

A dinâmica do componente curricular educação física no interior de dois colégios militares de Goiânia

Raphael Henricke Pires Ribeiro, Heitor de Andrade Rodrigues

¹Universidade Federal de Goiás(UFG)– Goiás - Brasil.

Correspondência para: raphaelhpr@hotmail.com

Submetido em 08 de Março de 2018

Primeira decisão editorial em 27 de Maio de 2018

Aceito em 8 de Junho de 2018

RESUMO: O objetivo da presente pesquisa foi analisar a dinâmica instaurada no componente curricular Educação Física no interior de dois colégios militares, tendo como parâmetro a perspectiva dos professores de Educação Física. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, orientada pelos pressupostos do estudo de casos múltiplos. Para coleta de dados elegeu-se a entrevista semiestruturada. A investigação ocorreu em dois colégios distintos, sendo um recém-militarizado e outro que passou por esse processo há mais tempo. Os resultados apontam que não há influência direta da gestão militar sobre as concepções de Educação Física dos professores e que há diferença significativa na organização curricular das escolas analisadas, com flagrante hegemonia do conteúdo esportivo na escola militarizada há mais tempo. Palavras-chaves: Educação Física. Colégio Militar. Esporte. Organização Curricular.

The dynamics of the curricular component physical education inside two military colleges of Goiânia

Raphael Henricke Pires Ribeiro, Heitor de Andrade Rodrigues

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiás - Brasil.

Correspondenceto: raphaelhpr@hotmail.com

Submitted in March 08th 2018

First editorial in May 27th 2018

Accepted in June 8th 2018

ABSTRACT

The objective of the present research was to analyze the dynamics established in the curricular component Physical Education inside two military colleges, having as parameter the perspective of Physical Education teachers. With regard to methodological procedures, a qualitative research was chosen, guided by the assumptions of multiple case studies. For data collection, the semi-structured interview was chosen. The investigation took place in two distinct colleges, one being a newly militarized and the other having undergone this process for the longest time. The results indicate that there is no direct influence of military management on the concepts of Physical Education teachers and that there is significant difference in the curricular organization of the analyzed schools, with flagrant hegemony of the sports content in the school militarized the longest.

Key-words: Physical Education. Militar School. Sport. Curriculum Organization.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a Educação Física (EF) é componente curricular obrigatório da Educação Básica e que a mesma pode se revelar de diferentes modos neste cenário, o interesse deste trabalho, de maneira geral, volta-se para a manifestação da EF na escola.

Com efeito, a respeito disso, sabe-se que as concepções que norteiam a EF no espaço escolar são fruto de construções históricas e sustentadas por dado contexto social, de modo a orientar sua prática pedagógica (SOARES *et al.*, 2009). Assim, pode-se afirmar que a EF assumiu ao longo do tempo diferentes papéis, devendo responder às necessidades específicas da conjuntura no qual se encontrava (CASTELLANI FILHO, 1988). No âmbito dessa discussão, não devemos olvidar que essas concepções também são resultado de influências militares que ditaram a organização da EF ao longo do tempo, conduzindo-nos à necessidade de compreender as relações que se efetivam hodiernamente.

Exemplificando, os exercícios físicos foram implementados na escola europeia no final do século XVIII e início do século XIX, tendo papel destacado, especialmente, pelo fato do continente ter se estabelecido como palco da formação da sociedade burguesa (SOARES *et al.*, 2009). Logo, a fim de amparar os ideais emergentes e de manter sua hegemonia, o grupo burguês deveria investir na edificação de um homem que suportasse as transições política, econômica e social (SOARES, 2004), sendo função da Educação Física a construção de um corpo saudável, manifestado por meio dos gestos automatizados e disciplinados (*idem*, *ibidem*).

No Brasil a lógica colocada à EF seguia roteiro semelhante. Tendo o país saído da situação de colônia, a área de conhecimento, marcada pela influência das instituições militares e dos preceitos médicos, fomentaria o desenvolvimento de um sujeito forte, capaz de contribuir com o desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 1988), responsabilizando-

se, portanto, pela constituição do corpo produtivo (BRACHT, 1999). A propósito, a Educação Física se efetivou no cenário escolar com o aporte médico-biológico, sendo sustentada a partir da ideia de promoção da saúde (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009).

Desse modo – neste primeiro momento –, constata-se que a EF deveria auxiliar, à sua maneira, no desenvolvimento de indivíduos fortes e que estivessem preparados para defender os interesses que emergiam naquele instante. Para isso, lançava mão da valorização de um corpo robusto, sobretudo a partir da concepção de adestramento físico (CASTRO, 1997).

Ademais – em um período histórico seguinte, a partir da metade do século passado –, formou-se entre Educação Física e esporte uma relação marcante, ocasionando a valorização deste fenômeno ao longo das aulas de modo praticamente hegemônico (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009). Mais especificamente, essa preponderância se deu entre os anos de 1969 e 1979 – período cujo regime militar se fazia presente no Brasil –, constituindo o binômio Educação Física/Esporte (DARIDO, 2003).

Em vista disso, infere-se que essa preeminência do conteúdo esportivo ocorreu em meio aos governos militares. Quanto a isso, a contribuição deste grupo deu-se no sentido de tratar o esporte enquanto questão de Estado (OLIVEIRA, 2009). Como desdobramento, este fenômeno passava a ser tratado enquanto instrumento que poderia apontar os feitos da ditadura no Brasil para os demais países através do sucesso em competições internacionais. Não obstante, também fora visto enquanto ferramenta que poderia colaborar para a manutenção do *status quo*, tentando conter a energia juvenil e a articulação política dos estudantes (OLIVEIRA, 2009; CASTELLANI FILHO, 1988). No mais, o esporte estudantil também se desenvolvia sob o enfoque da busca de talentos esportivos (OLIVEIRA, 2009), cabendo à EF tratar disso.

Perante estas questões, dado o panorama breve e geral da Educação Física no decorrer de sua história e apresentando de maneira específica o elo estabelecido com as concepções militares e as demandas oriundas desta conjuntura, entende-se que a Educação Física se atrelou a estas concepções e incorporou à sua função os anseios propalados. Logo, era seu dever intervir na realidade conforme o conjunto de ideias que a cercavam, ainda que isso lhe trajasse de características excludentes e/ou pouco condizentes com os princípios educacionais.

Daí, conhecendo-se minimamente os aspectos e ideais que a marcaram nos períodos que esteve intimamente vinculada aos segmentos militares, tem-se a intenção de verificar – guardadas as proporções – como essa relação se dá no atual contexto de Goiás. Em primeiro plano, este movimento se faz relevante em virtude da legalidade dos Colégios Militares em

Goiás, cujo amparo se deu por meio da Lei 8.125 de 18 de Junho de 1976, onde deliberava-se sobre a organização básica da corporação militar, abrindo-se espaço para a criação de Diretoria de Ensino (CRUZ; RIBEIRO, 2015; PINHEIRO; LUCENA, 2014). Por conseguinte, em decorrência da instalação do primeiro Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) no ano de 1999, destinado a acolher os filhos de civis e de militares no âmbito da Educação Básica (PINHEIRO; LUCENA, 2014).

Além destes marcos que dão subsídios para entender a emergência destes colégios, dois fatos fomentam sua consolidação no cenário goiano. O primeiro diz respeito ao acordo firmado entre a Secretaria de Educação de Goiás e a Secretaria de Segurança Pública no ano de 2009, reforçando a legitimidade do trabalho dos militares no âmbito escolar e suscitando o crescimento do número de colégios públicos estaduais que se transformaram em colégios militares (CRUZ; RIBEIRO, 2015). O segundo se relaciona a consequente expansão deste movimento para o interior do estado em 2014 (PINHEIRO; LUCENA, 2014).

Deste modo, o foco deste trabalho se volta para a Educação Física no âmbito das escolas que possuem esse tipo de gestão, tanto pelo elo histórico entre estes segmentos, quanto pelo contínuo aumento dos colégios geridos pelos militares. Por isto, o objetivo da pesquisa foi analisar a dinâmica instaurada neste componente curricular no interior de dois colégios que passaram pelo processo de militarização, tendo como parâmetro a perspectiva dos professores de Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de contemplar os objetivos traçados optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, em que há preocupação com questões complexas e específicas (RICHARDSON, 2012), se estendendo para além da lógica quantitativa. Com efeito, tem-se a preocupação em discorrer sobre a complexidade do problema (idem, ibidem), levantando em meio ao processo discussões referentes a atitudes, valores, comportamentos, concepções, etc. (idem, ibidem), intentando descrever as características dos fenômenos que se manifestam no espaço natural da coleta dos dados (TRIVIÑOS, 1987).

Não obstante, em meio às várias formas que uma pesquisa qualitativa pode se realizar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscou-se aporte no estudo de caso enquanto vertente para a construção desta obra. Este “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2007, p. 54).

Neste sentido, em virtude da seleção de dois campos de pesquisa e também pela relação que se construiu com os profissionais presentes nestes, pode-se falar também de estudos de casos múltiplos,

[...] nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 640-641).

Já a respeito do instrumento utilizado para a coleta dos dados, optou-se pela entrevista, técnica importante que propicia o relacionamento entre as pessoas (RICHARDSON, 2012), especialmente aquela do tipo semiestruturada, onde o entrevistado pode desenvolver o tema, indo além da questão apresentada (MINAYO, 2009).

Para isto, elaborou-se um roteiro prévio de questões que nos permitiram indagar sobre a concepção dos professores, a forma como a Educação Física está organizada, seus conteúdos e objetivos, os procedimentos metodológicos adotados pelos docentes e suas avaliações a respeito da relação estabelecida entre as escolas e os militares.

Por último, para efeito de análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC) enquanto recurso, buscando em Franco (2007) aporte teórico para o delineamento de suas principais características.

Caracterização dos sujeitos e espaços de pesquisa

Em primeiro lugar, os dados coletados para esta pesquisa são advindos de dois colégios estaduais inseridos na ótica da militarização, cujo atendimento se estende desde a segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) até o Ensino Médio (1º ao 3º ano). Todavia, o colégio 1¹ passou por esse processo recentemente e ainda se encontra em estruturação/organização da equipe gestora, enquanto o colégio 2² é militarizado há anos. No total, cinco (5) professores de Educação Física foram entrevistados, sendo: um do sexo masculino e outro sexo feminino no colégio 1 – indicados como professores A e B – e três do sexo masculino no colégio 2 – nomeados como professores C, D e E.

Cabe mencionar os critérios que delinearão o cenário desta pesquisa. A respeito da opção pelos colégios – sobretudo em relação ao tempo de militarização –, o foco inicial seria

¹ Militarizado há 3 anos.

² Militarizado há 18 anos.

sobre colégios já consolidados – àqueles que passaram pelo processo de militarização há mais de 10 anos. No entanto, diante de toda burocracia para adentrar nestes espaços e realizar a pesquisa, o colégio que fora transferido há menos tempo se colocou como contraponto, haja vista a ausência de objeções para efetuar o estudo. Logo a realização da pesquisa em locais com tempos de militarização discrepantes se deu em razão das possibilidades dadas.

Já acerca dos profissionais escolhidos para participarem da entrevista, estes foram selecionados conforme a disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa, não havendo nenhum critério específico, a não ser fazer parte do corpo docente das respectivas instituições.

Dos procedimentos éticos de pesquisa

Registra-se que a pesquisa seguiu os princípios éticos da pesquisa científica emanados na Resolução 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Os sujeitos foram informados previamente sobre os objetivos desta pesquisa, sendo que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado a estes. Como prerrogativa, poderiam abandonar a pesquisa a qualquer momento.

CAAE 69788317.8.0000.5083

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas realizadas com os professores das respectivas instituições, alguns elementos se destacaram, possibilitando o desvelamento da Educação Física no interior do colégio militar. Especificamente, após análise dos dados chegamos a um conjunto de categorias representativas que esboçam a Educação Física nos colégios pesquisados, quais sejam: concepção de Educação Física, organização curricular e trato dado ao esporte.

Concepção de Educação Física

A respeito desta categoria, notou-se que as respostas encontradas são distintas entre si, mesmo que em alguns casos sejam identificadas semelhanças entre seu conteúdo. A propósito, verificou-se que as concepções não se baseiam e/ou se sustentam em referenciais sólidos, indicando dificuldade por parte dos docentes desta pesquisa em discorrer sobre as concepções que possuem sobre a Educação Física.

Estas afirmações se alicerçam na compreensão de que elementos fundamentais para a legitimidade da Educação Física no cenário escolar não se fizeram presentes nas falas dos docentes. Diante deste fato, seguem alguns excertos:

Bom, a Educação Física escolar, ela tem um... Como objetivo, o desenvolvimento corporal do aluno e também de seu caráter, de sua formação integral (Professor D).

A Educação Física é um componente curricular que faz parte da construção do indivíduo, a construção tanto corporal como cultural do indivíduo dentro da sociedade (Professor E).

Você não pode colocar Educação Física... Ah, Educação Física corporal. Não... Se a gente falar que ela é corpo e mente, aí tudo bem. Corpo e mente. Então, ela encaixa sim como componente curricular, e vai desde a formação corporal sim, né? [...] Então a Educação Física ela vai muito além do que seria movimento, né? Vamos assim dizer (Professor B).

Percebe-se frente a isso que a dimensão corpórea se encontra em todos os discursos, sendo o aspecto que dita a afinidade entre as concepções. A diferença reside nos elementos que complementam os referidos pontos de vista.

Ademais, a professora A aponta sua concepção de modo similar ao que fora indicado pelo docente E, em que um dos objetivos da Educação Física é dar sua contribuição aos estudantes a fim de uma boa vivência em contexto social, vide:

[...] trabalhar o aluno... Para a vida, no sentido assim: é claro que a gente trabalha com o esporte com eles, mas ao mesmo tempo mostrar pra eles que... Pra mim às vezes jogar um esporte eu tenho que ter disciplina, eu tenho que ter cooperação com o outro do outro lado e fora os conteúdos que a gente trabalha também para o aluno ter uma qualidade de vida depois que ele sai dos muros da escola, né? (Professora A).

Por último, ressaltando a responsabilidade de cuidar da corporeidade e do processo de aquisição do conhecimento ao longo da intervenção e esboçando a ideia de construção da autonomia, o professor C interpreta o que deve ser ofertado pela EF:

[...] entendimento sobre corpo humano, sobre saúde, sobre todo o leque que a Educação Física traz. Lógico, dentro das possibilidades do aluno, dentro do... Da comunidade que ele tá inserido, da cultura dele. [...] Mas sempre buscando o quê? Fazer que o aluno, ele por si próprio corra atrás da prática esportiva, da atividade física (Professor C).

Logo, identificou-se que as concepções são transcritas mediante impressões pessoais, sendo uma de suas características a ausência de noções conceituais que são de especificidade de nossa área³. Paralelamente, destaca-se o traço de singularidade entre as respostas, possibilitando-nos relatar que estas se dão por meio das experiências profissionais de cada um, não sendo diretamente influenciadas pelo contexto *sui generis* de que fazem parte.

Neste contexto compete relatar que, a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Física alcançou a condição de componente curricular da Educação Básica, o que permitiu a mesma equiparar-se aos demais componentes curriculares. Desde então, a despeito de sua legalidade, o que se tem buscado, por meio do debate acadêmico-científico e das práticas pedagógicas, é o reconhecimento social da Educação Física no contexto escolar. Esse processo de legitimação exige a definição clara de seu objeto de estudo e a sua apropriação por parte dos seus representantes, no sentido de esclarecer a comunidade escolar sobre a responsabilidade e relevância da Educação Física.

Bracht (1996), em artigo sobre a crise de identidade da Educação Física, afirma que a falta de definição do objeto e a ausência de delimitação da especificidade do conhecimento da Educação Física é motivo de pesadelos por parte dos professores da Educação Física. Na perspectiva defendida por Bracht (1996) o objeto da Educação Física é a cultura corporal de movimento, entendendo o movimentar-se como uma forma de comunicação, uma linguagem integrante e produtora da cultura, o que pressupõe um tipo de conhecimento vinculado ao saber fazer e ao saber sobre esse fazer.

A análise atenta das falas dos professores nos permitem identificar vestígios desse debate, porém sem a devida fundamentação e aprofundamento, o que pode trazer prejuízos para o processo de legitimação do componente curricular, na medida em que não apresentam argumentos consistentes para justificar a presença da Educação Física na escola, sobretudo no contexto dos colégios militares, nos quais a relevância da Educação Física está historicamente

³Ideia oriunda da não apresentação direta de elementos importantes, tal como o entendimento da Educação Física enquanto prática pedagógica (SOARES *et al.* 2009), bem como de seu respectivo objeto de estudo, qual seja a cultura corporal (SOARES *et al.* 2009; RESENDE; SOARES, 1996).

associada a outros princípios e valores, diferentes daqueles forjados no interior do movimento renovador da Educação Física, a partir das décadas de 1970 e 1980, e presentes nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015).

Daí, frente a exposição dos professores, não é possível notar pontos comuns entre suas respectivas visões e que estejam diretamente vinculadas ao colégio militar, sinalizando para uma possível autonomia do corpo docente frente a esse modelo. Aliás, os professores ressaltam essa autonomia de forma categórica.

Então, até agora eles têm deixado os professores de Educação Física se organizar, eles não, não chegou, não se impôs, não impôs assim [...] Nós ainda aqui na escola estamos tendo a liberdade de fazer os nossos projetos... Fazer o nosso planejamento, com a realidade, com o que a gente tem, né? (Professora A).

Olha, a questão da gestão militar, ela veio só para organizar a parte estrutural da escola, porque na parte pedagógica nós temos total autonomia. Eu não aceito, eu acho que não aceitaria e a maioria dos meus colegas, acho que todos os meus colegas não aceitariam ingerência de uma área que não conhece a Educação Física a fundo [...] (Professor E).

Então, assim, eu nunca tive problema do militar interferir na minha forma de trabalho. Isso nunca, jamais. Eu acho que já tem tempo suficiente pra entender que as coisas não vão ser assim (Professor B).

Por certo, não há ao nível da intervenção pedagógica qualquer influência do grupo gestor, cabendo a estes a realização das funções administrativas. Entretanto, é viável ressaltar que a organização curricular da Educação Física pode sofrer influências deste ambiente específico.

Organização Curricular

Essencialmente, esta categoria foi construída com base na análise da distribuição dos conteúdos de ensino ao longo das etapas de escolarização, em particular no contexto do Ensino Fundamental. Este movimento desvelou uma diferença considerável entre as instituições, de modo que o colégio 1 possui um currículo mais diversificado a respeito dos conteúdos de ensino, enquanto o colégio 2 se organiza em favor da lógica esportiva.

Para chegar a este raciocínio, contrapôs-se os dados coletados nos respectivos espaços ao que está transcrito nos documentos que norteiam a Educação Física em Goiás. A propósito, os professores do colégio 1 fazem alusão ao currículo fornecido pela Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) como aquele que orienta a intervenção destes profissionais nos colégios militares.

Bom, nós trabalhamos aqui já vem um currículo pronto da... Secretaria da Educação, um currículo, que são os conteúdos que você tem que trabalhar ao longo do ano. Então, é dividido por bimestre. [...] O que vem no currículo é tudo... Vem vôlei, handebol, basquete, é... Futsal, né? E no currículo também vêm lutas, ginástica [...] (Professora A).

Ante esse fragmento constata-se que o documento de referência exhibe os elementos que devem compor o programa de ensino dos docentes. Para efeito de organização, em cada bimestre deve-se delimitar o conteúdo. Neste caso, a divisão e a subsequente intervenção dos professores se dá sobre o vôlei, handebol, basquete, futsal, lutas, ginástica e dança (acrescida pelo professor B).

Dessa forma, é possível identificar uma tendência de diversificação para com os conteúdos de ensino, cuja prática pedagógica não se restringe, tão somente, na apresentação do conteúdo esportivo. Isto se traduz, basicamente, no espaço/tempo dedicado aos conteúdos de danças, lutas e ginásticas. Por sinal, esta conformação dialoga com o princípio da diversidade assinalado por Betti e Zuliani (2002) ao enunciarem aspectos metodológicos em favor da construção de diretrizes para o respectivo componente curricular. Neste caso, indicam como relevante a apresentação de diferentes elementos da cultura corporal de movimento ao longo da intervenção pedagógica.

No entanto, ainda que exista este pressuposto, a predominância dos conteúdos abordados se encontra no âmbito dos esportes tradicionais (ROSÁRIO; DARIDO, 2005), em que há reduzido espaço para com outros temas. Inclusive, é neste cenário que se encontra o colégio 2, visto que a Educação Física é sustentada por uma perspectiva esportivista.

A Educação Física aqui na escola, escola militar, ela se organiza de uma forma, é... Mais esportivista, tá? Por quê? Diante de todo o espaço físico que a gente tem: piscina, duas quadras [...] A gente procurou fazer um projeto que contemple os esportes. Futsal, voleibol, handebol, basquetebol, atletismo, tênis de mesa, é... Natação. [...] Não deixando de lado outras modalidades que têm dentro da Educação Física. Vamos supor: dança, é, lutas, mas estas são vistas... Menos intensidade do que os esportes (Professor C).

Para tanto, apesar de se fazer menção à dança e às lutas como temas pertencentes à EF e que não devem ser deixados à margem, estes não são citados ao longo da estrutura curricular da escola. E, caso sejam trabalhados, isto ocorre em um tempo pedagógico inferior àquele cedido aos esportes, pois, uma vez que os itens da cultura corporal são distribuídos ao longo dos bimestres, a disposição dos esportes ao longo destes ocupa todo o espaço curricular disponível, como registra o professor E:

No sexto ano eles veem atletismo, veem natação, basquetebol e handebol. E no sétimo ano eles veem novamente natação, veem futsal, voleibol e uma outra modalidade que às vezes ano a ano muda. Pode ser o basquete, pode repetir o atletismo também ou o handebol. E no [...] oitavo ano, ele faz a opção por uma modalidade onde ele mais se identificou. A partir do oitavo ano (Professor E).

A justificativa para a valorização do esporte no decurso das etapas de escolarização é fundamentada pela noção de autonomia por parte dos professores em relação aos documentos que regulamentam a educação em Goiás, sendo isto narrado pelo professor C:

O currículo, esse currículo fornecido pela Secretaria de Educação ele nada mais é como uma sugestão, né? [...] Não quer dizer que ele é enrijecido, que tem que ser feito daquela forma. É... Dessa forma que a gente tem essa liberdade de pender um pouco mais pra... Área esportiva (Professor C).

Quanto a isso, o Caderno 5, que trata da reorientação curricular do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano no estado de Goiás (GOIÁS, 2007, p. 62), traz, nas páginas destinadas à Educação Física, a ideia de que o documento foi elaborado com “[...] a finalidade de que os professores tenham um ponto de partida para a construção do projeto político-pedagógico da escola e para a construção de seu plano de ensino”. Portanto, este arquivo oferece subsídios para que os docentes organizem o plano de intervenção de suas respectivas instituições, não se colocando, de fato, como algo inflexível.

Entretanto, este mesmo documento (GOIÁS, 2007) propõe aos professores o trabalho com seis eixos temáticos ao longo do 6º ao 9º ano, sendo: corpo, movimento e saúde; jogos e brincadeiras da cultura popular; ginástica e suas manifestações culturais; dança, cultura popular e criação; esporte e construção da cidadania; e lutas e suas manifestações culturais. A proposta é que essas “grandes áreas” sejam tratadas durante o ano, devidamente distribuídas ao longo de cada bimestre.

Com efeito, apontamos que a ação pedagógica desenvolvida no colégio 1 se aproxima dessas recomendações realizadas. Isto porque a lógica proposta se associa, minimamente, a quatro eixos temáticos (lutas e suas manifestações culturais; ginástica e suas manifestações culturais; dança, cultura popular e criação; e esporte e construção da cidadania), o oposto do colégio 2, que contempla apenas os assuntos vinculados ao eixo esporte e construção da cidadania.

Trato dado ao esporte

Partindo da prerrogativa de que o esporte possui clara proeminência na organização curricular das instituições e também na prática pedagógica dos docentes, sobretudo no âmbito do colégio 2, abriu-se espaço para discutir o modo como este vem sendo abordado nestes campos de pesquisa. Face a isto, constatou-se que os professores embasam sua prática pedagógica por procedimentos metodológicos tradicionais.

Para efeito de discussão, inicialmente é importante prestar contas do enunciado concebido pelo professor C e que nos dá vestígios para se compreender a dinâmica instaurada em seu respectivo local de trabalho.

A gente trata o esporte aqui de forma tecnicista. Bem tecnicista. Só que de alguns anos pra cá a gente vem abordando, é... Algumas outras tendências pedagógicas⁴, junto a esse trabalho que é de conscientização do aluno, tá? [...] A gente vem trabalhando a conscientização do aluno em relação à coletividade, à sociabilização, à questão do ganhar e perder. (Professor C).

Em primeiro plano, sobre a vertente tecnicista citada e que orienta o trabalho do corpo docente, sabe-se que esta pedagogia foi amplamente difundida no Brasil na década de 1970, sendo respaldada pelos princípios da objetividade, racionalidade, eficiência e produtividade (SOARES *et al.*, 2009). Neste cenário, essa metodologia tradicional valoriza a ordem em favor do progresso (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Isto significa que, no âmbito do esporte, o ensino se basearia na realização de exercícios, visando o aprimoramento

⁴ Quanto a esse discurso, analisamos que essas novas tendências que são assumidas se colocam como complemento a esse modo em que o esporte é vislumbrado no interior deste colégio – sob a égide da perspectiva tecnicista. Isto, a nosso ver, significa que os professores possuem o intuito de abranger sua prática, indo além dessa tendência específica. Inclusive, podendo ser uma reação às críticas que são realizadas sobre essa abordagem.

de fundamentos motores que possibilitariam aos estudantes/jogadores transferirem, posteriormente, suas aprendizagens para o jogo em si.

Em referência a isso, os procedimentos metodológicos empregados pelos docentes corroboram este pensamento, já que utilizam de uma via analítica em favor do ensino esportivo, consoante ao que é exposto pelos professores do colégio 2:

A priori, é interessante que eles entendam basicamente o que é aquele esporte. Como ele surgiu, tipo um histórico, né? [...] E depois a gente vem ensinando como jogar, como eu consigo jogar [...] Então através dos fundamentos... Eles entendem que o exercício é importante, é necessário preparar, fazer um aquecimento, se preparar pra conhecer aquele esporte (Professor D).

[...] A parte de preparação física, a parte de preparação técnica, a parte de preparação tática e inclusive a parte de preparação psicológica do indivíduo. Então nós utilizamos de várias vertentes de autores que trabalham em todos esses lados do esporte, tanto do ponto de vista físico como no ponto de vista social, psicológico, a técnica (Professor E).

Perante os excertos, percebe-se que o trabalho ao redor do esporte não se reduz tão somente aos aspectos de ordem procedimental, abarcando o contexto histórico e outras vertentes inerentes a este. Porém, é notável que o ensino se orienta, de fato, por um viés tradicional. Seguindo lógica semelhante se encontram os professores do colégio 1, cuja essência da intervenção se mantém sob o prisma analítico.

Ó... Primeiro eu sempre dou alguma coisa relacionada... A teoria, relacionada com... Com o que eu for explicar. [...] Sobre aquilo que ele vai tá fazendo, e depois a gente vai pra prática [...] Eu ensino os fundamentos [...] nas séries iniciais, tipo 6º, 7º, né? Aí depois quando chega mais, 8º, 9º, eles já não vê história mais, eles já ficam mais na parte prática (Professora A).

Ó, um grupo aqui vai ficar trabalhando arremesso, outro grupo, arremesso de basquete. Né? Ó, essas bolas menores aqui, vamos trabalhar o passe de handebol [...] Aí meu próximo passo é chegar às regras, né, do handebol e do basquete (Professor B).

Não obstante, embora também siga o mesmo caminho dos demais ao abarcar de maneira preeminente os exercícios analíticos, o professor C abre espaço para outras metodologias de ensino, em conformidade com os objetivos traçados.

Procedimento metodológico. É... Vai depender muito da aula, na realidade. Porque vai depender muito do objetivo da aula. Mas a maioria das aulas, é... Eu vou partir bem pro analítico. Uma metodologia analítica. (Professor C).

Com efeito, é possível perceber abertura a outros procedimentos metodológicos, embora seja consensual e preponderante a utilização de estratégias de ensino tradicionais, tornando viável afirmar que o ensino deste conteúdo se dá de modo fragmentado, cujos fundamentos técnicos são apresentados em um primeiro momento, devendo ser transferidos para o cenário do jogo, posteriormente.

Quanto a isso, vislumbramos a metodologia tradicional como importante ao processo de ensino, mas ponderamos o debate por outro viés. Em resumo, tem-se a noção de que o método adotado fragmenta o ensino, desvinculando os elementos de ordem tática e técnica. Logo, como proposição, compartilhamos do parecer de Galatti e Paes (2006) quando se propõe que a prática pedagógica se fundamente por problemas motores, fazendo uso de métodos vinculados ao princípio global funcional, levando-nos a dotar a intervenção a partir da noção de imprevisibilidade (GALATTI; PAES, 2006; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Por conseguinte, poder-se-á ressaltar que técnica e tática estariam sendo abordadas em conjunto, cooperando para o desenvolvimento da inteligência do aluno (MACHADO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados e das discussões advindas desta pesquisa, desvelou-se questões importantes que contribuem para o entendimento das atividades desenvolvidas no interior de dois colégios militares situados em Goiânia, sobretudo a respeito do componente curricular Educação Física.

Quanto a isso, se por um lado as concepções dos professores revelaram não haver interferência direta dos militares para com a prática dos professores, dada a pluralidade de sentido atribuído à função da EF, de outro modo é admissível relatar que o tempo de militarização tende a encaminhar o programa de ensino desta à tendência esportivista.

Basicamente porque a instituição que passou por esse processo recentemente possui maior abertura a respeito dos conteúdos, inclinando-se para uma perspectiva de diversificação, contrariamente ao colégio que está inserido há mais tempo na ótica da gestão militar, ao passo que assume o esporte enquanto principal objeto de ensino.

Por isso, identifica-se que não há concordância no que diz respeito à organização curricular dos colégios participantes desta pesquisa, podendo isto ser consequência do tempo de militarização já mencionado e/ou de uma possível autonomia destes e dos professores para com a construção de seus programas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de pesquisa**, v.36, n.129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 02/12/2016.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **REMEFE**. São Paulo, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento 2, p. 23-28, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, ago/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CASTRO, C. In Corpore Sano: Os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Antropolítica**. Niterói, RJ, n. 2, p.61-78, 1º sem. 1997. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/458.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

CRUZ, L. A. de C. M. RIBEIRO, M. do E. S. R. C. Militarização das escolas públicas do estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Glória Anzáldua e Michel Foucault. **Mosaico**. v. 8, n. 2, p. 199-205, jul/dez. 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/4432/2588>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber livro, 2007.

GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal (SP), v.6.n.9, p. 16-25, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=79&layout=abstract>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In: GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007. p. 41-57.

GOIÁS. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano**: Currículo em debate – Caderno 5. 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **RBCE**. v.1, n.1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.J.; REVERDITO, R.S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**. Rio Claro, v.15, n.2, p. 236-246, abr./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2177/22>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

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

MACHADO, G.V. Considerações acerca da pedagogia do esporte. In: MACHADO, G.V. **Pedagogia do Esporte: organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos esportivos na educação não formal**. 2012. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2012. p. 29-78.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ªed. São Paulo, SP: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. A. T. de; O esporte brasileiro em tempos de exceção: sob a égide da Ditadura (1964-1985) In: PRIORE, M. D.; MELO, V. A. de (orgs.). **História do Esporte No Brasil: Do Império aos dias atuais**. São Paulo-SP: UNESP, 2009. p.387-416.

PINHEIRO, V. L.; LUCENA, C. A. As escolas públicas de educação básica do estado de Goiás e a gestão da Polícia Militar. IN: **ANAIS DA XII JORNADA DO HISTEDBR e X SEMINÁRIO DE DEZEMBRO**. 2014. p. 543 – 556. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_336_1410819214.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

RESENDE, H. G. de; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo:

supl. 02. p. 49-59. 1996. Disponível em:
<<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/viewFile/139648/134939>>. Acesso em: 10
nov. 2017.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa qualitativa crítica e válida. In: **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012. p. 90-103.

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.

SCAGLIA, A.J.; REVERDITO, R.S.; GALATTI, L.R. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J.V. do; OLIVEIRA, A.A.B. (Orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 45-86.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.