

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE LAVRAS-MG

Fabio Pinto Gonçalves dos Reis¹

Paulo Igor Guimarães²

Raoni Perrucci Toledo Machado³

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o relato dos professores de Educação Física de quatro escolas da rede estadual da cidade de Lavras - MG, sob o ponto de vista da Proposta Curricular do Estado, tendo como base a abordagem dos professores que trabalham ou trabalharam com o documento em questão. Foi utilizado como método, dentro das perspectivas da pesquisa qualitativa, o recurso de entrevista semiestruturada para levantar os aspectos mais relevantes que permeiam a Proposta Curricular e que são evidenciados nas aulas dos professores. De acordo com nossas análises, ressalta-se que há de se observar multilateralmente todos os aspectos que influem na implantação da Proposta Curricular, uma vez que dentro do Estado de Minas Gerais existem inúmeras particularidades.

Palavras-chave: currículo, aulas de educação física, escolas.

INTRODUÇÃO

A Educação Física, como todas as disciplinas existentes no contexto da educação básica no Brasil, está permeada de discussões na esfera da abordagem do professor enquanto agente condutor dos anseios educacionais vigentes nas instituições de ensino. As aulas de Educação Física, como todas as demais, devem seguir um propósito

Recebido para publicação em 02/2013 e aprovado em 06/2013.

¹Licenciado em Educação Física. Mestre e Doutor em Educação pela USP.

²Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras – UFLA.

³Bacharel em Esportes pela USP. Mestrado e Doutorado pela Escola de Educação Física da USP.

educacional estabelecido, seja ele pela própria instituição de ensino, ou por maiores referenciais, como diretrizes estaduais ou federais no âmbito da educação.

Dentro de Minas Gerais, existe uma proposta por parte do governo estadual para a educação nos seus 853 municípios, embasada no Currículo Básico Comum, o CBC, que contempla todas as disciplinas envolvidas no contexto escolar. Esse documento tem como objetivo orientar e direcionar a educação equitativamente em todo o Estado.

Tendo em vista a aplicação do referido documento nas escolas da rede estadual de ensino, o presente estudo teve como foco as Propostas Curriculares Estaduais para a Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental e as aulas de Educação Física no município de Lavras, em Minas Gerais. O objetivo foi o relato dos professores de Educação Física de quatro escolas da rede estadual da cidade, sob o ponto de vista da Proposta Curricular do Estado (MINAS GERAIS, 2005), tendo como referencial a abordagem dos professores que trabalham ou trabalharam com o documento em questão.

Este estudo é necessário para verificar a perspectiva do professor de Educação Física em relação à Proposta Curricular Estadual dentro do município, uma vez que esse documento contém os objetivos a serem atingidos no ensino dessas escolas e que seu entendimento e aplicação (dependendo do contexto escolar) são de suma importância para atingir as metas educacionais propostas pelo estado. Dentro de nossos questionamentos estão a eficácia no seguimento da Proposta por parte das escolas e a própria eficácia do documento no contexto escolar; o que consta na Proposta sobre a Educação Física; a relação com os demais docentes no seu seguimento; e a correspondência das aulas de Educação Física com a Proposta Curricular do Estado.

Em concordância com esses aspectos estão nossas análises sobre o documento abordado, bem como os pontos mais relevantes que foram observados em nossa pesquisa, de forma a auxiliar e esclarecer a compreensão da Educação Física, dentro do contexto educacional da rede estadual do município de Lavras, Minas Gerais. Do ponto de vista da base teórica do material investigado, consideramos as disposições sobre a escola e sua função, o projeto político-pedagógico, o currículo e suas atribuições, propostas e parâmetros curriculares existentes. As perspectivas metodológicas estão acerca da análise qualitativa dos dados levantados nas esferas do

conhecimento da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais para a Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental, os objetivos da Educação Física na escola, a interdisciplinaridade, a avaliação, a relação entre a teoria e a prática, os conteúdos dos eixos temáticos da Educação Física e as contribuições e dificuldades na implementação da proposta.

Conhecimento curricular e Educação Física

O currículo abrange os objetivos, os conteúdos e a didática de ensino para as aulas e tem como foco orientar o professor sobre como planejar sua atuação na prática profissional. No mesmo pensamento acerca das questões levantadas anteriormente, ele também reflete intrinsecamente os ideais e metas que determinada escola quer atingir por meio da educação. Na análise feita por Lima et al. (2006), o conteúdo programático pode ser expresso de maneira explícita ou implícita. Valores, significados e atitudes expressas de forma implícita comporiam um currículo “oculto”, enquanto a própria forma com que o currículo oculto se expressa num complexo processo social dá sentido prático e real ao currículo explícito, concluindo-se daí que nem sempre o que é aprendido pelos alunos está limitado ao que é explícito pelo currículo, de acordo com esses autores.

O caráter técnico e metodológico do currículo tem sido substituído por uma visão mais profunda. Sua característica meramente procedimental de atos no cotidiano vem agregando valores subjetivos dentro da política e de ideais sociológicos. Nesse sentido, o currículo vem sendo visto como uma ferramenta de determinação cultural; ele deixa de ser algo que é simplesmente um coadjuvante do espaço escolar, para ser um dos principais artefatos de inferência de poder.

De acordo com Moreira e Silva (1994), o poder é uma noção centralizadora da teorização educacional do currículo, de modo que a educação e o currículo estão profundamente vinculados a relações políticas dentro do espaço escolar. Esses autores conceituam o poder em relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos a outros; dentro de uma visão crítica, ele vem como um divisor de grupos, dentro de termos de gênero, etnia ou classe social.

No corpo de determinados estudos voltados para a compreensão do currículo na sua natureza crítica, incluindo a análise

feita por Moreira e Silva (1994), que foram orientados por visões neomarxistas, descreve-se a relação estrutura social e o currículo, este e o poder, e o currículo e a cultura, em um contexto de controle social, de modo sempre a atender o esclarecimento de “a quem o currículo atende” e “quem são as classes oprimidas”, procurando dentro e através deste um processo libertador.

De maneira mais ponderada, mas com compreensão semelhante, o processo de dinamização político-social do currículo deve ser encarado por quem vai segui-lo de maneira analítica, na perspectiva de que o professor por sua vez detém certa autonomia na aplicação do currículo, de modo que suas atribuições podem ser mais flexibilizadas por uma interpretação mais profunda do espaço e das particularidades inerentes aos indivíduos dele. Há tempo se delega à escola o papel de cumprir uma função de controle social; isso vem sendo maciçamente incorporado, principalmente após o processo de industrialização, que fez das cidades um canteiro no qual o Estado, para exercer seu domínio, precisou de armas eficazes de irradiação de seus pressupostos para manter a ordem e o poder. Como mencionado, além do que existe oficialmente no documento, existe também o currículo oculto, frisado por Moreira e Silva (1994) da seguinte maneira:

[...] criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal, tem sido central na teorização curricular crítica. Apesar de certa banalização decorrente de sua utilização frequente e fácil, ele continua importante na tarefa de compreender o papel do currículo na produção de determinados tipos de personalidade (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 31).

Nesse trecho, os autores se referem claramente ao que está além do currículo. Em síntese, seria o que é passado por meio de atos dos professores para os alunos, algo bem sutil, mas que é um grande determinante na formação pessoal dos indivíduos. Em geral, são valores reproduzidos na sociedade como um todo, mas que na escola ganham um aspecto massificador por ser executado em grande número de pessoas que estão no processo de construção de conceitos. Voltando a um raciocínio apresentado em linhas anteriores, é nesse aspecto principalmente que o professor pode ser mais flexível e autônomo no seguimento das propostas de um currículo.

Na obra de Neira e Nunes (2009), o currículo e a teorização dentro da educação Física se passaram ou se passam em cinco momentos: tradição e modernidade; industrialização e tecnicismos; democracia e crítica social; globalização e mercado; e o currículo – território de confronto. Nessas divisões, o que é bem marcante, em uma análise particular, é a passagem do “como” para o “por que” dentro do currículo, ou seja, em um primeiro momento a característica dele se baseava praticamente no procedimental, na qual pouco se preocupava com implicações atitudinais. O “por que” vem como um novo momento, em que a contextualização do que é feito também deve estar no que é proposto como trabalho do conteúdo. Seguindo essa ideia, hoje, mais do que está explicitamente escrito, existe uma fundamentação forte que permite interpretações muito além da remota função de tais diretrizes dentro do espaço escolar.

Em se tratando de diretrizes que visam à orientação curricular no espaço escolar, podemos citar vários exemplos. Existem os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteiam em nível de federação os conteúdos a serem seguidos em cada disciplina, de acordo com as etapas de ensino da educação básica. Quanto a propostas curriculares estaduais, não só o Estado de Minas Gerais é contemplado com esse tipo de documento, mas também vários outros Estados da federação detêm algum tipo de diretriz que faz o mesmo papel. Podemos citar dentro da área da Educação Física propostas equivalentes nos estados de São Paulo, Paraná, Bahia, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Sul, entre outros.

Esses documentos vêm sempre no intuito do controle do Estado sobre os conteúdos ministrados nas aulas das escolas de sua rede. Cada Estado tem em plano um tipo de aluno que espera formar na escola, mas, no geral, todos os documentos têm grande parte do corpo em comum, já que os interesses da federação como um todo são parecidos. O que diferencia os currículos é a maneira pela qual são abordados os temas em cada região, mesmo porque o Brasil, em suas proporções continentais, tem particularidades regionais que devem ser respeitadas, dentro das divergências sociais, culturais e econômicas de cada Estado da federação. As propostas devem ter um caráter flexível para que, ao mesmo tempo que cumpram a função do domínio do Estado sobre suas atribuições específicas, também possam caminhar em um mesmo sentido no conjunto do País.

Esse fenômeno pode ser observado no trecho do estudo de Cunha (1996), que exemplifica como os PCNs em geral não determinam o que é o currículo em cada Estado:

[...] Os PCNs pretendem ser: não o currículo, mas sim referências para “orientar as ações educativas nas escolas”. Pela dedução do complemento, posso inferir, também, que se pretende que não haja “grandes diferenças quanto a forma de abordagem e a distribuição dos conteúdos ao longo das oito séries do ensino fundamental. Em especial, os parâmetros pretendem ser efetivos em alguns estados, onde “o processo de renovação permaneceu incipiente e necessitando ser retomado para a sua complementação”.

Assim, não se promete um currículo acabado (como se pretendeu fazer em decorrência da lei 5692/71), de modo a respeitar a autonomia das “diversas instancias de governo”. Em consequência, os PCN têm um caráter não obrigatório, já que não poderiam deixar de respeitar as “especificidades locais”. Aí está uma questão complicada: o nível de detalhamento faz com que os PCN sejam, a rigor, mais o currículo do ensino fundamental do que propriamente parâmetros orientadores dos currículos de instâncias (CUNHA, 1996, p. 62).

Diferenças partidárias também podem ser citadas para um contexto de distinção entre as mais variadas propostas, uma vez que estas sempre são revisadas, mudando também de acordo com anseios governamentais de partidos políticos diferentes que estão no poder, pois a educação é sempre um argumento em pauta nas brigas eleitorais; principalmente no paralelo de governos de direita e esquerda, verifica-se grande variedade ideológica no tratamento com a educação.

Breve descrição da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais para a Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental

Como referencial de diretriz para nosso estudo, utilizaremos a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais para a Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental, que integra as perspectivas estaduais acerca da disciplina em questão. O documento é de autoria

de Eustáquia Salvadora de Sousa (Coordenadora), Maria Gláucia Costa Brandão (Coordenadora), Aleluia Heringer Lisboa Teixeira e Vânia de Fátima Noronha Alves.

Eustáquia Salvadora de Sousa: possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Fonte: CNPq/Lattes — acesso em: 15/09/2011).

Maria Gláucia Costa Brandão: professora universitária e consultora educacional. Formada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é mestre pela Universidade de Iowa (EUA) e doutora pela Universidade de Wisconsin-Madison (EUA).

Aleluia Heringer Lisboa Teixeira: possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é diretora de unidade - Colégio Santo Agostinho – Contagem (Fonte: CNPq/Lattes).

Vânia de Fátima Noronha Alves: graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1984). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2008). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999). Especialista em Lazer e em Educação Física Escolar. Professora no curso de graduação em Educação Física da PUC Minas. Professora em cursos de especialização em Lazer e Educação Física Escolar (Fonte: CNPq/Lattes).

O documento é a nova versão do CBC — Conteúdo Básico Comum do Ensino Fundamental e Médio, sendo a última revisão deste, onde foram considerados os seguintes pontos, relatados no trecho a seguir, extraído do documento:

- As avaliações realizadas pelos professores e professoras 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 (OPs) e dos Relatórios de atividades (RAs).

• *A viabilidade da proposta, tendo em vista as condições atuais das escolas e as projetadas no PDPI (MINAS GERAIS, 2005, p. 2).*

Descrição da proposta — primeira parte: “Reflexão Histórica”

O documento faz uma breve reflexão histórica sobre a educação e a educação física e contextualiza a LDB para introduzir a importância da Educação Física na escola, sempre trazendo justificativas de teóricos sobre o assunto. As autoras pontuam que a Educação Física vem se aprimorando com o passar dos tempos e chega aos tempos modernos com um aspecto extremamente dinâmico. Filiada à antiga “gymnástica”, a Educação Física ganhou importância após o processo de emergência de ordem social da Europa nos séculos XVIII e XIX, tomando como base o pressuposto de promoção da saúde das ideologias medicinais e o vínculo corporal com intuítos militares. No contexto nacional, mais precisamente já no Estado de Minas Gerais, a Educação Física vem pela primeira vez como conteúdo curricular em 1906, com o fundamento de uma proposta higienista e de caráter ortopédico, na “correção” da estrutura corporal das crianças, principalmente as mais pobres. A Educação Física basicamente vinha como forma de controle social, sanitário e moral ou de produção na sociedade, entre outros.

No contexto da Segunda Guerra Mundial, o Brasil se viu então num crescente processo de industrialização. A ideia de apenas corrigir deficiências na idade infantil passou a ser substituída por algo que, além de fazer isso, faria com que surgissem indivíduos fortes e saudáveis, a fim de acompanhar a demanda que a nova sociedade baseada na produção de bens exigia; então surge por aqui uma nova tendência para a promoção da saúde física que vinha ganhando força no exterior: o esporte. Não é difícil imaginar que este não apareceu meramente ao acaso, mas sim pela sua relação com a competição, rendimento, resultado e eficiência, termos totalmente ligados ao processo de produção industrial urbano.

Fazendo assim parte da estrutura da formação social, a Educação Física toma o esporte como seu veículo principal, e chega até os dias de hoje ainda com esse conceito em plena expansão. O Decreto 69.450 de 1971 incorpora o conceito de Educação Física como “atividade”, que, por seus fatores de promoção da saúde física e mental, social e cívico, viria a se constituir em um componente básico da

educação nacional. Neste decreto, era claro que a finalidade era a formação de atletas e militares. Eram dispensados maiores de 30 anos, mulheres com filhos, portadores de deficiências ou anomalias. Essas dispensas, por mais que pareçam ultrapassadas, retornaram recentemente à nossa legislação.

Em decorrência dos movimentos sociais a favor da educação na década de 1980 e da LDB, que veio a surgir em 1996, a educação física adquire um caráter mais pedagógico no contexto escolar, ficando fixada como um componente curricular obrigatório da educação básica, sendo facultativa apenas aos cursos noturnos. Apesar do ganho em importância no contexto educacional, agora compondo o grupo de áreas do conhecimento, o retrocesso se notou pelo complemento que mantinha as dispensas relacionadas no decreto de 1971.

Na contramão dessa última, os PCNs consideram que, além de ser um componente específico do conhecimento e do currículo obrigatório, a educação física deve ser praticada por todos, sem exceção por capacidade física ou etária, o que contradiz a atual legislação vigente.

Descrição da proposta — segunda parte: “Educação Física na Escola: Justificativas, finalidades e diretrizes”

A Educação Física se justifica num contexto escolar, segundo a Proposta, por oferecer ao aluno uma ampla formação enquanto ser humano, abordando os aspectos físicos, motores, culturais e sociais por meio de suas múltiplas manifestações dentro das diferentes vertentes temáticas. Nas suas finalidades, destaca-se o ganho de aprendizado por vivências pela prática da atividade física e do movimento corporal, o que pode ser vinculado diretamente às suas diretrizes. Nas mais variadas esferas da área de conhecimento em questão entoam-se a compreensão do corpo em sua totalidade, como um organismo integrado; a relevância da prática corporal plena como vetor da qualidade de vida; a expressão da linguagem por meio do corpo e o entendimento de suas acepções; e o aproveitamento do espaço da escola para a vivência dos direitos assegurados, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Descrição da proposta — terceira parte: “Orientações metodológicas”

Inicialmente, o que se pontua no documento é a necessidade de o professor compreender os alunos, conhecer suas experiências, sua

cultura, suas características individuais e coletivas. Há a ressalva de que o professor deve estar sempre atento para não lançar conteúdos que não têm ligação entre si, sem uma estruturação metodológica, em que não há conexão entre as séries que se seguem. O grande desafio é transpor os obstáculos das diferenças de gênero, da etnia, da condição física/cognitiva e das classes sociais.

Na concepção da relação teoria-prática da Proposta, o professor deve proporcionar ao aluno o processo de contextualização e ação-reflexão-ação, ou seja, deve existir uma problematização do que é dado em aula, com início na compreensão dos significados, em que o fazer por fazer não pode ter espaço.

Quando a Proposta trata da interdisciplinaridade, há o desafio da articulação da disciplina com as demais do contexto escolar. Dentro do vínculo de “global” na formação do aluno, há a necessidade de se romper com a desarticulação existente dentro dos assuntos abordados pelas disciplinas escolares, para que se cumpra a formação de um indivíduo dinâmico na assimilação dos significados das coisas, o que desperta a crítica e a criatividade.

Dentro de todo esse raciocínio de integração das ações, também se baseia a coerência dos conteúdos com os métodos e recursos didáticos, o aproveitamento do espaço principalmente em função das necessidades e do tempo disponível, bem como uma avaliação permanente e um aprendizado continuado, que dê sentido e importância ao que se ensina e aprende, ou seja, professor e aluno devem estar em constante aperfeiçoamento.

Descrição da proposta — quarta parte: “Avaliação do processo ensino-aprendizagem”

A questão da avaliação é sempre um ponto discutido veementemente no interior do campo da Educação Física, pois quase sempre o fato de atribuir nota ao que é ensinado é desvinculado desta. Esse fenômeno gera um estado de descaracterização, já que a avaliação é o meio por onde o professor saberá conhecer o aluno, o que foi absorvido das atividades, seus limites e potencialidades acerca da disciplina. No interior da Proposta analisada, são destacados os seguintes aspectos a serem considerados pelos professores de Educação Física:

O que avaliar? O documento enfatiza que essa resposta depende primeiro do que vai ser ensinado. Deve-se levar em conta, então, o que o professor utilizou de conteúdo, metodologia, o espaço da escola e os materiais etc. Envolve o que foi passado para o aluno aprender, valores, comportamentos, ações, entre outros.

Para que avaliar? Como dito antes, a Proposta destaca que a avaliação é necessária para conhecer os alunos, seus potenciais, necessidades, dificuldades, o que foi aprendido, as falhas no ensino, etc. Em outra perspectiva, serve também para selecionar alunos para eventos fora do contexto da aula, como competições escolares.

Quem avalia? Na perspectiva do documento investigado, teoricamente todas as pessoas envolvidas no espaço escolar e na vida dos alunos devem participar do processo de avaliação em conjunto, variando em extratos de participação nesse ato, de acordo com o contexto específico.

Quando se deve avaliar? Conforme a Proposta, isso deve acontecer durante todo o processo, iniciando com uma avaliação diagnóstica para conhecer os alunos, e alongando ao decorrer de todo o ensino para se ter uma retroalimentação, de acordo com as intencionalidades do professor.

Como avaliar? De acordo com o documento, os professores devem avaliar por intermédio de mecanismos de coleta de dados, sejam avaliações escritas, trabalhos, atividades, observação sistemática, desenhos, relatórios, enfim, tudo que dê para ser categorizado posteriormente. Isso deve ser utilizado para verificar a eficácia dos métodos usados pelo próprio professor, mas sempre tendo em vista o que é proposto como prioridade na escola em questão. Os resultados obtidos devem ser compartilhados para que alcancem o objetivo da melhoria da qualidade no ensino.

Descrição da proposta — quinta parte: “Conteúdo Curricular e os Grandes Eixos Temáticos da Educação Física”

De acordo com a LDB, foram desenvolvidos os temas para serem abordados dentro do CBC. Eles foram selecionados dentro da sua relevância para um aprendizado mais completo por parte dos alunos. Foram colocados como caráter obrigatório em todo o Estado de Minas

Gerais, mas é delegada à escola a complementação de seus pressupostos, para que haja um enriquecimento do que é ensinado nela.

Na Proposta Curricular, para a contextualização dos eixos, há menção a uma classificação feita por Zabala (1998), a qual está descrita a seguir como no documento:

- Procedimental: conteúdos que se referem aos fazeres/vivências das diferentes práticas educativas: jogar, fazer exercício físico, dançar, ler, escrever, desenhar, dentre outras. A aprendizagem desses conteúdos implica, assim, a realização de ações e a reflexão sobre a atividade, tendo em vista a consciência da atuação e a utilização deles em contextos diferenciados.

- Atitudinal: conteúdos relacionados à aprendizagem de valores (princípios ou ideias éticas), atitudes (predisposições relativamente estáveis para atuar de determinada maneira) e normas (padrões ou regras de comportamento segundo determinado grupo social). Esses conteúdos são configurados pelos componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e intenções). Exemplos: respeito ao colega, cooperação, autonomia, solidariedade, adoção de hábitos saudáveis. Assim, aprende-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de forma coerente diante uma situação concreta.

- Conceitual: conteúdos relacionados a conceitos ou ideias-chave presentes na base da construção da identidade das ações pedagógicas. São informações e fundamentos básicos para a aprendizagem dos porquês, da importância, dos limites e possibilidades das vivências corporais. São exemplos desses conteúdos os conceitos de corpo, organismo, saúde, esporte, técnica, tática, qualidade de vida e beleza. A aprendizagem desses conteúdos não se mostra apenas quando o educando repete a definição do conceito, mas quando é capaz de utilizá-lo para a interpretação, compreensão, exposição, análise ou avaliação de uma situação. Os conceitos são dinâmicos, evoluem historicamente com o avanço nas construções de saberes de cada área de conhecimento. Por isso, sempre podemos ampliar ou aprofundar saberes, tornando-os significativos (ZABALA, 1998 apud MINAS GERAIS, 2005, p. 17).

O trecho citado se refere às naturezas dos conteúdos abordados na Educação Física. As autoras da Proposta pontuam que, para uma formação sólida, há necessidade da inter-relação entre elas.

Por fim, o documento chega aos eixos da Educação física em si, depois de uma contextualização das características inerentes a cada uma de suas subdivisões. Os grandes eixos temáticos da Educação Física são: Esportes; Jogos e brincadeiras; Ginástica; Danças e expressões rítmicas.

Os tópicos supracitados estão organizados em uma tabela pertencente ao corpo do Currículo Básico Comum (CBC), na parte final do documento, divididos em subtabelas, uma para cada eixo. Existem tópicos dentro dos eixos, com habilidades a serem exploradas correspondentes a eles, com o ano escolar e a carga horária a ser dada. Os tópicos obrigatórios são numerados em algarismos arábicos, e os facultativos, em romanos.

Perspectivas metodológicas da pesquisa

O presente estudo é inteiramente de caráter qualitativo. Segundo Neves (1996), esse tipo de investigação revela parte da realidade e esconde uma outra; por se tratar de dados simbólicos dentro de um contexto, os métodos se assemelham aos de interpretação de fenômenos que fazemos constantemente em nosso dia a dia. Por isso, é imprescindível que haja o mínimo de margem para equívoco na busca dos aspectos a serem analisados, a fim de que não exista espaço para injustamente fazer analogias sobre o que na realidade não acontece.

A metodologia usada foi uma entrevista semiestruturada feita em parte das escolas da rede pública estadual da zona urbana de Lavras-MG, que possuem o nível do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nas quais foram abordados professores de Educação Física e funcionários dessas instituições. A parte referente ao instrumento de coleta de dados com a utilização da entrevista direta teve como roteiro os itens presentes nas disposições da Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais para a Educação Física do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A entrevista foi gravada em mídia eletrônica, em um notebook, e posteriormente transcrita na íntegra para levantamento e discussão dos dados que foram obtidos. Assim, serão destacadas algumas categorias para serem analisadas mais profundamente.

Roteiro da entrevista

A entrevista tinha a característica semiestruturada, ou seja, continha tópicos preestabelecidos e não perguntas propriamente ditas, deixando livre o discurso dos entrevistados em relação ao assunto proposto. Todos foram esclarecidos antecipadamente que seus nomes, bem como os das instituições, não seriam divulgados, pois a pesquisa não tem como intuito identificar as características de cada uma em particular, vinculando-as com os seus respectivos professores, o que foi assegurado por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, elaborado pelos autores e apresentado aos docentes participantes e aos responsáveis por cada escola. Os tópicos foram desenvolvidos de acordo com o conteúdo da Proposta Curricular do Estado, levando em conta o que era de relevância para nosso estudo. Assim, apresenta-se no quadro 1 a estrutura da entrevista.

Quadro 1 - Entrevista semiestruturada aplicada aos professores no estudo

Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada
Professor, escola em que atuou ou atua, há quanto tempo é formado e em qual instituição de ensino. O trabalho com a Proposta Curricular do Estado Os objetivos da Educação Física na escola Interdisciplinaridade Avaliação Relação entre teoria e prática Os grandes eixos temáticos da Educação Física e a sua forma de trabalhá-los: 1) Esportes; 2) Jogos e brincadeiras; 3) Ginástica; 4) Danças e expressões rítmicas; Contribuições da Proposta Curricular/Dificuldades na implementação da Proposta Curricular.

Crítérios para a seleção de entrevistados

Como foi descrito, o trabalho envolve a Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais para a Educação Física do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; assim, foram adotados os seguintes critérios para escolha dos entrevistados:

- Conhecer o CBC/Proposta Curricular do Estado para a Educação Física.
- Trabalhá-lo ou ter trabalhado na rede estadual de ensino.
- Ministrando ou ter ministrado aulas em algum ano das séries

finais do Ensino Fundamental nos últimos dois anos.

O primeiro critério foi escolhido por ser de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. Os demais foram selecionados levando em consideração o ano em que a Proposta Curricular começou a ser válida, com acréscimo de espaço cronológico para a efetivação desta, e também as séries que nos dispusemos a analisar no estudo, de acordo com o estrato da proposta. As entrevistas com os professores foram realizadas no início do período letivo de 2011.

Caracterização das escolas e dos professores da rede estadual de Lavras – MG

No presente estudo, abordamos quatro escolas da rede estadual do município de Lavras-MG. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, optou-se por aprofundar mais nas respectivas entrevistas, escolhendo de forma mais variada possível, utilizando critérios de diferenciação por localização da escola dentro da cidade, número de alunos, tipo de infraestrutura, níveis de atuação dos docentes dentro das séries finais do ensino fundamental e tempo de formação acadêmica, fazendo assim uma amostra bem heterogênea para o enriquecimento das análises.

Portanto, do total de instituições da cidade, foram selecionadas quatro escolas, das quais cinco professores participaram da pesquisa. No quadro a seguir estão relacionados os professores participantes e as características que visamos salientar para o desenvolvimento das discussões.

Quadro 2 - Caracterização dos professores da rede estadual do município de Lavras-MG participantes do estudo

Professores participantes do estudo e suas características básicas
Professor 1 (P1) - Formado há 15 anos (1996), professor na escola E1, ministra aulas no ano de 2011 para turmas do 9º ano.
Professor 2 (P2) – Formado há 1 ano (2010), professor na escola E1, ministra aulas no ano de 2011 para turmas do 9º ano.
Professor 3 (P3) – Formado há 17 anos (1994), professor na escola E2, ministrou aulas do 6º ao 9º ano em 2010.
Professor 4 (P4) – Formado há 8 anos (2003), professor na escola E3, ministra aulas no ano de 2011 para turmas do 7º, 8º e 9º ano.
Professor 5 (P5) – Formado há 20 anos (1991), professor na escola E4, ministra aulas no ano de 2011 para turmas do 9º ano.

Saberes e percepções de professores acerca da Proposta Curricular Estadual para a Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Vamos tratar primeiramente do conhecimento dos professores em relação ao acesso à Proposta Curricular do Estado. A partir das entrevistas, percebeu-se claramente que há entendimento razoável por parte dos docentes em detrimento da Proposta. Isso facilitou bastante nosso trabalho, porque deixou-nos mais íntimos com o verdadeiro foco do estudo, que é a aplicação prática dela no contexto escolar, e não uma deficiência na sua interpretação.

Os objetivos da Educação Física na escola

De acordo com o que foi observado nas entrevistas, os professores têm uma percepção que varia em determinados aspectos de um para outro, sobre os objetivos da Educação Física na escola. Mas também há certa concordância em alguns aspectos. Para uma verificação global, o quadro a seguir se refere aos principais termos que apareceram em todas as respostas.

Quadro 3 - Objetivos da Educação Física na escola, segundo os professores

Objetivos da educação física, segundo os professores
P1 – Motivação para a atividade física, noções sobre os esportes, socialização, conhecimento do corpo.
P2 – Socialização, atividade física para o lazer e adaptação ao meio.
P3 – Socialização, desenvolvimento motor, conhecimentos básicos sobre os esportes.
P4 – Socialização, contextualização dos esportes e atividade física.
P5 – Motivação e conscientização sobre as atividades físicas.

Entre os cinco professores, há quase unanimidade em concordância com um aspecto: a Educação Física é um instrumento de socialização dos indivíduos, tal como expressa P1 no seguinte trecho: “conhecimento do corpo, socialização com os outros alunos”, referindo-se à capacidade de fazer com que nas aulas haja uma interação entre os alunos que gera um comportamento de sociabilidade. Na Proposta Curricular, esse é um componente evidenciado claramente, pois é de fácil compreensão que as autoras dela colocam que, dentro

da aplicação dos conteúdos das aulas, os professores irão propiciar por meio da interação uma facilitação da sociabilidade entre os alunos, o que conseqüentemente seria uma qualidade que ele levaria para sua vida em comunidade. Surpreende o fato de pensar que a visão limitada da função da atividade física parece cair por terra tomando por base apenas esse recorte isoladamente. Enxergar a Educação Física como um componente curricular que enriquece a cidadania nos parece fazer acreditar que esta possa adquirir um status de respeito a partir do momento em que os professores começarem a relevar esses valores. Apenas P5 não considerou o fenômeno da socialização, mas pontuou um aspecto que pode ser vinculado: a conscientização da importância do lazer e da atividade física para a vida — o que é salientado também por P2.

Os dois outros professores (P1 e P3) destacam o conhecimento do corpo e o desenvolvimento motor. O último considera as idades mais avançadas dos períodos escolares também para a preparação para jogos escolares. Nesse ponto, deparamos com a antiga discussão da função da Educação Física escolar como via de acesso ao esporte de rendimento. Importante dizer que este professor também afirma que deve haver um direcionamento, não utilizando a escola como um espaço para o desenvolvimento desse aspecto — em uma interpretação nossa. Isso se torna fundamental porque, no espaço da Educação Física, os que se destacam não podem ficar em uma situação de vantagem em relação aos menos habilidosos, pois isso pode gerar um ambiente de competição e exclusão dos que não possuem valências em determinadas atividades.

Por fim, dentro das funções da Educação Física, três professores (P1, P3 e P4) destacam o esporte e suas noções básicas como uma das vertentes das aulas. Dentro do que se propõe no documento estadual, isso não está fora de seus parâmetros, porém sabe-se que na inocente afirmação remonta-se à ideia do esporte como “carro chefe” da Educação Física escolar, apesar de que mais adiante será detalhado que os demais eixos temáticos também são trabalhados pelos docentes. O termo “noções básicas” é utilizado por eles para definir que em suas aulas a abordagem desse eixo temático se dá de maneira bem genérica, o que pode soar bem aos ouvidos dos mais analíticos, pela compreensão de que, se fosse para fins mais

competitivos, ele seria tratado de maneira mais veemente e menos lúdica.

É importante deixar bem claro que consideramos o esporte como um dos componentes principais da Educação física escolar; o questionamento se baseia na frequência com que os professores o utiliza para ofuscar a falta de um possível desinteresse ou despreparo em abordar os outros três eixos em suas aulas, o que, a partir daí, dentro do que se propõe o documento em questão, tornaria ineficiente o atendimento aos pressupostos da formação dos alunos na concepção do Estado de Minas Gerais.

Betti (1999) analisa o ano letivo e exemplifica tomando por base os bimestres e seus conteúdos. Segundo essa autora, os quatro principais esportes abordados (futebol, basquetebol, handebol e voleibol) são distribuídos em cada bimestre, e ainda com o agravante de não se considerar a faixa etária, ou então ficando apenas nos planos de aula, deixando somente uma modalidade durante todo o ano. Isso ocorre recorrentemente nas aulas de Educação Física e é um indicador de como os métodos avaliativos são falhos ou até mesmo ausentes nas atividades.

Partindo das entrevistas feitas, em que, segundo os professores, o esporte e suas noções básicas são dados, como então é realizada a realimentação do processo ensino-aprendizado para os alunos? Infelizmente, apenas pelas entrevistas não se pode identificar se as provas, trabalhos etc. conseguem dar um retorno aos alunos do que é feito nas aulas; seria necessária uma observação profunda e longitudinal dessas práticas.

Disposições sobre a Interdisciplinaridade

Resumidamente, podemos entender a interdisciplinaridade dentro das noções de Almeida et al. (2005), que consideram-na uma criação de movimentos que estabelecem relações entre as partes para que haja o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e reflexivo. De acordo com as afirmações dos professores envolvidos na pesquisa, ressaltamos os principais argumentos utilizados para descrever como são feitas as disposições interdisciplinares em suas aulas, o que foi destacado no quadro a seguir. (Quadro 4).

Quadro 4 - Abordagem interdisciplinar segundo os professores

Principais características apontadas sobre interdisciplinaridade
P1 – Através de jogos e brincadeiras, utiliza o raciocínio matemático, e nas provas escritas envolve uma compreensão de inglês e geografia.
P2 – Nas aulas em sala, induz noções de português e matemática.
P3 – Não trabalha dessa forma, e justifica pela dificuldade de aplicação no nível de ensino em questão.
P4 – Não trabalha dessa forma, e admite nunca ter tentado.
P5 – Promove reuniões com os demais professores, e utiliza de suas avaliações como um meio de aproximação do conhecimento com as outras disciplinas.

Ao contrário do que era pressuposto, apenas P3 e P4 afirmaram não trabalhar em conjunto com outras disciplinas. O último admite nunca ter tentado esse tipo de trabalho; já P3 reitera que esse tipo de trabalho fica facilitado nas séries iniciais do ensino fundamental, pois, com o tempo, os alunos querem ficar o máximo de tempo fora da sala de aula — uma possível verdade, mas não uma justificativa plausível. E ainda completa: “trabalhar com as outras disciplinas não é fácil, e não é um costume”, já admitindo assim que não há uma frequência com que esse tipo de relação é tratado em suas aulas. Nos parágrafos da Proposta Curricular é descrita a necessidade de o professor de Educação Física trabalhar em ligação com as demais disciplinas no contexto escolar, mesmo porque a formação do aluno depende da ligação dos conceitos aprendidos para a compreensão adequada de seus significados.

Nessa linha, os demais professores afirmam trabalhar em conjunto com outras matérias do currículo. P1 salienta que nos jogos promove raciocínios matemáticos e que suas provas de conhecimentos generalistas envolvem compreensão do inglês e noções de geografia. P2, que é da mesma escola, completa que na instituição há dificuldade com leitura e interpretação de textos, bem como com a própria matemática, o que é feito em sala de aula junto aos alunos.

Nesta escola em particular (E1), isso fica mais evidenciado não por uma questão de seguimento de diretrizes e do bom senso aparentemente, e sim pelo fato de que simplesmente não existe uma quadra, apenas um pátio central, o que implica uma proibição por parte da direção do uso de bolas, em razão da proximidade com as dependências da direção e das salas de aula. Segundo os professores (P1 e P2), isso limita tanto a abordagem de conteúdos quanto propicia para que haja mais

atividades dentro de sala de aula visando relações interdisciplinares, o que pode ser considerado em um paralelo positivo-negativo. P5, que é o professor mais experiente em termos de tempo de formação e atuação, diz : “promovo reuniões para saber o que outro professor está dando”, isso para poder acompanhar nas aulas de Educação Física todo o processo de ensino, de modo a auxiliar no aprendizado. Exemplifica com a área biológica, que, sempre que aborda o corpo humano, traz para os alunos atividades extraclases vinculadas à atividade física e ao corpo, utilizando como componente adicional de suas avaliações. Nessa direção, Almeida et al. (2005) ressaltam que os professores de outras áreas entendem a interdisciplinaridade como reforço do trabalho dos seus conteúdos. No caso da Educação Física, fica atribuída a tarefa de abordar esses conhecimentos por meio de jogos e brincadeiras.

Para fomentar esse tópico, há de se lembrar que por muito tempo o professor de Educação Física era tido como um membro desvinculado das demais áreas escolares. A interdisciplinaridade tem importante papel na integração deles com todo o contexto escolar, principalmente para que exista a compreensão da verdadeira característica multifatorial da Educação Física, que engloba inúmeros fatores da vida do ser humano e que é de essencial importância para sua formação completa em termos de ocupação do corpo em função de interação com o espaço.

Avaliação

Tomando por base os tipos de avaliação citados no documento e o que foi levantado na pesquisa com os professores, encontram-se no Quadro 5 os tipos de métodos avaliativos utilizados por cada professor.

Quadro 5 - Métodos avaliativos utilizados nas aulas de Educação Física

Métodos utilizados pelos professores na avaliação das atividades
P1 – Participação.
P2 – Prova escrita, trabalho, participação, cooperação, comportamento.
P3 – Avaliação somativa, participação, comportamento, prova escrita (às vezes).
P4 – Prova escrita.
P5 – Trabalho, prova prática (por evolução no desempenho), participação.

A avaliação é um ponto de destaque dentro das propostas curriculares. Como mencionado, por ela é feito o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Na Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais para a Educação Física, o que se refere é justamente a importância de o professor se utilizar de métodos que garantam uma realimentação por parte dos alunos do que foi ensinado, e também de todos que estão envolvidos em torno do interesse da qualidade da educação dentro das escolas. Quanto a isso, o documento oferece várias opções metodológicas para o professor avaliar o aluno, e é o que se percebe nas entrevistas também acerca do que ocorre na realidade. Um ponto que aparece nas afirmações do professor P4 é a participação nas aulas como critério de avaliação. Isso se dá em razão de um velho impasse de como avaliar e atribuir nota ao que é feito dentro da disciplina, resultado de uma descaracterização sofrida por esta há anos em detrimento das demais disciplinas do quadro curricular das escolas, e também pelo fato de que há certo desinteresse de certos indivíduos pelas aulas de Educação Física.

O comportamento nas aulas é destacado por P2 e P3: “participação nas aulas, desconto em participação por indisciplina”, como salienta P3. Eles, junto a P4 e P5, utilizam-se de avaliações escritas para reforço teórico de conteúdo prático e também para fazer ligações com outras disciplinas, como destaca P3 – no caso específico, reforço à interpretação de textos. Nesse aspecto, P4 ressalta que todas as disciplinas dentro de E3 participam de uma espécie de avaliação pedagógica bimestral, e que a Educação Física também deve fazer parte dela: “no fim do bimestre tem uma avaliação (PIP – Plano de Intervenção Pedagógica), que é aplicada em todas as disciplinas”, resgatando a fala original.

Trabalhos teóricos também são utilizados como forma de fazer com que os alunos busquem fora das aulas conceitos sobre o corpo e a atividade física, como consideram P2 e P5: “peço trabalhos sobre vários temas atuais”, ressalta P5 em sua justificativa de sempre contextualizar a Educação Física. Um ponto negativo é que nenhum dos professores citou a avaliação diagnóstica, que é de importância crucial para o conhecimento específico sobre os indivíduos do espaço escolar. A avaliação somativa é mencionada por P3 como fonte de recurso nas aulas ao longo do ano. Apenas P1 e P5 mencionaram evolução no desempenho e avaliação física como critérios utilizados.

Em uma análise geral, percebe-se que, com a implementação da proposta, o professor se viu com maior possibilidade de meios para validar sua intervenção pedagógica nas aulas. Entretanto, dentro da perspectiva dela, falta por parte deles, perceptivelmente, uma concretização dos atos avaliativos para que estes tenham coerência com os conteúdos dados e com a forma com que os alunos são instigados nas aulas. Rodrigues (2003) considera que os critérios geralmente utilizados têm função de disciplinar e selecionar e que o processo avaliativo resulta em distanciamento do indivíduo da sua verdadeira realidade. Esses fenômenos podem ser compreendidos, sobretudo, quando se observa a falta de uma simples avaliação diagnóstica, com a qual, em decorrência de uma série de outras que são utilizadas, na existência da primeira, se poderia obter muito mais informação de todo o processo de ensino e de como este viria a ser ministrado da melhor forma.

Relação entre a teoria e a prática

De acordo com as disposições da Proposta, a relação entre teoria e prática é necessária para a assimilação por parte dos alunos dos conteúdos ministrados, com o que eles têm de experiência e vivência com as demais disciplinas no contexto escolar e com o mundo em que vivem. Fensterseifer e González (2007) descrevem essa nova característica da Educação Física:

Assim, essa ruptura com a tradição, do que vimos denominando do “exercitar para”, colocou à EF, ou seja, aos seus protagonistas, a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar. Quer dizer, EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual) subordinado a funções sociais da escola como instituição republicana (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007, p. 35-36).

O trecho mencionado reforça que a Educação Física, dentro do contexto escolar, passa a ter uma responsabilidade de componente escolar também com funções sociais. No Quadro 6, resumidamente, encontram-se as formas de abordagem dessa relação feita pelos professores.

Quadro 6 - A relação teoria e prática segundo os professores da pesquisa

A relação teoria e prática nas aulas de Educação Física
P1 – A partir das práticas, instiga a reflexão teórica nos alunos.
P2 – Primeiramente utiliza recursos teóricos para depois inserir e contextualizar a prática.
P3 – Admite não saber construir essa relação.
P4 – Parte do teórico para contextualizar depois a prática.
P5 – Utiliza-se dos trabalhos extraclasse de cunho avaliativo para fazer a relação com a prática.

Indagados sobre esse tema, o professor 1 apenas disse: “instiga a relação da prática com reflexões teóricas”. Ele afirma na sequência que é contra a Educação Física ter conteúdo teórico, pois considera que essa área tem uma característica eminentemente prática. Em discordância está P2, que, na breve experiência como docente, utilizou-se de recursos teóricos para depois passar para a parte prática. Ele exemplificou com uma aula sobre peteca, na qual primeiro houve contextualização teórica, bem como a fabricação desta pelos próprios alunos, e só depois apresentou o esporte em si para fazer as considerações sobre a prática e a teoria ensinada.

Fato curioso, mas relevante, é que P3 afirma que, como há um “vício no esporte”, como ele próprio diz, por parte da Educação Física, as atividades ficam no “fazer por fazer”, e admite não saber avaliar se dá certo fazer com que os alunos busquem a correlação teoria-prática. Ele diz que em dias de chuva, por exemplo, em que as aulas são obrigatoriamente em lugares fechados em E2, o que é passado fica de forma mais concretizada dentro dessas duas vertentes. O professor 4 destaca: “tudo que é dado passa primeiro por uma análise teórica para depois ser aplicado”, o que é feito por P5 através dos trabalhos extraclasse, bem como dentro de suas aulas. Poucos disseram sobre como é dado o retorno para os alunos e como são sanadas as deficiências no ensino-aprendizagem, o que muito provavelmente passa por uma inabilidade em usar o que é levantado nas avaliações em prol disso, o que se percebe em todas as entrevistas.

Formas de trabalhar os quatro eixos temáticos da Educação Física

A Educação Física escolar, como é detalhadamente descrito na Proposta Curricular, pode ser dividida em quatro grandes eixos

temáticos: o esporte, os jogos e as brincadeiras, a ginástica, e as danças e expressões rítmicas. Em nossa pesquisa buscou-se identificar quais deles são utilizados como conteúdos nas aulas da rede estadual nas escolas abordadas. Chegamos aos seguintes resultados, resumidos no Quadro 7.

Quadro 7 - Eixos abordados nas aulas de Educação Física pelos professores

Temas utilizados como conteúdo nas aulas pelos professores
Escola 1 P1 - Ginástica e esporte (por dominar melhor e pelas condições da escola). P2 – No seu curto espaço como docente, tenta introduzir dança e esportes sem bola.
Escola 2 P3 - Jogos e brincadeiras, esportes, ginástica (apenas alguns fundamentos), danças e expressão (restritas a comemorações e festas).
Escola 3 P4 – Esportes, jogos, brincadeiras (principalmente), ginástica, dança (domina pouco).
Escola 4 P5 - Esportes em geral (futebol, vôlei, atletismo, basquete), exceto handebol, dança e ginástica.

P1 e P2, que trabalham em E1, se defrontam com um problema. Além de a escola não possuir quadra, nas aulas de Educação Física, que são realizadas em um pátio entre as salas de aula, não se pode usar bolas: “na escola é proibido esporte com bola, o que já te limita muita coisa”, consideração em tom de lamento feita por P2 “ fato que é reforçado por P1. Dessa forma, P1 admite dominar melhor esporte e ginástica, em que a última é favorecida em relação às restrições do ambiente, segundo ele. P2 está tentando introduzir dança com ajuda de filmes e peteca, mas afirma sofrer pelo preconceito por parte dos alunos em relação a essas atividades.

P3 diz algo semelhante. Ele afirma que jogos e brincadeiras, bem como o esporte, são de mais fácil improvisado, o que burla a falta de material, que é constante nas escolas. Ele afirma não trabalhar ginástica por falta de intimidade com o eixo, e diz: “danças e expressão ficam restritas a comemorações e festas onde há apresentações artísticas”. Admite também que falta pessoalmente conteúdo nesses aspectos levantados. Mais uma vez, P4, na mesma linha dos anteriores, admite não ter conteúdo e prática acerca de dança, ficando também restrito a jogos e brincadeiras e, às vezes, ginástica. P5 aponta também a falta de material como fator limitante para o trabalho de alguns esportes. Ela afirma que o handebol, por exemplo, não pode ser praticado por

falta de bola específica, mas reitera que os outros esportes, como futebol, atletismo e basquete, são utilizados como conteúdos, bem como a dança e a ginástica.

Ao juntar todas as afirmações que estão nas entrevistas, a principal ideia que nos vem à mente é de que a formação acadêmica, principalmente, é deficiente na construção de profissionais completos, no sentido de terem conteúdos nas quatro esferas citadas. Betti e Betti (1996) consideram que, no intuito de atender ao mercado, os currículos dos cursos de licenciatura sofreram um “inchaço”, que foi causado pela adição de novos conteúdos da área, e que o currículo técnico-científico quase não aparece em sua forma pura, mas agora combinado ao esportivo/tradicional.

Talvez esse seja um fator que leva à mecanização das ações dos professores, impedindo-os de enxergar possibilidades além do que está ao alcance deles. O fato recorrente da queixa de falta de material não é sempre um empecilho para a abordagem de um determinado conteúdo, o que, mais uma vez, reforça o fato de que a formação acadêmica também deve fazer com que a criatividade seja relevada nas grades curriculares dos cursos de formação superior dos estudantes de Educação Física. Restrições em relação ao espaço são mais compreensíveis por se tratar também de um aspecto exterior à capacidade do professor, fazendo com que este fique muitas vezes impotente diante das situações impostas. No entanto, há um determinante que pode ser entendido como bloqueio pessoal, como descreve Betti (1999):

Várias escolas que conheço não possuem um espaço apropriado para a prática da Educação Física. Entretanto, a restrição a que se impõe o próprio professor é, muitas vezes, o maior empecilho à prática. Isto ocorre justamente pela associação aula de Educação Física/Esporte, ou seja, o professor sempre imagina uma aula na quadra, com bolas oficiais, etc. (BETTI, 1999, p. 29).

Esse trecho mostra um dos efeitos da hegemonia do esporte na escola e suas causas, o que também será tratado em outras formas mais adiante, que é a impotência do professor de maneira subconsciente diante de restrições em que a aplicação do próprio esporte é dificultada. A autora reforça ainda que até mesmo as outras atividades, como a dança, na mesma perspectiva, são feitas em quadra,

pelo mesmo motivo de o professor atribuir sempre à “quadra” todas as atividades da Educação Física.

Já se aprofundando em outros aspectos, é importantíssimo revelar que P2 e P5 são mulheres; esse fato deve ser considerado por um aspecto observado nas cinco entrevistas: são as únicas que abordam a dança diretamente dentro das suas aulas. Então podemos atrever a supor que haja fatores muito além da formação acadêmica, mas também dentro das perspectivas de gênero e sexualidade, uma vez que a dança é vinculada em nossa sociedade a aspectos femininos, o que faz com que tanto professores quanto alunos do sexo masculino tenham certo receio, acabando por deixar de lado esse eixo. Em uma breve descrição feita por Sousa e Altmann (1999), esse fato pode ser facilmente vinculado à afirmação:

Com a introdução do esporte moderno como conteúdo da educação física escolar no Brasil, principalmente a partir dos anos 30, a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por “natureza” a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.57-58).

No entanto, ao presente estudo não coube tentar verificar tamanhas particularidades que o ensino e seus “conteúdos ocultos” vêm a acarretar de influência nas aulas, mas sim como o professor trabalha a Proposta no contexto escolar.

Há necessidade de lembrar também o antigo estigma que a disciplina carrega: de ser um componente que, segundo os demais professores, pode atrapalhar a ordem e o silêncio no ambiente escolar. Isso vem à tona sobre as afirmações dos professores de E1; as bolas são proibidas pelo fato de as aulas serem realizadas em um pátio central na escola e o barulho ser constantemente regulado pela direção, segundo os mesmos professores. Assim, não basta haver apenas diretrizes norteadoras, mas também é necessário apoio do Estado para a melhoria da infraestrutura das escolas, a fim de viabilizar as aulas.

Além do já citado, podemos ainda fazer outra análise: o esporte como conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física, o que é notado no Quadro 5, presente nos planos de todos os professores. É evidente que esse é um dos eixos que devem ser trabalhados nas aulas, porém o que acontece é que os professores se utilizam dele para suprir as deficiências nos outros eixos; ainda, não conseguem nas aulas em que o esporte é ministrado proporcionar aos alunos uma leitura mais ampla sobre os papéis deste. Betti (1999) faz uma menção em seu trabalho a essas características:

É possível compreendermos nosso corpo, nossa expressão, somente através da cultura esportiva? Parece-me que não. Nas crianças que entrevistei a compreensão do corpo não foi sequer citada. Parece-me, portanto, que falta alguma coisa. Falta aos professores adquirir uma nova forma didática de ensinar o esporte, abordando a teoria (cognitiva, social e cultural) juntamente com a prática. Mas falta ainda um outro tipo de mudança, que é a introdução de novas modalidades esportivas, os diferentes tipos de dança e as atividades expressivas (BETTI, 1999, p.27).

Tomando por parte esse trecho, podemos compreender que o que falta é um contextualização do esporte nas esferas cultural, cognitiva e social dos alunos, para que ele não fique apenas como um conteúdo solto e sem significado nas aulas. Ainda, também podemos fazer a leitura da mudança no hábito do professor e a posterior introdução dos outros conteúdos para que seja reforçada essa contextualização com a sociedade nas aulas de Educação Física.

Contribuições da Proposta

Quando indagados sobre esse tema, podemos levantar alguns aspectos que estão evidenciados de forma sucinta no Quadro 8.

Quadro 8 - As contribuições da Proposta Curricular segundo os professores

Contribuições da Proposta Curricular do Estado
P1 – Ajuda nos conteúdos das aulas.
P2 – O documento orienta, mas não deve sempre ser considerado como um padrão fixo.
P3 – Ajuda nos conteúdos das aulas.
P4 – Ajuda no planejamento das aulas.
P5 – Diversifica as aulas, fazendo que haja aumento de interesse pelos alunos.

Os cinco professores abordados na pesquisa concordam que o CBC tem uma contribuição muito válida no contexto escolar, principalmente no que se refere à separação em tópicos das aulas e seus temas, como ressalta P4 em sua fala: “Ajuda muito nos planos, pois já dá tópicos para se trabalhar, ainda mais agora depois da recente modificação”. Nesse trecho, P4 faz menção à última revisão do documento feita recentemente e pontua a contribuição para a montagem dos planos de aula. P5 enfatiza outro fator: segundo o que ela chama de “abertura maior para os alunos”, a proposta veio como uma nova possibilidade de horizonte nas aulas de Educação Física, direcionando e facilitando sua prática profissional dentro da escola. Sendo a mais antiga professora abordada na pesquisa, ela faz questão de considerar que antigamente os alunos não participavam das aulas, o que faz supor que a maior oferta de conteúdos é um atrativo para a participação nelas.

Rosário e Darido (2005), em estudo que trata da experiência na profissão e dos conteúdos ministrados pelos professores de Educação Física, consideram que alguns professores vêm diversificando e aprofundando os conteúdos a partir de sua vivência, seja por acertos ou erros, na premissa de que a Educação Física e sua produção teórica ainda não formaram princípios orientadores da prática, o que podemos vincular a outras frases citadas nas entrevistas, aproximando muito essa teoria da realidade pesquisada. Nessa mesma ordem de razão, há um contraponto em: “mas isso não deve ser tomado como uma forma de prender os alunos a outras coisas” — fala da professora 2 (P2), quando afirma que a proposta deve sim ser seguida, porém não deve ser tomada como um referencial fixo nas aulas. Isso nos faz entender que ela auxilia, porém o professor deve ter a capacidade de promover com os alunos novas atividades dentro das aulas, de modo que não deixem de seguir o mesmo propósito.

Dificuldades na implementação da Proposta

Dentro dos relatos de dificuldade de implementação da proposta, uma frase dita por P1 chama a atenção, e acaba por ser um dos principais pilares na compreensão desse tema: “Minas Gerais é um país”. O professor faz menção à forma figurada da diversidade cultural, socioeconômica, climática, étnica, entre outras, que coexistem dentro do nosso Estado. Tanto na complementação desse relato quanto nos

demais, há a concordância de que as escolas podem variar muito de um lugar para o outro, até mesmo dentro de um município como Lavras, por exemplo. De maneira geral, o Quadro 9 mostra as dificuldades-chave apontadas pelos professores.

Quadro 9 - Dificuldades na implementação da Proposta Curricular do Estado

Fatores principais que influem como dificuldade na implementação da proposta
P1 – Extensão territorial, diversidade cultural e socioeconômica de Minas Gerais.
P2 – Infraestrutura e materiais disponíveis nas escolas.
P3 – Infraestrutura e materiais disponíveis nas escolas.
P4 – Formação e capacitação dos professores.
P5 – Infraestrutura e materiais disponíveis nas escolas.

Três professores (P2, P3 e P5) relatam que a falta de material e infraestrutura de algumas escolas também afeta muito o trabalho. A professora 5 exemplifica dentro de uma breve frase: “Ainda é a falta de material, restrito, pouco, escasso pela quantidade de alunos”, como uma sequência em que ela relata que não há como trabalhar handebol na escola por não haver bolas adequadas para esse esporte. Na escola E1, onde as aulas são realizadas no pátio central, fica evidente a queixa por parte dos professores entrevistados (P1 e P2).

Medeiros (2009) afirma que uma escola em que as condições não são adequadas, seja por instalações esportivas ou recursos materiais em insuficiência ou inexistência, pode ser um fator a contribuir para que os alunos passem a marginalizar a Educação Física, como se fosse algo que não é relevante para sua formação. Nessa lógica, o que é reclamado pelos professores é simplesmente um retrato de como a Educação Física já vem sendo tratada há bastante tempo em nosso país. Há de se compreender que a falta de material e a precariedade de espaço são desestimulantes para qualquer profissional no seu trabalho; contudo, uma vez que já é conhecida a realidade de algumas escolas em nosso Estado, retoma-se a discussão de que, na formação acadêmica, o profissional deve ser preparado para transpor essas dificuldades, sem comprometer a qualidade das aulas. “Falta de capacitação do professor” é o que considera P4 na abordagem sobre essa parte do tema. De forma bem honesta, ele admite que, principalmente em relação aos conteúdos, os professores têm uma formação bem deficiente, o que talvez também possa nos fazer pensar

que essa mesma deficiência inibe que haja certa habilidade por parte deles em transpor as barreiras das precariedades estruturais e funcionais do espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos referenciais existentes e com o conhecimento adquirido na pesquisa, podemos considerar alguns pontos importantes, como: falta de domínio para todas as esferas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; possível carência na formação, que limita a aplicação ampla dos conteúdos a serem trabalhados na escola; compreensão insuficiente de métodos avaliativos e de interatividade com as demais disciplinas para a concretização do conhecimento; e déficit nas ações pedagógicas, sobretudo no que se refere às limitações do aspecto físico e humano, que a escola determina. Também podemos destacar o que foi mencionado como aspecto positivo, como a contribuição da proposta no aumento de possibilidades de intervenção na prática profissional, além do fato de que o visível conhecimento teórico que os professores têm acerca do que consta nas linhas do documento, de certa maneira, já os instiga a refletir sobre suas ações.

É claro que, como mencionado pelos próprios professores, a realidade das escolas e a grande diversidade que existe dentro do Estado podem ser um desafio para a aplicação da Proposta Curricular, mas, com atribuições negativas ou positivas, devemos encará-la como uma ferramenta que pode ajudá-los na busca da melhoria da educação em Minas. Os cursos de Educação Física de Minas Gerais e do Brasil devem atender à nova demanda do entendimento do corpo e do movimento em conjunto com o espaço de vida dos indivíduos, bem como nossos governantes devem oferecer aos alunos uma estrutura de qualidade que possibilite maior amplitude da aplicação dos ideais de ensino que eles propõem.

Aos professores cabe a responsabilidade de fazer de suas aulas um espaço no qual os alunos possam experimentar, por meio das mais variadas experiências, os valores da cidadania, da ocupação efetiva em comunidade, promoção do bem-estar físico e emocional, aquisição de comportamentos saudáveis, os quais levarão como lição para toda a sua vida. Não podemos abdicar mais do nosso espaço na escola, temos em mãos tudo o que precisamos para realizarmos um bom

trabalho junto aos alunos, para que ao final do processo de ensino-aprendizagem acrescentemos, e muito, na formação de nossa sociedade.

Formar cidadãos críticos, emancipados, capazes de compreender como o seu corpo se relaciona com o espaço em que se insere é o papel da nossa prática profissional. Devemos sempre considerar tudo o que está ao nosso alcance para nos auxiliar na busca de objetivos mais sólidos, porém, a todo tempo, também devemos observar a individualidade e as características mais pertinentes a cada espaço em que nós iremos atuar.

ABSTRACT

CURRICULUM PROPOSAL FOR PHYSICAL EDUCATION IN THE TEACHERS' VIEW IN LAVRAS – MG

This study aimed to analyze the report of the Physical Education teachers from 4 schools of statewide network in the city of Lavras – MG, under the point of view of the State Curriculum Proposal, based on the teachers' approach who work or have worked with the document. It was used as method, within the qualitative research perspectives, the semi-structured interview resource to survey the most relevant aspects that pervade the Curriculum Proposal and are evidenced in the teachers' classes. According to our analysis, it is noteworthy that there must be observed multilaterally all aspects that influence the implementation of the Curriculum Proposal, since within the state of Minas Gerais there are numerous particularities.

Keywords: curriculum, physical education classes, schools

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. G.; FERREIRA, P. R.; MORAES, F. F. de.; BATISTA, N. J.; BALMACEDA, A. S. T. Possibilidades para pensar a educação física e seu caráter interdisciplinar. **Revista Especial de Educação Física – Edição Digital**, Uberlândia, n. 2, 2005.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas em Educação Física. In: **A formação profissional e a prática pedagógica**. Paraná: Midiograf, 2001. p. 77-94.

BARTHOLO, M. F. A construção do conhecimento e o projeto político-pedagógico da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 53-64, Jul./Jun. 1999-2000.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v.1, n.1, p. 25-31, junho/1999.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, Junho/1996.

BETTI, M. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte[online]**, São Paulo, v.19, n.3, p. 183-197, 2005.

COSTA, V. L. P. **Função social da escola**. Disponível em: <www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental: convívio social e ética. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.99, p.60-72, nov. 1996.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 27-37, jul. 2007.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAÚJO, J. S. R. de.; MAZZINI, J. M. Educação Física Escolar: atitudes e valores. **Motriz**, Rio Claro, Vol. 7, n.1, p. 17-22, Jan/Jun. 2001.

LIMA, M. de.; LEMOS, M. F.; ANAYA, V. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática. **Dialogia**, São Paulo, v.5, p. 145-151, 2006.

MEDEIROS, A. S. Influências dos aspectos físicos e didáticos pedagógicos nas aulas de Educação Física em escolas municipais de Belém. **Revista Científica da UFPA**, Belém, v.7, n.1, 2009.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental – 6º ao 9º Ano**. CBC. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org). **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009. 288 p.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.3, 2º sem./1996.

NUNES, C. S. C. A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objetivos de ensino. **Trilhas**, Belém, v.1, n.2, p. 56-65, nov./2000.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>> .Acesso em: 28 de outubro de 2011.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 2, n.2, p. 11-21, 2003.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H.; Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n.48, agosto/1999.

VEIGA, I. P. A. (Org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez./2003.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Endereço para correspondência:

Rua Lourenço Menicucci 462 - Centro
CEP : 37200-000 Lavras MG
E-mail: fabioreis@def.ufla.br