vista o conjunto das circunstâncias que condicionam sua prática pedagógica, ao implementar a nova proposta pedagógica de Educação Física.

Dessa forma, inicialmente pensei em estudar a prática docente de dois professores, em duas escolas que participaram da elaboração da proposta pedagógica do Estado, o que me permitiria, não só captar o processo de apropriação da proposta em cada escola, mas, ao mesmo tempo, identificar os saberes e práticas docentes

construídos nesse processo. A opção por duas escolas possibilitaria uma análise contrastiva, importante para estudos desta natureza.

A definição de critérios para a escolha destas escolas e dos professores foi uma decisão importante para a realização deste estudo. Considerei, pois, que esses professores, necessariamente, precisariam fazer parte do quadro docente das escolas, que estivessem comprometidos com a implantação da nova proposta e que as escolas estivessem localizadas na cidade de Belo Horizonte.

Ainda no sentido de definir os critérios de escolha das escolas e dos professores a serem pesquisados, optei por pesquisar 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Esta opção me permitiria acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de alunos em suas primeiras experiências com o ensino do esporte.

Nesse sentido, consultei a Secretaria do Estado da Educação e as consultoras responsáveis pelo acompanhamento da implantação da proposta para indicação de escolas e professores que atendessem aos objetivos do meu estudo. Pretendia realizar visitas exploratórias às escolas cujos professores fossem indicados como os mais comprometidos com o processo e, a partir destas visitas, selecionar os dois professores com os quais realizaria o estudo.

Assim, a partir das consultas à Secretaria do Estado da Educação e às consultoras, foi feita uma lista de possíveis professores e escolas que se enquadravam nos requisitos propostos para a definição do campo de pesquisa. Desse modo, foi possível identificar duas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e, em cada uma delas, um professor que houvesse participado do processo de construção da proposta pedagógica. Esses professores deveriam ser docentes da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, séries em que os alunos estariam tendo os primeiros contatos com a referida proposta. Os professores deveriam também ser indicados pelas consultoras como comprometidos com a construção e com a implantação da proposta.

De posse da lista, iniciei os contatos com os referidos professores. De um total de 28 professores, identifiquei cinco que atenderiam os critérios estabelecidos. Entretanto, constatei que três destes professores já não estavam trabalhando na rede estadual de educação. Segundo o depoimento desses professores, a baixa remuneração do Estado fez com que buscassem oportunidades em escolas da rede

particular e de redes municipais de educação, em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte.

Outro professor consultado me desaconselhou a desenvolver minha pesquisa na escola em que trabalhava, em função de um suposto controle que os traficantes de drogas exerciam na região onde a escola se localiza. Desta forma, dos cinco professores que compunham a lista, restou somente uma professora que continuava a exercer suas atividades docentes, que foi considerada muito comprometida pelas consultoras, pois participou com interesse do processo de construção da proposta e que aceitou participar da pesquisa.

Após o aceite da professora, iniciei o processo de negociação com a escola para dar início ao trabalho de campo. Foi a própria professora que iniciou os contatos com a direção da escola e, quando fiz a visita para formalizar a negociação, a diretora se colocou à disposição para o que fosse necessário ao bom andamento do trabalho.

Assim, devido à impossibilidade de realizar a pesquisa em duas escolas, com dois professores, conforme previsto inicialmente, decidi que a pesquisa seria realizada com uma professora, em uma escola. A explicação para os ajustes realizados entre a previsão inicial de realizar a pesquisa com dois professores e a decisão de realizá-la apenas com uma professora será retomada mais à frente, pela sua relevância para a compreensão do processo de construção e implantação da proposta, uma vez que tal situação reflete diretamente na construção da proposta.

A pesquisa de campo se estendeu de forma continuada ao longo do primeiro semestre letivo de 2007, mais precisamente entre os meses de março e julho. Optei por este período de trabalho em função de uma outra característica importante do estudo de caso, destacada por André (1984), que é o contato mais longo e concentrado com o campo que permite, ao investigador, além de uma intensa imersão nos dados, conhecer a realidade da escola, da sala de aula e aprofundar sua compreensão da prática pedagógica da professora.

No trabalho de campo, a observação representou o principal instrumento que possibilitou a coleta dos dados empíricos. Através da observação das aulas de Educação Física da professora e também de outros espaços, como alguns eventos escolares e as reuniões de professores, foi possível descrever e compreender os

significados e as ações que compõem o cenário dessas aulas. Ao longo destes cinco meses de trabalho de campo, foram observadas 28 aulas de Educação Física da 5ª série, 2 reuniões pedagógicas, além de 2 eventos da escola.

Outro instrumento que se colocou como relevante para a pesquisa foram as entrevistas. Foram entrevistadas as consultoras que coordenaram a construção da proposta e o início do seu processo de implantação, bem como a professora pesquisada e 5 alunos da 5ª série, com a intenção de conhecer mais detalhadamente os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa e de elucidar situações que a observação não conseguiu esclarecer. Também, através de entrevista em profundidade, foi reconstruída a história pessoal e profissional da professora.

A análise documental foi também utilizada para a compreensão da realidade estudada. Nesse sentido, foram analisados os seguintes documentos: a Proposta de Educação Física que está sendo implantada nas escolas, as Diretrizes Gerais para Orientação dos GDP's, o relatório do curso de capacitação dos professores envolvidos na implantação da proposta, o Projeto Político-pedagógico da escola, o planejamento de ensino da professora para o ano de 2007, o projeto do torneio de futsal, além de textos, provas, exercícios e trabalhos utilizados pela professora em sua prática pedagógica.

4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS.

4.1 O processo de construção da nova proposta.

Para compreender o processo de implantação da proposta curricular de Educação Física da rede estadual de Educação de Minas Gerais, reconstruí o processo de constituição dessa proposta, levando em conta tanto os novos conteúdos e as novas metodologias de ensino propostas, como o cotidiano de sua implantação.

Segundo Sousa et al (2005), esta proposta curricular se dirige a uma rede de mais de quatro mil escolas públicas e quase três milhões de alunos que apresenta, como principais problemas, elevados índices de reprovação e evasão escolar, defasagem idade/série, ausência de condições materiais mínimas necessárias ao seu bom funcionamento, degradação do ambiente escolar, violência, despreparo dos dirigentes e educadores para responder às necessidades de crianças e jovens que pertencem, de forma predominante, à parcela mais pobre da população do estado.

A proposta de ensino de Educação Física se insere num projeto maior da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais denominado Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP. Esse projeto tem como objetivos o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual através da formação continuada e o enfrentamento dos problemas, mencionados anteriormente, vivenciados pelos professores no cotidiano de sua prática docente.

No ano de 2004, o foco do PDP foi a construção de propostas curriculares para cada uma das disciplinas que constituem o currículo das séries finais do ensino fundamental e das três séries do ensino médio. Para as séries finais do ensino fundamental, 5^a a 8^a, foram desenvolvidas propostas de Artes, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física.

Para tal, foram contratados como consultores, especialistas em cada uma dessas áreas de conhecimento, correspondentes às disciplinas que integram o currículo da rede estadual. A estratégia de construção desse projeto foi desencadeada a partir de

uma *versão preliminar* da proposta curricular elaborada pelos consultores para cada uma de suas respectivas disciplinas. Foram, então, organizados Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP's, constituídos por 14 a 20 professores de diferentes disciplinas, sob a coordenação de um deles. Para a orientação dos professores de cada GDP, foi utilizada a modalidade de ensino a distância e para a orientação dos professores coordenadores dos GDP's, foram propostos encontros presenciais.

Nos Grupos de Desenvolvimento Profissional, estavam representadas 220 escolas de todas as regiões do Estado. Dessa forma, cada uma dessas escolas teve oportunidade de participar da construção das propostas pedagógicas de cada disciplina, através de seu representante, a quem cabia o papel de mediador entre o GDP, a escola e o GDP novamente. Assim, cabia a esse professor contribuir com as discussões do grupo, levar essas discussões para a escola e retornar ao GDP com as sugestões do coletivo de profissionais de cada escola.

Ao longo do ano de 2004, foram realizados quatro encontros presenciais com a participação dos consultores e dos coordenadores dos GDP's. Esses encontros tinham o objetivo de discutir as dificuldades, incorporar as contribuições e buscar soluções para os problemas levantados pelos GDP's.

Os encontros realizados em 2004 também contribuíram para que as consultoras reconstruíssem as propostas pedagógicas preliminares, incorporando as discussões dos GDP's. No caso da Educação Física, essa versão preliminar foi levada à discussão com os professores de cada GDP, a partir da reflexão sobre suas práticas pedagógicas, com o objetivo de redimensionar a proposta curricular inicial. E também foi criado, na internet, um site específico para o projeto, mediando as trocas entre a Secretaria de Estado da Educação e os professores de todas as disciplinas participantes dos GDP's (SOUSA et al, 2005).

Nessa perspectiva, no caso da implantação da proposta da Educação Física, as consultoras propuseram os seguintes objetivos: sistematizar os conteúdos a serem tratados⁶; divulgar uma bibliografia mais crítica e com fundamentação teórica mais

⁶ É importante registrar que, na proposta anterior da rede estadual, a definição de conteúdos ficava a cargo exclusivo do professor.

consistente; ampliar os conteúdos a serem ensinados nas aulas para além do esporte; indicar referências para o ensino do esporte, nas aulas de Educação Física, que superem a lógica e os métodos do treinamento esportivo.

No que se refere ao processo de elaboração da proposta curricular de Educação Física, Sousa et al (2005) consideram a presença de condições facilitadoras, mas também dificultadoras que poderiam interferir na sua construção e, provavelmente, no seu processo de implantação. Entre as condições facilitadoras, as autoras mencionaram a oportunidade dada aos professores de questionar a sua própria prática, compartilhar conhecimentos e experiências, confrontar pontos de vista, refletir sobre os saberes teórico-práticos por eles construídos e, também, de participar de uma forma efetiva do processo de construção de uma política pública de ensino.

Dentre as condições limitadoras, as autoras mencionam as dificuldades dos professores na compreensão do texto preliminar, considerado por eles de leitura difícil e complexa. Esse fato pode ser explicado pela ruptura epistemológica ocorrida na área da Educação Física, a partir da década de 1980. A concepção de Educação Física como “atividade”, então dominante, passou a ser questionada e uma nova concepção, que considerava a Educação Física como área de conhecimento entra em cena e é legitimada pela LDB, de 1996. Essa dificuldade de compreensão revela, segundo as autoras, que os professores de Educação Física se encontravam distantes das discussões e pesquisas acadêmicas da área.

Outra situação, decorrente da anterior, diz respeito à dificuldade dos professores para superar a tradicional identificação da Educação Física com o esporte e se apropriar de uma concepção mais ampla dessa disciplina como área de conhecimento que inclui outras temáticas, além do esporte, tais como a dança, as lutas, os jogos, as brincadeiras a ginástica, entre outras. Finalmente, as autoras também destacam a dificuldade dos docentes de compreender a unidade presente na relação teoria-prática.

Às dificuldades mais diretamente relacionadas aos professores, as autoras somam as precárias condições materiais das escolas, relacionadas ao espaço físico e ao material para aulas, além do número excessivo de alunos por turma, da reunião de turmas de diferentes séries no mesmo espaço/tempo, exposição ao sol e à chuva, horários de aulas fora do turno de estudos do aluno, entre outras.

Quanto aos docentes, as referidas autoras mencionam a presença de um grande número de professores sem qualificação e a desarticulação entre os professores de Educação Física e os demais professores da escola, evidenciando uma certa hierarquização das disciplinas nos contextos das escolas.

Ainda em relação ao processo de construção da proposta, as autoras constataram várias dificuldades relacionadas à logística das escolas: demora na instalação das redes de internet, desatualização tecnológica dos computadores, problemas com o provedor de internet e falta de domínio do uso das tecnologias por parte dos professores envolvidos no processo.

No que diz respeito ao envolvimento dos professores nos GDP's, foram mencionadas por Sousa et al (2005) inúmeras dificuldades relativas tanto à construção como à implantação da proposta, e que dizem respeito às condições de trabalho dos professores: baixa remuneração, não liberação de horas de trabalho para participação em encontros para discutir a proposta, tripla jornada de trabalho, grande rotatividade dos professores nas escolas, além da inexistência de vínculo empregatício de muitos professores da rede estadual. Por último, foi mencionado pelas autoras o ceticismo de alguns professores de Educação Física quanto à sua efetiva participação no processo de construção da proposta.

A proposta de ensino de Educação Física adota uma concepção dessa disciplina que permite diferentes formas de concretização, de modo a atender à realidade de cada escola e às singularidades dos professores da área. Ou seja, a proposta não se esgota em si mesma, permitindo aos professores interferir nela e adequá-la à realidade de cada escola e à singularidade de cada turma.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no processo de construção e implantação da proposta curricular de Educação Física, as autoras referidas consideram que o processo coletivo vivenciado pelos professores para a sua construção representou um passo importante na sistematização do conhecimento nessa disciplina, possibilitando aos docentes compartilhar saberes e experiências e refletir sobre a intencionalidade pedagógica de seu trabalho na escola.

Nesse sentido, a professora Eustáquia Salvadora de Sousa⁷, em entrevista à revista *Presença Pedagógica*, ressalta a importância do processo de construção da proposta e destaca sua relevância por se tratar da primeira experiência de construção coletiva de uma proposta curricular na área de Educação Física, com a participação direta de professores de duzentas e vinte escolas selecionadas dentre as maiores da rede estadual (SOUSA, 2007).

Ainda segundo Sousa (2007), a perspectiva adotada pelas consultoras foi a de construir uma proposta com a intenção de formar um aluno que pensa de corpo inteiro, um sujeito que movimenta os músculos enquanto faz ginástica, mas que também pensa e compreende sua situação no mundo.

No fim de 2004, as consultoras revisaram o texto inicial da proposta, incorporando as contribuições dos professores de Educação Física integrantes dos GDP's. Ficaram, assim, definidos os Conteúdos Básicos Comuns (CBC's), que deveriam ser contemplados pelo Projeto Político-Pedagógico de cada uma das 220 escolas integrantes do projeto, cujos professores participaram dos GDP's.

Em relação a esse processo de definição dos CBC's, Sousa et al (2005) ressaltam que foi levada em consideração a constituição histórica da área de Educação Física, especialmente o que diz respeito às práticas corporais que interessam de forma mais específica a essa área de conhecimento.

Outra iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, integrante do processo de implantação dessa proposta, foi a organização de um curso de capacitação para os professores de Educação Física que participaram do processo de construção da referida proposta. Com um total de 120 horas, o curso foi dividido em 3 módulos intensivos de 40 horas, com a duração de 5 dias cada módulo. Sua realização se deu em um hotel-fazenda na região metropolitana de Belo Horizonte, entre 21 de novembro de 2005 e 19 de maio de 2006. Participaram do curso 410 professores de Educação Física das escolas-referência⁸ envolvidos no processo de implantação dos CBC's da Educação Física, divididos em dois grupos.

⁷A professora Eustáquia Salvadora de Sousa é integrante da equipe de consultoras responsáveis pela construção da proposta curricular de Educação Física.

⁸ O projeto Escolas-referência é uma iniciativa da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais que visa ao desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na educação da rede

Os objetivos desse curso de capacitação foram promover a melhoria do ensino da Educação Física nas escolas, além de proporcionar aos seus professores uma maior compreensão e domínio dos CBC's. Assim, o módulo 1 foi focado no ensino do esporte e teve como disciplinas: Esporte da Escola, Ensino do Voleibol na Educação Física Escolar, Ensino do Futebol na Educação Física Escolar, Ensino do Handebol na Educação Física Escolar, Ensino da Peteca na Educação Física Escolar e Alterações Recentes nas Regras Oficiais dos Esportes.

O módulo 2 incluiu as disciplinas: Educação Física Escolar, Fisiologia Aplicada ao Esporte Educacional, Corpo, Culturas Juvenis e Esporte, Esporte para Portadores de Necessidades Especiais e as Aulas de Educação Física, Ensino do Basquetebol e Ensino do Atletismo.

E o módulo 3 se deteve nos demais eixos temáticos do CBC. Nele foram discutidos o Ensino da Dança, dos Movimentos Expressivos, da Capoeira, da Ginástica e dos Jogos. Também foi retomado o ensino de algumas modalidades esportivas como Voleibol, Futebol/Futsal, Basquetebol e Handebol, perfazendo um total de 8 horas das 40 horas programadas.

O curso foi coordenado pelas consultoras responsáveis pela implantação da proposta e as disciplinas foram orientadas por professores convidados. As aulas foram preparadas tomando como referência a proposta pedagógica em implantação e com o objetivo de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores no sentido de garantir que seus alunos tenham acesso àqueles conhecimentos (MINAS GERAIS, 2006).

O relatório desse curso, entregue à SEE/MG pelas consultoras, registra também dois pontos importantes relacionados: o baixo nível de conhecimento de muitos professores em relação aos CBC's e ao seu processo de implantação e a não consulta desses professores ao site - Centro de Referência Virtual - da SEE/MG para apoiá-los na implantação da nova propostas pedagógicas de Educação Física.

pública. Segundo Ricci (2005), esse projeto visa identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades, seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da localidade, com o objetivo de torná-las focos irradiadores de uma educação de qualidade no Estado. O critério para fazer parte do projeto é a capacidade da escola em investir no seu próprio desenvolvimento, o que a torna potencialmente capaz de contribuir para o desenvolvimento da rede estadual, desde que fortalecida e colocada em interação com as demais.

De acordo com as consultoras, a Secretaria de Educação do Estado espera que o curso contribua para os professores desenvolverem uma atitude mais crítica e criativa em relação aos conteúdos trabalhados em suas aulas, tornando-se mais livres em relação ao uso de livros didáticos que, em geral, tratam do ensino do esporte de forma tradicional, utilizando metodologias fechadas e atividades com base em movimentos repetitivos e automatizados (MINAS GERAIS, 2006).

A avaliação do curso, segundo os professores participantes, revelou um grau de satisfação muito alto, em torno de 90%. Entretanto, vários professores mencionam dificuldades para se apropriar da proposta, considerando-a muito distante das experiências vividas por eles em seus cursos de graduação. Como proposta, demandam a realização de novos cursos de formação continuada, que deveriam ser estendidos aos diretores, supervisores e coordenadores das escolas, uma vez que esses profissionais participam da implantação da nova proposta (MINAS GERAIS, 2006).

Em continuidade ao processo de implantação, em maio de 2007, um evento, denominado “Iº Encontro de Professores de Educação Física das Escolas Públicas Estaduais de BH e Grande BH”, foi realizado pela Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APP-MG), com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Nele foi discutida a implantação da proposta de Educação Física nas escolas da rede estadual⁹.

⁹ No discurso de abertura, a presidente da APP-MG informou que aquele evento foi uma solicitação dos professores de Educação Física da rede estadual. Além disto, foi explicado que o objetivo do encontro era discutir com os professores que participaram da elaboração da nova proposta a implantação da mesma e apresentá-la aos professores que não participaram daquela etapa.

Gostaria de destacar que, após o discurso de abertura, ocorreu um fato inusitado. Apesar de o objetivo do evento estar relacionado com a proposta curricular de Educação Física nas escolas da rede estadual, para compor a mesa de abertura foram convidados seis ex-atletas profissionais e dois jornalistas esportivos de rádio e televisão. Além desses, foram convidadas as professoras Eustáquia Salvadora de Sousa e Maria Gláucia Brandão, que participaram como consultoras, do processo de elaboração da proposta. Após a composição da mesa, somente os ex-atletas foram convidados a discursar. Indignados, os professores de Educação Física reivindicaram que fosse dada a palavra à prof^a Eustáquia Salvadora de Sousa que discursou sobre a importância do evento para os professores da rede estadual.

Após a mesa de abertura ser desfeita, uma representante da Secretaria do Estado de Educação apresentou a proposta do Estado para Educação Física e o plano para a sua implantação. Segundo a referida representante, neste encontro, os professores que não participaram da elaboração da proposta passariam a conhecê-la e seriam orientados a implantá-la.

Como estratégia para garantir flexibilidade curricular e atender às necessidades dos alunos em cada instituição de ensino, foi garantida autonomia às escolas para determinar os conteúdos complementares, observadas suas condições materiais e as características locais e regionais da comunidade onde está inserida.

É importante destacar também que uma análise das concepções orientadoras da proposta nos permite situá-la no âmbito das teorias progressistas da Educação Física, ao tomar como objeto de estudo a Cultura Corporal e propor os seguintes temas: esporte, ginástica, jogo, lutas, dança e mímica. Outro indicador da opção crítica da proposta é o destaque dado à construção histórico-social da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Outro elemento importante presente na proposta, na perspectiva das teorias pedagógicas progressistas da Educação Física, foi a contribuição de Kunz (1994). Tomando como referencial a “teoria sociológica da razão comunicativa”, de Habermas, o autor propõe como objeto de estudo o movimento humano, entendido como uma forma de comunicação com o mundo. Esta proposta aponta para a tematização e contextualização dos elementos da cultura de movimentos, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir nessa esfera como cidadãos políticos, de forma transformadora, com criticidade e autonomia (BRACHT, 1999).

4.2 A caracterização da nova proposta de Educação Física do Estado de Minas Gerais.

A versão da proposta, apresentada nesta dissertação, foi publicada no site da Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais no dia 20/09/2006 e se refere a uma versão revisada, cujas alterações em relação ao documento original serão apresentadas a seguir.

A **Introdução** apresenta o documento como a nova versão do CBC da Educação Física para o Ensino Fundamental, fruto de uma avaliação inicial do processo de implantação, que leva em consideração: as avaliações iniciais realizadas pelos professores das Escolas-Referência, em maio de 2005; as ponderações apresentadas

pelos professores nos dois encontros de representantes de área; as análises efetuadas pelas consultoras durante o processo de elaboração das “Orientações Pedagógicas” (OP’s) e dos “Relatórios de Atividades” (RA’s); a viabilidade da proposta, tendo em vista o confronto entre as condições atuais das escolas e as condições projetadas no Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional.

Segundo o documento, os dados levantados neste processo de revisão apontaram para a necessidade de reorganização dos tópicos do CBC, sendo que muitos deles foram aglutinados, outros criados e alguns eliminados. Dentre as principais alterações ocorridas nesta versão, o documento destaca que a capoeira deixou de ser um conteúdo complementar, tornando-se conhecimento pertinente ao CBC e o lazer passou a ser entendido como uma das finalidades da Educação Física. Feitas estas considerações, as autoras apresentam o objetivo geral da proposta ao afirmar que

[...]este novo CBC contempla os conhecimentos mínimos necessários para que os adolescentes e jovens possam vivenciar a sua corporeidade com autonomia e responsabilidade, para intervir na sociedade deste nosso tempo, com ludicidade e qualidade de vida. (MINAS GERAIS, 2005, p.2).

Em seguida, o item **Educação Física – uma Construção Histórica** contém um histórico da Educação Física no Brasil, bem como seu posicionamento frente à legislação, enfatizando as atuais orientações legais sobre a Educação Física e considerando a mudança de perspectiva da disciplina, que deixou de ser entendida como uma “atividade”, destituída de intencionalidade educativa, para se tornar uma “área de conhecimento”, e, como tal, deve receber o mesmo tratamento dispensado às demais disciplinas.

O documento, no item **Razões que Justificam o Ensino da Educação Física na Escola**, chama nossa atenção para o desafio que a Educação Física enfrenta nos dias atuais. O texto aponta para a necessidade de se repensar, de se reconstruir essa disciplina, valorizando o domínio de conhecimentos, competências e habilidades intelectuais ou motoras do indivíduo e também a formação estética, política e ética dos educandos. O texto afirma também que a Educação Física, enquanto área de conhecimento, deve tratar das práticas corporais construídas ao longo do tempo e que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos

expressivos, dentre outros e que as aulas devem problematizar essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados.

No item **Finalidades da Educação Física**, o texto nos convida a enfrentar o desafio da Educação Física frente aos alunos, quando propõe criar oportunidades para que eles mesmos busquem aprender a conhecer e a perceber o seu corpo, suas limitações e potencialidades, para desenvolver essas últimas com autonomia e responsabilidade; aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente, apropriando-se de conhecimentos sobre o corpo e suas práticas; aprender a ser cidadão consciente, crítico, autônomo, responsável, competente, criativo e sensível; aprender a viver plenamente a sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, a promoção e a manutenção da saúde.

No item, **Diretrizes para o ensino da Educação Física**, o texto apresenta princípios considerados fundamentais para orientar as ações educativas e os processos de tomada de decisão dos educadores no que se refere à Educação Física nas séries finais do ensino fundamental. Assim, são apresentados e discutidos sete princípios:

O corpo concebido na sua totalidade amplia a concepção de corpo historicamente construída na Educação Física, dicotomizada entre as dimensões corpo e alma ou corpo e mente, que passa a ser concebido a partir da indissociabilidade de suas dimensões biológica, afetiva, cognitiva, histórica, cultural, estética, lúdica, lingüística, entre outras.

A qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena amplia o conceito de saúde, entendida como ausência de doenças, para o entendimento da qualidade de vida, do bem estar geral dos sujeitos, em todas as suas dimensões.

Em *As práticas corporais como linguagem* afirma-se que o conhecimento sobre o corpo e vivido no corpo é que nos possibilita compreender nossa existência no mundo. É por meio do corpo que construímos significados, ocupamos espaços, comunicamos, interagimos e nos constituímos como identidades individuais e coletivas.

A ludicidade como essência da vivência corporal tem como características básicas o exercício da liberdade e o prazer no sentido de realizar algo que promova o bem estar e a alegria, a partir de escolhas conscientes e autônomas, assumindo-se quaisquer responsabilidades sobre elas.

A escolarização como tempo de vivência de direitos considera que os direitos garantidos no presente permitem à criança e ao adolescente viver sua corporeidade e exercer sua cidadania de forma plena e prazerosa e que a escola deve garantir condições pedagógicas, culturais, e materiais para que o aluno se perceba como sujeito de direitos e de deveres.

A democracia como fundamento do exercício da cidadania considera que a democracia, no âmbito da formação educacional, fundamenta-se no reconhecimento dos direitos humanos e no exercício de direitos e deveres da cidadania. Nesse sentido, a Educação Física deve estar comprometida com a busca da equidade no acesso a todos os benefícios sociais relativos à promoção da qualidade de vida dos sujeitos. A democracia também se expressa no combate a todas as formas de preconceito e discriminação, não podendo a Educação Física perder de vista a perspectiva da prática pedagógica inclusiva.

A ética e a estética como princípios norteadores da formação humana aponta a necessidade de os alunos compreenderem o significado e a importância de valores como a justiça, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito mútuo, a tolerância, dentre outros. Além disso, compreender o fundamento estético, que se manifesta através da sensibilidade humana, valorizando a afetividade, o prazer, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, ajudando os sujeitos a reconhecer e valorizar a diversidade cultural e as diferenças.

Ao partir para as **Orientações Metodológicas**, o texto antecipa as dificuldades para a implantação da proposta. Ou seja, reconhece que não se constrói uma nova proposta de Educação Física Escolar por decreto. Assim, explicita determinadas condições importantes para que os objetivos sejam alcançados. Neste sentido, os sujeitos envolvidos neste processo precisam estar cientes de seus objetivos e das possibilidades de alcançá-los.

O ensino é concebido como processo de construção coletiva, marcado pela relação professor/aluno/conhecimento em que é fundamental considerar a flexibilidade do planejamento a fim de atender às necessidades dos alunos. Parte do pressuposto de que não existe fórmula ou receita de como ensinar, sendo o planejamento

considerado provisório, pois está relacionado com as condições reais da relação ensino e aprendizagem, apresentadas pelo cotidiano das aulas.

A proposta adota os seguintes princípios metodológicos: o reconhecimento e a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos; a consideração da diversidade cultural como ponto de partida da educação inclusiva; a integração teoria-prática; a interdisciplinaridade; a articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos; a resignificação da concepção dos espaços e tempos; a avaliação processual e permanente; a aprendizagem continuada.

Para abordar a **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizado**, as autoras partem de uma crítica à forma de avaliação predominante quando se entende a Educação Física como uma atividade:

Historicamente, o fato de a Educação Física ser concebida como atividade e a avaliação escolar estar atrelada à idéia de atribuir nota, na perspectiva de aprovação ou reprovação, tem contribuído para que os professores dessa área não avaliem o processo ensino-aprendizagem de forma sistemática (MINAS GERAIS, 2005, p.15).

A partir desse ponto de vista, o documento discute e aponta direções no sentido de responder às seguintes perguntas: O que avaliar no ensino da Educação Física? Para que avaliar? Mas quem avalia? Quando se deve avaliar? Como avaliar? O que fazer com os resultados da avaliação?

Dessa forma, as autoras consideram que a avaliação desempenha diversas funções e tem vários objetivos. Além disto, deve envolver alunos, professores, a instituição escolar, a família e o sistema social. Nessa perspectiva, propõem a criação de uma cultura de responsabilidade diante dos resultados indicados pela avaliação. Resultados esses que servem para realimentar e resignificar as práticas educativas e as políticas educacionais.

Em relação ao **Conteúdo Curricular**, parte do conceito de currículo proposto pela LDB:

Em consonância com a LDB e os princípios norteadores desta proposta, currículo é compreendido como um conjunto de experiências organizadas sistematicamente em dada realidade concreta, historicamente situada, destinado

à formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade e transformá-la segundo a ética democrática. (MINAS GERAIS, 2005, p.18).

Para as autoras, esta concepção supera a tradicional compreensão de currículo como simples rol de disciplinas ou relação de temas que constituem cada uma das disciplinas. Sobre os CBC's e os Conteúdos Complementares, a proposta considera que a escola deve conceber o ensino como tempo e espaço nos quais os alunos adquirem conhecimentos e desenvolvem competências e habilidades, não bastando adotar os CBC's e definir os Conteúdos Complementares a serem ensinados. Nesse sentido, a proposta considera que os conteúdos não têm fim em si mesmo, ou seja, tornam-se meios para o aluno desenvolver competências e habilidades de que necessita para viver e atuar como cidadão, intervindo na realidade de forma crítica e criativa.

Sobre a organização dos conteúdos da proposta, foi definido que corpo e lazer são conhecimentos estruturadores e devem ser contemplados em cada um dos “eixos temáticos” – Esporte, Jogos e Brincadeiras, Ginástica, Dança e Movimentos Expressivos. Cada um desses “eixos temáticos” é constituído por uma rede de conhecimentos denominada “temas” que, por sua vez, desdobram-se em “tópicos”. Desta forma, cada tópico é a menor unidade de ensino a ser trabalhada em sala de aula, levando-se em consideração as competências e habilidades que se deseja desenvolver.

Em razão do predomínio do esporte, como conteúdo, das aulas observadas ao longo do semestre, nesta pesquisa é dada ênfase à análise do conteúdo proposto sobre esse “eixo temático”. Assim, o **eixo-temático Esporte** é a

Manifestação específica da cultura de movimento que, na sociedade contemporânea, vem se constituindo como principal referência, seja como prática corporal propriamente dita, seja pelos princípios e valores que expressa e ajuda a consolidar. (MINAS GERAIS, 2005, p.23).

Sobre o ensino do esporte nas aulas de Educação Física, as autoras apostam em seu potencial educativo, na perspectiva de transformação dos valores sociais vigentes sobre a sua prática. Para tal, o esporte precisa ser situado histórica e socialmente e vivenciado criticamente a partir da compreensão de seus fundamentos,

dos valores que o orientam e da resignificação de seus sentidos e significados. Além disso, as autoras consideram que os alunos devem conhecer os benefícios e riscos da prática das diferentes modalidades esportivas (MINAS GERAIS, 2005, p. 24).

Sobre a questão do conteúdo a ser ensinado nas aulas de esporte, a proposta determina que, para cada modalidade esportiva, sejam definidas as habilidades necessárias, bem como seja retomada a sua história, as possibilidades de regulamentação e as alterações fisiológicas decorrentes de sua prática.

No quadro abaixo se encontram os tópicos referentes aos temas do eixo temático esporte.

CONTEÚDO BÁSICO COMUM (CBC) NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA 5ª A 8ª SÉRIES 42

EIXO TEMÁTICO - ESPORTE	
TEMAS: HANDEBOL; BASQUETE, VOLEIBOL, FUTSAL, ATLETISMO, PETECA	
TÓPICOS	HABILIDADES
1 História	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer a história de cada modalidade esportiva.
2 Elementos Técnicos Básicos	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar os elementos técnicos básicos de cada modalidade; · Executar os elementos técnicos básicos de cada modalidade; · Aplicar os elementos técnicos básicos de cada modalidade em situações de jogo.
3 Táticas das Modalidades Esportivas	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer as táticas de cada modalidade; · Aplicar táticas em situações de jogo.
4 Regras	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os objetivos das regras de cada modalidade; · Modificar as regras de acordo com as necessidades do grupo, do material e do espaço; · Aplicar as regras em situações de jogo.
5 Riscos e Benefícios da Prática Esportiva	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os benefícios da prática de cada modalidade esportiva; · Conhecer os riscos presentes em cada modalidade esportiva.
6 Diferença entre o Esporte Educacional, de Rendimento e de Participação.	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender as diferenças entre os esportes: educacional, de rendimento e de participação. · Compreender o esporte como direito social; · Compreender a possibilidade do esporte como opção de lazer; · Diferenciar cooperação e hipercompetitividade no esporte; · Identificar o lúdico na prática esportiva.
7 Hidratação e Vestuário nas Práticas Esportivas	<ul style="list-style-type: none"> · Conhecer os efeitos da hidratação no organismo durante as práticas esportivas; · Aplicar os conhecimentos sobre a hidratação durante a atividade esportiva; · Compreender os benefícios do uso de vestuário adequado para a prática esportiva; · Identificar o vestuário adequado para a prática de cada modalidade esportiva.
8 A Inclusão no Esporte	<ul style="list-style-type: none"> · Compreender o esporte na perspectiva de inclusão/exclusão dos sujeitos; · Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais nas práticas esportivas; · Compreender o esporte como espaço de respeito às diferenças; · Compreender as influências histórico-culturais na participação da mulher no esporte.
9 A Importância do Esporte no Desenvolvimento de Atitudes e Valores Éticos e Democráticos	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar o esporte como meio de superação de limitações dos sujeitos; · Reconhecer o potencial do esporte no desenvolvimento de atitudes e valores democráticos (solidariedade, respeito, autonomia, confiança, liderança); · Adotar atitudes éticas em qualquer situação de prática esportiva.

Fig.1- (MINAS GERAIS, 2005, p.32).

4.3 A concepção de esporte na Proposta de Educação Física do Estado.

Com o objetivo de compreender a concepção de esporte trazida pela nova proposta pedagógica, assim como os tópicos e habilidades que a proposta apresenta de forma inovadora, torna-se necessário fazer uma breve reconstituição histórica do esporte no Brasil, de sua chegada ao país, sua trajetória como conteúdo nas aulas de Educação Física, ao longo de século XX, e as transformações marcadas pela LDB de 1996, que orientam a proposta de Educação Física em implantação.

A entrada do esporte no Brasil se deu nas duas últimas décadas do século XIX (MELO, 1998). Até a década de 1920, ele se desenvolveu no país sem a necessidade de intervenção do poder público. A sua prática estava ligada ao agrupamento de pessoas em clubes de elite ou mesmo em associações de empregados de empresas, especialmente as empresas vindas da Inglaterra¹⁰.

Nas escolas, o esporte acontecia nos horários livres e no recreio, mas havia, segundo Pagni (1997), uma resistência forte de setores da sociedade contra a sua adoção como conteúdo escolar. Alguns médicos, jornalistas e escritores contestavam o esporte, defendendo que esse poderia ter efeitos nocivos à juventude, exacerbando rivalidades, paixões, conflitos, usos de vocabulário viril, inclusive pelas mulheres, e a agressividade. Assim, o conteúdo escolhido para as aulas de Educação Física das novas gerações foi a “Ginástica”, devido, inclusive, ao seu caráter higienista.

Entretanto, a partir dos anos 20, a Ginástica perdeu força e o esporte passou a ser visto com menor resistência pela sociedade. As reformas educacionais deste período tentaram ampliar o ensino das práticas corporais, incluindo entre elas algumas modalidades esportivas (VAGO, 2000).

Conforme afirma o Coletivo de Autores (1992), no período que compreende as duas últimas décadas do século XIX e as quatro primeiras décadas do século XX, a

¹⁰ Segundo Stigger (2005), o esporte moderno desenvolveu-se a partir das transformações da sociedade inglesa do século XIX, marcada pelo processo de industrialização, pelo desenvolvimento tecnológico e por novas formas de organização social que se caracterizaram pela racionalização, standardização e preocupação com a precisão das medidas. A prosperidade inglesa e a sua importância econômica no contexto mundial fizeram com que essa concepção moderna de esporte fosse difundida internacionalmente, inclusive para o Brasil.

Educação Física foi intensamente marcada por um projeto de ser humano disciplinado, obediente, submisso e profundo respeitador da hierarquia social.

Após a 2ª Guerra Mundial e o fim do Estado Novo, o esporte ganha importância no contexto da Educação Física escolar, tornando-se, progressivamente, uma referência hegemônica, a partir da década de 1960. De fato, a partir deste momento, é possível afirmar que Educação Física escolar e o esporte se confundem. Sobre esta questão, Kunz (1994) nos alerta para o fato de não se tratar apenas de uma atividade predominante nas aulas, mas de uma lógica que, além de impor padrões de normatização e homogeneização das práticas corporais dentro da escola, restringe a vivência de outras possibilidades de conteúdos, bem como de outras possibilidades de sentido, que não fosse a competição.

A partir da ditadura militar, iniciada em 1964, as políticas públicas prestaram-se à composição de uma imagem de integração e desenvolvimento nacional, especialmente pelo uso político da participação de atletas brasileiros em competições internacionais importantes, como a Copa do Mundo de Futebol e os Jogos Olímpicos.

Apesar de diversificar e ampliar, de um modo geral, as possibilidades de acesso ao esporte, a hegemonia do esporte como conteúdo e da lógica do rendimento nas aulas de Educação Física dificultaram ainda mais o acesso ao esporte pela maioria pobre da população brasileira. Seu desenvolvimento se dá na perspectiva do esportivismo (pelos meios de comunicação) e da venda de produtos esportivos (escolinhas, academias, etc). E, nesse sentido, não atinge a maior parte da população, que não tem condições financeiras para consumir os produtos esportivos oferecidos.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), nas décadas de 70 e 80 surgem movimentos renovadores da Educação Física, não só no Brasil, mas também na Europa. Esses movimentos se fazem presentes nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando a Educação Física passou a ser considerada uma área de conhecimento nos currículos escolares.

Nesse momento é retomado o questionamento do valor pedagógico do esporte, como conteúdo das aulas de Educação Física. As críticas, segundo Stigger (2005), agrupavam-se em torno de duas questões: o esporte de alto-rendimento como expressão hegemônica na Educação Física escolar e as possibilidades da

transformação didático-pedagógica do esporte no sentido de superar sua hegemonia na Educação Física escolar.

Nessa perspectiva, Kunz (1994) considera que o objeto de estudo da Educação Física se relaciona ao “se-movimentar do homem”, tendo em vista um ser humano que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, que tem inerente necessidade de se movimentar. Para o autor, o estudo do esporte deveria levar em conta o ser humano que se movimenta e, portanto, considerar todas as formas de manifestação deste “se-movimentar”, no campo do esporte.

A partir desses movimentos de renovação do pensamento pedagógico sobre a Educação Física e o esporte, o objeto de estudo da Educação Física passou a ser compreendido como a “Cultura Corporal de Movimento”, entendida como o estudo das manifestações corporais produzidas culturalmente em nossa sociedade, especialmente relacionadas aos jogos, às brincadeiras, ao esporte, à ginástica, à dança e outras manifestações (BRASIL, 2001).

Todo esse movimento contribuiu para que o conceito de esporte se ampliasse, superando a visão de uma prática relacionada exclusivamente ao desenvolvimento técnico. Neste sentido, Kunz (1994) identifica dois conceitos de esporte. De um lado, um conceito restrito, que se relaciona diretamente com a formação de atletas e tem, como conteúdo, o treinamento, a competição e o rendimento esportivo. Esse conceito é reforçado pelos meios de comunicação que colaboram com o processo de espetacularização, de transformação do esporte em mercadoria e da homogeneização de suas práticas. Segundo o autor, a transposição desse conceito para as aulas de Educação Física pode trazer resultados, tais como a tendência à seletividade, exclusão, competitividade exacerbada, especialização e instrumentalização precoces, entre outros.

Por outro lado, um conceito amplo de esporte inclui a sua compreensão como fenômeno histórico e sociocultural e as suas formas de manifestação na sociedade. A partir desse conceito, o ensino do esporte na escola passaria a ser orientado no sentido da compreensão do fenômeno esportivo, de sua avaliação e do entendimento de sua contribuição histórica, seja através do desenvolvimento de diferentes formas de se vivenciar o esporte, da vivência de papéis diferentes relacionados ao fenômeno

esportivo e do conhecimento do mundo dos esportes, especialmente de sua relação com o mercado.

A respeito dos valores do esporte de alto-rendimento no contexto das aulas de Educação Física, Almeida Jr (2002) constatou, em sua pesquisa, que a professora expressa em suas aulas saberes que se distanciavam de uma abordagem que privilegia valores e princípios do esporte de alto-rendimento. Ao contrário, ela procura construir vivências e práticas de esporte que expressavam um conceito mais amplo de esporte, na direção do conceito apresentado por Kunz (1994).

Stigger (2005) amplia esta compreensão ao retomar as duas formas de manifestação do esporte no contexto escolar, propostas por Vago (1996): o esporte na escola e o esporte da escola. Na primeira, a referência continua a ser o esporte de alto-rendimento e, na segunda, o esporte escolarizado, a partir de reflexões didático-pedagógicas, conforme observa o autor:

A idéia central que apresento para este diálogo é a de que a escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, [...] estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (VAGO, 1996, p. 4)

A partir dessa distinção, ao ensinar o esporte na escola, segundo Stigger (2005), o professor deve considerar a questão da diversidade de manifestações do esporte, a fim de que a sua prática contribua para a inclusão dos alunos.

O estudo de Almeida Jr (2002), ao discutir o conteúdo do esporte trabalhado pela professora, também aponta nesta direção:

[...] pude notar que a escolha de uma determinada modalidade foi feita com base em alguns critérios... O critério inicial proposto por ela (a professora) foi de atender a uma diversidade de modalidades esportivas sugerindo a inclusão de modalidades que ainda não tivessem sido trabalhadas até aquele momento. Com isso, Mariana (a professora) demonstra uma intenção de fazer com que os alunos tomem contato com o maior número de práticas esportivas. (ALMEIDA JR, 2002, p.70)

No entanto, Kunz (1994) assinala duas dificuldades a serem superadas no ensino do esporte, enquanto um dos conteúdos da Educação Física na escola. A primeira dificuldade diz respeito à ausência de propostas de ensino construídas a partir

deste conceito. A segunda se relaciona à desorganização dos conteúdos do esporte, no currículo da escola, ao longo da educação básica, após os movimentos de renovação pedagógica dos anos 1980. Sobre essa questão, o autor afirma que ainda não há consenso entre os estudiosos da área, em torno dos conhecimentos que os alunos devem adquirir em relação ao esporte. Para o autor, o ensino da Educação Física deve facilitar aos alunos condições de se apropriarem do esporte de diversas formas, criando novos significados para a sua prática.

Neste sentido, o estudo de Almeida Jr (2002) sugere algumas alternativas:

Entre os saberes presentes na prática de Mariana se destaca um saber relativo à implantação e sistematização do conhecimento relativo às modalidades esportivas para além das práticas de esporte. Para tal, ela lança mão de vários recursos. Nas aulas de futebol... a quadra que freqüentemente representa um dos principais espaços cotidianos para a realização das aulas de Educação Física, também é utilizada como local de leitura e discussão de textos relativos ao esporte, isto é, de mobilização e produção de outros conhecimentos relativos ao tema futebol que extrapolam o saber-fazer. (ALMEIDA JR, 2002, p.92).

Para o autor acima referido, a professora constrói saberes que se relacionam à organização e à estruturação de diferentes tipos de “encenações pedagógicas do esporte” que podem ser identificadas, ora com uma dimensão do conhecimento caracterizada como “fazer para compreender”, ora com uma dimensão de conhecimento caracterizada como “compreender para fazer”.

Em outra direção, o estudo de Mazoni (2003) sobre como se constroem e se manifestam no cotidiano escolar as relações entre um projeto político-pedagógico considerado inovador e as práticas corporais que acontecem na escola, aponta o futebol como conteúdo central na grande maioria das aulas. Constata também que houve poucas intervenções dos professores no sentido de incentivar outras práticas durante as aulas, reforçando, assim, a hegemonia do esporte como conteúdo, e especialmente, do futebol.

Ambas as pesquisas sugerem que um dos entraves para a apropriação de uma nova concepção para o ensino do esporte, na Educação Física contemporânea, é a sua implantação desconsiderando que seus professores se formaram com uma concepção restrita de esporte e que as escolas, tradicionalmente, vêm trabalhando o esporte como

atividade. Assim, professores e alunos trazem representações em relação ao esporte, considerando que seu ensino se reduz a técnicas e táticas esportivas.

Acredito que, para enfrentar este desafio, é necessário superar a concepção de Educação Física como “atividade”, em direção a uma nova concepção, que a considera como “área de conhecimento” e, enquanto tal, é portadora de um conhecimento específico a ser ensinado, não se reduzindo à mera repetição de atividades.

A nova proposta curricular de Educação Física do Estado de Minas Gerais se apresenta, nesse contexto, como uma tentativa de superar estas dificuldades históricas apresentadas pelos autores citados. Ou seja, ao tratar do esporte, não o apresenta como única prática corporal a ser ensinada nas aulas. Além disto, tenta romper também com a hegemonia do futebol dentro das aulas de Educação Física, enfatizando a necessidade de se ampliar o ensino do esporte para outras modalidades como o basquetebol, o voleibol, o futsal, o atletismo e a peteca.

Outro ponto a ser destacado em relação ao ensino do esporte, na perspectiva desta nova proposta pedagógica, é a ampliação do conhecimento a ser ensinado aos alunos, sobre o esporte. Ou seja, sem desvalorizar as experiências práticas dos alunos em cada modalidade, a proposta apresenta, como tópicos a serem tratados pelo professor: a história, os elementos técnicos básicos, as táticas, as regras, os riscos e benefícios, as diferenças entre o esporte de rendimento, de participação e o esporte educacional, a hidratação e vestuário para a prática esportiva, a inclusão, as possibilidades de desenvolvimento de atitudes e valores éticos e democráticos em cada uma das modalidades.

Nesse sentido, a proposta curricular de Educação Física tenta romper também com a lógica predominante do rendimento esportivo nas aulas, que se manifesta através de práticas excludentes e seletivas, dando outros significados ao ensino do esporte, no sentido de transformar a sua vivência em momentos lúdicos de aprendizagem, de qualidade de vida e de inclusão.

Assim, no próximo capítulo será discutida a implantação e a apropriação desta nova proposta no cotidiano das aulas de Educação Física de uma professora, em uma escola da região metropolitana de Belo Horizonte.

5 A PRÁTICA DOCENTE DA PROFESSORA NO ENSINO DO ESPORTE.

No sentido de compreender as práticas relativas ao ensino do esporte que estão sendo desenvolvidas por uma professora de Educação Física no cotidiano de suas aulas, no contexto de implantação de uma nova proposta pedagógica, recorro às contribuições de Rockwell e Mercado (1988), no que se refere à prática docente e à formação de professores.

Para as referidas autoras, a prática docente atual só ganha significado quando examinada como parte de um processo histórico e social. Assim, ela deve ser analisada a partir de situações concretas e como resultado de elaborações de práticas educativas passadas.

Rockwell e Mercado (1988) também explicitam que a prática docente se realiza em condições específicas de cada escola. Assim, sua análise deve considerar as relações entre o trabalho do professor e o contexto institucional em que atua, pois as condições de trabalho docente são diferentes em diferentes instituições. Portanto, é importante compreender como a prática docente cotidiana se constitui nas condições concretas de trabalho, em uma escola concreta, onde o trabalho do professor adquire significado.

Ampliando essa perspectiva de análise, ou seja, a leitura histórica da prática docente, as referidas autoras a mostram como resultado de um processo social e histórico em que os docentes, como sujeitos socioculturais a constroem no curso de sua história pessoal e a profissional.

Adotando essa direção na análise da prática docente cotidiana da professora de Educação Física, tomo três eixos: as condições materiais da escola em que a docente atua, condições essas que podem facilitar e/ou dificultar o desenvolvimento de sua prática; as práticas e os saberes que a professora possui e constrói no cotidiano de suas aulas para dar conta do seu grupo de alunos de 5ª série; e as diferentes histórias (pessoal e profissional da professora, a história da escola e a história da Educação Física e do esporte) que se cruzam e que contribuem tanto para a constituição da escola, como da prática da professora.

Nessa perspectiva, apropriando-me das contribuições de Rockwell e Mercado (1988), entendo como condições materiais da escola não apenas os recursos físicos mas também as condições de trabalho, como a organização e o controle do uso do tempo e do espaço escolar, mediados pela trama organizacional e social da escola. Inclui também, os elementos formais e informais do mundo escolar, como as relações específicas que os docentes mantêm com os supervisores, com a direção e com as famílias dos alunos.

Em relação ao professor, as referidas autoras consideram que se torna necessário conhecê-lo não apenas em seu papel de docente, mas também como sujeito de sua própria vida, que trabalha dentro determinadas condições materiais e se apropria seletivamente de saberes e práticas, para sobreviver e realizar o seu trabalho em cada escola. Dessa forma, o professor tem margens variáveis de autonomia para decidir as suas próprias práticas. No entanto, essa autonomia em relação ao trabalho é condicionada pelas condições materiais de cada escola, assim como, por processos de controle do Estado sobre o trabalho na escola.

Quanto aos saberes do professor, as autoras consideram que a decisão sobre o conteúdo a ensinar e do como fazê-lo supõe tanto a reprodução, como também a produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, o docente se apropria de conhecimentos de diversas origens, constrói soluções para os problemas cotidianos, nas condições específicas de cada escola. Além disto, ele constrói novos conhecimentos a partir da reflexão contínua sobre o seu trabalho cotidiano. Ou seja, o exercício da docência exige a apropriação de conteúdos disciplinares, de teorias pedagógicas e, inclusive, de elementos mais sutis e implícitos que se situam nos pontos onde se cruzam as dimensões afetiva e social com o trabalho intelectual, e que sustentam grande parte das decisões relativas à prática docente cotidiana (ROCKWELL E MERCADO, 1988).

Outro aspecto que considero na análise da prática docente, segundo Rockwell e Mercado (1988), é a sua historicidade. Nesse sentido, toda prática docente é histórica, pois é constituída por momentos históricos particulares, e reflete um complexo processo de apropriação e construção que se dá na relação entre a biografia do professor e a história das práticas sociais e educativas.

Heller (1972) contribui para esta discussão, ao apresentar características que constituem o comportamento do ser humano em seu cotidiano. Ou seja, como as práticas docentes estão inseridas na dimensão da vida cotidiana, há situações em que o comportamento dos professores acontece de maneira espontânea, revelando-se na regularidade, na repetição não reflexiva, assimilando muitas vezes exigências sociais e modismos em sua prática.

Outra característica presente na vida cotidiana, mencionada por Heller, é a economia. Assim como não é possível ao ser humano refletir sobre cada uma das suas ações, muitas vezes torna-se necessário que o docente seja econômico em suas atividades, que realize um esforço menor, que gaste menos energia. Dessa forma, pode-se observar professores que substituem, em sua prática cotidiana, a criatividade pela repetição, criando assim, barreiras para a construção de novos saberes. O comportamento econômico, por buscar respostas eficientes aos problemas do cotidiano, contribui para conduzir o professor ao pragmatismo.

Por ser impossível que o ser humano calcule as conseqüências de todas as suas ações, Heller (1972) se refere à probabilidade como outra característica presente na vida cotidiana. No caso dos professores, espera-se que tomem decisões baseadas na probabilidade de acerto que consideram ter em suas escolhas. Segundo a autora, essa característica se relaciona a outras três: imitação, analogia e ultrageneralização.

A analogia permite ao ser humano produzir algo diferente, mas similar àquilo que já conhece e difere da imitação porque essa conduz sempre a algo já conhecido. Por sua vez, a ultrageneralização permite ao ser humano basear suas decisões a partir de um caso típico, mas de forma irreflexiva.

Nesse sentido, não espero que as práticas e saberes da professora observada sejam sempre conscientes e coerentes com a proposta pedagógica que está sendo implantada. Mas concordando com as referidas autoras, na prática docente atual, podem se fazer presentes influências de saberes e práticas apropriadas ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, além de influências de outras propostas pedagógicas, implantadas em outros momentos históricos.

Dessa forma, para analisar as práticas relativas ao ensino do esporte que estão sendo desenvolvidas por uma professora de Educação Física no cotidiano de suas

aulas em uma escola pública estadual, tomarei como ponto de partida a caracterização da escola e do seu projeto político-pedagógico e a história pessoal e profissional da professora, bem como buscarei identificar a concepção de Educação Física implícita em sua prática docente.

5.1 A caracterização da escola.

A escola escolhida para a realização da pesquisa localiza-se em um bairro de uma região tradicional de Belo Horizonte, não muito central, mas também não caracterizada como de periferia. O bairro pode ser classificado como predominantemente de classe média, com todas as ruas urbanizadas, boas casas e comércio aparentemente próspero. Nas proximidades da escola, a vizinhança é composta de casas grandes e bem acabadas, as ruas são asfaltadas e arborizadas. A comunidade atendida pela escola se distribui por uma área em torno de dez quarteirões, onde predominam casas simples, de classe média baixa e baixa. A escola oferece à comunidade o Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª séries – e o Ensino Médio e funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional da Escola (PDPI), sua fundação se deu no início da década de 1960 com um nome diferente do atual e em outro local no bairro. A escola já ofereceu à comunidade o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries, cursos profissionalizantes e magistério e, no fim da década de 1960, teve seu nome alterado para homenagear um ex-aluno.

Na década de 1980, a escola passou a funcionar no espaço físico atual, onde antes era localizado o campo de futebol do bairro. A sua área é muito grande, tendo estacionamento para professores, dois blocos de salas de aula, cantina, pátio, biblioteca, sala de professores, secretaria, sala de direção, sala de supervisão pedagógica, sala de orientação educacional, sala de estudos, vestiários, auditório e uma grande área verde com árvores frutíferas, muito mato e uma horta. A área destinada à Educação Física fica no fundo da escola. O trajeto para se chegar às

quadras, saindo das salas de aula, passa obrigatoriamente por uma escada e um corredor externo com piso bastante irregular.

A quadra poliesportiva, coberta em 2006, apresenta-se em condições muito boas, mas a sua construção não observou as medidas oficiais para a prática dos esportes demarcados em seu piso de concreto. As paredes, com cerca de um metro e meio de altura, estão a poucos centímetros da área de jogo da quadra, representando perigo aos alunos. Acima das paredes há uma tela metálica que complementa o fechamento lateral da quadra. Quanto à sua cobertura, apesar da altura do telhado ser adequada, há uma rede de proteção para as telhas, colocada paralelamente ao piso, poucos metros acima do chão, o que dificulta a prática das mais variadas modalidades esportivas. Nessa quadra, há também uma pequena arquibancada.

Do lado de fora da quadra coberta, há outras duas quadras em terreno irregular, com marcação e pintura para a prática de voleibol e peteca. Assim como a quadra coberta, essas quadras não têm as medidas oficiais para a prática das modalidades apresentadas. Atrás dessas duas quadras, há um espaço com aparelhos metálicos para a prática de movimentos de ginástica. O local onde estão localizados estes aparelhos tem o piso irregular, inclusive com degraus de ambos os lados, representando sério risco de acidentes para os alunos que façam atividades neste equipamento. Ao redor deste amplo espaço reservado à Educação Física, há muito mato.

Os ambientes da escola são separados, havendo grades e portões com cadeados regulando a circulação. As salas de aula não apresentam boas condições de preservação, com os quadros para giz muito danificados e carteiras precárias. As portas das salas, além da fechadura tradicional, têm cadeados que, por determinação da direção, devem ser trancados sempre que as turmas não se encontrem dentro da sala. Um dos blocos de salas de aula foi reformado no período de férias entre os anos de 2006 e 2007, tendo sido reinaugurado no período de observação deste estudo.

No que se refere à Educação Física, pode perceber a coexistência de diferentes representações dessa disciplina. Sua importância e legitimidade ora são reconhecidas, ora são negadas. Por exemplo, o fato de se proceder a queimada do mato em volta da quadra, durante as aulas de Educação Física (em três oportunidades ao longo do

semestre em que realizei o trabalho de campo) compromete o trabalho da professora e expõe alunos e professora a uma poluição ambiental intensa. Nesse sentido, percebo um certo descaso de parte dos funcionários e da própria direção da escola em relação às aulas de Educação Física.

Em relação às representações dos professores da escola, há elementos que me permitem apontar uma mistura de percepções. Em alguns momentos, há professores que reconhecem a Educação Física como uma disciplina do currículo. Por exemplo, segundo a professora de Educação Física, os demais professores comentam que nunca tinham visto aulas teóricas de Educação Física e elogiam muito essa prática. Por outro lado, a professora menciona também aqueles docentes que desvalorizam a referida disciplina, conforme se pode constatar no relato a seguir:

[...]a gente ainda percebe professores de outras matérias achando que é muito fácil dar aula de Educação Física na escola. Muitos ainda pensam que você pega os meninos, vai pra quadra e dá uma atividade lá sem nenhuma reflexão, numa boa, como alguém que toma conta: uma babá... Tem alguns que falam: “vou formar em Educação Física”. Aí eu respondo: “oh, o vestibular é aberto, é uma prova só, tanto pra Educação Física como pra medicina [...]”

Pude identificar a presença de diferentes representações acerca da Educação Física nas reuniões pedagógicas. Nessa oportunidade, percebi que a professora de Educação Física foi muito requisitada quando se tratava da organização da escola, do envolvimento dos alunos e da participação em eventos escolares. Entretanto, a participação nesse tipo de atividades necessariamente não significa um reconhecimento da Educação Física como disciplina curricular, uma vez que tais atividades não expressam um saber específico da área. O registro a seguir, observado em uma reunião pedagógica, é uma evidência desta situação:

As opiniões dadas pela professora de Educação Física são ouvidas com muita atenção. Parece que ela é respeitada. Entretanto, ao discutirem sobre a organização da “Festa da Família”, um professor sugere que a professora de Educação Física realize uma gincana para a comunidade. A professora, visivelmente irritada, discorda da sugestão argumentando que só ela trabalharia na festa e os demais professores ficariam vendo o tempo passar.

Entretanto, à medida que as discussões de professores se voltavam para os aspectos pedagógicos, a participação da professora de Educação Física era diminuída,

apesar de sua insistente tentativa de se posicionar nessas discussões. Nesse sentido, a professora reconhece que suas opiniões, em geral, não são consideradas: “se fosse respeitada, a observação da Educação Física seria muito rica e muitos professores ficariam de queixo caído”.

5.2 O Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Para compreender o Projeto Político-Pedagógico da escola, considero relevante a contribuição dada por Rodriguez (1997). O autor considera que uma das características que distinguem os seres humanos é a sua capacidade de planejar, de fazer propostas. E, nos dias atuais, essa capacidade torna-se cada vez mais indispensável devido à grande complexificação da sociedade e, conseqüentemente, de seus problemas socioculturais, políticos e econômicos.

Para o autor, o Projeto Político-Pedagógico pode ser definido como

O desenvolvimento articulado de ações individuais e/ou coletivas, tendo em vista a realização de um conjunto de objetivos educacionais, considerados desejáveis e significativos por todos aqueles atores sociais envolvidos no processo ensino/aprendizagem e propostos com base nas características, aspirações, demandas e necessidades efetivas dos membros de uma determinada comunidade escolar. (RODRIGUEZ, 1997, p.88).

Rodriguez (1977) também destaca seis etapas que caracterizam o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico. A “elaboração de um plano de ação” visa assegurar a organização e a estruturação adequadas às atividades a serem realizadas. Esse plano deverá prever diretrizes gerais para as ações, período de realização, recursos necessários e os sujeitos responsáveis por cada uma dessas ações.

A “programação de estudos pedagógico/culturais” diz respeito ao desenvolvimento de um programa de estudos de temas pedagógicos e culturais como, por exemplo, função social da escola, concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, avaliação, democracia, meio ambiente, entre outras questões. Essa etapa, visa

garantir, a todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, a atualização e a qualificação necessárias para o empreendimento.

O “estudo empírico e análise da realidade” possibilitam o levantamento e análise de dados que compõem a realidade sociocultural da comunidade escolar, identificando características, expectativas e demandas da comunidade.

A “formulação do projeto” prevê a definição de diretrizes educacionais, dos conteúdos, procedimentos, recursos e formas de avaliação do processo ensino/aprendizagem e envolve a descrição dos seguintes aspectos: justificativa do projeto, identificação das questões principais, fundamentação teórico/metodológica, definição dos desafios e metas, especificação das ações a serem desenvolvidas, estabelecimento dos princípios e procedimentos organizacionais e disciplinares, estruturação e organização da escola, definição dos conteúdos educacionais mínimos necessários por área/disciplina e por série ou ciclo, escolha e organização dos procedimentos de ensino, seleção de recursos didático/pedagógicos, seleção de princípios e procedimentos de avaliação, elaboração de planos e/ou projetos de ensino globais ou específicos por área/disciplina e por série ou ciclo.

A “execução do projeto” consiste no desenvolvimento das ações previstas no Projeto Político-Pedagógico que, devido a diversos elementos inesperados, deverá ser flexível e passível de modificação, atendendo assim às adaptações e alterações que se fizerem necessárias a partir da avaliação do projeto.

Por fim, a “avaliação e aperfeiçoamento do projeto” prevê a participação da comunidade escolar durante toda a execução do projeto, contribuindo para o seu desenvolvimento adequado e para o seu aperfeiçoamento.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico da escola onde realizei a observação, desde o momento em que iniciei minhas as observações das aulas, percebi que esse não era um assunto confortável para as pessoas que trabalhavam na escola. Em um dos primeiros dias de visita à escola, a professora pesquisada, ao ser indagada por mim, referiu-se a um projeto construído a pedido da Secretaria de Educação, mas acrescentou que a direção não permitia que a comunidade escolar tivesse acesso ao documento.

Após alguns dias de observação, ao indagar à supervisora educacional sobre esse documento, obtive como resposta que ela consultaria a diretora da escola a esse respeito. Ainda que autorizada pela diretora, a supervisora educacional me confessou que não havia encontrado a “única cópia existente” do projeto. Já a orientadora educacional mencionou a existência de uma cópia do Projeto Político-Pedagógico, do ano de 2003.

Diante dessa situação, me foram entregues dois documentos quase idênticos, ou seja, que apresentavam uma única diferença: a inclusão, em um deles, de quadros de planos de ação e orçamentos. O primeiro, elaborado em 2003, é denominado “Proposta Político-pedagógica 2004-2007”. O segundo, em 2004, se intitula “Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI) 2005-2006”.

Os referidos documentos contêm a história da escola, suas finalidades, suas necessidades prioritárias e seus objetivos. Mencionam a participação dos educadores e da comunidade escolar na sua construção e a intenção de garantir a continuidade dos projetos, parcerias e atividades pedagógicas realizadas em sala de aula ou fora dela.

Consta do documento um diagnóstico da realidade escolar, identificando problemas, tais como uma crítica ao processo de ensino-aprendizagem da escola considerado ineficaz, elitista, descontextualizado e compartimentalizado. As salas de aulas são consideradas superlotadas. Os currículos são qualificados como não sincronizados, o espaço físico e os recursos didáticos são deficitários. Além disso, o documento também se refere à inexistência de uma proposta de formação continuada dos professores, por parte da Secretaria do Estado da Educação.

Completando esse diagnóstico, há um projeto de intervenção, organizado a partir do agrupamento dos problemas identificados no momento anterior, que define prioridades e objetivos para cada uma das ações propostas. Nesse sentido, cada ação é apresentada em um quadro específico, em que constam as tarefas a serem executadas, seus responsáveis, bem como, os prazos para realização e possíveis parcerias.

Complementando o documento, é apresentado um quadro geral com o orçamento, planilhas com valores de cada ação proposta e orientação para o monitoramento e avaliação do PDPI, ao longo de sua implementação.

Outro ponto que merece destaque no Projeto Político-Pedagógico da escola é a inexistência de propostas em relação às disciplinas do currículo da escola. Ou seja, os documentos citam simplesmente as disciplinas do currículo escolar, não apontando os conteúdos a serem ensinados, nem metodologias a serem utilizadas em cada disciplina. Esse fato revela que a escola pesquisada não se apropriou dos CBC's, inclusive o da disciplina Educação Física. Também não houve, na escola, uma discussão da proposta com os professores, nem uma tentativa de integração dos CBC's no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Neste sentido, o registro de campo referente ao meu primeiro contato com a diretora revela o desconhecimento da escola sobre a nova proposta pedagógica da Educação Física, em processo de implantação há dois anos letivos.

Ao chegar na sala da direção, fui bem recebido pela diretora e pela supervisora educacional. Como não havia negociado diretamente com a diretora, ela não me conhecia. Mas, ao me apresentar, ela logo identificou do que se tratava e me disse que não haveria problemas para a realização da pesquisa. E acrescentou que não percebeu uma nova proposta de Educação Física sendo implantada, apesar de se lembrar de que a professora que observarei participou de um trabalho junto à Secretaria de Educação do Estado (REGISTRO DE CAMPO, 26/03/2007).

Outro registro de campo, relativo a um evento esportivo realizado no fim do semestre letivo, evidencia também o desconhecimento, tanto dos demais professores, como da supervisora, da proposta de Educação Física.

Ao chegar à escola, observo uma movimentação e um clima diferentes. Dirijo-me à quadra, pois a movimentação e o barulho que ouvia desde fora da escola vinham de lá. Ao chegar à quadra, observei que se tratava de um jogo de futsal entre equipes de meninos. Encontrei a professora que me explicou se tratar do "Pan da Escola", um evento esportivo alusivo à próxima realização dos "Jogos Pan-americanos do Rio de Janeiro".

Lembrei-me de que a professora havia comentado comigo que estava prevista a realização desse evento, logo no início das observações. Como ela não comentou mais nada, pensei que a programação tinha sido cancelada.

Assim que o jogo terminou, ela me explicou: "os jogos são apenas de futsal. Dois dias para jogos masculinos e dois dias para jogos femininos. No horário de aula, desce a turma que teria aula e mais uma, da mesma série, até que todas as turmas tenham jogado".

As turmas presentes estavam muito agitadas e logo se dividiam entre atleticanos e cruzeirenses, com cantos de torcidas organizadas dos dois times. O professor que estaria dando aula para a outra turma também desce para a quadra e,

segundo a professora, deveria ajudar, mas fica só assentado assistindo ao jogo. Terminado o jogo, as turmas voltaram para as salas de aula.

Dando continuidade ao evento, fomos buscar as próximas turmas que participariam dos jogos. Entramos na sala da turma 501 e a professora aguardou alguns minutos para que a agitação diminuísse. Então, fez a chamada e propôs separar os alunos que participariam do jogo. Segundo a professora, quem não jogasse, incluindo as meninas, deveria participar como torcedor, aprendendo a torcer e a respeitar o adversário. Desta forma, a turma foi liberada para ir para a quadra.

Ao chegarmos na quadra, os meninos que quiseram jogar foram para a área de jogo e os outros meninos e algumas meninas foram para a arquibancada. A maior parte das meninas foi para a área de aparelhos de metal, fora da quadra, fazer ginástica. As turmas 501 e 503 estavam participando. A professora apresentou a regra de que todos os alunos que quisessem deveriam jogar. O professor que acompanhava a turma 503 também não tomou conhecimento do que estava acontecendo, ficando assentado na arquibancada observando o que acontecia.

Antes de iniciar o jogo, a supervisora pedagógica da escola entra na quadra e pede explicações à professora de Educação Física sobre o que estava acontecendo. A professora diz que o evento está no planejamento apresentado no início do ano e que, se a supervisora o tivesse lido, saberia do que se tratava. Disse também que, apesar de fazer tudo sozinha, sem o apoio dos outros professores, não tem coragem de não realizar a atividade, pois o desejo dos alunos é muito grande.

Para iniciar o jogo, a professora chama dois rapazes que estavam na arquibancada. Ela me explicou que a arbitragem seria feita por alunos do ensino médio. As equipes são definidas como “time com camisa e time sem camisa”, uma vez que não há uniformes ou coletes na escola. O jogo é de dois tempos de 10 minutos. O time da 503 se revela mais forte resultando em um jogo desequilibrado. O time da 501 sofre vários gols e perde a calma logo no início. Com o fim do primeiro tempo, os dois times trocam todos os jogadores, garantindo que todos alunos que manifestaram interesse em jogar possam participar. Um aluno da 501 não aceitou tirar a camisa e não jogou.

A professora disse que houve torneios anteriores na escola, mas que sempre houve muita briga e até a polícia já teve que intervir. Segundo ela, o torneio é meio escondido e sem mobilizar a escola como um todo para não chamar atenção e gerar violência. Segundo ela, a diretora é contra a realização, não vai à quadra, não acompanha nenhum jogo.

O jogo fica muito tenso entre os jogadores e também entre as torcidas. Muitas jogadas duras acontecem na quadra. Um aluno da 503, após levar uma falta, diz: “nunca mais jogo Educação Física!”.

Ao término do jogo e da aula, todos se retiram da quadra e caminham em direção à sala, cantando e gritando. Ao me preparar para sair da escola, a professora comentou a indevida intervenção da supervisora, reafirmando que os jogos estavam previstos no planejamento e que a função da supervisora era ler, acompanhar e cobrar a execução dos planejamentos. Segundo a professora, a supervisora nunca lê o seu planejamento (REGISTRO DE CAMPO, 25/06/2007).

Para analisar o Projeto Político-Pedagógico da escola, também considero as contribuições de Asbahr (2005), que recorre a alguns conceitos da “Teoria Psicológica da Atividade” (Vigotski, Leontiev, Luria, Davidov e outros) para refletir sobre o trabalho do professor. Asbahr toma, como ponto de partida, o reconhecimento da atividade na

vida do homem e considera que, no trabalho do professor, a qualidade do ensino pode ser comprometida ao ocorrer uma cisão entre o significado social e o sentido pessoal da atividade do professor. Ou seja, a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social da prática docente, podendo o trabalho alienado do professor descaracterizar a prática educativa.

Entretanto, ainda segundo a referida autora, o projeto político-pedagógico de uma escola pode ser um importante instrumento de integração entre a significação social e o sentido pessoal da atividade pedagógica.

Nessa perspectiva, ao se reunirem professores com objetivo comum de refletir sobre seu fazer pedagógico, os mesmos estariam se formando e se transformando, tendo a escola como referência. Dessa forma, de acordo com Asbahr (2005), os professores podem transformar este Projeto Político-Pedagógico em atividade desde que os seus projetos individuais convirjam para um mesmo objetivo: a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao transformarem as necessidades dos sujeitos em um plano de ação comum, coordenado, os professores poderiam contribuir para a desalienação de uma atividade docente.

A análise das observações realizadas, levando-se em consideração as contribuições de Asbahr, permitiu arriscar uma interpretação: percebi uma contradição entre os dizeres do texto do Projeto Político-Pedagógico sobre a participação de toda a comunidade escolar em sua elaboração, através de um processo coletivo de reflexão sobre a realidade da escola e os depoimentos da professora de Educação Física, da Orientadora Pedagógica e da Supervisora Educacional que revelam desconhecer o projeto em vigor na escola. Esse fato demonstra que o referido projeto não está desempenhando o papel pretendido pelo PCN de orientar as atividades cotidianas da escola.

Essa constatação se aproxima dos resultados encontrados por Garcia (1994), em pesquisa realizada em duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte, com objetivo de identificar, na vida cotidiana da escola, os fatores que possibilitaram a gênese e o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho escolar. Para a autora, o Projeto Político-Pedagógico, elaborado pelas escolas, era apresentado como o eixo promotor das mudanças ocorridas na organização do trabalho escolar.

Entretanto, Garcia considera que a apropriação do projeto político pedagógico, nas escolas investigadas, parece ter ocorrido mais no discurso do que na prática docente.

Para a referida autora:

Nas observações das atividades cotidianas e nas falas dos atores, fomos percebendo a inexistência de uma relação direta entre o projeto e as práticas escolares inovadoras. O projeto Político-Pedagógico, em nível do concebido, do discurso, era aceito como o projeto da escola, fruto de discussões e decisões coletivas, mas em nível da prática, só era concretizado por alguns profissionais e, assim mesmo, de forma fragmentada, por meio de ações dispersas e pouco consistentes. (GARCIA, 1994, p.6).

Sobre o planejamento das aulas de Educação Física, faço duas considerações: a primeira diz respeito ao fato de ser exigido da professora de Educação Física o planejamento de suas aulas, da mesma forma que era exigido dos professores das demais disciplinas, o que evidencia que a instituição faz à professora de Educação Física as mesmas exigências que são feitas aos demais professores. Essa exigência pode significar também um reconhecimento da Educação Física como uma disciplina do currículo escolar que tem objetivos específicos e um conteúdo próprio a ser trabalhado com os alunos.

Já a segunda consideração diz respeito ao desconhecimento da supervisora do plano de ensino da professora de Educação Física, onde estava previsto um evento esportivo – Jogos Olímpicos. Esse desconhecimento da atividade pode significar um certo desprestígio dos conteúdos trabalhados pela professora de Educação Física.

Em relação a este fato, a professora de Educação Física, demonstrando o seu descontentamento com a pouca importância dada pela supervisora, assim expressou a sua indignação:

As pessoas que coordenam, supervisores de 5ª à 8ª e ensino médio, não têm essa competência. Porque eles deveriam saber o que é Educação Física, conhecer o seu planejamento. Isto daria a eles um pouco de fundamentação para acompanhar e ver, não só na Educação Física, mas na matemática e em todos os demais conteúdos. Mas na hora que pede o planejamento, pede porque ta escrito em algum lugar que deve pedir o planejamento. Mas pega aquilo e engaveta! Ninguém lê nada! Era pra saber que a Educação Física vai trabalhar “hidratação” e identificar onde dá pra fazer interdisciplinaridade. E eles não conseguem... Eu gostaria que estivessem organizando isso. Projetos de toda a escola, como o da saúde, do dia mundial da saúde. Envolvendo toda a escola. Um projeto coletivo, da comunidade.

Sendo assim, apesar de o Projeto Político-Pedagógico da escola ter sido elaborado no mesmo período em que ocorreu a construção e a implantação dos CBC's (entre 2003 e 2004), esses dois processos não foram articulados. Ou seja, as discussões ocorridas na escola não levaram em consideração aquelas realizadas pela Secretaria do Estado da Educação, nos grupos de professores que discutiam os CBC's, que, por sua vez, tinham representantes das escolas envolvidas no processo de construção e implantação dos CBC's.

Outra questão diz respeito à afirmação contida no texto do Projeto Político-Pedagógico quanto à sua elaboração ter sido fruto da mobilização da comunidade escolar, como se pode ver no extrato de texto retirado da introdução do Projeto Político Pedagógico da escola:

Elaborar a proposta Político-Pedagógica da escola tornou-se um compromisso, para o qual buscaram-se alternativas de ação conjunta, de modo a garantir o seu sucesso. A comunidade escolar encontrou-se envolvida na busca da melhoria da qualidade do ensino, propiciando a inclusão da escola no contexto sócio-cultural e pedagógico atual, que transforme a realidade presente do estudante, tendo como meta central um processo ensino-aprendizagem adequado, onde o aluno tenha uma melhor compreensão do mundo e uma formação mais adequada para a cidadania.

No processo de elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola, é de relevante importância considerar sempre a filosofia educacional proposta como norteadora da gestão educacional, facilitando a programação e a realização das atividades pedagógicas.

Garantir, em todos os momentos, a participação de todos no desenvolvimento das práticas pedagógicas e administrativas, assegurar o comprometimento de todos na realização das ações programadas, diminuir a evasão e a repetência trabalhando com ideal e fé para melhor atingir nossos objetivos: essas são as nossas metas. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2004, p.8).

Entretanto, o fato de a supervisora educacional, de a orientadora pedagógica e de a própria professora de Educação Física terem dificuldade em afirmar que existe um Projeto Político-pedagógico em vigor na escola, e que eu poderia ter acesso a esse documento, traz evidências da pouca importância dada ao projeto pelos professores e demais profissionais da escola. Ou seja, é possível afirmar que o projeto Político-pedagógico foi produzido muito mais para satisfazer às exigências administrativas da Secretaria de Educação do que para transformar as práticas escolares, no sentido de buscar soluções para os problemas da escola.

5.3 Conhecendo a professora.

A professora, cujas aulas foram observadas neste trabalho, chama-se Benedita¹¹, tem entre 50 e 60 anos idade, nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais e veio de uma família com vários irmãos e irmãs. Nessa cidade, passou a sua infância e estudou até o primeiro ano do curso de normalista. Em seguida, transferiu-se para Belo Horizonte e convenceu seus pais a viverem na capital mineira, como se pode constatar no relato a seguir:

Eu vim passear aqui e achei aqui uma mentalidade mais evoluída, achei muito bom não ser conhecida, estar diluída aqui. Aí eu fiquei... minha mãe tinha uma casa aqui... tinha comprado uma casa aqui. Aí nós ficamos aqui. Eu obriguei minha família... meu pai estava se aposentando... eu disse "eu não volto aí". Aí eles vieram pra Belo Horizonte de uma vez.

Suas vivência como aluna, ainda em sua cidade natal, foi marcada pela disciplina exigida pelos pais com as questões escolares e, também, pela competição entre os irmãos para ver quem teria mais sucesso na escola.

Em relação às aulas de Educação Física, a professora afirma que se resumiam a brincadeiras no pátio da escola. Conteúdos como ginástica, atletismo e esportes com bolas foram aprendidos fora da escola, em um clube particular que freqüentava, apesar de não ser associada. Após as aulas e as tarefas de casa, a professora entrava no clube por um furo na cerca. A única lembrança desagradável que tem desse tempo da educação básica está relacionada à aula de Educação Física, quando foi repreendida por sua professora, dura e injustamente, por estar conversando com seus colegas, quando na verdade, estava pedindo silêncio.

Ao concluir o curso de normalista, a professora resolveu fazer vestibular para matemática, mas se deu conta de que o curso normal não a preparara para determinados conteúdos do programa dessa disciplina no vestibular, conforme seu relato:

¹¹ Nome fictício.

Só que eu descobri que, no curso normal, eu não vi a geometria, a matemática que é pedida no vestibular. Aí eu resolvi fazer cursinho. Fiz um ano de cursinho e no meio do ano, ainda achando que eu ia fazer pra matemática, tava muito difícil entender essa matemática de 2º grau, aí eu fui definir o que eu gostava de fazer. Pois o vestibular pra matemática eu fiquei com medo mesmo!

Assim, após avaliar as exigências do vestibular e seus estudos e experiência até aquele momento, ela optou pelo vestibular para Educação Física, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Segundo Benedita, o que mais pesou em sua decisão foram suas experiências com o esporte que a marcaram muito antes de vir para Belo Horizonte. Suas vivências com o futebol e com o voleibol, no clube que clandestinamente freqüentava, bem como, uma conversa com uma amiga, professora de Educação Física, sobre os conteúdos que seriam tratados nesse curso, convenceram-na a optar por estudar Educação Física.

Benedita cursou Educação Física na UFMG entre 1970 e 1973. O país vivia sob o regime militar, situação que refletia no cotidiano das aulas na universidade. Segundo a professora, nesse período, a maior parte dos professores do curso era militar e perpassava, entre estudantes e professores, uma sensação de medo, devido à repressão vigente no país.

No que se refere a sua formação, a professora destaca a vivência prática de modalidades esportivas. É bom lembrar que, naquele período, a concepção de Educação Física dominante era esportivista, tecnicista e não conferia a essa disciplina status de área de conhecimento. Confirmando essa concepção, Benedita afirma que a biblioteca da Escola de Educação Física tinha poucos livros e que estes não podiam ser emprestados, mas utilizados apenas para consulta interna.

A professora acentua que sua experiência com os professores do curso e com a própria universidade foi marcada pela disciplina e rigidez. Naquele momento, as disciplinas priorizavam o desempenho atlético de cada acadêmico, em detrimento de uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada uma das modalidades esportivas. Nesse sentido, os professores selecionavam os estudantes com melhores desempenhos em cada modalidade esportiva para participar de competições no Brasil e no exterior.

Para Benedita, a ênfase no treinamento e na competição em cada modalidade esportiva, presente no currículo do curso de Educação Física, não ocorre atualmente. Ao fazer essa afirmação, ela deixa claro que não concorda com esta característica atual dos cursos de formação de professores de Educação Física, onde os acadêmicos estão mais voltados para a reflexão, para a “Educação Física entre quatro paredes” do que para a prática e para o desempenho esportivo. Dessa forma, a professora revela a sua identificação com as teorias pedagógicas da aptidão física e esportiva, que eram predominantes entre os anos de 1960 e 1970, quando foi aluna de Educação Básica e do curso de licenciatura em Educação Física.

A professora se casou em 1972 e, em 1973, concluiu o curso de licenciatura em Educação Física. No entanto, sua vida profissional teve início antes mesmo de se formar. Como o gasto com transporte era muito alto durante o seu período de estudos, foi necessário conseguir um emprego para se manter. Começou, então, a lecionar em uma escola da rede privada em Belo Horizonte e nela permaneceu por 5 anos, até 1975, quando engravidou.

Naquele momento, foi necessário tomar uma decisão muito importante. Apesar de estar iniciando sua vida profissional, sua prioridade, naquele momento, foi criar os filhos até se tornarem independentes. Assim, sua carreira foi interrompida em 1975 e só foi retomada vinte anos depois, em 1995 quando, disposta a ministrar aulas particulares de diferentes disciplinas para alunos com baixo rendimento, procurou escolas da rede estadual.

Ao chegar numa escola, tomou conhecimento de uma vaga para professor de Educação Física. Informada sobre o processo conhecido como designação¹², providenciou os documentos para sua contratação, retomando sua carreira de professora de Educação Física, ainda que se sentisse despreparada para tal atividade. Rememorando esse dia, a professora relata:

¹² O termo designação se refere à contratação anual de professores pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais para preenchimento das vagas não preenchidas por concurso.

Resolvi passar nas escolas pra dar aula particular. Só que eu cheguei numa escola que tava lá dizendo que precisava de professor de Educação Física. Eu perguntei a alguém como era aquilo e a moça falou “vem aí amanhã cedo”. Aí eu fui de manhã e teria uma designação. Mas eu não sabia desse termo também não. Então eu cheguei na escola e chamaram quem era da Educação Física. ... ela me pegou pelo braço, me deu um monte de papel que eu teria que dar entrada, me colocou dentro da sala e falou “essa é a professora de Educação Física”. Fui direto pra sala sem saber o que eu ia fazer! Esse dia foi meu banho de fogo. Eu não sabia o que eu tinha de fazer, o que a escola tinha de estrutura, como era a Educação Física de lá... Eu dei jogos no quadro, gostava de mexer com bandinha e tudo. Tudo que eu sei, aprendi dentro da escola (de Educação Física) e dentro da Educação Física que eu vivenciei como aluna. Aquele dia foi maluco! Foi em 1995, 12 anos atrás, né?

A professora atuou como designada em diferentes escolas estaduais até 2003. Em 2002 foram realizados dois concursos para professores da rede estadual, um para professores de ensino fundamental e outro para professores do ensino médio. Ela se inscreveu nos dois e foi aprovada em ambos. Sua nomeação saiu em 2003 para o cargo de ensino fundamental e, em 2004, para o cargo de ensino médio.

Sua chegada à escola pesquisada se deu um ano antes dos concursos, quando lecionou como designada. Quando as duas nomeações saíram, a professora decidiu assumir os dois cargos na mesma escola, entre outros motivos, por ser mais próxima de sua residência. A partir deste momento, ela passou a trabalhar, no turno da manhã, com o ensino médio e, no turno da tarde, com o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Referindo-se aos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, antes da implantação da proposta do Estado, a professora revela:

Antes nem tinha proposta. A proposta que a gente trabalhava na Educação Física era o que a gente aprendia na escola de Educação Física. Então, a gente já vinha com uma proposta pronta sobre o que eu vou ensinar sobre esporte... a gente ensinava tudo que aprendia na escola de Educação Física.

Esse depoimento revela traços de uma concepção de ensino de Educação Física que provavelmente a professora vem construindo a partir de suas experiências como aluna, na educação básica, e de sua formação inicial como professora de Educação Física. Trata-se de uma concepção fechada, cujos conteúdos e metodologias são pré-determinados e o professor passa a ser o executor de decisões pré-definidas sem a sua participação.

Sobre o processo de construção da nova proposta de Educação Física do Estado, a professora revela percepções que contradizem a indicação do seu nome pelas consultoras responsáveis pela condução do processo de implantação da nova proposta do Estado como uma das professoras mais envolvidas e identificadas com os seus princípios. Nesse sentido, a professora questiona o autoritarismo do governo do Estado e da Secretaria de Educação ao formular e implantar uma proposta, desconsiderando a realidade das escolas públicas:

[...]Olha, a construção da proposta, como tudo do governo, ele coloca você para pensar que você foi participante, mas você não participa nada não! Sempre alguém terá falado uma virgulazinha... Então, queremos uma aula fundamentada? Queremos! Mas a proposta veio e a proposta é o que eles querem! O que eles acham que deveria. E não o que é possível fazer. Então, nos levaram pro Canto da Seriema¹³, Lá, teve aquelas falas lindas, fala secretário disto, fala secretário daquilo, fala tudo! O governo, quando nos tira de nosso ambiente de trabalho, pros cursos, nos coloca num lugar prazeroso, com muita possibilidade de lazer... Mas as pessoas apresentam experiências de escolas particulares, como o Colégio Santo Agostinho e o Colégio Santo Antônio, que têm uma filosofia, uma postura diferente. Você chega nessas escolas, há todo um clima de paz; tudo converge para que as coisas aconteçam... Então, algumas coisas você tenta até fazer da proposta na rede pública, mas esta proposta funciona lá na escola particular.

A professora questiona também a concepção de ensino da Educação Física presente na proposta metodológica:

O que, para mim, traz de novidade, na proposta de agora, é que a proposta de Educação Física tenta chegar nas outras matérias. Tem uma riqueza que eu preferia que não fosse tão rico assim. Deixa ficar lá na recreação e na recreação você vai fundamentar o que é isso, o que é aquilo, pincelando. Prefiro fazer a recreação de forma que fique a vontade de conhecer mais. É preferível isso do que do jeito que faz no CBC, com aquele monte de assunto, e que a gente acaba... se não fala, você se cobra. Se você fala, só gastou tempo. Então, eu questiono.

Assim, apesar de reconhecer inovações importantes, como a diversificação dos conteúdos, quando se refere à riqueza da nova proposta, e a fundamentação teórica, ao se referir à aproximação com as demais matérias, a professora manifesta sua preferência pela Recreação, compreendida por mim, neste momento, como uma

¹³ Hotel-fazenda na região metropolitana de Belo Horizonte, onde ocorreram os módulos do curso de Capacitação dos professores que participaram do processo de construção da nova proposta de Educação Física do Estado.

metodologia de trabalho que não a obrigue a fundamentar teoricamente a prática pedagógica nem a tratar de conteúdos conceituais.

Nessa direção, a professora menciona também alguns problemas relativos a sua implantação nas escolas da rede estadual. Um deles se refere à insuficiente carga horária semanal de Educação Física.

[...] duas aulas para Educação Física, com uma diversidade de temas tão grande, com tanta possibilidade, é muito pouco! Tinha de ser no mínimo 3. Se a gente tivesse 3 aulas semanais, eu teria apenas 6 turmas. Menos meninos, menos diários, mais tempo de discussão [...].

Outro problema mencionado pela professora se refere à proposta de se trabalhar com turmas mistas:

Acho que as turmas mistas criaram dificuldades demais! Não sei a quem isso satisfaz! Acham que não pode separar homem de mulher e acham que não tem separação. Mas a gente é homem e mulher. A gente é diferente. Aprende de forma diferente.

Neste sentido, pude observar que ela prefere separar meninos e meninas, colocando-os em espaços diferentes e, muitas vezes, trabalhando conteúdos diferentes, adotando, assim, uma direção contrária à nova proposta pedagógica, que orienta em relação ao princípio pedagógico da Educação Inclusiva:

No contexto do ensino da Educação Física, esse princípio desafia-nos a desenvolver uma prática pedagógica não discriminatória entre meninos e meninas, independentemente da classe social, do grupo étnico e do credo religioso a que pertencem ou do nível de aptidão física ou mental que possuem. (MINAS GERAIS, 2005, p.17)

Outro problema que, segundo Benedita, dificulta a implantação da proposta, é a insuficiência de materiais pedagógicos para a prática da Educação Física, tais como, bolas de modalidades variadas, coletes para separação de equipes, jogos de tabuleiro, colchões, colchonetes, cones, aparelhos de som, entre outros.

Material insuficiente e falta de reposição e manutenção. Você precisa ter manutenção, você precisa ter aqueles coletes que definem os times. Porque não adianta você falar para o aluno que ele deve mandar a bola pro companheiro do time dele se está todo mundo igual! Parecem gêmeos, com o mesmo uniforme... Então, tem um monte de coisa que dificulta. Não impede, mas a gente vê que deixa muito a desejar.

Considerando que a professora não dispõe de materiais pedagógicos fundamentais para o ensino de modalidades esportivas e de outros conteúdos como a dança, a ginástica, a luta, entre outros e dispondo, praticamente, de uma quadra esportiva que comporta a turma e de bolas de futsal e voleibol, sua prática docente acaba por privilegiar a presença do esporte, especialmente do futebol.

Outra dificuldade mencionada pela professora diz respeito à organização do horário escolar, ou seja, trabalhar com turmas de séries diferentes num mesmo dia. Essa organização a impossibilita de variar os conteúdos uma vez que a escola não dispõe de funcionários para ajudá-la com a montagem/desmontagem de equipamentos diferentes para as diferentes séries.

Outro fator que, de acordo com Benedita, dificulta a implantação da proposta é o seu trabalho solitário por ser a única professora de Educação Física desta escola. Ela também questiona a ausência de um acompanhamento da Secretaria. Segundo suas palavras:

[...]a sensação que eu tenho [...] eu fico achando que dentro desse universo de pessoas que fez o curso, que participou, eu mesmo coordenei grupos de GDP, eu tenho a sensação que só eu que estou fazendo (implantando a proposta). Então, a gente se acha muito sozinho [...] Então, as escolas precisam ter mais cuidado com a organização, com o lado pedagógico. Qualquer coisa que apresenta como planejamento está bom, com as avaliações que você entrega, também. Ninguém lê. Não tem acompanhamento. É bom ter o CBC pra gente brigar com ele e contra ele. Mas tem que ter alguém que veja realmente, que acompanhe. Será que tá dando certo?

Outro problema levantado por ela e que dificulta a implantação da proposta é a falta de material didático que contribua para que o docente faça a transposição do conteúdo (teoria) a ser ensinado/aprendido. Essa transposição exige uma seleção, uma organização e uma adequação dos conteúdos às características dos alunos de cada série para que esse aluno os compreenda e deles se aproprie. Pude observar que, em algumas aulas, a professora utilizou textos para trabalhar temas como a história do

esporte, a importância do brincar, as regras de futsal, utilizando material produzido pelos consultores contratados pela Secretaria do Estado da Educação para uso dos professores, com uma linguagem e vocabulário que os alunos não compreendiam.

Sobre essas dificuldades, a professora destaca a falta de um livro para o aluno e as condições de trabalho do professor:

O livro fala: “primeiro faz isso, depois faz aquilo”. Então, tem um direcionamento. A gente não! A gente está fabricando isso o tempo todo! Você fabrica hoje e não fica satisfeito porque a gente não pára só para fabricar. Porque o cara fabrica e joga lá e depois você vai brincar com isso... A gente não, o tempo todo você está fazendo alguma coisa, bolando alguma coisa diferente. Se não ficou satisfeito, ao invés de você ficar insistindo, você abandona. Aí, você vai caçar outro caminho, você é um caçador! ... Porque isso demanda, toda hora buscar na internet. E buscar e executar... você ser pesquisador e executor, é muito maluco e muito difícil! A gente acaba não ficando satisfeito não. Aí, a maioria deixa pra lá!

5.3.1 A prática docente da professora

Antes de passar para a análise das práticas desenvolvidas pela professora, ao longo de um semestre de observação, é importante considerar que as experiências por ela vividas como aluna da educação básica e da formação inicial em Educação Física se mostrarão presentes no cotidiano de seu trabalho, especialmente o que diz respeito à concepção de Educação Física predominante nestes dois momentos, privilegiando dimensões relacionadas à aptidão físico-esportiva.

Nesse período, emergiram duas questões relativas à prática docente nas aulas de Educação Física, e que merecem um pouco mais de atenção, no sentido de nos fazer refletir sobre as práticas desenvolvidas pela professora, em relação à nova proposta de Educação Física em processo de implantação. Dessa forma, discutirei, a seguir, as concepções de Educação Física (“atividade” ou “área de conhecimento”) que permeiam as práticas e os saberes da professora. Tratarei também de questões que dizem respeito à relação teoria e prática nas aulas de Educação Física.

5.3.2 Educação Física: área de conhecimento

Apesar de formalmente presente na educação escolar do Estado de Minas Gerais desde 1906, a Educação Física constituiu-se, ao longo do século XX, como uma estratégia para o desenvolvimento físico dos alunos, em contraste com as outras disciplinas que se foram enraizando na escola, consolidando o conhecimento que deveria ser ensinado aos alunos. Neste sentido, Vago (1999), ao tratar da finalidade da presença da Educação Física no início do século, afirma:

Se a desejada raça brasileira estava em estado de permanente formação como se acreditava, as estratégias para a sua regeneração deveriam se estender também às escolas, principalmente àquelas freqüentadas por crianças economicamente desfavorecidas. A escolarização dos “Exercícios Physicos” em Minas Gerais, naquele momento, deu-se em grande medida sob o primado da regeneração da raça, que circulava no país. (VAGO, 1999, p.34).

Além do caráter higienista que caracterizou a Educação Física, nas duas primeiras décadas do século XX, o Coletivo de Autores (1992) menciona outras finalidades dadas a essa disciplina ao longo do século XX. Nesse sentido, a instituição militar lhe imprimiu um novo papel, no período conhecido como Estado Novo, quando passou a ser entendida como uma atividade, exclusivamente prática, cuja finalidade era preparar um povo disciplinado, obediente, submisso e respeitador da ordem social.

No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, o esporte passou a ser reconhecido como um fenômeno sociocultural de grande relevância, especialmente, pela cobertura midiática de grandes eventos esportivos, como os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo de Futebol. Assim, o esporte passa a ganhar importância no contexto escolar, adotando as lógicas do rendimento e da seletividade, marcantes nas competições esportivas e que, subordinando a Educação Física à instituição esportiva, acabam caracterizando a escola como um prolongamento do sistema esportivo nacional. Logo, a finalidade da Educação Física na escola passou a ser a formação de atletas capazes de alimentar o referido sistema.

Sobre essa subordinação da Educação Física escolar à lógica das competições esportivas, assim se expressa o Coletivo de Autores:

O esporte determina, desta forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade esportiva. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.54).

Durante as décadas de 1960 e 1970, período em que o país foi governado sob regime militar, o esporte continuou como a principal referência da Educação Física na escola. A legislação federal, por meio do Decreto nº 69.450, que vigorou de 1971 a 1996, concebia a Educação Física como atividade que, através de seus meios, processos e técnicas, deveria despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais dos alunos (BRASIL, 1971).

Ainda de acordo com esse decreto, a Educação Física deveria interessar-se pelas pessoas jovens e saudáveis, preferencialmente aquelas que apresentassem potencial para se tornar atletas ou se incorporar às forças armadas. Assim, os maiores de 30 anos, as mulheres com filhos, os portadores de qualquer “anomalia”, dentre outros, estavam legalmente dispensados da prática desta atividade.

Em relação ao lugar ocupado pela Educação Física na escola brasileira entre 1920 e a década de 1980, Betti e Zuliani (2002) afirmam ser compreensível que a tradição educacional brasileira tenha reservado à Educação Física o status de atividade complementar, isolada nos currículos escolares. Assim, seus objetivos, como o higienismo, a eugenia e a preparação militar e esportiva, eram determinados de fora para dentro.

Ainda em relação aos conhecimentos fundantes da Educação Física, Bracht (1999) afirma que predominavam aqueles provenientes das ciências naturais, especialmente da Biologia e de suas sub-áreas, e que a preocupação pedagógica se voltava para a ação educativa sobre o corpo, sustentada também pela Biologia, com vistas ao desenvolvimento das aptidões física e esportiva.

No contexto dos movimentos sociais pela democracia e dos movimentos de renovação pedagógica, emergentes no Brasil na década de 1980, ampliaram-se as discussões sobre o lugar ocupado pela Educação Física na escola, tendo em vista a reconstrução de sua proposta pedagógica. Assim, a entrada das ciências humanas e sociais no âmbito das discussões da Educação Física, segundo Bracht (1999), permitiu

uma análise mais crítica do paradigma predominante até aquele momento, possibilitando o surgimento de movimentos renovadores nessa área que, por sua vez, questionavam o papel a ela atribuído no sentido de apenas desenvolver as aptidões física e esportiva.

A partir da década de 1990, estes movimentos de renovação pedagógica contribuíram para problematizar com maior ênfase o lugar da Educação Física na escola, discussão essa que se fez presente na formulação da proposta de Educação Física contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu, em seu art. 26:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB de 1996 expressa uma ruptura epistemológica ao igualar a Educação Física aos demais componentes curriculares, substituindo o seu entendimento como uma atividade complementar, como na legislação de 1971, e passando a considerá-la uma área de conhecimento disciplinar.

Assim, ao ser compreendida como uma disciplina curricular, como as demais, o status da Educação Física nas escolas se alterou e estimulou a discussão sobre a sua finalidade e sobre o conhecimento que lhe compete ensinar.

Nesse sentido, Betti (2005) observa que a demarcação do campo disciplinar a ser abordado pela Educação Física na escola implica a definição do tipo de conhecimento que a fundamenta e o seu papel na educação fundamental e média.

O autor referido aponta três tipos de entendimento sobre o objeto de estudo da Educação Física: o primeiro entende a Educação Física como atividade físico-esportiva e propõe como finalidade desenvolver as aptidões física e esportiva, tendo sua fundamentação nas ciências biológicas. O segundo, com base nas contribuições da psicologia, referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem motora, considera como finalidade o desenvolvimento integral do aluno. O terceiro entende a Educação Física como a área de conhecimento responsável pela Cultura Corporal de Movimento, considerando o “movimentar-se humano” uma forma de comunicação com o mundo, constituinte e construtora de cultura, tendo como fundamentação teórica a Antropologia,

a Filosofia e a Estética. É este o objeto de estudo assumido pela proposta de Educação Física do Estado de Minas Gerais cuja implantação está sendo estudada.

Nesta perspectiva, Betti esclarece que

[...] tomar a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física implica avançar do fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano, o qual deve ser incorporado pela Educação Física (na escola) como um saber a ser transmitido (aos alunos). (BETTI, 2005, p. 147).

Portanto, segundo o referido autor, a Educação Física na escola deve abordar a Cultura Corporal de Movimento tendo em vista favorecer aos alunos a apropriação crítica dessa mesma cultura, associando o saber movimentar-se humano ao saber sobre esse movimentar-se.

Dentro dessa perspectiva, Betti (2005), retomando a discussão iniciada em 2003, conceitua a Educação Física como área de conhecimento ou disciplina escolar que tem a finalidade de propiciar aos alunos uma apropriação crítica da Cultura Corporal de Movimento, com vistas à formação de um cidadão capaz de usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas.

No entanto, não se trata de conhecimentos exclusivamente práticos, relacionados ao saber fazer cada um destes conteúdos, mas de conhecimentos que permitam aos alunos um saber sobre esses conteúdos. Nessa direção, Bracht e Gonzáles (2005) mencionam que, além de tratar do fazer das práticas corporais, a Educação Física também deve tratar dos conhecimentos conceituais sobre as práticas corporais. Conhecimentos de ordem fisiológica, sociológica, filosófica, entre outros, que devem ser mobilizados para contribuir para a compreensão do mundo a partir da cultura corporal de movimento.

Esses autores apontam também que uma das maiores dificuldades que os professores de Educação Física encontram para atuar de acordo com uma perspectiva de Educação Física que a trate como área de conhecimento, seja o fato desses professores passarem a ser responsáveis por um saber que extrapola o conteúdo-

referência tratado em seus cursos de formação, em geral, restritos às técnicas corporais para as modalidades esportivas.

Os autores acima referidos apresentam também uma proposta de alteração no papel do professor. Da função de apenas levar os alunos à prática de uma exercitação física e/ou esportiva, ele passa a se apresentar como o responsável pela formação de indivíduos críticos, com condições de agir com autonomia na esfera da cultura corporal de movimento, de forma cidadã e transformadora da sociedade.

Dessa forma, é esperado que a concepção de Educação Física proposta pelo novo ordenamento legal, em implantação, conviva, lado a lado, no cotidiano das aulas de Educação Física, com elementos da concepção anterior que vigorou por quase um século.

A coexistência de concepções diferentes e mesmo antagônicas mostrou-se presente no cotidiano das aulas observadas. No seu depoimento, embora reconheça que a nova proposta é rica em conteúdo, a professora, contraditoriamente, prefere continuar com a sua prática pedagógica anterior, identificada por ela como “recreação”. Retomando as palavras da professora:

Tem uma riqueza que eu preferia que não fosse tão rico assim. Deixa ficar lá na recreação e na recreação você vai fundamentar o que é isso, o que é aquilo. Faça a recreação de forma que fique a vontade de conhecer mais. É preferível isso do que do jeito que faz no CBC, com aquele monte de assunto, e que a gente acaba... se não fala, você se cobra. Se você fala, só gastou tempo. Então, eu questiono. Fica um tanto de gente pensando e pensando bonito e eu acho que devia fincar o pé (na recreação) [...]

Em outro momento, a professora confirma esta contradição:

Então, por que não?,...eu gostaria, né?... Adequar o pensamento (da nova Proposta Pedagógica da Educação Física) levando uma linha pro lado da recreação, da recreação com lazer, lógico! Onde você não só fundamentava a área e pincelava o que são pensamentos ainda pulverizados... Então, até isso a gente devia estar organizando, mas você faz uma fundamentação que também não chega a canto nenhum.

Ao se referir à recreação, a professora recorre às concepções que provêm de outros momentos de sua formação e as contrapõe à nova proposta. Nesse sentido, ela resgata idéias e propostas provenientes de outros momentos do seu processo formativo

e os traz para a sua prática docente atual. Assim, a prática da professora se aproxima da situação analisada por Mercado (1992), em sua investigação etnográfica sobre saberes docentes, onde fragmentos de *vozes sociais*, conforme Bakhtin, se articulam de diferentes maneiras nas ações docentes, segundo a história pessoal do professor e o contexto cultural em que trabalha.

Para Mercado (1992), durante o processo de apropriação de novas propostas pedagógicas, dá-se um intenso debate entre as vozes sociais manifestas na situação como, por exemplo, as vozes da tradição pedagógica em que o professor foi formado, do discurso oficial, das antigas propostas de ensino, da inovação, entre outras.

Assim, a aparente contradição no discurso e nas práticas da professora pesquisada fica mais compreensível quando ela alega preferir desenvolver uma prática sintonizada com a concepção de Educação Física do tempo em que era aluna da educação básica e do curso de licenciatura. Trata-se de uma Educação Física entendida como atividade, com predominância de elementos de recreação e aptidão físico-esportiva.

Em relação à apropriação da Educação Física como área de conhecimento, as observações revelaram que, na tentativa de legitimar a Educação Física como uma disciplina com o mesmo status das demais, a professora procurou aproximar a sua prática docente das práticas tradicionalmente adotadas pelas demais áreas de conhecimento do currículo escolar. Nesse sentido, o trabalho da professora pode contribuir para que descaracterizar a Educação Física restringindo sua dimensão prática e seu caráter lúdico.

No cotidiano das aulas, observei que a professora se movimentava entre afirmar a concepção de Educação Física como área de conhecimento e garantir o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas. Assim acabava por lançar mão de estratégias incomuns na história da Educação Física, como aulas teóricas na sala de aula, ameaças de perda de pontos nas avaliações, aplicação de provas mais difíceis, perda de média no bimestre e, até mesmo, reprovação. O registro de campo apresentado a seguir revela a reação dos alunos em relação a algumas destas estratégias:

Após a chamada, a professora reservou um tempo para conferir, nos cadernos de Educação Física dos alunos, as tarefas que ela havia passado desde o início do ano. Apenas alguns poucos, na maioria meninas, haviam levado o caderno com as tarefas prontas. A professora disse que na próxima aula verificaria novamente o caderno e aqueles que não trouxessem o caderno com as tarefas prontas ganhariam nota zero. Os meninos não se intimidaram com essa ameaça, dizendo, entre eles, que não se importavam com a nota. (REGISTRO DE CAMPO, 12/04/2007).

Outro registro que evidencia esta situação é o seguinte:

Mais uma vez, a professora avisa que faria a chamada e daria o visto nos cadernos. Poucos alunos trouxeram o caderno com as atividades. Pude perceber que poucos alunos têm o caderno da Educação Física e somente alguns fazem as atividades solicitadas pela professora. Ela disse aos alunos que usaria as duas aulas da semana para dar o visto no caderno, com as atividades solicitadas nesse semestre, como, por exemplo, o texto sobre futsal e a cruzadinha, além da pesquisa sobre alimentação e a atividade física. Durante a chamada, os alunos que haviam feito a pesquisa deveriam levá-la até à mesa da professora. Ao todo, 8 alunos levaram a pesquisa, dos 25 presentes na aula. Como vários alunos não fizeram as atividades, a professora grita que aqueles que não estiverem com a atividade pronta tomarão recuperação. Muitos alunos dizem à professora que não sabem que atividades estão sendo cobradas (REGISTRO DE CAMPO, 19/04/2007).

Em relação às tarefas pedidas pela professora, não registrei nenhum momento, ao longo do semestre de observação, em que a professora tenha orientado os alunos com a indicação de material para consulta, por exemplo. Dessa forma, pude constatar que os poucos alunos que faziam as atividades pedidas, as faziam copiando as informações de sites da internet.

Sobre as tarefas pedidas aos alunos, a professora assim se justificou para mim:

A gente acaba, de alguma forma, introduzindo o CBC indo p'ro lado da pesquisa... o pessoal tá mais na área da pesquisa. No ano passado, eu dava a pesquisa e tinha até apresentação. O aluno tinha que falar o que aprendeu de verdade, sem ler. Esse ano eu ainda não consegui isso. Mas, ao mesmo tempo, tem um ganho qualquer para o aluno. Quem pesquisou terá assimilado alguma coisa.

Em relação às ameaças de “reprovação” do aluno e ao processo de avaliação da disciplina, percebo que a professora o confundiu com o processo de distribuição de pontos em cada bimestre e reduziu as práticas avaliativas a provas escritas, muitas vezes desvinculadas dos conteúdos trabalhados nas aulas.

A professora demonstra querer tratar a Educação Física como uma disciplina, querendo aproximá-la das demais disciplinas do currículo, dando a ela “seriedade”. E a forma de concretizar este desejo é ameaçar o aluno de reprovação, fazer provas escritas como as outras disciplinas e distribuir pontos. Apesar de conduzir o processo dessa maneira, a professora não se mostrava satisfeita com seu trabalho, reafirmando a caracterização da Educação Física como disciplina na escola:

[...]me dá parâmetros p'ra fazer uma prova escrita, mas eu só estou tentando me igualar com outras matérias, p'ra dar seriedade na minha? Pra mim ela é muito séria, mesmo sem ter prova nem nada! P'ra mim é bom o aluno saber que a Educação Física já dá bomba sozinha.

Em síntese, a professora considera que “o que esta proposta traz de novo é que a Educação Física tenta chegar nas outras matérias”, e neste sentido, a professora lança mão de práticas que acabam por dicotomizar a Educação Física. Essa disciplina apresenta um caráter singular, qual seja, o de propiciar, ao professor que com ela trabalha, a oportunidade de tratar, ao mesmo tempo, de um saber que se expressa no movimento corporal (prática) e também de fazer uma reflexão sobre esta prática corporal, posto que nela está a fonte de desenvolvimento de uma nova teoria. Nesse sentido, cabe ao professor tornar visível para o aluno o conhecimento implícito na prática da Educação Física ao contrário de separar teoria e prática.

5.3.3 Relação teoria e prática e as aulas de Educação Física.

Discutir a relação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física exige uma reflexão teórica que dê conta da ambigüidade inerente ao trabalho docente nessa disciplina, uma vez que, segundo Bracht (1997), a Educação Física trata de um saber que pode ser tomado em mais de um sentido, posto que se traduz tanto em um realizar corporal, como em um saber sobre esse realizar corporal.

Essa necessidade de reflexão é muito importante, mas de difícil realização, uma vez que, historicamente, pouco se discutiu e se valorizou o conhecimento que a Educação Física deveria ensinar. Ou seja, o ensino da Educação Física tem-se limitado à prática de atividades corporais que os alunos executam, sem se preocupar com o conteúdo implícito naquele fazer.

Nessa discussão, faz-se necessário compreender o trabalho docente como uma totalidade, como resultado do entrelaçamento da prática com a teoria, superador da ruptura entre o pensar e o fazer.

Para Vazquez (1976), a atividade teórica só existe em sua relação com a prática, uma vez que é na prática que a teoria encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. Para o autor, ainda que a atividade teórica transforme percepções, representações ou conceitos e produza hipóteses e teorias, é na prática que ela se transforma em realidade. Ou seja:

A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente a sua transformação, mas num e noutro caso fica intacta a realidade efetiva. (VAZQUEZ, 1976, p. 203).

Já a atividade prática é, em geral, considerada no sentido utilitário. Ou seja, para Vazquez (1976), ela é o ato que produz uma utilidade material. Não exigindo uma atividade teórica, a atividade prática soluciona os problemas com a própria prática ou com a recuperação de práticas anteriores. Neste sentido, a atividade prática é alienada e alienante, uma vez que transforma a natureza sem transformar o ser humano, pois não exige uma intencionalidade, nem o planejamento de ações.

Dessa forma, a atividade do professor, bem como a ação de qualquer trabalhador, pode ser teórica e desvinculada da realidade. Também pode ser prática, alienada e alienante, uma vez que, não se aproximando da teoria, não transforma a realidade, nem o ser humano. Entretanto, a atividade docente também pode ser práxis, entendida por Vazquez (1976) como uma atividade concreta, uma atividade material do homem social, transformadora do mundo, atividade humana produtiva e político-social, atividade em que se alternam os elementos teóricos e práticos assimilados teoricamente.

Nesse contexto, o professor está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas que dependerão de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e do contexto, que pode facilitar ou dificultar a sua prática. As respostas do professor traduzem a sua forma de intervenção na realidade em que atua e constituem o gérmen de seu saber, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que expressam um planejamento, um resultado idealizado. E é este resultado ideal, de natureza teórica, que nos permite dizer que, na práxis do professor, a teoria alimenta a prática que, por sua vez, alimenta a teoria através da reflexão sobre a prática. Dessa forma, podemos considerar o processo de ensino como práxis, na qual a teoria e a prática se determinam mutuamente, transformando simultaneamente o aluno e o professor.

No caso do trabalho docente em Educação Física, o professor precisa apreender a essência da sua atividade no cotidiano do seu trabalho. Ele precisa compreender a sua prática, pois ela não fala por si mesma:

Como Marx adverte em sua tese VII sobre Feuerbach, há a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática tem a sua racionalidade, mas esta permanece oculta. Ou seja, sua racionalidade não transparece diretamente e sim apenas a quem tem olhos para ela(...) A ciência proporciona a chave para entender e interpretar sua própria prática experimental[...]. (VAZQUEZ, 1977, p.234-235).

Entretanto a compreensão do próprio trabalho, por parte do professor, não é tão simples, uma vez que exige determinadas condições de reflexão, ou seja, sua compreensão pode ser afetada pelo conhecimento de que dispõe o professor naquele momento, pela sua capacidade de utilizar este conhecimento, pela sua participação no processo coletivo de produção do saber. Assim, o professor precisa ter condições de fazer a leitura e de coletivizar a sua prática (CALDEIRA, 2007).

Nesse sentido, a análise da relação teoria e prática é um elemento fundamental na determinação do nível de práxis do professor. Segundo a referida autora, prática e teoria usualmente são concebidas em uma dicotomia em que a prática se identifica com o utilitário e a teoria com um corpo de conhecimento estruturado cientificamente, concebido de forma abstrata, distante da prática. Assim é necessário que o professor amplie seu conceito de prática, percebendo-a em sua unidade com a teoria e, para isso,

é necessário que os conhecimentos disciplinar e pedagógico fundamentem a sua prática e o convide à reflexão individual e coletiva.

Ao fazer uma análise da relação entre o discurso pedagógico e a prática de professores de Educação Física em um contexto de implantação de novas propostas pedagógicas, Caparróz (2001) afirma que os professores conhecem muito superficialmente as propostas pedagógicas e têm dificuldades em fundamentar sua prática. O autor também se refere às tensões presentes no cotidiano da escola que impactam a prática dos professores. Estas tensões se relacionam às relações sociais na escola, aos sentimentos de culpa em relação ao fracasso escolar, à burocratização do trabalho escolar, à crescente intensificação do trabalho pedagógico, ao controle externo sobre o trabalho docente e à diversidade de expectativas que o professor deve atender com o seu trabalho.

Nessa direção, o referido autor considera que as propostas pedagógicas de Educação Física deveriam levar em consideração a realidade em que os sujeitos professores materializam a sua prática docente, a dimensão da prática possível, sem, no entanto, desconsiderar a dimensão da prática idealizada. Sobre o processo de materialização de novas propostas pedagógicas de Educação Física, o autor considera que:

[...] saber o que são as propostas, seus pressupostos, seus princípios norteadores, etc não garante que o professor tenha condições de materializar determinada proposição, pois tal materialização requer um processo lento de erros, acertos, ajustes, de diálogos, reflexão, troca de experiências; enfim, de uma postura em que o professor perceba-se como um sujeito que desenvolve um trabalho que exige uma formação construída e desenvolvida a partir e no seu próprio cotidiano docente. (CAPARRÓZ, 2001, p.205).

Em relação à unidade teoria e prática nas aulas de Educação Física, a nova proposta pedagógica do Estado considera necessário que:

[...] os conhecimentos, no ensino da Educação Física, sejam analisados e contextualizados de modo a formar uma rede de significados de modo tal que os alunos possam perceber e compreender sua pertinência, bem como a relevância de sua aplicação na sua vida pessoal e social. Isso, por sua vez, demanda a criação de estratégias metodológicas que estimulem o aluno a aprender o conhecimento pelo processo de ação-reflexão-ação, ou seja, toda sistematização teórica deverá estar articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (MINAS GERAIS, 2005, p. 19).

Ao longo do semestre de observação das aulas de Educação Física, foi possível constatar que a prática da professora, poucas vezes, deu conta da integração teoria e prática. Na maior parte das situações de ensino-aprendizagem, a dicotomia entre a teoria e a prática esteve presente. A professora não só separou a teoria da prática em tempos e espaços distintos das aulas, como valorizou de forma diferente as atividades desenvolvidas nestes distintos tempos e espaços.

Em diversas ocasiões, para garantir que os alunos ficassem quietos e suportassem as aulas teóricas, a professora os ameaçava de não descer para a quadra, de não fazer a aula prática. O registro de campo a seguir demonstra este fato:

A professora deu início à aula fazendo a chamada, mas interrompeu duas ou três vezes por causa da conversa e da agitação dos alunos. Neste momento a professora para convencer os alunos a ficarem quietos disse a eles que ela não iria com eles para a quadra, mas ficaria na sala, dando matéria teórica, escrita no quadro, para eles copiarem (REGISTRO DE CAMPO, 16/04/2007).

É interessante ressaltar que todas as aulas ou partes de aulas onde eram tratadas questões teóricas ocorreram na sala de aula, de forma descontextualizada, enquanto todas as aulas ou partes de aulas em que eram vivenciadas práticas corporais, eram realizadas na quadra, sem a preocupação de se resgatar elementos teóricos. Desta forma, a quadra é identificada como tempo/espaço para a prática e a sala de aula convencional como tempo/espaço para a teoria, não se estabelecendo relação entre a prática na quadra e a teoria na sala de aula.

Nas aulas teóricas, a professora utilizava procedimentos, tais como, a cópia de textos transcritos no quadro, ditados e a leitura de textos extraídos do curso de capacitação promovido pela Secretaria de Educação, que foram adaptados por ela, para serem utilizados pelos alunos. Além disto, a professora pedia aos alunos que realizassem pesquisas sobre determinados temas, como tarefas de casa. Para a realização dessas pesquisas, a professora sugeria que os alunos procurassem informações na internet, não se preocupando em indicar bibliografia para consulta. O extrato do registro de campo a seguir explicita uma destas ocasiões:

A professora distribuiu um texto sobre “A brincadeira na vida dos sujeitos”. Após alguma dificuldade em fazer os alunos ficarem quietos, ela leu o texto explicando cada palavra. O texto foi adaptado pela professora, a partir de um material apresentado e discutido pelos consultores durante as atividades de construção da nova proposta de Educação Física do Estado. Por se tratar de um texto com a linguagem muito acadêmica, pouco acessível aos alunos da 5ª série, os alunos tiveram muita dificuldade em compreender as palavras utilizadas no texto e, assim, tumultuaram a sua leitura (REGISTRO DE CAMPO, 09/04/2007).

Assim, o que pude observar foram aulas em que a falta de relação entre conhecimentos teóricos e atividades práticas esteve presente o tempo todo. Esta dicotomia entre a teoria e a prática, perpetuada na prática docente, levou os alunos a questionarem a professora, reivindicando aulas práticas.

Essa relação descontextualizada entre teoria e prática também permitiu que os alunos refutassem as tentativas da professora em trabalhar a Educação Física como área de conhecimento, uma vez que eles não conseguiam perceber a contribuição do conhecimento teórico para a execução de atividades práticas. O registro de observação a seguir revela estas situações:

Ao entrarmos na sala, para o início da aula, os alunos perguntaram se a aula seria na quadra e a professora respondeu, com firmeza, que a aula seria na sala. Seria uma aula de leitura de texto. Os alunos reclamaram muito. Ao término da chamada, um aluno disse que não iria “estudar Educação Física”. Disse que não iria copiar o texto do quadro. A professora disse que quem não copiasse o texto iria descer para a supervisão educacional.

O texto tratava das regras básicas do futsal. A professora passa o texto no quadro e vários alunos não se mobilizam para copiá-lo. Eles reclamam, fazem barulho, não pegam seu material escolar. A professora reafirma que se não desse tempo de todos copiarem o texto, ela continuará a próxima aula em sala, sem descer para a quadra.

À medida que o quadro ficou completo com o texto, a professora tenta explicá-lo. A maior parte dos meninos passa o tempo todo reclamando de estar em sala. Alguns alunos se envolvem com o texto, fazendo perguntas e comentários. Entretanto, um aluno perguntou: “que hora isso vai acabar?” Isso tudo é uma palhaçada“. Diz à professora que se ela parasse com o texto naquele momento, daria tempo de irem para a quadra jogar bola. A professora respondeu que ninguém iria descer, pois o texto ainda não havia terminado. Ainda havia mais a ser transcrito no quadro. Com o tempo, diversos alunos pediram à professora para ir ao banheiro ou para beber água. Um aluno deu um arrote na maior altura e ficou rindo. O sinal bateu na hora em que a professora terminou de escrever o texto no quadro. Um aluno gritou bem alto: “graças a Deus! (REGISTRO DE CAMPO, 21/05/2007).

A situação narrada mostra que a intervenção da professora, ao separar teoria e prática em suas aulas, conduz a resultados não desejados. Desenvolvendo as aulas na

quadra através de atividades meramente práticas, a professora desvaloriza o conhecimento teórico tratado em sala e passa, aos alunos, a idéia de que teoria e prática não se articulam em Educação Física.

Outra questão que emergiu da observação da prática da professora se relaciona ao gênero. Apesar da orientação da nova proposta pedagógica enfatizar a necessidade de uma prática pedagógica não discriminatória entre meninos e meninas, na maioria das aulas, a professora separou a turma, orientando atividades diferentes para meninos e meninas. Esse tratamento diferenciado acabava privilegiando os meninos em relação ao uso do espaço e do tempo da aula, devido à pressão exercida por eles. Além disso, os meninos utilizavam por um tempo maior a quadra, enquanto as meninas ficavam a maior parte do tempo nos espaços alternativos ou apenas assistindo aos meninos jogarem.

Em relação ao objetivo da nova proposta de proporcionar uma maior variação de temas e conteúdos nas aulas de Educação Física, ficou claro que, no início do semestre, a professora fez diversas tentativas de tratar temas, tais como, brincadeiras, ginásticas e outras modalidades esportivas, que não o futsal. Entretanto, com o passar do tempo, as tentativas passaram a ser cada vez mais raras e as aulas se reduziram ao futsal, especialmente no caso dos meninos. Ou seja, os meninos jogavam futsal na quadra todas as aulas e às meninas restou jogar futsal, revezando com os meninos, ou escolher entre voleibol e queimada, fora da quadra. O registro a seguir evidencia essa situação:

Ao chegarem na quadra, os alunos se dirigiram para a arquibancada a fim de ouvirem as orientações da professora. Meninos e meninas em locais diferentes. Um dos meninos gritou alto: "É aquela palhaçada hoje de novo?" O aluno dizia respeito ao conteúdo trabalhado na aula anterior, a ginástica. A professora disse que o tema da aula seria futsal para os meninos, na quadra, e voleibol para as meninas, no espaço de fora da quadra, onde há uma quadra pequena de voleibol. Os meninos ficaram entusiasmados e gritavam: "hoje é peladinha!" (REGISTRO DE CAMPO, 16/04/2007).

No que se relaciona à predominância do futsal nas aulas, há indícios de que a motivação pelo início do ano letivo e a minha presença como pesquisador nas aulas estimularam a professora na tentativa de proporcionar uma maior variação de temas. Entretanto, ao longo do semestre, mais pressionada pelos alunos e mais acostumada

com a minha presença, a professora diminuiu as tentativas de variação de temas até que, no último mês de aulas, as aulas foram somente de futsal.

Nesse sentido, considero relevantes as dificuldades enfrentadas pela professora, especialmente em relação à falta de equipamentos que lhe permitiriam trabalhar outras modalidades esportivas, bem como outros temas da cultura corporal. Além disto, também dificultou a ampliação dos temas nas aulas a falta de funcionários de apoio para a montagem e desmontagem desses equipamentos.

No que diz respeito à percepção dos alunos, a cisão entre teoria e prática foi evidenciada mais uma vez, deixando clara a presença de diferentes visões acerca da Educação Física e do trabalho da professora. Nessa direção, todos os alunos responderam, na entrevista, que o que mais gostavam na escola eram as aulas de Educação Física. Entretanto, ao serem questionados, especificamente, sobre essas aulas, revelaram que não lhes agradam quando elas ocorrem na sala.

Michael: Só não gosto da Educação Física dentro de sala!

Michel: Não gosto quando a gente fica fazendo Educação Física dentro de sala.

Elizabeth: É mesmo... Porque na quadra é um dever da Educação Física e na sala a gente não gosta! A Educação Física tem que ser na quadra, porque lá dá pra gente brincar.

Emily: Pois é, na Educação Física a gente tem que jogar. Tem tudo a ver com esporte.

Os alunos entrevistados não identificam as atividades realizadas na sala de aula como parte integrante da disciplina Educação Física, uma vez que, para eles, o espaço da sala de aula não tem relação com o brincar, com o jogar. Dessa forma, ao desenvolver atividades teóricas em sala, a professora está negando aos alunos o que eles consideram ser o cerne dessa disciplina, ou seja, a vivência de práticas corporais.

Por sua vez, ao insistir em trabalhar em sala o conteúdo conceitual da Educação Física, a professora não consegue fazer com que esse conteúdo tenha sentido para eles. Essa intervenção da professora representa um obstáculo para a realização das atividades esportivas na quadra. A situação se agrava quando a professora utiliza ameaças para fazer com que os alunos prestem atenção na aula e realizem as tarefas solicitadas.

Em relação aos conteúdos teóricos trabalhados nas aulas, os alunos entrevistados tiveram muita dificuldade em responder o que aprendem na Educação Física:

Emily: Eu acho que eu aprendo nas aulas de Educação Física.

Elizabeth: Eu também acho!

Michael: Eu aprendo sim!

Mc: Eu também aprendo!

Michael: Eu aprendo um bocado de coisas. Aprendo a não brigar, a não ficar na rua, a ser alguém na vida... muitas coisas boas!

Mc: Eu aprendo a jogar bola direito, a trocar de roupa direito. A ajudar o pessoal nas brincadeiras.

Emily: Eu aprendo a jogar bola, a jogar vôlei, peteca, futsal. Aprendo a jogar várias coisas.

Mc: Também, eu aprendo a fazer as provas de Educação Física com as coisas que a professora passa no quadro.

Emily: É sim, a gente precisa desses pontos.

Elizabeth: A gente precisa prestar mais atenção no que a professora ensina porque no dia da prova tem que estar tudo na ponta da língua.

A maior parte das respostas dos alunos se referem aos conhecimentos relacionados às práticas corporais, especialmente às modalidades esportivas que dizem respeito ao jogar. Essa preferência pode ser compreendida, em parte, devido a Educação Física ser tradicionalmente considerada como uma atividade, conforme legislação anterior. Pode, também, ser atribuída à dificuldade da professora em relacionar conceitos básicos da disciplina com os conteúdos práticos desenvolvidos na quadra.

Em relação aos conhecimentos teóricos, há indícios de que os alunos entrevistados não conseguiram atribuir sentido ao conhecimento ensinado em sala de aula, uma vez que nenhum deles fez menção aos conteúdos conceituais aprendidos. As respostas se dirigiram às aprendizagens de práticas esportivas e de hábitos higiênicos e atitudinais.

Além disto, ao se referirem aos conhecimentos teóricos estudados em sala de aula, os alunos os relacionam à sua cobrança nas provas escritas no fim de cada bimestre. Entretanto, avaliam de modo positivo o trabalho da professora, conforme se pode constatar a seguir:

Emily: Eu acho que a professora é muito legal, ela ensina!

Mc: Eu acho também.

Elizabeth: Ela ensina várias coisas... mas a gente precisa prestar mais atenção para aprender.

Emily: Eu gosto dela porque se a gente não tivesse ela a gente não ia aprender. Ela ensina muita coisa pra gente.

Michael: Eu gosto dela também, ela tem vontade de ensinar!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao finalizar esta dissertação, gostaria de apresentar algumas reflexões a partir do objetivo proposto por este estudo de pesquisar como professores de Educação Física se apropriam, no cotidiano escolar, da proposta de Educação Física implantada pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais.

As limitações dessa pesquisa, ao focar uma escola e uma professora, não impedem que o conhecimento construído nesse estudo sirva de base para algumas reflexões que possam ser extrapoladas para se repensar tanto o ensino da Educação Física como a formação de professores dessa disciplina. Assim, destaco alguns pontos de maior relevância.

Em relação à escola pesquisada, havia um projeto político-pedagógico “em vigor”, desconhecido pelos seus professores. Nesse sentido, apesar da implantação da proposta prever a discussão com o coletivo de profissionais de cada escola e a sua incorporação no seu projeto político-pedagógico, esta proposta não foi reconhecida pelo grupo de professores e pelos demais profissionais que atuam na escola pesquisada.

A ausência desse projeto pode explicar a falta de articulação entre os professores da escola e o trabalho isolado no desenvolvimento de suas disciplinas. No caso da proposta da Educação Física, esse trabalho solitário da professora e o desprestígio dessa disciplina na escola comprometem a sua implantação.

As condições de trabalho na escola também foram limitadores do processo de implantação da referida proposta pela professora. Assim, ficaram evidentes dificuldades quanto às condições salariais, à disponibilidade de tempo para estudo e planejamento, à organização dos horários das aulas de Educação Física e ao material didático disponível para as aulas, bem como à ausência de apoio na montagem e desmontagem dos equipamentos para o ensino dos diferentes conteúdos pretendidos.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à dificuldade apresentada pela professora em trabalhar a concepção de Educação Física como área de conhecimento, uma vez que as suas experiências como aluna na educação básica e a sua formação

inicial foram fundamentadas em uma concepção de Educação Física como atividade, tendo como referência, ora a recreação, ora a aptidão físico-esportiva.

No entanto, a nova proposta concebe a Educação Física como área de conhecimento, o que implica numa ruptura com a concepção e com a prática pedagógica anterior da professora. Essa nova concepção de Educação Física exige um esforço da professora no sentido de articular o fazer com o conhecimento sobre o fazer, garantindo, assim, a unidade teoria-prática.

Dessa forma, quando percebeu que seus saberes e práticas docentes, construídos e internalizados ao longo de tanto tempo, precisariam ser repensados para a implantação do CBC na escola, a professora demonstrou certa resistência, opondo-se a participar desse processo.

Esse comportamento da professora pode ser entendido a partir das contribuições de Heller (1977). Segundo a autora, o indivíduo que se defronta com mudanças em sua vida cotidiana deve adquirir novas aprendizagens para adequar-se à realidade que se defronta. Nesse momento, a professora pesquisada vive entre concepções de Educação Física diametralmente opostas, que precisam ser compreendidas, desconstruídas, reconstruídas e retraduzidas em práticas e saberes alternativos.

Sobre a relação teoria-prática, Bracht e Caparroz (2007) consideram que, no campo da Educação Física, há um preconceito tanto em relação à teoria quanto à prática. Para esses autores, a raiz desse preconceito está relacionada com a divisão do trabalho no âmbito da educação, no sentido de que existem aqueles que pensam, que elaboram e aqueles que executam. Assim, os saberes relacionados à prática dos professores são desvalorizados pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias.

Os referidos autores acrescentam que a capacidade de autonomia do professor frente ao conhecimento produzido sobre o trabalho docente é fundamental, uma vez que ele não deve simplesmente aplicar a teoria na prática, mas reconstruir ou reinventar a sua prática tendo como referência a reflexão sobre a teoria e sobre a prática. Dessa forma, ao se apropriar criticamente das teorias e das práticas, o professor se tornaria autor/sujeito de sua prática docente.

Entretanto, apesar das dificuldades apontadas no seu processo de implantação, a nova proposta pedagógica pode ser considerada um avanço na rede estadual de educação de Minas Gerais no sentido de ter proposto um processo coletivo, com a participação dos professores, para a sua construção. Além disso, significou uma tentativa para contribuir para a apropriação da concepção de Educação Física como área de conhecimento. Nesse sentido, a sistematização dos conteúdos na nova proposta busca a superação da lógica do esporte de alto rendimento nas aulas de Educação Física, bem como, da sua hegemonia como conteúdo do ensino.

No que se relaciona ao ensino do esporte, a nova proposta adota um conceito ampliado dessa prática corporal e propõe tópicos e habilidades a serem ensinados sobre cada modalidade esportiva. Dessa forma, além do tradicional ensino das técnicas e táticas, devem ser ensinados outros aspectos como a história, as regras, os riscos e benefícios da prática esportiva, as diferentes manifestações na sociedade (educacional, de participação e de rendimento), a hidratação e o vestuário adequados e a inclusão.

Assim, ao mesmo tempo em que essas considerações representam uma finalização desse estudo, também indicam novas possibilidades de pesquisa sobre a prática docente de professores de Educação Física. Nesse sentido, uma vez que essa pesquisa centrou-se na apropriação que o professor fez da proposta de Educação Física, seria relevante que outro estudo focalizasse o processo de apropriação pelos alunos. Outra possibilidade seria pesquisar propostas de inovação pedagógica, no sentido de identificar aspectos que se constituem obstáculos e/ou que favoreçam sua implantação na escola. Outro tema que merece ser pesquisado são as condições de trabalho docente nos processos de apropriação de propostas inovadoras. Por fim, seria interessante pesquisar a relação entre as concepções que orientam as propostas inovadoras de Educação Física na escola básica e as concepções de Educação Física que orientam as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura da área.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JR, A. S. de. **Saber docente e prática cotidiana**: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.49, p.51-54, maio, 1984.

ARROYO, M. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.12, n.1, jan./jun. 2003.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.29, maio./jun./jul./ago., 2005.

BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p.144-150.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Ano I, n.1, p.73-81, 2002.

BRACHT, V. Educação física: a busca pela autonomia pedagógica. In: BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. p.15-31.

BRACHT, V. Educação física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (orgs.). **Trilhas e partilhas**: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997, pp. 13-23.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas de educação física. **Caderno Cedex**, Campinas, n.8, p.69-88, 1999.

BRACHT, V. Educação Física Escolar. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário Crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p.150-157.

BRACHT, V.; CAPARRÓZ, F. E. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.28, n.2, p.21-37, jan., 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. 3.ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Decreto nº 69.450/71**. Brasília, DF – 1971.

CALDEIRA, A. M. S. **A unidade teoria-prática no trabalho e no saber docentes**. Belo Horizonte, 2007 (documento não publicado).

CALDEIRA, A. M. S. **Saber docente y prática cotidiana: um estudo etnográfico**. Barcelona, Octaedro, 1998.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org). **Educação Física: política, investigação e intervenção**. Vitória: Pró-teoria, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário**. São Paulo: Ática, 2003.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, R. A. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Quadrante: Revista teórica e de investigação**, Lisboa, v.8, 1999.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J; MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.G.; FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M. (Orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras e ALB, 1998. p.307-333

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, D. F. **A organização do trabalho escolar na vida cotidiana**: o trabalho docente na gênese das rupturas. [s.l]: [s.n], 1994.

GEBARA, A. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M.W.; LUCENA, R. de F. (Orgs.) **Esporte**: história e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2002. Cap.1, p.5-29. (Coleção educação física e esportes).

HELLER, A. **História y vida cotidiana**: aportación a la sociología socialista. Barcelona: Grijalbo, 1972.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 6.ed, 2000.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KUNZ, E. **A transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAZONI, A. R. M. G. **Corpo e Movimento no cotidiano de uma escola “Plural”**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MELO, V. A. de. A educação física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na Educação Física**. Aracruz: FACHA, 1998. v.3, p.48-68.

MERCADO, R. **Saberes docentes y voces sociales em el trabajo de enseñanza** (trabalho apresentado na I Conference for Social Research). Madri, 1992.

MERCADO, R. **Los saberes docentes como construcción social**: la enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física**: proposta curricular, educação básica – 2005. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação ; Secretaria de Desenvolvimento Social e Esportes. **Relatório do curso de capacitação de professores de Educação Física do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

PAGNI, P. A. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, A. (Org.) **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: UFES, v.2, 1997. p.59-82.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Quieroz, 1991.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de Normalização**: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.pucminas.br/documentos/normalizacao_monografias.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2008

RICCI, R. Educação mineira em tempos difíceis. **Revista Espaço Acadêmico**, n.44, jan., 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/044/44ricci.htm>>. Acesso em: 21 abril. 2008.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. **Investigación em la Escuela**, México, n.4, 1988.

ROCKWELL, E. La relevância de la etnografía para la transformación de la escuela. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INVESTIGACION EM EDUCACION, 3, 1992, Colômbia. **Memórias de Eventos Científicos Colombianos**, 1992.

ROCKWELL, E. Três planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. **Interações – Estudos e pesquisas em psicologia**, São Paulo, v.5, n.9, jan./jun. 2000.

RODRIGUEZ, A. J. Projeto Pedagógico. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte n.18, v.3, nov./dez. 1997.

ROESE, Mauro. A metodologia do estudo de caso. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v.9, p.189-200, 1998.

SANTOS NETO, J. M. dos. **Visão do jogo**: primórdios do futebol no Brasil. São Paulo:

SILVA, F. L. **Práticas corporais de movimento na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, M. H. G. D. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.89, p.39-47, maio, 1994.

SILVEIRA, G. C. F. da. **Educação Física no ensino médio**: intervenção pedagógica de um professor em uma escola estadual de Minas Gerais. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOARES, C. C. **Reinventando a escola**: os ciclos de formação na Escola Plural. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUSA, E. S. História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte: um estudo de gênero. In: SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M. (Orgs.) **Trilhas e partilhas**: Educação Física na cultura escolar. Belo Horizonte: Gráfica Cultura, 1997. p.25-41.

SOUSA, E. S.; BRANDÃO, M. G. C.; ALVES, V. F. N.; TEIXEIRA, A. H. L. Construindo uma proposta curricular de educação física na rede estadual de Minas Gerais. In: I CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005, Porto Alegre. **Anais do I Congresso Nacional de Ciências do Esporte**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v.1, 2005. p. 1-9.

SOUSA, E. S. Passei a associar a idéia da alegria à Educação Física. Entrevista concedida a Rosângela Guerra Samira Zaidan e Tarcísio Mauro Vago. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.13, n.73, jan./fev. 2007.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M.; MENDES, C. L. Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte** (Org.). Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. Última década dos oitocentos, primeira década da Gymnastica na formação do professorado mineiro. In: VEIGA, C.G.; FONSECA, T. N. de L. (Orgs.) **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.253-284.

SOUZA JR, M. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular...? Isso é história! Recife: EDUPE, 1999. p.17-42.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação física e esportes).

TARDIFF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

TEDESCO, J. C. **Paradigmas do cotidiano**: introdução à constituição de um campo de análise do social. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

VAGO, T. M. O esporte na escola e o esporte da escola: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, Ano III, n.5, 1996.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, n.48, ago., 1999.

VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como praticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906 –1920). In: FERREIRA NETO, A. (org.) **Pesquisa histórica na Educação Física**. Aracruz: FACHA, v.5, 2000. p.73-112.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.185-208.

ZAIDAN, S. Saberes experienciais e saberes pedagógicos – um estudo. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.12, p.85-94, jan./jun. 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)