



PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Daniel Marangon Duffles Teixeira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Brasil

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender como professores se apropriam, no cotidiano escolar, da proposta de Educação Física implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. O trabalho teve como suporte teórico as discussões sobre os conhecimentos e práticas docentes. A metodologia utilizada foi o estudo de caso orientado por uma perspectiva etnográfica. Os resultados indicam a importância da consideração dos conhecimentos e práticas desenvolvidos pelos professores na construção e implantação de propostas pedagógicas. Indicam também dificuldades enfrentadas por uma professora na implantação de proposta pedagógica que trata a Educação Física como área de conhecimento.

Palavras-chave: educação física; inovação pedagógica; práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de pesquisa realizada no mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e apresentada como dissertação intitulada *Práticas docentes produzidas no cotidiano escolar, no processo de implantação de uma nova proposta de Educação Física, no estado de Minas Gerais*.

A pesquisa é fruto de questionamentos e inquietações relacionadas ao esporte e ao seu ensino nas escolas. Ao buscar ampliar minha compreensão dessa realidade pude perceber que as maiores inquietações da área centravam-se em uma forma padronizada de ensinar o esporte. Nesse sentido, as principais críticas colocadas pelos autores 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, conferisse sustentação ao ensino do esporte nas aulas de Educação Física.

Sobre essa ausência de propostas, Kunz (1994) afirma que a crítica ao ensino do esporte 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 apenas 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. 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 seu ensino nas suas aulas de Educação Física.

É nessa direção que, em 2004, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais propôs 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.

Portanto, foi a partir das críticas ao ensino do esporte, da nova proposta pedagógica para a Educação Física da rede estadual de Minas Gerais e das dificuldades dos professores ao lidarem com a nova concepção dessa disciplina, 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.

Dessa forma, o objetivo é analisar o 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 de Minas Gerais, caracterizando as práticas por ela construídas e sem perder de vista as condições de trabalho da professora.

DESENVOLVIMENTO

Construção Teórica do objeto de estudo

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. Ao tratar do cotidiano da escola, Ezpeleta e Rockwell (1989) 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.

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. Nesse duplo processo de apropriação, professores e alunos produzem novos conhecimentos.

Uma contribuição relevante para a discussão sobre o processo de apropriação de novas propostas pedagógicas 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).

Em síntese, segundo Arroyo (2003, p. 56), os professores resistem à apropriação dos saberes que construíram na prática cotidiana. E, nesse sentido, “qualquer tentativa de inovação pedagógica que não se situe nesse núcleo fracassa”. 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.

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. 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.

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, entre outras atividades e que transferem tais experiências para suas aulas.

Metodologia

Este estudo se orientou por uma perspectiva qualitativa. Para tal, faz-se necessária uma aproximação do cotidiano das aulas no sentido de investigar os saberes e as práticas produzidas no ensino do conteúdo esporte. Nessa direção, recorro às contribuições teórico-metodológicas de Ezpeleta e Rockwell (1989). Segundo as autoras, “aproximar-se da escola com a ideia 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).

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.

Inicialmente, pensei em estudar a prática docente de dois professores, em duas escolas que participaram da elaboração da proposta pedagógica do Estado. Considerei, pois, que esses professores, necessariamente, precisariam fazer parte do quadro docente das escolas, que lecionassem na 5ª série, por se tratar do primeiro contato com as aulas de Educação Física nas escolas, que estivessem comprometidos com a implantação da nova proposta e que as escolas estivessem localizadas na cidade de Belo Horizonte.

Assim, a partir das consultas à Secretaria do Estado da Educação, foi feita uma lista de possíveis professores e escolas que se enquadravam nos requisitos para a definição do campo de pesquisa. De um total de 28 professores, identifiquei cinco que atenderiam aos referidos critérios. Entretanto, constatei que três desses professores já não estavam trabalhando na rede estadual de educação. Outro professor consultado me desaconselhou a desenvolver minha pesquisa na escola em que trabalhava, em função de um suposto controle que traficantes de drogas exerciam na região.

Desta forma, somente uma professora continuava a exercer suas atividades docentes, tendo sido considerada muito comprometida pelas consultoras contratadas pela Secretaria de Educação para a condução do processo de elaboração da nova proposta, participando com interesse do processo de construção da proposta, e que aceitou participar da pesquisa.

O trabalho de campo se estendeu de forma continuada entre os meses de março e julho de 2007. A observação representou o principal instrumento de coleta dos dados empíricos. Ao longo desses cinco meses de trabalho de campo, foram observadas 28 aulas de Educação Física da 5ª série, duas reuniões pedagógicas, além de dois eventos da escola. Outros instrumentos que se colocaram como relevantes para a pesquisa foram as entrevistas realizadas com a professora e com as consultoras, além da análise documental, principalmente da própria proposta pedagógica da Educação Física, além do projeto político pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Institucional da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta pedagógica de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação

A proposta de ensino de Educação Física se insere em um projeto maior da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, denominado Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP. 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.

A estratégia de construção desse projeto foi desencadeada a partir de uma versão preliminar da proposta curricular elaborada por consultores contratados para cada uma de suas respectivas disciplinas. Foram, então, organizados Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP, nos quais estavam representadas 220 escolas de todas as regiões do Estado. Esses grupos foram constituídos por 14 a 20 professores de diferentes disciplinas. 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, foram propostos encontros presenciais.

Ao longo do ano de 2004, foram realizados quatro encontros presenciais com a participação dos consultores e dos coordenadores dos GDP. Esses encontros contribuíram para que as consultoras reconstruíssem as propostas pedagógicas preliminares, incorporando as discussões dos GDP. 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 (SOUSA et al., 2005).

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

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 410 professores de Educação Física das escolas-referência que participaram do processo de construção da referida proposta. Com um total de 120 horas, o curso foi dividido em três módulos intensivos de 40 horas, cada módulo com a duração de cinco dias.

O projeto Escolas-referência é uma iniciativa da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais que visa o desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na educação da rede pública. Segundo Ricci (2005), esse projeto visa identificar e apoiar as 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.

Em relação às suas concepções orientadoras, é importante destacar que é possível situar a nova proposta no âmbito das teorias progressistas da Educação Física, ao tomar como objeto de estudo a Cultura Corporal. Outro indicador da opção crítica da proposta é o destaque dado à construção histórico-social da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Mais um elemento presente na proposta, na perspectiva das teorias pedagógicas progressistas da Educação Física, foi a contribuição de Kunz (1994), que propõe como objeto de estudo o movimento humano, entendido como uma forma de comunicação com o mundo. Tal proposta aponta para a tematização e contextualização dos elementos da cultura de movimentos, de modo a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir de forma transformadora nessa esfera como cidadãos políticos, com criticidade e autonomia (BRACHT, 2005).

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 consultoras da Secretaria de Educação que coordenaram o processo de construção dos CBS's 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 ressignificação de seus sentidos e significados. Além disso, as consultoras consideram que os alunos devem conhecer os benefícios e riscos da prática das diferentes modalidades esportivas (MINAS GERAIS, 2005, p. 24).

Outro ponto a ser destacado é a ampliação do conhecimento a ser ensinado aos alunos sobre esportes. Ou seja, sem desvalorizar as experiências práticas dos alunos em cada modalidade esportiva, 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.

A prática docente da professora no ensino do esporte

Para Rockwell e Mercado (1988), 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. 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.

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 conhecimentos 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. Incluem 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.

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.

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. 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.

A caracterização da escola

A escola escolhida para a realização da pesquisa localiza-se em um bairro de Belo Horizonte, onde predominam casas simples, de classe média baixa e baixa. A escola oferece à comunidade o ensino fundamental – de 5^a a 8^a séries – e o ensino médio, funcionando em três turnos.

A área destinada à Educação Física fica no fundo da escola. A quadra poliesportiva apresenta-se em condições muito boas e tem uma pequena arquibancada para os alunos se assentarem. Do lado de fora de uma quadra coberta, há outras duas quadras em terreno irregular, com marcação e pintura para a prática de voleibol e peteca. Atrás dessas duas quadras há um espaço com aparelhos metálicos para a prática de movimentos de ginástica.

Havia, na escola, dois professores de Educação Física, mas que realizavam seu trabalho docente de forma isolada, sem integração observável ao longo da pesquisa. No que se refere à Educação Física como área de conhecimento presente na escola, pude perceber a coexistência de diferentes representações dessa disciplina. Sua importância e legitimidade ora são reconhecidas, ora são negadas. Em alguns momentos, há professores que reconhecem a Educação Física como uma disciplina do currículo. 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...

O projeto político-pedagógico da escola

Quanto ao projeto político-pedagógico da escola, um dos documentos analisados para a realização da pesquisa, desde o momento em que iniciei as observações

das aulas, percebi que esse não era um assunto confortável para as pessoas que trabalhavam na escola. Após alguns dias de observação, ao indagar a supervisora educacional sobre esse documento, obtive como resposta que ela consultaria a diretora da escola. Ainda que autorizada pela diretora, a supervisora educacional me confessou que não havia encontrado a “única cópia existente” do projeto.

Um 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, inclusive do CBC da Educação Física. Também não houve, na escola, uma discussão da proposta com os professores, nem uma tentativa de integração dos CBC no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Neste sentido, o registro de campo, realizado em 26 de março de 2007, referente ao primeiro contato com a diretora, revela o desconhecimento da escola sobre a nova proposta pedagógica da Educação Física, em processo de implantação havia 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.

Conhecendo a professora

A professora, cujas aulas foram observadas neste trabalho, será chamada de Benedita, a fim de preservar a sua identidade. Ela tem entre 50 e 60 anos, nasceu em uma cidade do interior de Minas Gerais. 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.

Ao concluir o curso de normalista, a professora resolveu fazer vestibular para Matemática, mas, após avaliar as exigências do vestibular e seus estudos e experiência até aquele momento, ela optou pelo vestibular para 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. No que se refere à sua formação, a professora destaca a vivência prática de modalidades esportivas.

É necessário lembrar que, naquele período, a concepção de Educação Física dominante era esportivista, tecnicista e não conferia a essa disciplina *status* de área de conhecimento.

A professora se casou em 1972, e em 1973, concluiu o curso de licenciatura em Educação Física. Benedita lecionou em uma escola da rede privada em Belo Horizonte até 1975, quando engravidou, interrompendo sua carreira por 20 anos. Em 1995 voltou a lecionar na rede estadual por meio de um processo conhecido como designação, que diz respeito à contratação anual de professores pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais para preenchimento das vagas não preenchidas por concurso. E assim atuou em diferentes escolas estaduais até 2003, quando foi aprovada em concurso público.

Referindo-se aos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, antes da implantação da nova 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 pre-determinados e o professor passa a ser o executor de decisões predefinidas sem a sua participação.

A prática docente da professora

Ao longo do semestre de observação, pude perceber uma tensão permanente, na prática docente cotidiana da professora, entre a concepção de Educação Física vigente antes da LDB de 1996, entendida como “atividade complementar”, e a concepção de Educação Física presente na nova proposta pedagógica, compreendida como “área de conhecimento”, de acordo com a 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).

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.

A coexistência de concepções de Educação Física 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) [...]

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.

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 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, realizado em 12 de abril de 2007, revela a reação dos alunos em relação a algumas dessas 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.

Em relação às ameaças de “reprovação” aos alunos 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.

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 a 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.

No entanto, é necessário considerar as condições de trabalho na escola como limitadores do processo de implantação da referida proposta pela professora. 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

As limitações desta pesquisa, ao focar uma escola e uma professora, não impedem que o conhecimento construído sirva de base para algumas reflexões para se repensar tanto o ensino da Educação Física quanto 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 de a implantação da proposta prever a discussão com o coletivo de profissionais de cada escola

e a sua incorporação no seu projeto político-pedagógico, essa proposta não foi reconhecida pelo grupo de professores e pelos demais profissionais que atuam na escola pesquisada.

A ausência do 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, além das condições de trabalho no que diz respeito à remuneração, ao tempo para estudo e planejamento, à disponibilização de espaços, equipamentos e apoio para a montagem e desmontagem das aulas.

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 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.

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. 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 deste estudo, também indicam novas possibilidades de pesquisa sobre a prática docente de professores de Educação Física. Uma vez que esta 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.

SPORT'S TEACHING PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION AS A FIELD OF KNOWLEDGE

Abstract: This study aimed to understand how teachers appropriate the physical education new proposition, implemented by the Secretary of Education of Minas Gerais State, at school. The work has been supported by discussions about teaching knowledge and practices. The methodology used was Case Study guided by an ethnographic perspective. The results indicate the importance of considering the knowledge and practices developed by teachers in the construction and implementation of educational new proposals. Also indicates the difficulties faced by one teacher in implementing educational proposal that deal with the physical education in the perspective of knowledge field.

Keywords: physical education; pedagogical innovation; teaching practices.

REFERÊNCIAS

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, 2002.

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

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

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

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.

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.

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

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

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

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 abr. 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 etnografia para la transformación de la escuela. In: Seminário Nacional de Investigación em Educacion, 3., 1992, Colômbia. **Memórias de Eventos Científicos Colombianos**, 1992.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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: CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE e CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1. e 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

Contato

Daniel Marangon Duffles Teixeira
E-mail: profdanielpucminas@gmail.com

Tramitação

Recebido em 18 de junho de 2012
Aceito em 18 de dezembro de 2012