

ENRAIZAMENTO ESCOLAR E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Eder Teixeira Piau¹
Sueli Teresinha de Abreu Bernardes²

RESUMO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre a formação de professores e/ou graduados em cursos de Educação Física na Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Como tal, essa investigação integra-se à Rede de Pesquisadores sobre os Professores do Centro-Oeste - REDECENTRO. Numa abordagem qualitativa busca dados nas legislações e nos projetos político-pedagógicos das sete instituições analisadas. São utilizados procedimentos da pesquisa documental, a leitura cruzada, além de estudos bibliográficos. Conclui-se que, embora a licenciatura e a graduação, modalidades de graduação em Educação Física, possuam relações didático-pedagógicas estreitas, estão determinadas por aspectos legais diferenciados e com particularidades inerentes a cada uma delas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Educação Física; Licenciatura e Graduação.

ABSTRACT

This text presents part of a master research about the graduation of teachers and graduations of Physical Education courses from the Mesoregion of Triângulo Mineiro and Alto Paranaíba. As such, this investigation belongs to The net of researches of teachers from West Center – REDECENTRO. In a qualitative approach, it has been search data in the legislation and in the political-pedagogical projects in the seven analysed institutions. The cross – reading and bibliographical studies has been used as the procedures of the factual research. It has been conclude that although the licenciatura and the graduation, the genres of graduation in Physical Education, have had didactic – pedagogical relation, they are determined by different legal aspects and by intrinsic particularities of each one of them.

KEYWORDS: Teacher; Physical-Education; Degree and Graduation.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba/UNIUBE. E-mail: ederpiou@hotmail.com.

² Doutora em Educação/ UNIUBE; Observatorio Internacional de la Profesión Docente, Universitat de Barcelona. E-mail: sueli.bernardes@uniube.br

Introdução

Oferecer formação inicial aos futuros profissionais de Educação Física nos diversos contextos de trabalho correspondentes a cada modalidade tem sido um desafio às instituições de ensino superior. Nesse cenário, buscamos discutir a formação nesses cursos da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Essa é uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais. Nela se congregam duas das dez regiões de planejamento do estado: a região do Triângulo Mineiro e a do Alto Paranaíba. Comparada às demais, essa mesorregião dispõe do terceiro maior contingente populacional e da segunda maior área. Apesar de ser a terceira mais populosa do estado, concentra a maior parte da população em quatro municípios: Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas e Araguari.

Dessa mesorregião selecionamos sete instituições de ensino superior, sendo duas públicas — Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade Federal de Uberlândia — e cinco privadas — Universidade de Uberaba, Universidade do Triângulo, Centro Universitário de Patos de Minas, Centro Universitário do Planalto do Araxá e Centro Universitário do Cerrado. Essas instituições foram escolhidas por terem uma tradição e regularidade na oferta do curso de Educação Física e participação no Conselho Regional de Educação Física.

Observamos demandas recentes, legislação ampla e grande discussão sobre essa formação, que não se apresenta suficientemente clara e precisa tanto nas diretrizes como nos projetos pedagógicos. Esse cenário supõe outros estudos, análises e reflexões.

Desde a Lei 9696/98, que dispõe sobre regulamentação da profissão de Educação Física, são necessárias: a formação generalista, a especialista ou as duas modalidades, ou seja, a generalista por meio da graduação e a do especialista como licenciado. A lei promulgada em 1998 entra em vigor, depois da consolidação do sistema CONFEF e dos CREFs após 2000. Conforme um de seus comentadores:

Esse início de milênio trouxe a todos os administradores dos cursos de preparação profissional em Educação Física — Diretores/Coordenadores/Chefes de departamento — e aos docentes dos programas de graduação na área, como se fosse um presente enviado pelos céus, a oportunidade ímpar de poder estar motivados a procederem a uma completa reengenharia tanto das Instituições de Ensino Superior como dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e da licenciatura para a educação básica (TOJAL, 2003, p.106).

Por outro lado, observamos a atuação cada vez maior do professor de educação física na educação do corpo em academias e nas atividades de lazer em *resorts* e clubes. Além disso, a contribuição do professor de Educação Física no processo educativo escolar ainda não tem o reconhecimento devido em suas peculiares dimensões como agente inter-relacionado ao processo de formação do educando.

Partimos do pressuposto de que a Educação Física Escolar ultrapassa a concepção de uma prática desportiva realizada em um horário de aulas, sem interação com os demais componentes curriculares, sem uma preocupação com o desenvolvimento e formação integral de aluno e sem referência ao contexto cultural do educando. Nesse sentido, um avanço é notado na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs: o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar ginástica, dança, esporte, jogos, atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental). Ela inclui, igualmente, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). Alguns educadores também defendem a proposta da inclusão de conhecimentos teóricos a respeito da cultura corporal, entre eles: Bracht (1986), Soares et al (1992) e Betti (1994, 1995).

Na perspectiva dos PCNs, os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e acerrar-se da realidade de modo que, com isso, possa ser arquitetada uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. Desse modo, junto a considerações importantes como a relevância social do conteúdo, é apontada a preocupação em se trabalhar com os conteúdos escolares nas três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental (Brasil, 1998b).

Sabemos que a Educação Física possui como um dos seus fins a criação de conhecimento por meio do movimento, possibilitando um diálogo com o lazer, com a expressão de emoções e da afetividade, com a aprendizagem e com a promoção e recuperação da saúde, dentre outros. Nessa linha, os PCNs versam sobre a necessidade de encontrar nessas finalidades o conhecimento das peculiaridades sociais que conformam a cultura de uma determinada região, elaborando propostas para uma Educação Física Escolar.

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações e sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais (BRASIL, 1998a, p. 29).

Nesse sentido, os PCNs apontam um enfoque voltado à autonomia, em detrimento dos aspectos técnicos e comportamentalistas. Expõem, ainda, o imperativo de relações entre os alunos, quando, a partir da autonomia, busca-se por propostas que estejam presentes na cultura local. Esta cultura embasa os conteúdos, os temas e os objetivos na cultura corporal dos educandos, possibilitando, por meio de trocas, uma mudança nas concepções de movimento.

Nos seis anos como coordenador de curso e professor de Educação Física não vemos diferença entre uma e outra formação – professor ou graduado - sendo as modalidades esportivas ensinadas da mesma forma. O enfoque apenas muda no exercício profissional. O que existe nos cursos é a diferença entre disciplinas pedagógicas e disciplinas de formação específica. Se, em nossa experiência é assim, se as discussões na área são muitas, o que propõem os cursos em seus projetos pedagógicos? Como a legislação define essa formação?

A seguir, apresentamos como construímos a pesquisa, um breve histórico da educação física no estado de Minas Gerais e alguns aspectos relacionados à intervenção profissional.

A opção metodológica

As pesquisas em educação têm sido desenvolvidas com vários enfoques e com consequentes abordagens metodológicas. Para Gamboa (2006), a escolha de uma abordagem tem vinculação direta com pressupostos do pesquisador. Esses pressupostos definirão o nível epistemológico em que se encontra o método da pesquisa escolhido.

Embora já tenha havido algumas tentativas para especificar o processo de coleta e análise de dados, não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo, por isso, a escolha do método se faz em função do tipo de problema a ser estudado.

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Diante disso, buscamos na pesquisa de mestrado, a qual deu origem a este artigo, um enfoque metodológico que não evidenciasse generalizações, quantificações e nem a neutralidade como pesquisadores. Portanto, este estudo é caracterizado pela abordagem qualitativa baseado nos estudos de Lüdke e André em seu livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas” (1986) e em Brandão, “A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador” (2003).

Na abordagem qualitativa, a realidade não é algo externo ao sujeito, valoriza-se a maneira própria de entendimento da mesma pelo indivíduo, uma vez que esta permite ao pesquisador uma gama de questionamentos e de interação com o campo investigado, que segundo Lüdke e André (1986, p.39), pode ser rica em dados descritivos, por apresentar um plano aberto e flexível, visando a focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, tendo o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento. Para Brandão (2003, p.184)

[...] um dos fundamentos das abordagens qualitativas está na convicção de que nós próprios, pessoas humanas, sujeitos interativos de uma pesquisa somos confiáveis. [...] Podemos confiar em nossa *pessoalidade na pesquisa*. Podemos confiar em nossos saberes e valores, em nosso modo de ser e de *sentir e pensar*, desde que intencionalmente sinceros e teórico-metodologicamente [preparados]. [...] Mais que um método, o *qualitativo* é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos [...] (BRANDÃO, 2003, p. 183, grifos do autor).

Reconhecemos este trabalho como construção em uma abordagem qualitativa porque, segundo características apontadas pelos autores anteriormente citados, buscamos o ambiente natural como fonte direta, ou seja, as escolas de Educação Física da região estudada; a legislação específica junto aos órgãos nacionais responsáveis pela definição das políticas pertinentes e dos respectivos decretos-lei e resoluções. Os dados coletados foram descritivos, tanto nos projetos políticos pedagógicos, quanto na legislação analisada. Nas interpretações dos documentos analisados procuramos apresentar a nossa interpretação ao *corpus* e ao significado do escrito. Buscamos o modo como os projetos interpretam a legislação específica e como propõe a formação do graduado e/ou licenciado. Não nos

preocupamos em definir hipóteses para posterior comprovação e busca de evidências. Nós nos identificamos nessa abordagem qualitativa igualmente, porque partimos de nossos saberes, de nossos “modos de sentir e de pensar” enquanto também profissionais de Educação Física.

Essa consideração da personalidade na pesquisa não nos fez esquecer a postura de espanto reconhecida como essencial no fazer investigativo. Por espanto, entendemos a capacidade de o pesquisador distanciar-se, observar, descobrir-se espantar-se com sua criação. Na capacidade de nos espantarmos, consideramos que aí se situa nossa possibilidade de criticar todo o processo investigativo vivido.

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído para depois buscar o que ainda não foi feito, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente, iniciamos pelo levantamento das produções bibliográficas pertinentes ao tema.

Esse tipo de estudo, reconhecido como estado da arte é definido como de natureza bibliográfica. Seu objetivo é “mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRA, 2002, p.258).

Através das palavras-chave: formação profissional, diretrizes curriculares, licenciatura e graduação em Educação Física, buscamos o estado do conhecimento nos sítios acadêmicos: *Scielo*, Portal da CAPES, Biblioteca Virtual da Saúde, e na Biblioteca Central da Universidade de Uberaba e nos catálogos da editoras que usualmente publicam textos relacionados à Educação Física.

Nesse estudo do estado da arte, identificamos pesquisas próximas à nossa questão de pesquisa, entre elas Bracht (1999), Betti, Zuliani (2002), Marin et al. (2010), Souza (2007), Paiva, Andrade Filho e Figueiredo (2006), Gunther e Molina Neto (2000), Munoz et al. (2006) e Darido (1995). Do mesmo modo, lemos, em periódicos da área de educação e do campo específico da educação física, autores como Tojal (2003), Moreira (1995, 2006), Castelani Filho (1999), Marinho (1980), Medina (1992), Daolio (1995) e Betti (2009).

Realizamos o estudo dessas produções através da técnica de leitura cruzada. Essa técnica consiste em formular uma questão e buscar respostas a elas em diferentes autores. Essas respostas são comparadas e analisadas quanto ao sentido de complementaridade ou

oposição e refletidas pelo leitor junto ao contexto de sua proposta de escrita³.

Nossas perguntas, então, se ampliaram: como é proposta a formação do profissional de Educação Física nas diretrizes curriculares específicas? Como os projetos pedagógicos das seis instituições selecionadas da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba contemplam a formação em Educação Física? Qual é a finalidade: formar um graduado ou um licenciado? Quais aproximações e distanciamentos entre as propostas pedagógicas e entre elas e as diretrizes curriculares?

Em uma dimensão, buscamos a legislação referente ao curso de Educação Física, englobando o aporte legal para as licenciaturas de um modo geral. O critério de seleção foi a publicação desses documentos pós 1987, pois esse é o ano em que se definiu a distinção da formação do profissional de Educação Física: graduação e licenciatura. Esse levantamento foi realizado junto ao portal do Ministério da Educação do Brasil. Segundo Samara e Tupy (2007, p. 16), o documento impresso e/ou manuscrito é fonte fidedigna, inquestionável das informações investigadas.

Realizamos a análise da legislação específica a partir das seguintes unidades temáticas: *princípios, currículo e área de atuação*.

Para analisarmos os projetos pedagógicos, recorreremos aos procedimentos propostos por González Gonzáles et al. em “*Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación*” (2004).

A concepção do modelo de análise estrutural desses autores é a de que

os processos educativos são: altamente complexos pela diversidade de elementos que os integram; estão organizados em múltiplos níveis, dimensões e áreas; se inter-relacionam e incidem de modo endógeno e com outra série de fatores exógenos; estão em devir e são susceptíveis tanto de serem transformados como de transformar GONZALES GONZALES, 2004. p. 57).

Consequentemente, os procedimentos que incorporam esse tipo de análise permitem abordar a problemática em seus níveis, áreas e elementos.

Para a análise estrutural integrativa é fundamental caracterizar (definir, delimitar e localizar) as unidades de atenção. Para isso se requer reconhecer o universo com seus níveis (dimensões), âmbitos e elementos. Uma *unidade estrutural* apresenta-se integrada

³ ABREU-BERNARDES, S. T. (2010), informação verbal, aula da disciplina Pesquisa em Educação: a produção acadêmica sobre o professor na Região Centro-Oeste.

por três eixos: superestrutura ou intencionalidade, estrutura e organização, e infraestrutura e condições de trabalho.

A *superestrutura* – tem como finalidade definir, delimitar e situar o referente institucional. Em relação a esse nível, neste trabalho analisamos os princípios; os objetivos, o perfil do egresso, o fundamento legal; a área de atuação escolar e não escolar; a gestão acadêmica; o contexto educacional.

A *estrutura* – nesse nível analisamos os aspectos estruturais do processo educativo: a organização dos componentes curriculares de formação específica e formação pedagógica; a duração e carga horária do curso; a avaliação da aprendizagem; a interação teoria e prática; as práticas interdisciplinares; as relações ensino-pesquisa-extensão e as atividades complementares.

Essas unidades de análise são explicitadas no quadro a seguir:

<p>Superestrutura ou Intencionalidade</p>	<p>Princípios Objetivos Perfil do egresso Fundamento legal Área de atuação Gestão acadêmica Contexto educacional</p>
<p>Estrutura</p>	<p>Organização dos componentes curriculares Duração e carga horária Avaliação da aprendizagem Interação teoria e prática Práticas interdisciplinares Relação ensino-pesquisa-extensão Atividades complementares</p>
<p>Infraestrutura</p>	<p>Condições de trabalho Recursos pedagógicos Biblioteca Salas especiais Laboratórios Quadras Piscinas Ginásio de esportes</p>

Quadro 1. Elaborado pelo autor a partir da figura 5 de Jorge Gonzáles Gonzáles, “esquemário epistemológico de evaluaciónplanación (2004).

Como esta pesquisa abrange exclusivamente análises bibliográficas, o nível da *infraestrutura* não foi contemplado. Portanto, este estudo não avalia a adequação das condições de trabalho oferecidas para o desenvolvimento das funções universitárias –

docência, pesquisa, extensão, integração; o uso dos recursos pedagógicos; salas especiais; biblioteca; laboratórios; quadras; piscinas; ginásio de esportes e outros, embora se reconheça a sua importância para análise do curso.

Para discussão das análises dos projetos políticos pedagógicos baseamo-nos em Veiga (2007, 2004, 2001, 1995) e Moreira (2001,1999, 1997, 1990).

A educação física escolar em Minas Gerais

É no século XIX que a Educação Física inicia um processo de enraizamento escolar no Brasil. Tomamos o estado de Minas Gerais, onde, como já foi dito neste trabalho, localiza-se a Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, para discutir o início desse processo.

Segundo Vago (1999), a reforma do ensino realizado no estado de Minas Gerais, em 1906, ressoou e alargou o movimento afirmativo social da escola, levando à organização da primeira cultura escolar em todo o estado.

Essa nova cultura escolar substituiu gradativamente o modelo escolar vigente, caracterizado por escolas isoladas, com turma única, com aulas sob a responsabilidade de um docente, ministradas na própria casa do professor, em igrejas, em sala por ele locada ou cedida pelos órgãos públicos ou por particulares. Na verdade, o que se pretendia era apenas ensinar as primeiras letras e as quatro operações às crianças pobres. Desse modo, “a cultura escolar confundia-se com a cultura da população, e o conhecimento escolarizado era o conhecimento do próprio mestre, sem ambições de mudar hábitos, comportamentos e valores das crianças” (VAGO, 1999, p. 1).

Contudo, em período posterior à Proclamação da República, fortaleceu-se a crença de políticos e intelectuais republicanos mineiros de que a construção de uma nação bem-sucedida dependia, sobretudo, da educação intelectual, moral e física do povo. Para eles, sem o comando do estado, não haveria possibilidade das escolas alcançarem a tripla proposta, pois o ensino até então era considerado ineficaz. Foi então proposto um novo paradigma escolar, conforme relatório de um inspetor escolar dessa época⁴:

À escola, [...] caberia a missão de operar "uma verdadeira revolução nos costumes, sob o ponto de vista moral, atingindo os benefícios dela a própria vida econômica", pois, "teremos em vez de um exército de analfabetos a povoarem as oficinas, um pessoal operário suficientemente preparado para exercitar os seus misteres com inteligência e aptidão". Desejava-se que esse operariado alfabetizado

⁴Relatório de José Rangel, inspetor escolar em Juiz de Fora (MG). Cf. Arquivo Público Mineiro. Secretaria do Interior, Relatórios dos Grupos Escolares, 1907, (apud VAGO, 1999, p. 12).

oferecesse "garantias de economia e incremento" à indústria que se tentava organizar em Minas e no país (RANGEL, 1907 apud VAGO, 1999).

Esperava-se que a escola proporcionasse mudanças nas crianças de tal modo que se conseguisse a superação da séria crise que o regime republicano provava e da qual Minas Gerais não escapara. A inclusão no mundo industrializado dependeria de educar o povo, "tido e havido por analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial, organizado sob a lógica capitalista de produção" (VAGO, 1999, p. 3).

Essa nova representação do ensino expressou, também, um modo de menosprezar os saberes dos alunos, os quais eram aprendidos em suas práticas culturais realizadas em outros círculos sociais. A experiência vivida não interessava à escola e deveria ser substituída por um saber legitimado e autorizado pelo estado como necessário à prosperidade do país.

O advento desse novo molde escolar tem em vista responder à expectativa de formar aqueles que seriam os cidadãos republicanos - civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros -, que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social (VAGO, 1999, p. 4).

No centro, para o qual convergiriam as determinações dessa nova cultura escolar, estava o corpo das crianças: "a organização da cultura escolar deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso" (VAGO, 1999, p. 4). Para essa educação física das crianças, muitos dispositivos foram mobilizados.

O primeiro deles foi a construção dos grupos escolares, grandiosos, suntuosos e higiênicos. Na cultura escolar que se introduzia, aspirava-se que o cultivo do corpo começasse já na arquitetura do prédio: os espaços deveriam ser eles mesmos educativos (Cf. VINÃO FRAGO, 1998).

Do programa para o ensino primário nesses grupos escolares faziam parte as cadeiras de "*Leitura, Escripção, LinguaPatria, Arithmetica, Geographia, Historia do Brasil, Instrução Moral e Civica, Geometria e Desenho, Historia Natural, Physica e Hygiene, Trabalhos Manuaes e ExerciciosPhysicos*" (VAGO, 1999, p. 5).

De múltiplos modos procurava-se implantar uma racionalidade no corpo das crianças, para conseguir transformar crianças indigentes em cidadãos republicanos. Nesse

sentido, a cadeira de "Exercícios Physicos" foi essencial, junto às outras cadeiras que igualmente cultivavam o corpo, como as demais. Esse foi o momento inicial de enraizamento escolar dos exercícios físicos.

A reforma de 1906 realmente obrigou a presença dos "Exercícios Physicos" no programa. Ela prescrevia: "Não se descuide desta parte da educação das crianças na escola". Passa a circular a representação de que a inserção dessa cadeira no programa da escola primária era necessária porque de tais exercícios dependia "o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos". Observe-se que uma preocupação com o aperfeiçoamento e o fortalecimento físico racional e sistemático ficava evidente (VAGO, 1999, p. 6).

Alegava-se, ainda, que a escola era o local adequado para a efetivação das práticas corporais que concorreriam para o desenvolvimento físico das crianças.

Os programas eram distintos para meninos e meninas. Para eles, a prática central eram as variações de marchas militares, que deveriam ser executadas observando-se "estritamente as regras militares." Já para as meninas, prescrevia-se brincar em liberdade no pátio e realizar exercícios de "extensão e flexão de músculos", executados metodicamente "à sombra" (VAGO, 1999, p. 8).

As professoras de cada turma detinham a responsabilidade pela cadeira de "Exercícios Physicos". Porém, era permitido que a direção da escola solicitasse um instrutor militar para os meninos.

Para viabilizar esses exercícios, foi prevista a construção de galpões, com espaços separados por sexo, ou seja, "áreas convenientes para recreio e exercícios physicos dos alumnos". Mais tarde, essa área foi planejada para ser "nivelada, macadamizada, e, se possível, asphaltada e coberta", e seria usada para "exercícios gymnasticos e evoluções militares" (Cf. Arquivo Público Mineiro, 1909, 1911, apud VAGO, 1999, p. 9).

Eram reservados 25 minutos diários aos "Exercícios Physicos", intercalados às demais cadeiras, o que pode ser revelador da pretensão de atenuar a fadiga intelectual das crianças e o tédio das práticas escolares vigentes. Pode igualmente expressar uma posição de destaque na organização curricular.

Segundo Vago (1999, p. 10), em resumo, "o mesmo movimento de constituição de uma nova cultura escolar em Minas Gerais, no início do século XX, promoveu também a escolarização". De fato, a obrigatoriedade do ensino dos exercícios físicos, a determinação de um programa, o objetivo pretendido, atribuição do tempo e a definição do espaço

expressam a importância atribuída a essa cadeira. Tal fato pode ser considerado como provocador do gradativo enraizamento escolar nas práticas de exercícios físicos nos grupos escolares em Minas Gerais, nas décadas posteriores.

Retomar o início da prática da educação física escolar em Minas Gerais teve por objetivo identificar aqui a sua afinidade com o projeto de sociedade que se queria implantar. Nesse projeto do início do século XX, os grupos escolares e a cadeira de "Exercícios Physicos" desempenhariam papéis preponderantes na formação dos cidadãos republicanos de corpos limpos e robustos.

A educação física no final do século

A educação física permaneceu enraizada nas diferentes culturas escolares que foram sendo organizadas desde a reforma de 1906, em Minas Gerais. Mas esse processo de enraizamento escolar não foi homogêneo e múltiplas foram as representações produzidas acerca de sua intervenção na formação humana, aqui apenas citadas: educação física como domadora de corpos humanos; educação física como produtora de uma raça forte e enérgica; como celeiro de atletas; como terapia psicomotora; como aprendizagem motora; como promotora da saúde; como produtora e veiculadora da cultura corporal de movimentos socialmente criada (VAGO, 1999, p. 10).

Muitas reformas do ensino foram realizadas em Minas Gerais nesses anos pós 1906. Porém, o modelo escolar que foi validado à época conservou várias de suas características básicas: a oferta de disciplinas; os tempos escolares organizados em grades de horários; a perceptível hierarquia dos saberes escolares; os rituais escolares de poder; a seriação anual com promoção mediante avaliação quantitativa, todos atravessaram o século. Há igualmente distinções consideráveis, como, a política de construção de prédios suntuosos para os grupos escolares estaduais, os quais foram gradativamente substituídos por prédios precários e, também, lamentavelmente, houve a precarização das condições de trabalho do professor.

O modelo escolar do início do século vem sendo questionado e novos modos de organização têm sido propostos desde 1996 pela legislação de âmbito nacional. No plano nacional, temos a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que substituiu a LDB nº 5.692/71, em vigor durante 25 anos; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental, MEC/2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e do ensino médio, CNE/1998.

A receptividade e a aplicação dessas novas práticas escolares

são permeados por tensões e conflitos entre os diferentes (e muitas vezes opostos) interesses de ordens diversas colocados no campo da educação escolar - interesses econômicos, sociais, políticos, culturais. Isso certamente provoca o surgimento de modelos escolares diferentes, com projetos político-pedagógicos que se contrapõem (VAGO, 1999, p. 9).

Vago (1999, p. 10) observa, ainda, que “se um novo modelo escolar foi instituído na reforma mineira de 1906 para viabilizar um determinado projeto de sociedade, que projeto(s) estaria(m) orientando novas maneiras de organizar a escola, ao final do século XX?” E ainda questiona: “a educação física permanecerá enraizada na cultura escolar?”

As definições de organização e prática escolar do final do século XX apresentam sintonia com os

interesses do "deus-mercado" e sua ordem econômica de matriz capitalista: o currículo, para ficar em apenas um exemplo, deve estar estruturado para obedecer às exigências do mercado, incluindo ou retirando disciplinas de acordo com elas. Preparar alunos(as) para sua futura inserção no mundo do trabalho é o propósito [...]. Os princípios que regem o mercado - eficácia, rendimento, seleção, resultado - devem também orientar as práticas escolares, habituando e conformando alunos(as) e professores(as) a eles. É o primado de uma "pedagogia da eficiência", a "qualidade total" em educação escolar (VAGO, 1999, p. 11).

O “deus-mercado” torna-se centro das decisões em todas as dimensões (abarcando a educação escolar), submetendo o Estado e as pessoas a seus interesses e a suas necessidades.

Em oposição a esse, propõe-se uma escola criadora e difusora de cultura, tempo e espaço social para uma formação integral, voltada para o exercício da cidadania.

Tais interesses existem e estão em conflito na sociedade e repercutem na escola. E é precisamente isso que a caracteriza como campo de intervenção social. “Certamente a problematização em torno das questões ligadas ao mundo do trabalho e ao próprio mercado é mais que necessária, não como [submissão], mas como possibilidade de intervenção social para contribuir em sua transformação” (VAGO, 1999, p. 11).

O enraizamento escolar da educação física

Novas maneiras de organizar a escola (e nelas o enraizamento do ensino de educação física) estão sendo instituídas em confronto como esse entre as exigências do

mercado e a cultura escolar.

A LDB de 1996 define a obrigatoriedade da presença da educação física nas práticas escolares na educação básica, facultando sua presença na educação superior e nos cursos noturnos. Essa lei, estabelece que a educação física deve estar interligada ao projeto pedagógico da escola.

A falta de critérios permitiu que se configurasse quase um "vale-tudo" em sua organização escolar. Interesses econômicos têm marcado interpretações da LDB sobre a educação física, sobressaindo-se a ideia de redução de despesas com professores e materiais. Mesmo com dados precários, já é possível dizer que sua presença nas práticas escolares, sobretudo em escolas particulares, tem sido reduzida ao mínimo indispensável para configurar obediência à lei (VAGO, 1999, p. 12).

Observa-se, do mesmo modo, a descaracterização do ensino curricular de educação física, quando, por exemplo, substitui-se o seu caráter de disciplina como espaço de treinamento esportivo. Do esmaecimento da

identidade [da educação física] como disciplina curricular - isto é, como portadora de um conhecimento a ser oferecido aos alunos - [...] decorre seu alijamento das discussões que envolvem o conjunto das práticas escolares, [o qual] inviabiliza sua participação na formação dos alunos - torna-se um tempo *à parte*, um apêndice, ou um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los. A educação física continuaria *figurando* no currículo da escola, mas *desfigurada* de seu caráter de área do conhecimento (VAGO, 1999, p. 12).

Nesse enfoque de treinamento esportivo, privilegia-se o rendimento, a competição, a seleção por habilidade, o resultado.

[...] práticas corporais da cultura, como os esportes, as danças, os jogos, a ginástica. Nada disso interessa quando se quer organizar uma escola na qual o conhecimento que importa transmitir aos alunos é aquele que se considera *útil* ao ingresso no mercado de trabalho. E, então, o conhecimento oferecido na educação física não teria muito a contribuir, tornando-se assim descartável (VAGO, 1999, 12).

Em pior perspectiva, aceitam-se práticas corporais realizadas fora do ambiente escolar (em clubes, *resorts* e academias, por exemplo) consideradas substitutas do ensino de educação física realizado nas instituições escolares. Essa terceirização de função eliminaria a dimensão educativa da educação física, e, conseqüentemente, seu desenraizamento escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio “não dão margem para a descaracterização da educação física como disciplina escolar. Ao contrário, ela é definida como *área do conhecimento* [...], que as escolas estão obrigadas a contemplar” (VAGO, 1999, 13). Essas diretrizes constituem mesmo um contraponto legal aos usos irresponsáveis do ensino de educação física, praticados sob a LDB.

Além disso, essas diretrizes exigem que todas as áreas do conhecimento estejam articuladas em torno do paradigma curricular: "Vida Cidadã".

Se no princípio do século XX a educação física firmou-se nas escolas de Minas Gerais como recurso higiênico, de regeneração da raça, de preparação para o trabalho, ao final do século sua conservação ou seu desenraizamento estão intimamente unidos à ideia de ampliar ou reduzir a escola como lugar de e para o exercício da cidadania.

Intervenção Profissional

Em relação ao estudo da superestrutura, descrevemos, a seguir, um recorte da análise realizada.

Atualmente, a licenciatura e a graduação, modalidades de graduação em Educação Física, embora possuindo relações didático-pedagógicas estreitas, estão determinadas por aspectos legais diferenciados e com particularidades inerentes a cada uma delas.

A partir da evolução das necessidades da sociedade e do substancial aumento de conhecimentos veiculados à área, percebe-se uma ampliação no espaço de intervenção do profissional. Nesse contexto, o profissional da área de Educação Física, considerado recentemente apenas um professor com atuação quase exclusiva no espaço escolar, passa a ter exigências profissionais de diferentes ordens, atuando em diversos segmentos do mercado de trabalho.

O processo de profissionalização da área legitima-se a partir da promulgação do Decreto 9696/98, onde a profissão torna-se reconhecida, com regulamentações e disposições administrativas provenientes da instância federal. É oportuno destacar que, em nenhum momento, este decreto faz referências de qualquer natureza a respeito da graduação do profissional, ou seja, o documento reitera os campos de intervenção para a profissão sem, contudo, estabelecer atribuições específicas para a graduação ou para o Licenciado. Portanto, em princípio, fica implícita que a formação superior em Educação Física é condição suficiente para a atuação dentro da profissão, não importando, então, a modalidade de graduação.

Vale ressaltar, também, que a regulamentação da profissão de Educação Física provocou na área inúmeras discussões epistemológicas, especialmente, porque o fator decisivo para a regulamentação parece ter sido a sua caracterização como atividade mercadológica.

O Conselho Nacional de Educação Física – CONFEF define as áreas de intervenção profissional, resumidas no quadro 2 a seguir

Enraizamento escolar e atuação do profissional de educação física

Campo profissional	Locais de intervenção	Regência/docência EF	Treinamento desportivo e Preparação física	Avaliação física	Recreação em atividade física	Orientação de atividades físicas	Gestão em EF e Desporto
É [...] um campo profissional legalmente organizado, integrado à área de saúde e da educação [...].	O Profissional de Educação Física atua como autônomo e/ou em Instituições e Órgãos Públicos e Privados de prestação de serviços em Atividade Física, Desportiva e/ou Recreativa e em quaisquer locais onde possam ser ministradas atividades físicas, tais como: Instituições de Administração e Prática Desportiva, Instituições de Educação, Escolas, Empresas, Centros de Pesquisa, Academias, Clubes, Associações Esportivas e/ou Recreativas, Hotéis, Condomínios, Centros de Estética, Clínicas, Instituições e Órgãos de Saúde, "SPAs", Hospitais, Creches, Asilos, Circos, Centros de Treinamento Desportivo, de Lutas, de Artes Marciais; Grêmios Desportivos, Logradouros Públicos e outros onde estiverem sendo aplicadas atividades físicas e/ou desportivas.	Identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular/disciplina Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior e no campo das disciplinas de formação técnico-profissional no Ensino Superior, objetivando a formação profissional.	Diagnosticar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, programar, ministrar, desenvolver, orientar e aplicar métodos e técnicas de aprendizagem, aperfeiçoamento, orientação e treinamento técnico e tático, de modalidades desportivas, na área formal e não formal, assim como na avaliação, prescrição e orientação de atividades físicas, objetivando promover, reabilitar e aprimorar o funcionamento fisiológico; o condicionamento e o desempenho físico dos praticantes das diversas modalidades esportivas e artísticas.	Diagnosticar, planejar, supervisionar, coordenar, executar, programar, ministrar, prescrever, orientar, identificar necessidades, desenvolver coleta de dados, entrevistas, aplicar métodos de medidas e avaliação cineantropométrica, biomecânica, motora, funcional, psicofisiológica e de composição corporal, em laboratórios ou no campo de intervenção, com o objetivo de avaliar o condicionamento físico, os componentes funcionais e morfológicos e a execução técnica de movimentos, objetivando prevenir e reabilitar o condicionamento, o rendimento físico dos beneficiários.	Diagnosticar, identificar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, orientar, avaliar e aplicar atividades físicas de caráter lúdico e recreativo, objetivando promover, otimizar e restabelecer as perspectivas de lazer ativo e bem estar psicossocial e as relações sócio-culturais da população.	Diagnosticar, planejar, supervisionar, coordenar, executar, assessorar, programar, desenvolver, prescrever, avaliar, aplicar métodos e técnicas motoras diversas, aperfeiçoar, orientar e ministrar os exercícios físicos, objetivando promover, otimizar, reabilitar e aprimorar o funcionamento fisiológico orgânico, condicionamento e o desempenho fisiocorporal, orientar para: o bem-estar e o estilo de vida ativo, o lazer, a sociabilização, a educação, a expressão e estética do movimento, a prevenção de doenças, a compensação de distúrbios funcionais, a autoestima, a cidadania, a manutenção das boas condições de vida e da saúde da sociedade.	Diagnosticar, planejar, supervisionar, coordenar, executar, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver, prestar consultoria, orientar, avaliar e aplicar métodos e técnicas de avaliação na organização, administração e/ou gerenciamento de instituições, e pessoas jurídicas cujas atividades fins sejam atividades físicas e/ou desportivas.

Quadro 2 - Intervenção do profissional de Educação Física
Fonte: Resolução CONFEF 046/2002.

Nos projetos analisados, identificamos que a UFTM deixa muito claro a área que tem por campo de atuação: academias, centro de reabilitação, programa social da família, núcleo de apoio social da família, associação de pais e amigos dos excepcionais, empresas e em outros ambientes educacionais desde que não seja a escola.

Para a UFU e o UNIPAM o profissional poderá atuar de forma competente no ensino, pesquisa, nas diferentes equipes multiprofissionais, saúde e esporte, participar ativamente das estruturas deliberativas e consultivas do sistema de educação, esporte e saúde. Não sendo mencionada a área de atuação no projeto da UNITRI.

Na UNIUBE a área de atuação da licenciatura e graduação são a mesma tendo como objeto de estudo o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades de exercício físico, da ginástica, do jogo, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo à saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, lazer e gestão de empreendimentos relacionados a atividades físicas.

É interessante notar que o UNIARAXÁ deixa claro que a área de atuação tem campos distintos, mas não faz o mesmo nos objetivos, princípios e perfil desejado. Para a licenciatura ela diz: são em instituições públicas e privadas de educação em seus três níveis, para a graduação,

O campo de atuação ainda gera muitas dúvidas para os gestores dos cursos, principalmente na hora da caracterização. As diversas tendências que se propagam dentro da área da Educação Física também dificultam a determinação de objetivos únicos para o campo de intervenção profissional. As IES, em suas políticas para a formação continuada, poderiam ofertar cursos de pós-graduação em áreas especializadas, as quais levariam em consideração as exigências pontuais clamadas pela sociedade, no que diz respeito à intervenção profissional em Educação Física.

Considerações finais

A pesquisa realizada estimula outros estudos como a complementação com dados empíricos sobre como se realiza a prática proposta, como se concretiza o enraizamento escolar e a atuação dos egressos — aspectos que poderão ser pesquisados posteriormente, com maior amplitude de tempo do que os cursos de mestrado oferecem. Ainda assim, pensamos que este trabalho poderá contribuir para as discussões e definições sobre a identidade do profissional de Educação Física e sua formação, assim como para os debates sobre as concepções e práticas de enraizamento escolar.

Pensamos, ainda, que a formação das ideias é tributária de seu contexto de produção. Os atos e os pensamentos dos agentes ocorrem sob “constrangimentos estruturais”.

Quando o campo é a escola, Bourdieu aponta peculiaridades:

A escola é um campo que, mais do que qualquer outro, está orientado para sua própria reprodução, pelo fato de que, entre outras razões, os agentes têm o domínio de sua própria reprodução. Dito isto, o campo escolar está submetido a forças externas. Entre os fatores mais poderosos da transformação do campo escolar (e, em termos mais gerais, de todos os campos de produção cultural) está o que os durkheimianos chamam de efeitos morfológicos: o afluxo de clientelas mais numerosas [...] que acarreta todo tipo de mudança em todos os níveis. [...] Tudo está extremamente ligado. Isso é o que dificulta a análise. (BOURDIEU, 2004, p. 58, 59, 61, apud ABREU-BERNARDES, 2011, p.121).

Assim, a instituição faz sua escolha inserida em um campo com valores, fatos, objetos, tensões, disputas e interesses específicos. A esse contexto somam-se necessidades, apelos e exigências.

Pretendemos, portanto, salientar que as variáveis explicativas de um curso de Educação Física abrangem todo um campo de interconexões, de lutas, de determinações sociais, de todo um movimento acadêmico em torno do ato de formação profissional, seja para o licenciado, seja para o graduado.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. e COSTA, G. N. O. Temas estudados nas pesquisas sobre professores. In: _____ SOUZA, R. C. C. R. e MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Editora da PUC GOIÁS, 2011.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de e HUNGER, D. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2008, vol.34, n.2, p. 343-360. ISSN 1517-9702.

BETTI, M.. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: ed. Unijuí, 2009.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.2, n.7, p.62-8, 1986.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física**. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”** Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia**. São Paulo: Argos, 2006.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. et al. Los paradigmas de la calidad educativa: de la autoevaluación a la acreditación. México: Unión de Universidades de América Latina, A.C./CIEES/UNESCO, 2004. Disponível em <http://riev.org/media/Libro%20Modelo%20V.pdf>. Acesso em 7 out. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. (org.). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. (org.). **Currículo: questões atuais**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SAMARA, E. de M.; TUPY, I. S. S. P. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOJAL, J. B.. Diretrizes curriculares para o bacharelado em Educação Física: novos rumos. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 105-112, 2003.

VAGO, T. M.. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cad. CEDES**, v. 19, n. 48, Campinas, ago. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621999000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%20 >. acessos em 08 mar. 2012.

VEIGA, I. P. A. (org.); **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**, 25 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Educação básica e Educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**, Campinas, SP: Papirus, 2007.