UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

RAPHAEL HENRICKE PIRES RIBEIRO

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INSTITUIÇÃO ESCOLAR MILITARIZADA: A DINÂMICA DE DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE GOIÂNIA

GOIÂNIA
2016

Raphael Henricke Pires Ribeiro

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INSTITUIÇÃO ESCOLAR MILITARIZADA: A DINÂMICA DE DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE GOIÂNIA

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor Dr. Heitor de Andrade Rodrigues.

GOIÂNIA
2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por guiar meus caminhos ao longo destes últimos anos, pelas conquistas e, sobretudo, por ter me mantido de pé em meio a todas as tribulações. Por meio d'Ele, pude chegar até aqui.

Por conseguinte, agradeço aos meus pais (Vilmar e Líbian) pela educação que me foi dada, pela confiança depositada em mim e por me ofertarem as condições para buscar meus sonhos, mesmo que para isso fosse necessário abdicar de suas próprias vaidades. Agradeço, também, ao Lucas, meu irmão, por todo o apoio, e aos demais familiares que, cada um ao seu modo, contribuíram de maneira significativa neste processo.

Agradeço à Leandra Oliveira, minha amiga e namorada, por todo o apoio, amor e brilho que tem dado em minha vida.

Faço menção à Isabella Costa, minha prima, principalmente por ter me auxiliado nos momentos de dificuldade.

À Isabella Voltarelli e Lorrayne Caroline, o meu muito obrigado pela amizade e companheirismo. Certamente, contribuíram de maneira significativa para minha formação.

Agradeço ao Buozi pela amizade e pela tradução do resumo deste trabalho.

Ao Heitor de Andrade, orientador desta pesquisa, o meu muito obrigado. Sem dúvidas, todo o processo foi facilitado por suas considerações.

Além do mais, agradeço à Bruna Lima, Sérgio Moura e Gabriel Bungenstab por terem auxiliado no processo de realização da pesquisa nas escolas.

Da mesma maneira, agradeço os colégios militares por terem permitido a concretização deste trabalho, bem como a todos os professores que aceitaram e se prontificaram a participar desta pesquisa.

RESUMO

O objetivo geral da presente pesquisa foi investigar como a Educação Física está organizada na escola de gestão militar, procurando identificar em quais medidas a presença militar influencia nas aulas de Educação Física. Por sua vez, os objetivos específicos se voltaram para o interesse de averiguar o trato pedagógico do professor de Educação Física quanto ao conteúdo esporte em escolas militares, estabelecendo as discussões à luz das perspectivas pedagógicas do esporte, bem como analisar as concepções dos professores frente ao componente curricular. Para isso, adotamos a pesquisa qualitativa do tipo estudos de casos múltiplos como norte para o desenvolvimento deste trabalho. A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica para coleta dos dados e as proposições da Análise de Conteúdo empregadas para a análise dos dados encontrados. Em meio a isso, realizamos a pesquisa em duas escolas, sendo uma recém militarizada (1) e outra que passou por esse processo há mais tempo (2). Sumariamente, identificamos que os docentes possuem concepções diversas, ao passo que não encontramos indícios de que as compreensões se relacionem e/ou sejam diretamente influenciadas pelas instituições militares. A respeito da organização curricular, constatamos que embora existam similaridades, as escolas estruturam seu currículo de maneira distinta, de forma que a escola 1 apresenta um currículo mais diversificado e a escola 2 se organiza tão somente em prol do ensino do conteúdo esportivo. No que tange ao trato dado ao esporte, verificou-se que os docentes ainda se embasam por metodologias tradicionais, pouco conhecendo as propostas arquitetadas pela Pedagogia do Esporte. No mais, evidenciou-se que não há influência militar sobre as aulas de Educação Física, de maneira que é unânime o entendimento do corpo docente a respeito da autonomia que possuem para elaborarem seus projetos de intervenção. Por fim, como indicativo para aprofundamento e/ou novos trabalhos, aventamos para a possibilidade de discorrer acerca dessa relação por outro caminho, na medida em que parece existir um interesse do grupo gestor para com o esporte.

Palavras-chave: Educação Física. Escola militar. Pedagogia do Esporte. Organização curricular. Concepção de Educação Física.

ABSTRACT

The general objective of the present research was to investigate how Physical Education is organized in the military school of management, trying to identify in which measures the military presence influences Physical Education classes. In turn, the specific objectives turned to the interest of investigating the pedagogical treatment of the Physical Education teacher regarding the sport content in military schools, establishing the discussions in the light of the pedagogical perspectives of the sport, as well as analyzing the teachers' curricular component. For this, we adopted the qualitative research of the type multiple case studies as north for the development of this work. The semi-structured interview was used as a technique for data collection and the Content Analysis propositions used to analyze the data found. In the midst of this, we carried out the research in two schools, one being a newly militarized one (1) and another that has been through this process for a long time (2). Summarizing, we have identified that teachers have diverse conceptions, whereas we do not find evidence that the understandings are related and / or directly influenced by military institutions. Regarding the curricular organization, we found that although there are similarities, schools structure their curriculum in a different way, so that school 1 presents a more diversified curriculum and school 2 organizes itself only for the teaching of sports content. Regarding the treatment given to the sport, it was verified that the teachers are still based on traditional methodologies, little knowing the proposals designed by the Sports Pedagogy. In addition, it was evidenced that there is no military influence over Physical Education classes, so that the faculty's understanding of the autonomy they have to elaborate their intervention projects is unanimous. Finally, as an indication of deepening and / or new work, we are thinking about the possibility of discussing this relationship in another way, since there seems to be an interest of the management group towards the sport.

Keywords: Physical Education. Military school. Pedagogy of Sport. Curricular organization. Conception of Physical Education.

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO**.....07
2. **REVISÃO DE LITERATURA**.....14
   - 2.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO ESPORTE.....14
   - 2.2 DEBATENDO O ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUÍNDO AS BASES PARA O ESPORTE DA ESCOLA.....24
   - 2.3 O ESPORTE FUNDAMENTADO POR PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ESPORTE.....36
3. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**.....49
   - 3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....49
   - 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....51
   - 3.3 TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS DADOS.....52
   - 3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....54
4. **RESULTADOS E DISCUSSÃO**.....56
   - 4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....56
   - 4.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....61
   - 4.3 TRATO DADO AO ESPORTE.....71
   - 4.4 INFLUÊNCIA MILITAR.....85
5. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....94
6. **REFERÊNCIAS**.....99
7. **APÊNDICES**.....105

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) constitui-se enquanto área do conhecimento que busca sua legitimidade no âmbito escolar. Essa legitimação perpassa, atualmente, à noção de que a mesma encarrega-se da oferta de um saber relevante, auxiliando no processo educativo do sujeito.

Portanto, inicialmente, elenca-se como premissa básica ao corpo deste trabalho a ideia de que a Educação Física escolar detém um conhecimento específico que deve ser ofertado, de modo que este saber dê subsídios para a formação do indivíduo. Esta afirmação está enraizada à concepção de que a disciplina é um importante componente do corpo de conhecimentos ofertados pelas instituições escolares, não devendo ser, assim, negada neste espaço.

Diante deste raciocínio, na medida em que a EF é tida enquanto componente curricular dotado de especificidade, seu objeto próprio de estudo, neste trabalho, é fundamentado e defendido pelas ideias contidas no âmbito da perspectiva da cultura corporal. Isto porque partilhamos da noção de historicidade na construção das práticas corporais que são frutos das representações do homem acerca do mundo, isto é, entende-se que este produziu (e segue produzindo) ao longo de sua existência maneiras corporais de se expressar e que, em meio a esse percurso, se notabilizaram enquanto produto da relação estabelecida entre o homem e o meio que o circunda. Por conta disso, subentende-se que há uma cultura corporal, "resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola" (SOARES *et al.*, 2009, p. 40).

Nessa lógica, hodiernamente, é essa a compreensão tida acerca da área do conhecimento e que embasa a construção deste trabalho, entendendo que a prática pedagógica do professor deva ofertar condições valiosas de aprendizagem por meio dos conteúdos pertencentes à EF escolar e que estão fundamentados pelo objeto de estudo aqui apresentado.

Por outro lado, essas discussões iniciais que atravessam esta produção estruturam-se enquanto aporte para o apontamento da compreensão que deveria

ser tida acerca da Educação Física escolar, vez que a conjuntura atual tem indicado que tais premissas não são materializadas nos campos escolares[1].

Raciocínio semelhante pode ser visto no trabalho de Souza Junior (2001), em que discute este mesmo processo de legitimidade da Educação Física no espaço escolar e sua composição enquanto componente curricular. Foi constatado no espaço de pesquisa, segundo o autor, a presença de dois polos de compreensão acerca da disciplina. O primeiro é voltado para a noção de que esta contribui à formação reflexiva do aluno, onde há a preocupação de se estabelecer, para além da prática em si, saberes quanto às ações realizadas nas aulas, dando sentido e significado para aquilo que é proposto e possibilitando que a disciplina escolar seja vista como componente curricular relevante. Enquanto no outro viés de entendimento:

> se reconhecem elementos que indicam um grau de aproximação da compreensão de que a Educação Física é um componente curricular caracterizado como algo à parte na escola, como uma atividade no sentido restrito e mecânico do termo, e como algo desconfigurado, desprestigiado diante da função de educação escolar (p. 85).

A identificação destes dois polos distintos quanto ao modo de se perceber a EF no interior das instituições escolares dialoga diretamente com o movimento assinalado por Gonzáles e Fensterseifer (2009; 2010). Segundo estes, a disciplina passa atualmente por um momento de transformação que expõe o abandono de um discurso legitimador pautado no paradigma da aptidão física, entendido como o "exercitar-se para...", ao mesmo tempo em que emergem dificuldades no estabelecimento e construção de uma nova visão sobre o processo de legitimidade. Essas questões são aqui colocadas com o intuito de se debater a respeito das formas que a Educação Física pode assumir no contexto escolar[2], sendo estas correlacionadas à lidimidade desta no meio educativo.

Por conta disso, em meio a essas premissas lançadas, infere-se que um dos interesses que permeiam este trabalho se circunscreve no âmbito da EF escolar, no

[1] Afirmação advinda de experiências ao longo da formação na educação básica, bem como nas recentes experiências ao longo do Estágio Supervisionado, tomando estas não como aspecto generalizante, haja vista a compreensão de que há práticas pedagógicas que viabilizam um projeto comprometido com a valorização da área como componente curricular relevante.

[2] Educação Física como um mero fazer por fazer e como um fazer crítico reflexivo (SOUZA JÚNIOR, 2001); Educação Física na lógica da aptidão física (GONZÁLES & FENSTERSEIFER, 2009, 2010) e o paradigma esportivo, que será melhor explicitado posteriormente.

sentido de discutir sua organização e o modo como é tratada no interior da escola. Por outro lado, tendo conhecimento, ainda que parcial acerca da dinâmica, dos trâmites e da realidade das escolas municipais e estaduais públicas e não conhecendo os mesmos nas escolas com gestão militar, a preocupação deste volta-se para àquelas que passaram pelo curso de militarização, com a afeição de se desvelar a prática pedagógica do professor de EF neste âmbito.

Porém, de antemão é necessário entender que as concepções que servem de embasamento para a estruturação dessa disciplina no âmbito escolar são construídas historicamente e sustentadas por certo contexto social, orientando os princípios que devem permear a prática pedagógica.

A exemplo, a EF se consolidou na escola com o aporte médico-biológico, propagando a ideia primeira de promoção da saúde (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2009). Além do mais, em um período histórico seguinte, a partir da metade do século passado, "[...] a EF estabeleceu uma relação simbiôntica com o esporte, por meio do qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF" (ibidem, p. 10).

Consoante a tal pressuposto se encontra Darido (2003) – embasando-se em seus referenciais –, demonstrando que entre os anos de 1969 e 1979 houve no Brasil um crescimento significativo do esporte, de forma a consolidar-se o binômio Educação Física/Esporte. Ressalta-se que a eclosão dessa relação se deu no período da ditadura militar, resultado da intencionalidade de que a EF pudesse "[...] colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil" (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 121).

Nessa ótica, o esporte seria, portanto, a expressão máxima da EF, se consolidando como o conteúdo mais difundido desta e estando permeado de interesses para além dos educativos, na medida em que nas concepções militares da época seria este instrumento para conter a energia juvenil com o intento de que a ordem vigente não fosse questionada (OLIVEIRA, 2009).

Para tanto, Oliveira (2009, p. 389) chama-nos atenção para o fato do esporte não ser um fenômeno exclusivo deste contexto, mas que foi dotado de certa particularidade na medida em que fora percebido pelos militares como um fenômeno que contribuiria para a "[...] educação de um tipo de sensibilidade adequada a um

regime que apagava as diferenças, silenciava as vozes dissonantes, torturava e matava em nome da segurança nacional". Além do mais, seria ele um meio que daria evidência política as realizações da ditadura militar do Brasil na esfera internacional (idem, ibidem).

Com este raciocínio infere-se que a relação existente entre governo e esporte embasava-se por uma vertente política, de modo que este fenômeno seria utensílio para a consecução de parte dos objetivos do regime militar. Dada essa compreensão, esta reflexão instaurada permite com que certas características sejam mencionadas quanto ao modo que a Educação Física era abordada no cenário escolar. Isto é, sabe-se que as aulas da disciplina foram utilizadas como maneira de se buscar o rendimento, selecionar os mais habilidosos e por consequência excluir aqueles que não possuíam o talento esportivo (DARIDO, 2003).

Neste contexto, ao tratar deste fenômeno a disciplina acabava por incorporar princípios do esporte de alto rendimento ao ambiente escolar, acarretando na não construção do esporte da escola, e sim o esporte na escola (SOARES *et al.*, 2009). Esse prisma é tido como problemático, vez que a Educação Física é uma disciplina escolar que carece de um tratamento aos seus elementos de estudo diferente daqueles ofertados por outras instituições (GONZÁLES; FENSTERSEIFER, 2010).

Destas premissas enunciadas dois aspectos se fazem relevantes: (1) este é o processo de transformação que Gonzáles e Fensterseifer (2009; 2010) ressaltavam, ao qual mediante o paradigma esportista e da aptidão física, até então hegemônicos, emerge o movimento renovador da EF brasileira, questionando-os; e (2) constata-se que a grande valorização dada ao esporte no período citado dialoga com os interesses oriundos do governo militar, de modo que as concepções governamentais interferiram nas características e objetivos do esporte nas aulas de Educação Física escolar.

Logo, a partir dessas colocações aspira-se instaurar neste trabalho reflexões quanto à nova relação existente entre militares e esporte no atual contexto da educação de Goiânia. Isto porque, como visto, no cenário da ditadura a vinculação destes dois segmentos se deu mais a partir de um pressuposto político do que educativo. Como desdobramento, intencionou-se utilizar o desporto e seu caráter lúdico enquanto ferramenta favorável para conter ânimos contrários à ordem que se instalava, bem como visualizou-se as aulas de Educação Física como meio para a

busca de talentos esportivos que defenderiam o país e demonstrariam os feitos da ditadura no cenário internacional. O resultado dessa perspectiva, como demonstrado, resguardou o ensino do esporte de características excludentes.

Com isso, guardadas as proporções, pensa-se que hodiernamente a presença dos militares nas escolas pode interferir, de algum modo, na prática pedagógica em Educação Física, sobretudo em relação ao conteúdo esporte. Aliado a essa relevância de se verificar essas possíveis relações que se estabelecem no contexto atual, este trabalho se justifica na medida em que se propõe a dar indícios concretos para as discussões que são instauradas no âmbito universitário (em espaços destinados para debates e/ou nas aulas cotidianas) acerca das práticas pedagógicas e dos processos realizados nas escolas com gestão militar.

Isto faz-se importante porque o que se tem visto são perspectivas apresentadas mediante experiências isoladas, e como tal uma interpretação pessoal frente ao fenômeno. Diante disso, a sistematização de um trabalho oriundo deste espaço, ainda que enfatizando de maneira específica a Educação Física e o conteúdo esportivo, darão nortes para que esse mesmo debate possa ser realizado de maneira fundamentada.

Ademais, além do interesse de pesquisa se voltar para as escolas com gestão militar e o modo como o esporte é tratado no interior destas, tem-se também a inclinação para averiguar quais são as proposições emergentes na Pedagogia do Esporte (PE), a fim de que estas fundamentem aquilo que for constatado na realidade.

A referida, por meio dos pensamentos elaborados, objetiva tratar desta prática para além dos modelos paradigmáticos e reducionistas, auxiliando no processo de sistematização de metodologias que atenda o sujeito em sua multiplicidade e que esteja comprometida com a prática educativa (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Ela constitui-se enquanto uma das disciplinas das Ciências do Esporte que surgiu, segundo Reverdito, Scaglia e Paes (2009, p. 601), “[...] a partir do crescente interesse da sociedade pelas práticas esportivas corporais, fazendo do esporte um dos fenômenos mais importantes desse início de século”.

No mais, ainda que o esporte, ao longo da história da Educação Física tenha se constituído enquanto instrumento a favor da ordem instaurada e assumido práticas excludentes em prol de objetivos oriundos do segmento governamental que

o regulamentava, é tido como objeto que oferece condições propícias para a educabilidade do sujeito. Para isso, deve ser "[...] abordado pedagogicamente no sentido de esporte 'da' escola e não como esporte 'na' escola" (SOARES, *et al.*, 2009, p. 70).

Kunz (2001, p. 73) também dá sua contribuição a essa questão discutindo o esporte enquanto objeto de ensino com finalidades educativas, enfatizando que:

> O objeto de ensino da Educação Física é assim, não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que são pedagogicamente relevantes.

Verifica-se que tanto nas abordagens pedagógicas da Educação Física quanto na área de Pedagogia do Esporte há uma preocupação em se discutir uma vertente que esteja de acordo com dimensões educativas, em contrapartida aos momentos em que o esporte foi abordado conforme certos princípios do esporte de alto rendimento. Por isso, adotamos as premissas advindas destes campos, sobretudo da PE, para fomentar as discussões que serão realizadas adiante.

No mais, como já demonstrado, a partir da perspectiva da militarização das escolas, pressupõe-se que este movimento poderia vir a influenciar, de algum modo, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física no ambiente escolar, tendo em vista que a disciplina de modo geral e o esporte de maneira específica já sofreram influência por parte dos militares.

Diante deste raciocínio, suspeita-se que o trato pedagógico do professor de Educação Física quanto ao conteúdo esporte nas escolas militares se dá a partir de uma lógica semelhante ao modelo hegemônico, no qual a busca pelo rendimento promove a seleção dos mais hábeis em detrimento dos demais. Nessa ótica não há a preocupação do docente em fundamentar a prática com as perspectivas pedagógicas do esporte.

E, por último, imagina-se que os professores entendem que a Educação Física deva trabalhar de maneira incisiva com o esporte, ao mesmo tempo em que deve-se buscar através deste a promoção da instituição nas competições intercolegiais.

Portanto, diante de todo o exposto e das problemáticas apresentadas é que emerge a intencionalidade deste trabalho, no qual objetivamos investigar como a

Educação Física está organizada na escola de gestão militar, procurando identificar em quais medidas a presença militar influencia nas aulas de Educação Física. Por sua vez, os objetivos específicos se voltaram para o interesse de averiguar o trato pedagógico do professor de Educação Física quanto ao conteúdo esporte em escolas militares, estabelecendo as discussões à luz das perspectivas pedagógicas do esporte, bem como analisar as concepções dos professores frente ao componente curricular. Para isso, tem-se como propósito a realização de pesquisa de campo, bem como a seleção de um corpo de referenciais que deem subsídios para a discussão acerca da problemática enunciada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Conforme a pretensão deste trabalho em discorrer acerca da realidade da Educação Física e do esporte no âmbito das escolas com gestão militar, reconhece-se a necessidade da formulação de um aporte teórico que dê as bases e oriente a formulação das ideias aqui propaladas, haja vista que estas se constroem a partir de suposições que são fundamentadas mediante a história da Educação Física, ao mesmo tempo em que são sustentadas pelo que se conhece, em parte, da realidade atual.

Com isso, em um primeiro momento intencionou-se apresentar de maneira breve a trajetória da EF ao longo de diferentes contextos, considerando os objetivos que deveriam ser contemplados por esta. De maneira específica, deu-se ênfase ao período pós-64 e as consequentes implicações para a Educação Física, visto a valorização dada ao esporte neste cenário.

Na sequência, entendendo que as aulas de Educação Física e o esporte dotaram-se de certas características que se distanciaram dos objetivos específicos do âmbito escolar, construiu-se um texto objetivando apresentar as bases para o delineamento do esporte enquanto conteúdo desta disciplina, sustentando-o consoante a particularidade da escola. Por último, sabendo das contribuições advindas do campo da Pedagogia do Esporte, apresentou-se, de maneira breve e geral, os principais apontamentos desta área a fim de auxiliar as discussões feitas quanto o processo de ensino deste conteúdo.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO ESPORTE

Abre-se espaço, neste trabalho, para uma breve apresentação do histórico da Educação Física, sem maiores pretensões a não ser procurar contextualizar seu cenário em meio a determinados períodos e os princípios que a cercavam, entendendo que isso se faz necessário para fundamentar os pensamentos que orientam a construção desta pesquisa. Isto porque, como visto nas notas

introdutórias, a disciplina e o esporte mantiveram relações íntimas com o contexto político/social, de modo a responder as demandas deste. Como consequência, verificou-se a constituição da área de conhecimento enquanto meio para a contemplação dos interesses advindos dessa determinada conjuntura.

Nessa ótica, esta afirmação acima enunciada encontra respaldo em Castellani Filho (1988), vez que o autor enfatiza essa relação da Educação Física com o quadro histórico, sobretudo ao ressaltar que a disciplina assumiu ao longo de sua trajetória distintos papéis, na medida em que responderia às necessidades específicas do plano social ao qual se encontrava. O mesmo raciocínio é visto em Soares *et al.* (2009, p. 50), onde, entendendo a Educação Física como uma prática pedagógica, apontam que ela "[...] surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos".

Depreende-se, com isso, que uma das competências que foram atribuídas à EF e que influenciaram-na como área do conhecimento diz respeito à necessidade imbuída a ela de atender aos interesses emergentes dos modelos de sociedade que se pretendia construir.

Diante desta colocação, para melhor delinear essas questões, remontemos à Europa, especificamente no final do século XVIII e início do século XIX, período em que houve a implementação dos exercícios físicos no âmbito da escola. Mediante tal fato, os exercícios físicos tiveram um papel destacado, sobretudo pelo fato do continente ter se estabelecido como palco da formação da sociedade burguesa (SOARES *et al.,* 2009), ao passo que estes se colocariam enquanto meio para amparar os ideais emergentes.

A importância dada aos exercícios físicos neste tempo e espaço dialoga diretamente à consolidação da burguesia como classe e, consequentemente, a constituição da classe operária enquanto oponente (SOARES, 2004). A partir disso, para que fosse possível manter sua hegemonia, o grupo burguês deveria investir na edificação de um homem que suportasse as transições política, econômica e social (idem, ibidem).

Assim, "para essa nova sociedade, tornava-se necessário 'construir' um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor" (SOARES *et al.*, 2009, p. 51). Daí:

> A Educação Física será a própria expressão da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo ‘saudável’; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade (SOARES, 2004, p. 6).

De acordo com essa noção que se colocava na Europa na passagem do século XVIII para o século XIX, percebe-se a competência dada a disciplina neste espaço-temporal, onde a classe burguesa a visualizava enquanto potencial formadora de sujeitos fortes e capazes de suportar a intensa carga de trabalho que se colocava naquele instante em prol do desenvolvimento econômico.

No Brasil a lógica proposta à EF seguia um caminho semelhante. Tendo o país saído da situação de colônia e entrado na lógica de elaboração de seu próprio modo de viver, a área de conhecimento, marcada pela influência das instituições militares, fomentaria o desenvolvimento de um sujeito forte, capaz de contribuir ao desenvolvimento do país (CASTELLANI FILHO, 1988).

Não obstante, essa perspectiva que se tinha da disciplina na época também foi constituída com base nos preceitos dos médicos, que obtiveram prestígios neste contexto justamente por sua função de higienistas (idem, ibidem).

Neste raciocínio, as reflexões acerca dos cuidados com o corpo se faziam necessárias a esse processo de desenvolvimento, seja na Europa ou no Brasil, incluindo a construção de hábitos como tomar banho, escovar os dentes e lavar as mãos (SOARES *et al.*, 2009). Além do mais, era no âmbito dos cuidados corporais que se incluíam os exercícios físicos, tidos como fator higiênico (idem, ibidem).

Por conta disso, de acordo com Castellani Filho (1988, p. 42),

> [...] os higienistas lançaram mão da Educação Física, definindo-lhe um papel de substancial importância, qual seja, o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente.

Identifica-se, então, um dos papéis no qual foi de responsabilidade da presente área de conhecimento exercer. Era de seu cargo, portanto, abordar os exercícios físicos para forjar um homem capaz de lidar com as exigências de uma nação em desenvolvimento. Para isso, era embasada pelas instituições militares e pelos médicos, que davam indícios para a formulação do seu modo de ser.

Todavia, para a materialização de tal ideia, emergiu o interesse de se eugenizar o povo brasileiro. Essa prerrogativa encontrava embasamento na medida em que, no ano de sua independência, em 1822, metade da população do Brasil correspondia à população dos escravos negros (CASTELLANI FILHO, 1988).

Assim, os médicos higienistas lançaram mão da disciplinarização do físico, do intelecto, da moral e da sexualidade em prol da proliferação dos sujeitos brancos que estavam de acordo com a ideologia estabelecida (idem, ibidem). Neste pensamento, a Educação Física contribuíra, por meio do convênio com a educação sexual, na disseminação da noção de que os sujeitos deveriam ser reprodutores de raças puras (COSTA *apud* CASTELLANI FILHO, 1988), cabendo à prática de exercícios físicos a formação deste homem saudável e forte, a fim de sua contribuição para o progresso do país.

Aliado a essa necessidade de eugenização da população brasileira mediante aos interesses da camada dominante, na década de 30, de acordo com os anseios do governo, a EF deveria cumprir outros dois papéis: (1) voltar-se para os princípios da Segurança Nacional e (2) cumprir seus deveres para com a economia (CASTELLANI FILHO, 1988).

O primeiro estaria relacionado aos perigos internos que ameaçavam a ordem político-econômica (movimentos sociais, a exemplo da “intentona comunista”), e aos perigos externos, tais como a possibilidade da configuração de um conflito bélico no contexto mundial. Já o segundo relacionava-se intimamente ao processo de industrialização, cabendo à Educação Física cuidar da preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho dos indivíduos (idem, ibidem).

Dessa maneira constata-se que a EF poderia auxiliar, à sua maneira, no desenvolvimento de indivíduos fortes e que estivessem preparados para defender os interesses que emergiam naquele instante. Com isso, fomentaria a formação de um homem vigoroso que ajudaria na manutenção do quadro político, bem como o prepararia para ser um sujeito produtivo, pronto para servir à indústria.

Com essas expectativas que giravam em torno da EF, a postura assumida por ela no âmbito escolar deveria se aproximar dos anseios que estavam postos naquele instante. Nesta vertente, Soares *et al.* (2009, p. 53) demonstram os meios pelos quais a EF se fazia presente nas escolas:

> No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da instituição militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo.

Logo, identifica-se que nessas primeiras décadas do século XX "a educação física era vista pelo Exército e por amplos setores do Estado e da sociedade civil como uma atividade militar" (CASTRO, 1997, p. 3). Essa relação tem seu *clímax* durante o período do Estado Novo, onde a Constituição de 1937 tornou os exercícios físicos obrigatórios em todos os estabelecimentos de ensino, havendo aí a concepção de adestramento físico, objetivando preparar a juventude para o cumprimento de suas responsabilidades para com a economia e a defesa da nação (CASTRO, 1997).

Nessa relação estreita que se estabelecia entre a EF e as perspectivas militares, como também da necessidade de formação do sujeito capaz de lidar com as demandas produtivas, o corpo passa a ser visto e sofre intervenções que estão de acordo com as demandas da organização social neste dado contexto, sendo de responsabilidade da Educação Física a constituição do corpo produtivo (BRACHT, 1999).

Portanto, nos períodos posteriores à independência do Brasil até os anos correspondentes ao Estado Novo, identifica-se a presença marcante dos militares e dos médicos no campo da EF. Destes, podemos afirmar que ela assume como princípios a valorização do físico – não havendo aí espaço para a noção de que a Educação Física poderia contribuir à formação "cognitiva" do aluno – em prol do desenvolvimento econômico e da segurança do país. Com tal noção, além da ideia já posta de que os exercícios eram feitos na lógica do adestramento físico, infere-se que o papel do professor se dava se maneira centralizada.

Em meio a isso, realizamos estas discussões com o intuito de compreendermos parte da história da Educação Física – entendendo que ela não se reduz aos apontamentos aqui feitos –, visto que, para o âmbito desta pesquisa, é necessário entender a vinculação estabelecida entre nossa área e os contextos de que fez parte, vez que foi intimamente influenciada por estes. Neste cenário, importa-nos analisar especificamente o elo construído entre a Educação Física e os militares. Tanto por ser uma relação que ditou os rumos deste componente curricular

no seio da escola ao longo de seu percurso, como também por ser viável falarmos de uma nova relação edificada atualmente no interior de uma instituição educacional gerida por este grupo. Neste sentido, voltarmo-nos para o passado a fim de verificar essa ligação delineada significa, para esta pesquisa, um movimento importante.

Daí, continuando com esse processo, o movimento subsequente, alvo de apresentação neste trabalho, diz respeito ao período pós-64. É necessário, de antemão, entender que a tomada do governo pelos militares encontrou apoio nos segmentos da classe dominante concomitante à resistência de diversos movimentos sociais brasileiros (CASTELLANI FILHO, 1988). Destes grupos que se consolidavam, a União Nacional dos Estudantes (UNE) constituía-se enquanto movimento que se opunha de maneira enfática ao modelo de gestão instaurado (idem, ibidem).

Diante deste quadro, tamanho o incômodo causado por este segmento contrário, os militares estabeleceram diversos Decretos – como também a repressão física – buscando diminuir a ação do movimento. Dentre tais, traz-se ao corpo deste trabalho o Decreto lei n.º 705 de 25 de Julho de 1969, onde visualiza-se que a Educação Física passou a ser obrigatória em todos os níveis de ensino, ou seja, estendendo-se também ao ensino superior. Assim, segundo Castellani Filho (1988, p. 121), coube à EF, neste cenário, "[...] colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil".

Infere-se, desse modo, os traços alienantes que a disciplina era dotada neste contexto, evidenciando mais uma vez as responsabilidades que eram a ela atribuídas.

Com isso, tendo em vista sua inserção em todos os níveis de ensino pelo Decreto lei n.º 705/69, no qual foi adotada como meio de possibilitar a desarticulação política dos movimentos contrários à ditadura, a EF teve o esporte enquanto principal perspectiva de trabalho. Darido (2003) – buscando aporte em seus referenciais – expõe tal fato, demonstrando que entre os anos de 1969 e 1979 houve no Brasil um crescimento significativo deste, de forma a consolidar-se o binômio Educação Física/Esporte.

A contribuição militar neste aspecto dá-se no sentido de tratar o esporte enquanto questão de Estado (OLIVEIRA, 2009), vez que este representava o poder

econômico e político de uma nação naquele contexto, haja vista que as duas potências esportivas naquele instante (Estados Unidos e União Soviética) também ditavam as relações econômicas e políticas (idem, ibidem). Por conta dessa noção, o esporte 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.

Essa política de Estado que se delineava pode ser exemplificada através da intencionalidade de instaurar um projeto de esportivização (idem, ibidem) no Brasil. Este seria fundamentado pela construção massiva de espaços esportivos e também pela iniciativa de patrocínio a clubes e equipes privadas, sobretudo para o futebol (idem, ibidem). Tais ações dariam subsídios para o engrandecimento do esporte enquanto ferramenta para promoção do país.

Não obstante, aliado àquela perspectiva apontada por Castellani Filho (1988) que demonstra o interesse do governo pelo esporte, na medida em que se intencionava desarticular os movimentos contrários à ditadura, o esporte estudantil também se desenvolvia sob o enfoque da busca de talentos esportivos (OLIVEIRA, 2009).

> O entendimento era simples: permitindo que a massa dos estudantes participasse de atividades esportivas de caráter competitivo, tais como jogos internos, torneios, jogos interescolares, etc., seria possível mapear aqueles alunos com potencial para serem atletas nas mais diferentes atividades esportivas (Ibidem, p. 394).

Como desdobramento, ao tratar deste fenômeno a Educação Física acabava por incorporar princípios do esporte de alto rendimento ao ambiente escolar, acarretando na não construção do esporte da escola, e sim o esporte na escola (SOARES *et al.,* 2009). Por conseguinte, o espaço educativo tratava deste conteúdo seguindo os códigos da instituição esportiva, tais como:

> [...] princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (SOARES *et al.,* 2009, p. 53-54).

Sendo assim, pode-se falar que a Educação Física se embasava de uma perspectiva esportivista, em que o esporte era sinônimo (OLIVEIRA, 2009) desta. Ao seguir essa linha de ensino a prática pedagógica se respaldava por procedimentos

diretivos, visto que o papel do professor se dava de maneira centralizadora e enfatizando ao longo das aulas a repetição mecânica de movimentos esportivos (DARIDO, 2003).

Nota-se, portanto, que haveria uma mera transposição do esporte praticado em outras instituições para o ambiente escolar, não havendo maiores preocupações com o trato deste conteúdo a partir de objetivos próprios da escola.

Logo, percebe-se diante destas reflexões que o cenário da ditadura indicava para uma valorização do esporte, tanto no setor comunitário – criando espaços para essas práticas em prol da participação dos indivíduos, a fim de que se tornassem sujeitos de ação (OLIVEIRA, 2009) e fosse possível formar um *ethos* para o trabalho (idem, ibidem) – quanto na esfera educacional, esperando que este ambiente pudesse colaborar para a emergência de talentos esportivos.

Por outro lado, Silva e Araújo[3] (2016) reconhecem essa influência do Estado sobre a Educação Física, mas acrescentam nessa temática o ponto de vista dos professores ao longo do processo de ensino, ressaltando que eles são sujeitos de suas ações e que contribuíram de maneira significativa nesse processo de organização da disciplina neste período histórico. Diante disso, contrapõem-se em parte ao que é expresso na bibliografia – especificamente acerca das afirmações feitas quanto às características que a EF assumia quando pautada pela ideia da busca por talentos esportivos –, visto que entendem que a experiência de vida de cada professor influenciou seu modo de ensinar.

A partir disso promovem uma contribuição para se enxergar a valorização do esporte neste período para além da intervenção política do governo, na medida em que reconhecem que os docentes possuíam certa liberdade para ministrar suas aulas. Quanto a isso, enfatizam que

> [...] dentro de certos limites, o professor teve liberdade para conceber e executar o seu trabalho pedagógico. As estruturas físicas, as leis que subsidiavam o contexto educacional, as tradições construídas historicamente, entre outros aspectos, delimitavam até que ponto era possível agir, ou seja, apesar de tudo, isso não "engessava" a prática pedagógica desses professores, eles elaboravam em suas consciências aquilo que lhes era oferecido e lançavam sobre a *consciência social* existente uma *experiência modificada.* (SILVA; ARAÚJO, 2016, p.32).

[3] Elaboram esta ideia através de entrevistas realizadas com professores de Educação Física que vivenciaram o período da ditadura, sobretudo àqueles que trabalharam em Jundiaí-São Paulo.

No mais, no que se refere à relação dos professores com o esporte, os autores apontam que este já se encontrava enraizado na vida dos sujeitos antes mesmo destes se tornarem docentes, vez que o esporte se consolidava como um fenômeno difundido e que influenciara a sociedade desde o final do século XIX. Por este viés, a amplitude que o conteúdo tomou neste cenário não se deu apenas como resultado de uma imposição governamental, mas também como produto dos anseios dos professores (idem, ibidem).

Dessa maneira e em síntese, em um primeiro momento os referenciais e as reflexões instauradas a partir destes nos deram a condição de afirmar haver uma relação direta do esporte com o governo, na medida em que neste quadro o esporte era vislumbrado enquanto política de Estado. Já em um segundo momento e fazendo menção ao trabalho de Silva e Araújo (2016), acresce-se a essa discussão a visão de que os professores possuíam ligeira autonomia no processo de ensino e que o elo entre estes e o esporte já existia antes mesmo de sua formação enquanto docentes.

Portanto, em meio a essas colocações pode-se inferir que o trato do conteúdo esporte se deu tanto pela influência dos militares, onde as premissas políticas pensadas por estes interferiram na prática profissional – haja vista o intuito de se encontrar talentos esportivos –, como também foi embasado pela prática individual de cada professor. Deste segundo aspecto deriva-se a noção de que a intervenção pedagógica dos docentes não foi construída tão somente por imposição estatal, mas que estes possuíam suas próprias concepções e que estabeleceram tanto práticas de ruptura, como de continuidade com o que fora proposto.

Nessa ótica, a prática profissional poderia tanto se aproximar quanto se distanciar dos ideais propalados pelo governo. Daí este entendimento nos dá a possibilidade de verificar que as ações desenvolvidas no cenário citado se dão em meio a conflitos de perspectivas, interesses e ou modos de entender os objetivos da Educação Física. Mas, de outra forma, se entendido que as premissas lançadas à disciplina naquele instante foram assumidas em determinados espaços estudantis, a bibliografia nos aponta que o ensino se dava de maneira diretiva, ao passo que o papel do professor era bastante centralizador e o conteúdo esportivo se pautava meramente pela repetição de movimentos (DARIDO, 2003).

Logo, pode-se ressaltar que as aulas de EF foram utilizadas como maneira de se buscar o rendimento, selecionar os mais habilidosos e, por conseguinte, excluir àqueles que não possuíam o talento esportivo (idem, ibidem).

Ademais, “outras determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 54). Tomando como base os autores, a partir destes princípios houve uma aproximação da Educação Física/Esporte com a Pedagogia Tecnicista, por compartilharem tais premissas.

> É assim que, por possuírem idênticos pressupostos como, por exemplo, a racionalização de meios em busca de eficiência e eficácia, a identidade esportiva da Educação Física escolar é fortalecida pela pedagogia tecnicista (2009, p. 54).

Por outro lado, na década de 70 e 80 as vertentes biologista, esportivista e tecnicista passaram a ser questionadas, ocasionando no surgimento de novos movimentos na Educação Física escolar (DARIDO, 2003). Tais movimentos deram origem ao que foi intitulado de abordagens pedagógicas da Educação Física, que por meio de um viés crítico contraporam-se aos modelos até então abordados no ambiente escolar.

É justamente a esse período que Gonzáles e Fensterseifer (2009; 2010) se referem ao relatar um período de transformação da prática pedagógica da Educação Física, onde há a transposição do discurso da aptidão física e do esporte como conteúdos que legitimam a disciplina para uma nova forma de compreensão da mesma, marcada por essas perspectivas emergentes.

Daí, diante de todo o quadro acima citado e sintetizando a produção até então realizada, analisa-se que a Educação Física esteve subordinada ao longo de seu percurso pelas ideias advindas do campo militar, esportivo e das ciências biológicas.

A partir disso, identifica-se que há ao longo da história uma relação íntima entre a disciplina e as concepções propagadas pelas instituições militares, onde é perceptível notar a incorporação de princípios oriundos desse segmento ao âmbito escolar. Especialmente, faz-se menção ao fomento dado ao esporte ao longo dos governos militares com os objetivos claramente definidos e já mencionados.

Por conta dessa constatação, adota-se como campo de investigação as escolas que possuem a presença dos militares, entendendo que estes incorporam

princípios do exército e embasam suas concepções nas ideias oriundas deste grupo. Assim, vez que houve uma valorização do esporte enquanto conteúdo da Educação Física no período pós-64, *a priori*, no nível do discurso e das hipóteses aqui formuladas, pressupõe-se que as escolas militares e os professores que lá estão podem valorizar o esporte de modo semelhante ao que foi visto, ao passo que este poderia ser tido enquanto instrumento para a promoção do nome da escola em competições intercolegiais. Disto decorre-se a ideia de que as aulas poderiam ser tidas enquanto meio para a contemplação deste objetivo. Como desdobramento, poderíamos estar diante de intervenções que se respaldem pelo ideal da seletividade, em favor dos anseios propalados.

Para tanto, neste momento estes questionamentos são tidos meramente como aspectos norteadores de nosso trabalho, haja vista que se consolidam tão somente a partir de suposições alicerçadas pela bibliografia consultada. Neste sentido, cabe a está pesquisa retomar essas discussões e realizar apontamentos que nos deem as condições de apresentarmos os caminhos traçados pela Educação Física nas escolas de gestão militar. Em vista disso, caminhamos neste instante para debatermos o ensino do esporte no ambiente escolar, procurando apontar características específicas que devem ser resguardadas neste contexto específico.

2.2 DEBATENDO O ESPORTE COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONSTRUÍNDO AS BASES PARA O ESPORTE DA ESCOLA

Tendo em vista as questões enunciadas previamente acerca do objeto de pesquisa, da história – ainda que breve – da Educação Física e a consequente vinculação desta a interesses políticos e/ou sociais, bem como uma pequena contextualização do porquê de se procurar entender essa nova relação que se estabelece atualmente entre a área do conhecimento – especificamente por conta do esporte – e os militares, dedica-se este momento para a realização de algumas discussões que problematizam o ensino do esporte no âmbito escolar.

Diante disso, o raciocínio que conduzirá a concretização deste objetivo seguirá a lógica de apresentação dos aportes teóricos que fundamentarão as perspectivas a

serem construídas, concomitantemente à construção de reflexões com base nas ideias já delineadas ao longo do capítulo anterior[4].

Então, inicialmente entendendo o esporte como um fenômeno diverso e consequentemente complexo, é necessário que, para além da diferenciação conceitual[5] entre as distintas perspectivas que este pode assumir e assim orientar a consolidação de diferentes manifestações, é viável que se busque constatar as possíveis relações que possam haver entre estas (BRACHT, 2009a).

Assim, independente do local em que o esporte é tratado e de sua consequente manifestação – que está de acordo com as características dos participantes, do espaço em que ocorre e das finalidades para o qual é abordado – é relevante que se verifique as afinidades que uma dada manifestação pode estabelecer com outra. Isto justamente porque o esporte é um fenômeno complexo e que se manifesta em grande escala na cultura de uma sociedade. Nessa ótica, não há impedimentos para que o esporte desenvolvido na escola assuma códigos e princípios do esporte de rendimento, que a exemplo, podem se manifestar na prática do professor por meio das concepções tidas quanto aos objetivos da aula e/ou ser fundamentado pela própria escola[6].

Com este pensamento a proposta que se delineia está de acordo com Bracht (2009a), em que há uma preocupação com a necessidade de que o esporte, estando presente no currículo escolar, passe por uma mediação pedagógica. Em outras palavras, a escola, sendo uma instituição que possui seus próprios objetivos e que são distintos daqueles de outros espaços – como os clubes esportivos, por exemplo –, deve dar um trato diferenciado aos seus objetos de ensino – neste caso o esporte. Isto, a nosso ver, significa que este conteúdo deve se distanciar dos

[4]Intenciona-se que os debates que serão realizados com os autores de referência possibilitem que as ideias sejam melhor apresentadas, ao ponto de se clarificar as indagações já realizadas quanto às formas que o esporte pode assumir no ambiente escolar de gestão militar.

[5]Paes (2001) menciona a Lei 8.672 de 06/07/93 presente na Constituição Federal de 1988, em que há a conceituação do esporte em: desporto educacional, desporto de participação e desporto de rendimento. Pelo entendimento tido acerca da ideia de Bracht, estes podem se constituir enquanto os distintos vieses que o esporte assume. Aliás, essa noção é aqui tomada porque é de intencionalidade deste trabalho verificar como se dá o trato do esporte nas escolas com gestão militar.

[6]No sentido da instituição valorizar a prática esportiva com intuito de elevar o nome da escola nas competições intercolegiais, e assim, adotar as aulas como meios para a consecução dessa ideia, englobando alguns princípios oriundos deste meio. Imagina-se que a instituição com gestão militar pode seguir uma lógica semelhante.

pressupostos que norteiam o esporte de rendimento, aproximando-se de reflexões de cunho pedagógico[7].

Com efeito, essa noção não indica que o esporte de rendimento não deva ser tematizado no ambiente escolar. Pelo contrário, é necessário que o tome enquanto fenômeno de nossa cultura e que assim se busque compreendê-lo em meio aos trâmites da sociedade (idem, ibidem). Nesta perspectiva, a concepção educacional defendida pelo autor quanto ao esporte da escola dialoga com o entendimento de que este deve estar alicerçado no sentido do prazer, da cooperação e da saúde (idem, ibidem).

Esse esclarecimento atualmente tido mediante a discussão do esporte enquanto conteúdo da EF e que deve tomar para si condutas que não aquelas do esporte de rendimento faz-se possível mediante aos inúmeros trabalhos que questionaram essa relação. A exemplo de Bracht (2009b, p.13) quando expõe esse debate ao afirmar que a

> EF, ao fazer do esporte de rendimento seu objeto de ensino e mesmo abrindo o espaço escolar para o desenvolvimento dessa forma de realizar o esporte, acabava por fomentar um tipo de educação que colaborava para que os indivíduos introjetassem valores, normas de comportamento conforme e não questionadores do sistema societal.

Como se pode notar, essa visão apresentada toma como parâmetro o contexto social e discute o elemento negativo da relação a partir de princípios que poderiam fazer com que os indivíduos não questionassem o modelo de sociedade em que vivemos.

Já no que diz respeito às aulas de Educação Física, a interferência desse modelo se relaciona à ideia de que o esporte de rendimento incorpora as mesmas ideias presentes nas relações sociais dessa sociedade, qual seja a “forte orientação no rendimento e na competição, seletividade via concorrência, igualdade formal perante as leis ou regras etc.” (ibidem, p. 13-14).

Sendo assim, caso esta manifestação seja tratada em um espaço escolar ou mesmo que assuma um dos seus elementos estruturantes, como a competição

[7]Aproximar-se de reflexões pedagógicas, neste contexto, seria no sentido de distanciar-se daquela noção enunciada ao se fazer referência a Darido quanto a forma que o esporte já foi trabalhando no ambiente escolar – em que se valorizava os habilidosos em detrimento daqueles que não possuíam o talento esportivo. Assim, mais do que englobar estes últimos, é função da Educação Física fornecer as condições para uma participação de qualidade dos mesmos ao longo das aulas.

exacerbada e/ou a seletividade, por exemplo, e isso esteja fortemente aplicado às aulas de EF escolar sem que haja qualquer tipo de problematização (mediação pedagógica), as experiências poderiam não ser significativas para todos os envolvidos. Isto porque a prática pautada nesses ideais poderia valorizar apenas os conhecimentos daqueles que já possuem contato com certa manifestação esportiva, restringindo e/ou tornando as vivências dos demais negativas.

É neste contexto que poderíamos identificar as afinidades que uma certa manifestação do esporte poderia ter com outra, como acima relatado. Nessa ótica, elementos que estruturam a prática do esporte de rendimento adentrariam ao âmbito escolar influenciando este.

O que se quer apontar diante disso não é uma negação radical a esta vertente no interior da instituição escolar, e sim os problemas que podem emergir quando esta se constitui enquanto a manifestação mais emblemática e/ou não é abordada com os devidos cuidados, de forma a valorizar elementos pertencentes a este modelo sem a devida tematização/problematização. De maneira mais clara,

> [...] o esporte tratado e privilegiado na escola pode ser aquele que atribui um significado menos central ao rendimento máximo e à competição, e procura permitir aos educandos vivenciar também formas de prática esportiva que privilegiem antes o rendimento possível e a cooperação (BRACHT, 2009b, p. 19-20).

Mas, caso estas questões não sejam levadas em consideração e esteja no espaço escolar uma manifestação do esporte pautada por um único viés, a exemplo do esporte de rendimento, poder-se-ia ressaltar que essa perspectiva se aproximaria do que fora enunciado por Stigger[8] (2009), isto é, estaria de acordo com uma visão homogeneizada.

Em resumo, esta prática, ao ser compreendida por meio desta vertente, seria um elemento cultural que estabeleceria relações íntimas com a sociedade ao qual se insere, ao passo que esta determinaria/influenciaria as características do esporte (idem, ibidem). Pautado nisso, este "[...] passaria a desempenhar uma ou várias funções na sociedade, e seria um elemento de reprodução dessa mesma realidade" (ibidem, p.105).

[8] Por meio da análise das produções quanto ao esporte, o autor diferencia alguns desses estudos em dois campos específicos, sendo aqueles que discutem o esporte em uma visão homogeneizada e aqueles que o fazem pensando em uma lógica heterogênea (que também será abordado ao longo deste texto).

Dessa forma, o esporte seria visualizado na ótica institucional por conta de uma relação que firmaria com formas de organizações que regulamentariam suas normas, valores, etc. e que o embasariam de uma perspectiva competitiva (idem, ibidem). As características que o influenciariam estariam vinculadas

> [...] à ideia de competitividade e afrontamento; ao *espírito esportivo;* às regras e normas universalizadas; aos gestos estandardizados e especializados; à busca de resultados mensuráveis e comparáveis; à meritocracia, expressa na figura do campeão; à produtividade e *performance* corporal no sentido do progresso, cuja expressão máxima é o recorde positivo (ibidem, p. 106).

Então, observa-se que a visão homogênea acerca do esporte considera que este carrega consigo características fundamentadas por organizações formais (instituições) e que teria em sua estrutura características fortemente marcadas pelos valores da sociedade em que este se insere. Desse modo, tem-se em vista que esta prática se desenvolveria conforme uma visão *monocultural*[9]*,* isto é, manifestando-se, independente do local ao qual se circunscreve*,* de maneira igual ao que se observa no contexto social, não sendo vivenciado a partir das particularidades do ambiente específico em que é desenvolvido além de não levar em consideração os interesses de seus praticantes.

Kunz (2009a) também dá indícios para se pensar nos elementos que compõe o esporte de rendimento – neste trabalho denominado por ele de esporte do leque olímpico –, chamando-nos atenção para a sobrepujança e as comparações objetivas como as regras básicas dessa manifestação. Destas regras derivam-se medidas que visam atender a estas normas, tais como a especialização, o selecionamento e a instrumentalização.

Portanto, a partir dos elementos expostos por intermédio de Bracht (2009b), Stigger (2009) e Kunz (2009a), pode-se inferir que o esporte de rendimento traz consigo características bem claras. Daí, se tomada a compreensão de Bracht (2009b) de que as distintas manifestações do esporte podem estabelecer relações entre si, na medida em que possa haver a presença de princípios de uma perspectiva sobre a outra, é possível que se questione se há interferência do esporte de rendimento sobre o esporte desenvolvido no âmbito escolar.

[9] Stigger (2009).

É evidente, sobretudo, que o esporte no âmbito de uma instituição escolar pautado por esta visão homogênea e assim *monocultural* não é assumido nos moldes dessa perspectiva tal como ele é. Isto é, não se fala de uma transferência do esporte de rendimento do mesmo modo que o é ao ambiente escolar, até mesmo porque o tempo e espaço da escola não permitiria isso e também porque estas instituições não oferecem condições de trabalho para se seguir essa linha (PAES, 2001). Dessa forma, fala-se de princípios oriundos deste e que poderiam influenciar as aulas de Educação Física.

Por conta disso, essas discussões postas se apresentam no sentido de problematizar possíveis características que podem se manifestar de maneira efetiva ao longo das aulas e que orientariam as atividades propostas pelo professor. Estes elementos que influenciariam as aulas podem ser apontados de maneira clara e a título de exemplo através dos pressupostos da competição extremamente valorizada – não problematizada –, da seletividade e da consequente exclusão, na medida em que se dá espaço apenas para aqueles que já possuem habilidades construídas quanto ao esporte. Além do mais, alia-se a estes a adoção das regras deste modelo como única forma de conduzir a prática, não permitindo que estas sejam construídas de acordo com a especificidade e interesse dos praticantes.

Daí, em suma, o esporte poderia ser entendido na escola como um conteúdo restrito e que limitaria as possibilidades criativas e de ação dos alunos quando abordado nessa lógica homogênea, vez que pode-se depreender que este conteúdo seria "[...] com suas técnicas e regras, uma forma de domínio do corpo e de suas expressões [...]" (VAZ, 2009, p.136).

Não obstante, essa mesma técnica que se faz como um elemento de domínio sobre as possibilidades criativas do sujeito quando tratada de maneira única nas aulas e com demasiada ênfase, é fundamental não apenas para o esporte, como também em qualquer atividade cotidiana, de modo que é empregada como um meio para a consecução de objetivos[10] (BRACHT, 2009b).

A problemática desse assunto é expressa em Vaz (2009) quando faz referência ao corpo como máquina no campo do esporte de rendimento, ao passo que transcende-se a mera semelhança entre ambos para a visão de que o próprio corpo se torna máquina em vista de melhores resultados, de maneira que "[...] deve-se, no

[10] A problemática se dá quando há a valorização de movimentos pré-determinados em contraposição às possibilidades criativas dos sujeitos.

esporte, fazer o maior esforço, desde que ele signifique o maior rendimento" (ibidem, p. 149).

Com isso, quer-se mencionar, mais uma vez, que a mera transposição de elementos presentes no campo do esporte de rendimento à escola se constituiria enquanto um obstáculo ao desenvolvimento de práticas significativas a todos os sujeitos. Neste caso específico, fez-se menção à técnica como um elemento intrínseco à nossa vida e como um meio para a concretização de objetivos pensados, mas que, ao mesmo tempo, quando não tematizada no interior da instituição educativa e desenvolvida sob o aspecto da homogeneidade, seria uma forma de domínio do corpo, limitando as potencialidades criativas dos estudantes que vivenciam o esporte.

Por conta dessa mesma problematização, Vaz (2009, p. 151) menciona que é necessário que se valorize "[...] o *conteúdo de verdade* no esporte, sem esquecer seu *estado de inverdade,* estruturado na fetichização da técnica, tornada um *fim em si mesmo* [...]". Então, se o *conteúdo de inverdade* é aquele que valoriza de maneira exacerbada a técnica, também o pode ser quando faz da mesma forma com a competição, seleciona os mais habilidosos – não dando condições para que os demais usufruam das atividades – e/ou dê demasiada ênfase às regras universalizadas. Já o *conteúdo de verdade* do esporte pode ser descrito como aquele que valoriza o

> [...] momento de reconciliação do corpo, o próprio e o dos outros, não mais como domínio e progresso, mas como reconciliação. É preciso, nesse caso, estar atento ao reconhecimento dos limites e das fraquezas, as próprias e a dos outros, renunciando, portanto, à busca incessante do progresso (ibidem, p.151).

Em síntese, é proposto que se pense em alternativas para se ensinar o esporte em um viés que leve em consideração as condições de cada participante, ao passo que o esporte possa ser vivenciado como canal para o conhecimento do próprio corpo. Para isso, deve-se respeitar as dificuldades que cada um carrega consigo, tornando o progresso individual e/ou coletivo uma consequência de experiências significativas.

Por outro lado, esse pressuposto e os demais que foram pensados e apresentados ao longo do texto se colocam como contraponto àquela perspectiva homogênea apresentada por Stigger (2009), em que o esporte se desenvolveria em

uma lógica *monocultural,* não havendo distinção entre as práticas realizadas, mesmo que em diferentes locais. Diante disso, se há este movimento de pensar em alternativas para se tratar o esporte na escola a partir de princípios que não os do esporte amplamente difundido na sociedade, isso se deve à compreensão de que ele pode assumir outras vertentes, e não apenas ser uma prática homogênea.

É diante deste raciocínio que Stigger (2009) também aponta uma visão heterogênea do fenômeno, na medida em que ele se desvelaria para além daquela noção de que o esporte, como um elemento pertencente à cultura, seria determinado – tão somente – pelos elementos estruturantes da sociedade. Assim, mais do que isso, seria ele influenciado por aspectos subjetivos e individuais dos sujeitos que o usufruem. Logo,

> [...] o esporte poderia ser visto como uma prática social passível de ser apropriada de forma diferente em diversas realidades específicas, na medida em que fosse praticado por grupos particulares (ibidem, p.107).

Neste raciocínio os indivíduos que praticam o esporte são vistos como agentes dessa mesma prática, criando e recriando-a de acordo com seus interesses. Por isso, na escola, o mesmo pensamento deve prevalecer, tendo em vista a especificidade deste meio e daqueles que lá estão. Afirma-se isto porque ao se compreender o esporte a partir de um viés de heterogeneidade ele se revelaria como uma prática

> [...] que tem possibilidades de se desenvolver numa perspectiva *multicultural,* ou seja, que se expressaria numa diversidade de manifestações, além daquela que tem maior visibilidade social, o esporte de rendimento. Isso ocorreria vinculado ao contexto cultural em que o esporte fosse praticado, assim como às características dos seus praticantes (ibidem, p. 108).

Com efeito, mediante a estas colocações, não se nega àquela tendência inicialmente enfatizada de que o esporte assumiria condutas presentes na sociedade e que influenciaria seu modo de ser. Esta perspectiva apresentada por ora se coloca, então, enquanto mediadora deste processo e nos permite indagar se há, tão somente, uma imposição da estrutura societal sobre o esporte. Nessa lógica, para além dessa determinação, fazendo uso desta segunda perspectiva exposta por Stigger (2009), as práticas também são sustentadas pelas características dos

sujeitos envolvidos, seus interesses e influenciadas pelo contexto específico em que ocorrem.

Portanto, infere-se que o esporte de alto rendimento deve ser tematizado e problematizado – não negado – na escola, ao passo que ele oferece indícios concretos para serem contextualizados neste campo. Todavia, não deve ser tido enquanto objeto único de ensino, sobretudo por suas características excludentes, mas sim como *uma* das formas a serem tratadas, haja vista o leque de possibilidades que emergem ao entender o esporte sob a égide da *multicultura.*

Decorre-se dessa noção o entendimento de que o esporte se revelaria em uma diversidade de manifestações, ou seja, não se reduziria apenas à expressão do esporte de alto rendimento, e sim como um fenômeno que pode se apresentar com traços particulares, construídos de acordo com as demandas dos sujeitos envolvidos, do contexto específico, do espaço disponível, do tempo, etc..

Daí, essa diversidade de manifestações e/ou distintas formas de expressão que o esporte pode assumir a partir da perspectiva multicultural significa, em síntese, uma transformação do sentido e do significado desse fenômeno. Isto é, ao se tratar do esporte em determinado espaço, este não será praticado com o mesmo sentido para todos os indivíduos, ao mesmo tempo em que o significado atribuído a ele será diferente.

Neste raciocínio, o esporte em um ambiente específico, como na escola, por exemplo, é dotado de certas peculiaridades que orientam seu modo de ser neste espaço. Sendo mais categórico, ele é tido enquanto conteúdo, e como tal, abarca um corpo de conhecimentos que devem ser apresentados aos estudantes. Assim, deve passar por uma mediação pedagógica. Aliado a isso, os objetivos dessa instituição assumem uma faceta própria, diferente de outros ambientes em que o esporte é tratado. Do mesmo modo, o público alvo, o tempo e os procedimentos metodológicos empregados concorrem para a singularidade do espaço escolar.

Logo, conclui-se que não podemos tratar deste fenômeno conforme a noção de homogeneidade, em que os princípios que orientariam a prática se encontrariam situados tão somente no esporte de alto rendimento, mas sim segundo o ideal da heterogeneidade, assumindo essa diversidade de manifestações que podem emergir.

Por outro lado, Vago (1996) chama-nos atenção para a necessidade de estabelecer uma relação de tensão permanente entre estes dois vieses, ao contrário de uma tendência de negação radical, seja dos valores do esporte difundido na sociedade e presente na escola em relação ao desporto da escola ou o inverso. Assim,

> [...] diferentemente de uma negação radical do “esporte da escola” pelo “esporte na escola”, considero ser frutífero para a Educação Física avançar no sentido de construir uma relação de tensão permanente entre eles. Uma relação de tensão permanente que se estabeleça entre uma prática de esporte produzida e acumulada historicamente e uma prática escolar de esporte (a cultura escolar de esporte) (ibidem, p. 10).

Dessa maneira, fica evidente que o esporte de rendimento deve ser tematizado no ambiente escolar, haja vista que está amplamente difundido em nossa sociedade e, como tal, constitui-se em um dos conteúdos a serem tratados pedagogicamente pela Educação Física. De outro modo – como vem sendo exposto ao longo deste capítulo –, caso a intervenção quanto ao esporte neste meio se sustente de maneira exacerbada nos princípios desta manifestação, produzir-se-á uma prática sustentada em ideais excludentes, como também com sentido e significado que não condizem com os objetivos primeiros da escola.

É a partir disso que a perspectiva da heterogeneidade nos dá indícios para se propor alternativas que estejam de acordo com os pressupostos dos sujeitos e do contexto ao qual o ensino do esporte se realize. Neste quadro a Educação Física escolar deve permitir uma transformação de sentido da prática, de maneira que seja possibilitado aos sujeitos se apropriarem do esporte e ressignificá-lo segundo seus anseios. Isto posto, cabe à EF problematizar o esporte de rendimento e todas as temáticas que o intermedeiam, ao mesmo tempo em que assume uma intervenção pedagógica com características alternativas a este modelo.

Neste cenário, Kunz (2009a), orientado por essas discussões, mostra-se preocupado com a formulação dessa prática alternativa ao passo que coloca de um lado oposto àqueles esportes que trazem consigo as características do esporte de rendimento ou que se mostram em uma vertente homogênea, experiências – como os esportes radicais, mencionado pelo autor – que dão maior atenção às qualidades

humanas da percepção, sensibilidade e intuição[11]. Possibilidade esta possível vez que, por ocorrerem em tempos e espaços menos rígidos, permitem que essas qualidades sejam desenvolvidas. Daí o esporte da escola "[...] pode ser um elemento importantíssimo no despertar de uma mais intensa, profunda e consciente percepção, sensibilidade e intuição que irão resultar num ser mais liberto e criativo" (KUNZ, 2009b, p. 180).

Desta proposição cabe apenas problematizar se a oportunidade da vivência destas qualidades faz parte da essência dos esportes radicais, isto é, estão intrínsecas a estes. Faz-se este questionamento na medida em que, tomando esses esportes em meio a uma competição, por exemplo, eles assumiriam as mesmas premissas do esporte de rendimento, podendo dificultar – não negar – a expressão dessas qualidades. Do mesmo modo que uma prática de futebol, por exemplo, embasada por outros objetivos e/ou princípios que não os do esporte de rendimento – que limitariam as possibilidades de ação –, pode fornecer as condições para o desenvolvimento dessas mesmas qualidades.

Portanto, evidencia-se que não são práticas específicas que fornecem os contrapontos às tendências que inibem as possibilidades de movimento dos sujeitos, mas sim o modo como estas são tratadas, as finalidades que as atravessam e os procedimentos empregados para tais. Com efeito, concordamos com Kunz (2009b) quanto da necessidade de promover ações que favoreçam a manifestação dessas qualidades humanas e de outras específicas ao meio esportivo – como a tomada de decisão e a capacidade de leitura do jogo – que serão exploradas na subseção seguinte. Porém, também partilhamos da reflexão feita pelo autor quando apresenta que, quando estas não são exploradas por conta da ênfase em movimentos pré-dados e estereotipados, materializa-se atividades que limitam, alienam e castram as possibilidades criativas do ser humano (idem, ibidem).

Por isso, diante de todas as premissas apontadas, parece-nos ser possível – embora apenas didaticamente, pois os debates se intermedeiam – colocar de um

[11] A título de esclarecimento, Kunz (2009a) dá exemplos de como essas qualidades humanas se revelariam no esporte. No caso da percepção, faz alusão ao acerto na execução de um movimento a partir da individualidade do sujeito. Isto é, mais do que seguir corretamente as indicações técnicas de movimento, o sujeito tem o/a sentimento/percepção que da própria maneira como o fez foi a forma correta, pois teve sentido para este. Sensibilidade seria a qualidade que "[...] os atletas e jogadores precisam ter quanto ao ritmo, precisão, elasticidade [...], enfim, em relação a um estilo próprio que define a 'qualidade dos movimentos'[...]" (p. 40). A intuição corresponderia à certeza antecipada de um acontecimento, como a convicção de que um chute efetuado resultará em gol.

lado os apontamentos que fazem menção ao esporte de rendimento na escola e suas respectivas consequências, e de outro os indícios que entoam novos rumos ao ensino deste conteúdo, tendo em vista a construção de um esporte da escola.

Desta maneira, reconhecendo a existência destes debates que contribuem para a construção de reflexões acerca do fenômeno esporte e seu ensino, este texto teve como intuito fornecer uma base teórica para se delinear as discussões subsequentes como também para identificar a direção que tem sido tomada na bibliografia para pensar o ensino deste conteúdo no ambiente escolar.

Por certo, averiguou-se que o esporte de rendimento não se dá diretamente neste espaço, mas constatou-se que alguns princípios podem permear este meio e guiar as atividades. Com isso, mencionou-se a valorização da competição (exacerbada) como balizadora do processo, conduzindo-nos a pensar sobre uma possível ação de seletividade, onde dá-se maior atenção àqueles que já possuem habilidade quanto às práticas esportivas, ocasionando na exclusão daqueles que não as possuem. Além do mais, também fez-se alusão a adoção das regras universalizadas (e tão somente destas) como meio que impossibilitariam o desenvolvimento de atividades significativas a todos.

Neste quadro, com base nas considerações já instauradas na subseção anterior, ao se reconhecer a existência prévia de uma influência militar sobre o esporte com dimensões mais políticas/sociais do que educativas e entendendo haver novamente uma relação de proximidade entre estes no interior da escola com gestão militar, entende-se que as reflexões advindas deste texto podem fundamentar as pesquisas que serão realizadas adiante.

Isto porque, a nosso ver, um dos resultados dessa relação nos dias atuais corresponde ao entendimento de que a EF deva trabalhar preponderantemente com o conteúdo esporte em prol da promoção das instituições com gestão militar nas competições intercolegiais. Como desdobramento, pressupõe-se que as aulas possam vir a ser utilizadas como meio para a consecução deste intento.

Daí, sendo estas canal de auxílio para o alcance deste fim, os princípios (as consequências) que foram apresentados ao longo deste e que são produtos da adoção das premissas do esporte de rendimento poderiam estar presentes no cotidiano das escolas com gestão militar. Além do que, a partir dessa concepção, poder-se-á questionar a existência de preocupação por parte do professor em

fundamentar sua prática com proposições semelhantes às que foram lançadas e que conduzem ao ensino do esporte por novos rumos, indicando a construção do esporte da escola.

Tendo isso em vista e assumindo a noção de que o ensino deste conteúdo deva ser tratado de forma a ofertar as condições para que todos tenham possibilidade de vivenciá-lo de maneira positiva conforme seus anseios, abre-se espaço para apresentar ideias que se aproximam deste entendimento, sobretudo ao abordar elementos oriundos das perspectivas pedagógicas do esporte.

2.3 O ESPORTE FUNDAMENTADO POR PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS: AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Com as discussões previamente estabelecidas, principalmente na subseção anterior, percebeu-se que há uma preocupação na bibliografia em apontar os caminhos que precisam ser delineados pelo esporte no interior de uma instituição escolar. Nessa ótica, identificou-se que o mesmo deve embasar-se de princípios que estejam de acordo com os objetivos do espaço educacional.

Mais do que isso, os debates e os apontamentos realizados nos permitiram compreender que este conteúdo pode se constituir mediante uma manifestação com sentido e significado que contemple os interesses dos sujeitos envolvidos ao mesmo tempo em que esteja de acordo com as demandas oriundas do meio em que é desenvolvido. Visto que a mera valorização exacerbada de princípios decorrentes do esporte de rendimento poderia privar a realização plena das finalidades educacionais. Daí, para além da busca por um rendimento pré-estabelecido via procedimentos metodológicos que impeçam a manifestação da criatividade humana e valorizem movimentos estereotipados, indicou-se a necessidade de se enfatizar um rendimento possível e princípios metodológicos que favoreçam a expressão das qualidades humanas.

Diante disso, reconhece-se que a Pedagogia do Esporte (PE) fornece indícios para que estes apontamentos realizados possam ser concebidos. Assim, mais do que apresentar abordagens específicas que estejam nesta linha de estudo, esta redação se destinará a expor algumas ideias gerais que permitam o entendimento, ainda que prévio, de seus pressupostos básicos.

Nessa lógica, Galatti *et al.* (2014, p. 153) apontam que:

> A Pedagogia do Esporte, enquanto disciplina das Ciências do Esporte, tem como objeto de estudo e intervenção do processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos.

Então, observa-se que a PE representa uma linha de estudos que constrói perspectivas para o ensino do esporte e se organiza de modo a aplicar e verificar os procedimentos que foram empregados ao longo do processo de ensino. É, portanto, um campo de conhecimento que pode fundamentar a prática dos profissionais que atuam com o esporte.

Com efeito, essas colocações advindas da PE favorecem o exercício da reflexão, de forma a propiciar alternativas para que o esporte seja abordado de maneira significativa, independente do contexto ao qual se insere, e esteja este comprometido com princípios educativos, sobretudo no espaço escolar. Por outro lado, Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) nos chamam atenção ao fato de que o esporte não é educativo por natureza, de modo que ele "[...] é aquilo que fazemos dele" (PAES, 2001, p. 18).

Destarte, a educabilidade/emancipação ou a alienação que pode haver por meio do esporte não são imanentes a ele, e sim frutos da forma como ele é entendido e utilizado. Por isso,

> [...] é preciso fazer dele um meio educacional, potencializando metodologias interacionistas, criando ambientes de aprendizagem que oportunizem aos alunos/jogadores a construção de conhecimentos não apenas direcionados à técnica e à tática (dimensão procedimental). As questões relativas à dimensão conceitual e atitudinal, como valores culturais, morais e sociais devem incorporar os programas [...] (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014, p. 77).

Isto posto indica, então, a necessidade de fazer do esporte um meio educacional, e como foi visto isso perpassa à construção de uma prática pedagógica que tenha valor e significado para os agentes escolares e que esteja, conforme enunciado acima, para além da dimensão procedimental, enfatizando-se,

concomitantemente, princípios culturais, morais e sociais ao longo do percurso de ensino.

Com isso, havendo essa preocupação com o ensino deste conteúdo, seria possível que na própria escola se formasse uma cultura esportiva, em que haveria a democratização do esporte (idem, ibidem). A partir disso pode-se depreender que uma das contribuições oriundas da PE corresponde à preocupação de que o ensino se dê de maneira democrática.

Corroborando essa afirmação encontra-se Freire (2006, p. 9), enfatizando que "qualquer pessoa pode aprender a jogar futebol", na medida em que é viável e possível interferir na aprendizagem, seja daqueles que já possuem habilidades e/ou daqueles que não as possuem. Essa noção é transcrita pelo autor em um dos princípios pedagógicos[12] que, segundo ele, devem nortear a prática pedagógica: *ensinar futebol a todos*.

Além do mais, Freire (2006) apresenta mais três princípios que devem ser levados em conta e que também são entendidos como contribuições para o ensino do esporte, a saber: um que expõe a ideia de que é necessário *ensinar futebol bem a todos*, de forma que a todos seja possibilitada a condição de jogar com boa qualidade; outro que indica que é preciso *ensinar mais que futebol a todos*, ou seja, transpor a aprendizagem para outros segmentos da vida dos estudantes/jogadores, problematizando e tematizando essa prática, fornecendo competências diversas a estes; e, por último, cita que é preciso *ensinar a gostar do esporte*, e isso embasa-se na possibilidade de que a aprendizagem se dê de maneira prazerosa, o que se contrapõe à metodologias enfadonhas e repetitivas.

Essas proposições, tais como as de Freire (2006), são fundamentais para se pensar o ensino do esporte a partir de um viés educativo. E isto torna-se possível quando o esporte passa a dialogar intimamente com a pedagogia, como apresentado por Machado (2012) e Scaglia, Reverditto e Galatti (2014).

Exemplificando essa afirmação e delineando essa relação, apresenta-se que "[...] é papel da pedagogia criar um ambiente favorável ao processo de ensino, vivência e aprendizagem, estruturando uma prática educativa com ações intencionais e planejadas, tendo em vista o desenvolvimento humano" (MACHADO, 2012, p. 32).

[12] Que são descritos com base no futebol, mas que podem ser plenamente pensados para outros esportes.

Já Scaglia, Reverditto e Galatti (2014, p.51)[13] mencionam que

> [...] a pedagogia é uma reflexão sobre todo o contexto que envolve a ação educativa, coadunando numa efetiva prática de intervenção – uma intervenção comprometida, intencional, dirigida, organizada e ciente de suas responsabilidades educacionais.

Diante destes enunciados percebe-se que a pedagogia é uma área do conhecimento que discute o fenômeno educativo em uma lógica ampla, averiguando o processo de ensino, mas não se restringindo a este, ao passo que toma como base o contexto que orienta as ações educativas. No mais, ambos os autores relataram que esta é dotada de intencionalidade e planejamento.

A partir desses princípios, tomando as reflexões advindas do campo da pedagogia como aporte para se pensar no ensino do esporte, constata-se que é benéfico a vinculação deste fenômeno com a pedagogia, haja vista que ela considera o processo de formação humana, onde valoriza os processos educativos do homem que faz uso, reproduz e transforma os elementos presentes na cultura (MACHADO, 2012), sendo o esporte um destes produtos.

É neste patamar que se insere a PE, vez que assume esses princípios que são originários da pedagogia e fornece condições para que o esporte seja embasado pelos mesmos, estando este conteúdo em consonância com o objetivo de contribuir para a formação humana. Neste viés estas reflexões transcritas para o âmbito específico da Pedagogia do Esporte possibilitarão que considerações sejam formuladas no sentido de elaborar um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração o aluno e que permita a este a construção do conhecimento (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Ademais, com essa influência da pedagogia sobre o esporte faz-se menção a um processo de ensino

> [...] organizado, sistematizado, aplicado e avaliado, com o objetivo de realizar o ensino, a aprendizagem e a vivência do esporte, observando o sujeito envolvido no processo, o cenário em que esse processo ocorre, os significados atribuídos por esse sujeito ao conhecimento apreendido e as finalidades dessa prática (ibidem, p. 52-53).

Paes (2001) segue um raciocínio semelhante, de maneira a ressaltar que o esporte deve ser tratado no ambiente escolar de maneira organizada e planejada,

[13] Embasando-se nos trabalhos de Libâneo.

cabendo a definição clara dos objetivos, conteúdos a serem trabalhados e os procedimentos empregados para o desenvolvimento da proposta, podendo ele colaborar para o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade do aluno. Do mesmo modo que Galatti, Paes e Darido (2010) fazem, de forma que, especificamente enfatizando a prevalência dos jogos esportivos coletivos nos programas de EF escolar, salientam que é necessário dar devido tratamento pedagógico a estes e organizar de maneira contundente o processo de ensino e aprendizagem.

Então, diante dos anúncios realizados, verifica-se que o estabelecimento de um elo entre as proposições procedentes da pedagogia com o esporte fornece indícios para que este seja tomado enquanto conteúdo de uma área de conhecimento (a Educação Física) e seu programa de ensino seja construído de maneira organizada, planejada e contribua ao processo de formação humana. Daí, sintetizando, ao assumir esses princípios e relacioná-los ao âmbito do esporte, a PE traz contribuições significativas para se pensar o ensino deste conteúdo nos diversos contextos, dentre estes, a escola.

Até aqui, na ótica das discussões estabelecidas, parece haver uma preocupação com o delineamento de propostas para o ensino do esporte que se constitua como possibilidade educativa, e isso, como mencionado, vem como produto das construções advindas do campo da Pedagogia do Esporte. Principalmente por haver referenciais que sustentam as ações realizadas ao longo do processo de ensino. Nessa lógica, Machado (2012) inicialmente faz menção a dois referenciais que estão presentes ao longo das produções no campo da PE: o referencial socioeducativo e o referencial técnico-tático.

O primeiro, como já apontado no decorrer deste texto, indica uma preocupação pedagógica com a formação humana, para além apenas do ensino dos elementos característicos das modalidades esportivas, isto é, os gestos motores. Identifica-se em meio a esta fundamentação o dever do professor de pensar acerca dos valores e atitudes que devem permear o ensino do esporte (MACHADO, 2012). Aliado a isto, “a prática esportiva não deve estar voltada somente às questões relacionadas ao desenvolvimento motor e físico de seus praticantes, antes, contudo, deve se preocupar com quem pratica [...]” (MACHADO, 2012, p. 65).

Corroborando com essa ideia lançada por Machado (2012), Rodrigues, Darido e Paes (2013, p.326) também discutem a necessidade de que o referencial socioeducativo seja contemplado ao longo do processo de ensino do esporte, de modo que compreendem que este referencial acolhe "[...] princípios, valores e modos de comportamento que circunscrevem a reflexão e vivência do esporte, princípios indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade da criança e do jovem".

Estas noções que estariam para além do ensino da técnica e/ou da tática dos conteúdos esportivos são levados pelos autores para o âmbito dos projetos esportivos de inclusão social, identificando que neste meio as contribuições do presente referencial são evidentes, visto que faz-se necessário a construção de reflexões quanto "[...] questões fundamentais da vida em sociedade, tais como, a justiça, a ética, o preconceito, a sexualidade, os quais devem ser tematizados na especificidade das práticas esportivas" (ibidem, p. 335).

Concordando com essa possibilidade que pode atravessar os projetos sociais acima descritos, nos apropriamos dessas provocações realizadas pelos autores e as transpomos para o seio do ambiente escolar, haja vista que o esporte neste cenário deve tematizar questões similares, reconhecendo a potencialidade educativa que pode emergir quando do tratamento deste. É o que foi feito, de certa maneira, quando se trouxe os autores de referência na subseção anterior em favor da construção de uma breve discussão quanto os modos que o esporte pode ser abordado na escola.

Da mesma forma quando Freire (2006) nos chamou atenção para a necessidade de ensinar mais que futebol a todos, tendo a preocupação de tratar de elementos que estejam para além das destrezas específicas da prática, isto é, princípios, atitudes, conceitos e discussões relevantes que a intermedeiam e que não devem ser negligenciados ao longo do processo de ensino; como também da menção à relevância de que se ensine a gostar do esporte, outro princípio que vai além da especificidade de certa prática, constatando disso a preocupação do autor em ofertar uma intervenção que tenha sentido para os sujeitos e que os conduza a gostar do esporte.

Gonzáles e Bracht (2012) também se inserem nesta discussão e apresentam os elementos que segundo eles devem permear o ensino do esporte. Adentram

neste debate sob a nomeação de um dos conteúdos como *saberes conceituais,* ao passo que estes "[...] reúnem as informações, ideias e teorias que nos permitem compreender melhor os fenômenos em estudo" (ibidem, p. 57). Então, entendem que há saberes que não se findam na vivência motora das práticas, ressaltando a existência de conhecimentos que se encontram no plano dos conceitos e de informações que também devem ser tematizadas ao longo do processo pedagógico. Destes saberes conceituais, ainda há um divisão proposta pelos autores em: *conhecimento técnico,* o modo como o jogo é jogado, a forma em que estes podem ser divididos a partir do pressuposto tático, enfim, elementos operacionais que dão suporte para o melhor entendimento da prática (idem, ibidem); e *conhecimento crítico,* se ocupando em discorrer quanto aos significados sociais do esporte, sua vinculação com determinado contexto e a manifestação dos elementos pertencentes a cultura corporal em nossa sociedade (idem, ibidem).

Portanto, o referencial socioeducativo (MACHADO, 2012; RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013), os princípios pedagógicos que devem nortear a intervenção pedagógica (FREIRE, 2006) e os saberes conceituais (GONZÁLES; BRACHT, 2012) se traduzem sob um mesmo objetivo: sustentar o ensino do esporte a partir de uma lógica que transcenda a vivência prática do fenômeno esportivo, amparando a ação pedagógica de valores, modos de comportamento, conceitos e reflexões quanto às manifestações da cultura corporal.

Já o Referencial Técnico-tático corresponderia ao ensino dos elementos característicos das modalidades, ou seja, as técnicas que nortearam a realização e construção de movimentos, as tomadas de decisão em meio à prática, as possibilidades de ataque, defesa, etc. Ademais, "[...] diz respeito à organização e sistematização pedagógica das modalidades esportivas para a vivência e prática das mesmas, além da escolha metodológica para sua aplicação" (MACHADO, 2012, p. 51). Neste quadro ainda vale ressaltar a preocupação tida quanto a este referencial, vez que destaca-se que o ensino não deve fragmentar estes dois aspectos (técnico e tático), e sim desenvolvê-los de maneira integrada, contribuindo para o desenvolvimento da inteligência do aluno (idem, ibidem)[14].

Segundo Machado (2012), é consensual a presença destes dois referenciais ao longo das produções em PE. Contudo, no trabalho da referida autora, para além

[14] Este referencial será melhor discutido adiante.

destes há a exposição de um terceiro, descrito como histórico-cultural. A estrutura deste se organiza sob o entendimento de que o esporte deve ser compreendido a partir de sua perspectiva histórica e cultural, já que diferentes significados já foram atribuídos a este ao longo de sua evolução (idem, ibidem). Além do mais, é de interesse do referencial histórico-cultural "[...] fortalecer o trato pedagógico com os conteúdos esportivos, na medida em que busca tratar dos conhecimentos que caracterizam o esporte como um elemento cultural e social" (ibidem, p. 68).

Intenciona-se, então, chamar a atenção para que a ação profissional se fundamente, também, por esta vertente histórica, de modo que as transformações de sentido e significado das práticas esportivas, as mudanças nas regras e suas variações nos distintos contextos sejam abordadas. Em trabalho subsequente, Machado, Galatti e Paes (2014) apontam essa necessidade, tendo em vista que, por meio de pesquisa de campo, verificaram que, em uma equipe feminina de basquete vinculada à Federação Paulista, não há o trato com o referencial histórico-cultural, vez que as atletas não conseguiram desenvolver um diálogo consistente com a entrevistadora sobre os elementos históricos desta modalidade.

Logo, nota-se que há três referenciais presentes na bibliografia sobre Pedagogia do Esporte que orientam a intervenção profissional. Diante disso, estes elementos se encontram entrelaçados e permitem com que o esporte seja trabalhado em uma perspectiva ampla, englobando as múltiplas dimensões do ensino. Isto significa dizer que o conteúdo esporte deve ser tratado como um fenômeno complexo, abrangendo diferentes princípios em prol de um significativo desenvolvimento humano.

Portanto, é necessário que a perspectiva educativa e a noção de historicidade do esporte se relacionem ao referencial técnico-tático, ao passo que o ensino não se restrinja a este último. Por outro lado, que os outros referenciais também não se sobreponham a este, tendo em vista que é o referencial técnico-tático que dá especificidade ao esporte enquanto conteúdo da EF escolar.

A partir disso, buscar-se-á, neste instante, identificar os apontamentos presentes na bibliografia quanto ao ensino do esporte nesta vertente, entendendo que a exemplificação das contribuições decorrentes dos demais referenciais já foi superada.

Diante disso, Galatti e Paes (2006, p. 20) enfocam o ensino do esporte mediante a compreensão de que é

> [...] mais interessante uma prática pedagógica rica em problemas motores e não em tarefas motoras, o que nos levaria a adoção de métodos mais ligados ao princípio global funcional, o qual propõe ênfase na imprevisibilidade, oferecendo problemas a serem resolvidos pelos praticantes do esporte.

Este princípio enunciado corresponde a uma intervenção que se pauta pelo trabalho do conteúdo esportivo de maneira contextualizada, em meio a um jogo, por exemplo, diferentemente de uma perspectiva analítica, que trata os movimentos de maneira fragmentada e descontextualizada. Sendo assim, o jogo terá, de fato, um papel fundamental para o ensino do esporte.

Isto porque ele traz consigo elementos que o dotam de certa complexidade e imprevisibilidade, de modo que[15]

> [...] pode ser tratado como um fenômeno com características peculiares que em alguns momentos mostram-se antagônicas quando comparadas entre si. Afinal, o jogo é lúdico, mas também é sério; ele possui uma ordem em sua organização, apesar de representar uma aparente desordem; possui regras claras, mas ao mesmo tempo é dotado de imprevisibilidade e incerteza (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009, p. 238).

Com efeito, o princípio global funcional que fora enunciado por Galatti e Paes (2006) como interessante ao processo de ensino por conta da imprevisibilidade e que dialoga intimamente com o jogo por conta dessa mesma característica, como apontado acima, seria negado se observado por uma ótica tradicional. Afinal de contas, essas características antagônicas do jogo o levaria a ser compreendido como um sistema fora de controle – porque é imprevisível – e que não estaria sob o domínio do professor (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

Bem como também é anunciado por Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) ao fazerem menção ao modelo tradicional, enfatizando que essa metodologia preza pela ordem para se chegar ao progresso, não contemplando a desordem e consequentemente negando o jogo em favor do adestramento do movimento. Quanto a isso, percebe-se que as novas tendências pedagógicas para o esporte, sobretudo para os esportes coletivos, se apresentam como defensoras do jogo no

[15] Fazem este apontamento após realizarem reflexões quanto os escritos de Huizinga (1999).

ensino deste conteúdo, entendendo o esporte também como um sistema complexo em que a lógica do jogo e a sua dimensão tática seja contemplada ao longo do ensino (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009).

Essas marcas inerentes ao jogo permitem que o aluno seja ativo em meio ao ensino, tomando decisões frente à imprevisibilidade decorrente deste e orientando-se de acordo com o processo organizacional do jogo (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Essa imprevisibilidade/desordem se relaciona a uma lógica de reorganização/construção do conhecimento que emerge frente a estes elementos (idem, ibidem) e que exigem dos alunos/jogadores constantes tomada de decisão, ao contrário das metodologias tradicionais que relevam a previsibilidade.

Porém, para que os diferentes esportes sejam ensinados a partir deste raciocínio, preza-se pela utilização de semelhantes jogos, organizando-os de acordo com sua lógica intrínseca, entendendo que a lógica do passe pode ser a mesma entre diferentes modalidades esportivas (idem, ibidem). Assim, tendo compreendido a ação de passar a bola, poder-se-á construir as ações específicas de passá-la em cada modalidade (idem, ibidem).

Por conta desta possibilidade supracitada, Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009, p. 240) chamam a atenção para a existência de *Famílias de Jogos*[16]*,* onde é possível identificar um conjunto de jogos com características comuns, mas que também mantêm diferenças entre si, destacando que nessas famílias predominam-se as "[...] relações de complexidade entre os jogos que a integram, de forma que cada jogo seja capaz de trazer influências positivas para a aprendizagem de outros jogos, além, claro, do próprio jogo".

Com isso, diferentemente da vertente tradicional que preza pela realização de atividades descontextualizadas do jogo e exige que as aprendizagens advindas desse modelo sejam transferidas, posteriormente, para o jogo em si, os pensamentos acima indicam que a aprendizagem possa ser construída pelos alunos/jogadores em meio ao contexto complexo que é o jogo e, a partir disso, eles podem transferir estes conhecimentos para jogos/esportes que mantém uma mesma lógica daqueles que outrora foram vivenciados. Todavia, cabe ressaltar que, no interior do referencial técnico-tático, os gestos motores não são negligenciados em

[16] Fazendo referência à Scaglia (2003).

relação ao processo de tomada de decisão inerente ao jogo, mas sim ocorrem em meio a este.

Neste contexto o professor deve explorar os jogos tendo em vista as inúmeras possibilidades de ações que emergem e que colocarão os alunos em constantes desafios, a fim de que as respostas dadas sejam criativas (VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008). Não obstante, em prol da valorização desse processo criativo oportunizado pelas demandas dessa prática, o "jogo pode apropriar-se de inúmeras variações, gerando novas dificuldades e motivações [...]" (ibidem, p. 51).

Galatti *et al.* (2008) também expressam esse valor dado ao jogo e a possibilidade de que variações sejam realizadas ao construírem alguns procedimentos pedagógicos que viabilizem o ensino do esporte. Isto porque reforçam *a aplicação do jogo como elemento fundamental em todo o processo* e entendem que, para isso, é necessário que o professor *produza alterações na estrutura do jogo.* Essas mudanças implicam no propósito de (1) flexibilizar as regras, tornando-as simples ao ponto de favorecer a aprendizagem; e (2) em alguns casos propor o contrário, alterando as regras simples para outras mais complexas, visando à resolução de novos problemas (idem, ibidem).

Para além destes também apontam a viabilidade de que o professor *propicie aos alunos momentos de reflexão e diálogo,* vez que este movimento auxilia no processo de tomada de decisão e consequentemente no desenvolvimento da autonomia. Além do mais, paralelo ao referencial socioeducativo, citam que o professor se preocupe em *tornar o meio esportivo em um ambiente facilitador de relações interpessoais,* a fim de que a cooperação, respeito, dentre outras qualidades humanas sejam desenvolvidas (idem, ibidem).

Portanto, verifica-se que as novas tendências da PE valorizam o jogo em meio ao processo de ensino, entendendo-o como facilitador para o trato com o esporte na medida em que dota-se de certa imprevisibilidade, permitindo com que os alunos/jogadores sejam agentes ativos no decorrer das aulas, tendo em vista que se deparam constantemente com a necessidade da tomada de decisão. Como visto, esta possibilidade é produto das alterações que podem ser realizadas na estrutura do jogo e da desordem inerente a este, ao passo que cabe aos envolvidos tomarem posse deste sistema fora de controle em prol de sua (re)organização que, como tal, os conduzirão ao conhecimento. Por conta de todos estes fatores, o jogo e o esporte

são tidos como fenômenos complexos (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008; SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

Reconhece-se que grande parte das colocações realizadas se encontram circunscritas ao âmbito dos esportes coletivos. Mas, ao mesmo tempo, assumimos que estas perspectivas lançadas podem contribuir de maneira significativa para o ensino de esportes que fogem a essa lógica, tais como os individuais. Isto porque acreditamos que o jogo é um instrumento facilitador para o ensino em qualquer circunstância, bem como as ações dos professores devem explorar a tomada de decisão dos alunos, valorizando e colocando-os como sujeitos do processo.

Com essas ideias lançadas, reconhece-se neste trabalho que ao se tratar o esporte no ambiente escolar o professor deve ter uma compreensão sobre o fenômeno que o transcenda, indo ao encontro dos interesses dos alunos, dos documentos que orientam a Educação Física, dos objetivos propostos, etc., de tal modo que o ensino não se restrinja meramente a determinados aspectos que intermedeiam o esporte, ao passo que dote o trato pedagógico de um pensamento complexo (SANTANA, 2005).

Paralelo a esta noção que orienta o ensino do esporte por essa ideia de complexidade, os demais apontamentos realizados – ainda que de maneira breve e preliminar acerca dos elementos que estão colocados no âmbito das perspectivas pedagógicas do esporte – possibilitaram que houvesse um elo com as premissas lançadas na subseção anterior. Ou seja, dão indícios para que este conteúdo seja tratado no ambiente escolar para além da demasiada valorização dos princípios oriundos do esporte de alto rendimento.

Isto porque colocam em evidência uma visão sobre o esporte a partir do viés da democratização, respaldando-o deste elemento em oposição às consequências decorrentes da exagerada valorização da competição. Em outras palavras, os debates prévios e as indagações realizadas nos conduziram a constatar que um trato pedagógico enfático sob a égide da competição tem como principal desdobramento a seletividade, onde destaca-se a divisão entre aqueles que possuem as habilidades esportivas daqueles que não as possuem. Dessa lógica, ou se excluem estes últimos das aulas ou não se ofertam as condições ideais para uma participação de qualidade.

Por outro lado, como visto, as propostas advindas da Pedagogia do Esporte indicam que o ensino se dê de maneira democrática, atendendo a todos e ao mesmo tempo possibilitando uma participação de qualidade neste ensino. Além disso, notou-se que, para além do referencial técnico-tático, é necessário que a intervenção contemple a vertente histórica e social que permeia o esporte e esteja alicerçada em um pressuposto educativo.

Com este raciocínio o conteúdo seria tratado de maneira organizada, sistematizada e planejada, tendo como finalidade, além da oferta de uma participação de qualidade nas aulas de esporte, uma prática pedagógica que contribua à educação dos sujeitos. Para isso, as produções em PE nos apontam o jogo como recurso, na medida em que é dotado de imprevisibilidade e de uma desordem aparente que exige dos alunos/jogadores a sua (re)organização, conduzindo-os ao conhecimento. Tal ideia dialoga intimamente com o fato destes precisarem constantemente tomar decisões em meio ao jogo. Não obstante, seria este um modo eficaz de tratar de maneira conjunta – sem fragmentação – os elementos técnicos e táticos.

Em resumo, compreendemos que as discussões lançadas à luz da Pedagogia do Esporte fornecem indicativos importantes para se pensar o ensino do esporte nos diversos contextos, dentre estes, a escola.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Neste processo de delineamento dos procedimentos que serão empregados para a concretização deste trabalho, passa-se a discorrer, neste momento, sobre a adoção feita pelo tipo de pesquisa. Assim sendo, a natureza dos dados desta será qualitativa, havendo aí uma preocupação com questões complexas e específicas (RICHARDSON, 2012) que não poderiam ser discutidas em sua complexidade pela lógica quantitativa.

Isto porque, como apontado por Richardson (2012), há trabalhos que se baseiam em perspectivas qualitativas, tendo em vista que o foco do estudo não se adequa a outra possibilidade que não esta. A exemplo de situações em que se pretende substituir informações estatísticas por dados qualitativos (idem, ibidem), tendo em vista o anseio de discorrer sobre temáticas que estão para além da inferência estatística. E também quando a motivação do estudo caminha para a compreensão de atitudes, valores, etc. (idem, ibidem) que não poderiam ser devidamente compreendidos se tomada outra lógica de estudo.

Portanto, depreende-se a partir destas colocações que quando se opta por uma abordagem qualitativa preza-se por verificar a complexidade de determinado problema (idem, ibidem), não se esgotando, portanto, na atitude de levantamento de dados numéricos.

A título de complementação dessas ideias lançadas, apresenta-se aqui algumas das características da pesquisa qualitativa, a fim de um melhor entendimento dessa exposição que se faz e que se encontram no trabalho de Triviños (1987)[17]. Nessa lógica, (1) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados” (p. 128), sendo este o espaço em que emergem os problemas de pesquisa; (2) “a pesquisa qualitativa é descritiva” (p. 128), isto é, intenciona-se descrever as características dos fenômenos que se manifestam no espaço natural da coleta de dados; (3) “os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (p. 129); (4) “os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados

[17] Demonstrada pelo autor com base em seus referenciais.

indutivamente” (p. 129). Com isso, a pesquisa parte do fenômeno social (idem, ibidem), ou seja, da dinâmica com o meio e os problemas advindos deste, não se limitando inicialmente no processo de pesquisa à formulação de hipóteses; e (5) por último, “o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa” (p. 130), de forma que tem-se o interesse de verificar quais são os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos (idem, ibidem) ou os distintos significados que foram construídos ao longo da história quanto a estes (idem, ibidem).

Então, o que se observa é que a pesquisa qualitativa dota-se de certa complexidade, haja vista que não se finda apenas com o levantamento dos dados, indo além, procurando compreender e descrever os significados que se manifestam como resultado da correlação entre os sujeitos e os objetos de investigação. Assume-se, desse modo, estas premissas enquanto norte para a construção deste trabalho.

Não obstante, em meio às várias formas que uma pesquisa qualitativa pode se realizar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), buscamos aporte no estudo de caso enquanto vertente para a construção desta obra. Para efeito de conhecimento, 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, podemos 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).

Daí, em meio a essas colocações, entendemos que esta pesquisa se efetuará sob a ótica dos estudos de casos múltiplos, tendo em vista que nos inseriremos em dois campos de pesquisa e estabeleceremos relações com os sujeitos que lá estão. Isso será melhor delineado no subitem 3.4.

No mais, propondo-se a utilização deste modo de realizar a pesquisa, Gil (2007, p. 55) chama-nos atenção para o fato do estudo de caso apresentar dificuldade de generalização. Mas, quanto a isso,

> [...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas

> sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

Em vista disso, reconhece-se que não cabe a esta modalidade de pesquisa fornecer dados que possam ser estendidos como verdadeiros e gerais para outros espaços, dado que *"os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'"* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Ou seja, as situações decorrentes no ambiente de investigação devem ser tomadas enquanto produto direto do cenário específico em que são realizadas (idem, ibidem).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Quanto ao instrumento que será utilizado para a coleta dos dados, optamos pela entrevista, sendo esta:

> [...] uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa *A* a uma pessoa *B* (RICHARDSON, 2012, p. 207).

Fala-se então de um diálogo de entrevistador para com entrevistado, com o intuito de obter as informações necessárias para o desenvolver da pesquisa. Além do mais, essa relação que se enuncia é de interação entre ambas as partes, de modo a haver uma reciprocidade entre o emissor e o receptor (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Utilizando-se deste instrumento, faz-se a adoção pela entrevista do tipo semiestruturada, "[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2009, p. 64).

Nessa lógica, esta modalidade de entrevista não se reduz a formulação de roteiros de perguntas que devem ser rigidamente seguidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). De outro modo, o investigador tem conhecimento acerca dos objetos que deseja investigar e a partir disso constrói temáticas que deseja permear a entrevista (RICHARDSON, 2012). Como desdobramento, as entrevistas são organizadas com base em perguntas previamente formuladas e que, consequentemente, poderão originar outras, devido ao diálogo estabelecido (RESENDE, 2016).

Além do mais, apoiando-se neste instrumento, Resende (2016) apresenta-nos um conjunto de passos que devem ser percorridos para a consecução de uma boa pesquisa qualitativa, nomeando a técnica proposta de ETCI (Entrevista, Transcrição, Categorização e Interpretação).

Quanto à entrevista, já apresentada aqui e que dá origem aos demais itens da técnica, cabe apenas reforçar a ideia de organização, tendo em vista que o entrevistador precisa formular um roteiro prévio (idem, ibidem) que oriente o investigador para a contemplação dos objetivos.

Tendo chegado ao fim da entrevista, cabe ao pesquisador fazer a transcrição desta, realizando-a de maneira integral, abarcando hesitações, silêncios, risos e estímulos por parte do entrevistador (idem, ibidem). Ademais, deve-se ter em vista devido cuidado com a pontuação, vez que é necessário estar atento para com as futuras unidades de significado (idem, ibidem). Estas correspondem a "segmentos de texto suficientemente compreensíveis por si só, contendo uma ideia, episódio ou 'segmento de informação'" (ibidem, p. 54), que nortearão a identificação dos elementos importantes para o trabalho na fala dos entrevistados.

Portanto, este trabalho utilizar-se-á de entrevista semiestruturada como instrumento para o recolhimento de dados e seguirá os passos enfatizados acima em favor de sua concretização.

3.3 TÉCNICA PARA ANÁLISE DOS DADOS

Reconhecido o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, sua modalidade e o instrumento pelo qual os dados serão coletados, cabe a este momento a apresentação da técnica que será adotada em favor da análise das informações. Opta-se, então, pela Análise de Conteúdo (AC) enquanto recurso, buscando em Franco (2007) aporte teórico para o delineamento de suas principais características.

Essa técnica tem na mensagem (escrita, oral, documental, etc.) seu ponto de partida, e ela exprime necessariamente um significado e um sentido que estão imperiosamente relacionados ao contexto em que se localizam seus produtores (idem, ibidem).

Por isso, as análises de conteúdo devem tomar como elemento importante o cenário no qual os sujeitos se inserem e que, consequentemente, influenciam seu

modo de entender as relações e os objetos tidos como importantes para o investigador. Como desdobramento a AC "[...] implica comparações contextuais" (ibidem, p. 20), ou seja, é relevante que se defronte os dados colhidos com perspectivas teóricas que indiquem diferentes concepções de mundo, sujeito, etc. (idem, ibidem).

Nessa lógica é imprescindível que o trabalho tenha relevância teórica (idem, ibidem), sendo essa ideia uma das prerrogativas da análise de conteúdo. Para isso, em conjunto aos pressupostos teóricos que orientam a análise, as mensagens, como já enfatizado, são o ponto de partida do trabalho e o elemento fundamental para a investigação. Desse modo, é a partir delas que se responde as indagações formuladas:

> [...] o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar idéias? E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2007, p. 24).

Além do mais os resultados que são obtidos a partir da AC devem estar de acordo com os objetivos previamente formulados e serem sustentados por partes capturadas das informações adquiridas (idem, ibidem).

Para tal, as inferências formuladas se constituem enquanto finalidade da análise de conteúdo (idem, ibidem), estando para além da mera descrição. Quanto a isso, Franco (2007, p. 29) ressalta que

> [...] se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação.

Por outro lado, em vista da contemplação dessas questões acima enunciadas, é preciso que o pesquisador se preocupe em formular instrumentos para se analisar as mensagens conquistadas. Dessa forma, deve-se definir Unidades de Análise (UA) (idem, ibidem). Segundo a autora, estas se dividem em Unidades de Registro e Unidades de Contexto.

A primeira corresponde a menor parte do conteúdo, podendo ser organizadas conforme palavras presentes nas mensagens, os temas expressos nestas, os personagens envolvidos na pesquisa e os itens que indiquem determinados assuntos.

Já as Unidades de Contexto são a parte maior do conteúdo a ser analisado e

> [...] deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2007, p. 47).

Aliado a formulação das UA, a Análise de Conteúdo exige ainda que o pesquisador elabore categorias e organize sua pesquisa. Neste raciocínio, cabe a este a execução de uma pré-análise, que "corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais" (FRANCO, 2007, p. 51). Essa análise inicial é composta por uma leitura flutuante, a escolha dos documentos e formulação de hipóteses (idem, ibidem).

Quanto a esse processo de categorização, Resende (2016, p. 55) aponta que o objetivo neste instante é "[...] encontrar semelhança entre conceitos, identificando as propriedades que lhes são subjacentes [...]".

Por último, chega-se à fase da interpretação, significando justamente o instante em que o pesquisador procurará interpretar os dados obtidos em meio à entrevista, a fim de contemplar seus objetivos. Com efeito, "[...] o investigador extrai o conteúdo emergente das entrevistas e o transforma em conhecimento científico" (ibidem, p. 55). Portanto, as mensagens que serão obtidas a partir das entrevistas serão estudadas conforme as proposições apresentadas acima.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ESPAÇO DE PESQUISA

Em primeiro lugar, os dados coletados para esta pesquisa são advindos de duas escolas, ambas inseridas na lógica da militarização. Todavia, a escola 1 passou por esse processo recentemente e ainda se encontra em estruturação/organização da equipe gestora, enquanto a instituição 2 é militarizada há anos.

No total, cinco (5) professores foram entrevistados, sendo: uma pessoa do sexo masculino e outra do sexo feminino no colégio 1 e três indivíduos do sexo masculino na escola 2. De modo geral, o tempo de docência dos sujeitos participantes desta pesquisa varia entre quinze (15) e vinte (20) anos, estando estes trabalhando simultaneamente em instituições que não estão envolvidas pela organização militar. Por último, a respeito de suas formações, possuem graduação em unidades comuns, ao passo que três (3) concluíram seus estudos na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás (ESEFFEGO) – na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – e dois na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) – da Universidade Federal de Goiás (UFG).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, vale ressaltar que a pesquisa ocorreu em duas instituições: uma recém militarizada – que será mencionada como a escola 1 – e outra que passou por esse processo há algum tempo – escola 2. Na primeira, conseguimos realizar a entrevista com dois professores, nomeados aqui como A e B. No segundo colégio, efetuamos três entrevistas, cujos docentes serão designados como C, D e E.

A partir disso, tendo realizado a transcrição das mesmas, o primeiro passo para a análise se deu com a leitura integral de cada entrevista. Por conseguinte, optamos por examinar as respostas formuladas pelos professores a respeito da mesma pergunta, a fim de identificar possíveis semelhanças e/ou diferenças. Como desdobramento, um quadro com os principais tópicos encontrados para cada questão foi formulado, com o intuito de organizar os estudos. Por fim, elaboramos algumas categorias para estabelecer as discussões, sendo: concepção de Educação Física, organização curricular, trato dado ao esporte e influência militar.

4.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A primeira ação a ser realizada para se compreender as relações que são delineadas entre Educação Física, esporte e gestão escolar militar corresponde à análise das concepções dos docentes acerca do componente curricular. Assim, ressaltamos que as respostas são distintas entre si, embora em alguns casos sejam notadas semelhanças entre seu conteúdo. Logo, podemos pressupor que os entendimentos tidos por parte dos professores quanto à Educação Física são produtos de suas experiências singulares, pouco sendo influenciadas de maneira direta pelo contexto específico em que se inserem.

Neste sentido, a categoria corpo aparece, de modo geral, em todas as respostas, havendo um consenso de que cabe à Educação Física tratar dessa temática. Todavia, outros elementos que complementam o discurso permitem que seja feita uma diferenciação entre os resultados.

> 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).

Nesta explicação a categoria mencionada é expressa a partir do que seria um dos objetivos da disciplina, isto é, o desenvolvimento corporal. Para além disso, caberia ainda a esta a finalidade de formar o sujeito integralmente, passando pela construção de seu caráter. Não cabe a este momento discutirmos essas questões postas na segunda parte da resposta, mas reconhecemos de antemão que a Educação Física poderia contribuir para estes aspectos, desde que não seja entendida como determinante para tais. Além do que, caberia ainda uma definição do que seriam e de como se dariam essas formações colocadas.

De modo semelhante, o Professor E carrega consigo a compreensão de que a EF deve contribuir para a formação do indivíduo, perpassando às esferas corporal e cultural.

> 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).

Além da inserção do elemento cultura para definir sua concepção, este professor, comparado ao anterior, acrescenta que a Educação Física é um componente curricular. Tal como faz o professor B, reconhecendo que na escola esta se constitui enquanto um componente que tem o movimento como eixo, mas não se restringindo a este, ao passo que trata tanto do item corporal quanto da função cognitiva do estudante.

> 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 até então que para definir suas concepções, os docentes colocam a Educação Física como àquela responsável por tratar das questões corporais e algum outro elemento complementar a essa ideia. Ou seja, deve contribuir para a formação do caráter do indivíduo, formá-lo integralmente, auxiliá-lo na formação cultural. Sem dúvida, essas são temáticas relevantes e que podem encontrar

suporte na Educação Física e em outras disciplinas para se realizarem. Entretanto, ainda que haja importância nestes elementos, não são eles que legitimam nossa área no ambiente escolar.

Neste sentido, um dos caminhos a serem seguidos para dar lidimidade à Educação Física diz respeito a sua percepção enquanto componente curricular, o que pôde ser visto na fala dos professores B e E. Assim, segundo Souza Junior (2001, p. 83), pode-se relatar que um componente curricular constitui-se enquanto

> [...] um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.

Conforme apresentado, este reconhecimento enquanto item do currículo implica na responsabilidade de que a área ofereça aos estudantes – através de seus conteúdos estruturantes e específicos – as condições para que façam uma reflexão em relação a uma determinada dimensão da cultura. Para isso, deve tratar de um conhecimento específico. Este saber, como mencionado acima, tem sido transcrito de diferentes formas, mas sempre tendo o elemento corpo como principal categoria. Além do mais, a título de complementaridade, são citadas outras questões que poderiam ser desenvolvidas no seio da disciplina escolar. De modo diferente, o professor C exprime seu ponto de vista sem indicar uma função secundária para a Educação Física, ao passo que esta deve ocasionar

> [...] 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).

Este raciocínio se aproxima daquele enunciado pelo professor B – quando fez alusão à oferta de um saber corporal e cognitivo por parte da Educação Física –, visto que demonstra a necessidade de que a EF permita aos estudantes a formulação de entendimento/reflexão/compreensão sobre os elementos que perpassam a presente área de conhecimento. Além do mais, de acordo com o

professor esse esclarecimento deve fazer com que o aluno tenha autonomia para se apropriar dos itens da Educação Física.

Parece-nos que apropriar-se dessas práticas seriam no sentido de usufruí-las além dos muros da escola, de acordo com seus interesses e por conta do conhecimento adquirido ao longo de seu período de escolarização.

É essa a linha que a professora A segue para exprimir sua concepção. Segundo ela, a Educação Física escolar deve:

> [...] 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).

Constata-se que a docente se preocupa em ofertar a prática do conteúdo esportivo, por exemplo, dando atenção a aspectos que atravessam à vivência, tais como a disciplina e a cooperação. Além disso, demonstra que a Educação Física deve oportunizar aos estudantes o conhecimento de temas que permitam a estes terem uma qualidade de vida que transcenda os muros da escola.

Com isso, de maneira geral, observamos que os professores utilizaram de exemplos e geralmente de categorias para expressar sua concepção: a Educação Física deve preparar o aluno para a vida, dando condições para que ele tenha qualidade de vida; é um componente curricular que trabalha o corpo e a mente; deve possibilitar aos estudantes entendimento sobre os temas que atravessam a Educação Física; tem como objetivo a formação corporal e integral do sujeito; faz parte da construção corporal e cultural do indivíduo.

Nessa lógica, fazemos duas reflexões sobre os resultados encontrados acerca das concepções dos professores. Primeiramente, parece-nos que há uma dificuldade por parte dos docentes desta pesquisa em discorrer sobre as percepções que possuem sobre a Educação Física. Reconhecemos igualmente tudo o que fora apresentado na fala dos professores como contribuição que pode ser dada por parte de nossa área. Todavia, a questão que se coloca é a ausência de elementos importantes que, a nosso ver, dariam legitimidade e especificidade à Educação Física.

Por exemplo, poderíamos recorrer à Soares *et al.* (2009, p. 50) para mencionarmos o que vem a ser Educação Física. Segundo os autores, esta

> [...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como o jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Isto significa que a EF é dotada de intencionalidade, ou seja, possui objetivos que são delineados e que necessitam ser organizados a fim de sua contemplação. Mais que isso, deve possibilitar através do percurso educativo que os estudantes façam uma leitura da realidade através dos temas que compõem a área e que devem ser trabalhados na escola, ocasionando na oferta de um saber específico. Este conhecimento particular de que trata é denominado de cultura corporal, onde "o estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem" (SOARES *et al.,* 2009, p. 62).

Quanto a isso, reconhecemos que ainda há em nosso campo um dissenso a respeito deste objeto que dá especificidade à Educação Física, visto que também podemos falar de uma cultura corporal de movimento e/ou cultura de movimento. Neste sentido, embora haja distinção entre os mesmos, entendemos que, de maneira geral, estas são áreas de conhecimento que devem oportunizar a vivência/compreensão/problematização dos temas corporais de que o homem construiu e se apropriou ao longo de sua história como forma de expressão. Com isso, dado a importância dessas práticas que emergiram e que permitiram aos homens realizarem a leitura da realidade por meio do jogo, esporte, dança, ginástica, lutas e outros, estes devem ser tematizados no ambiente escolar, a fim de que as novas gerações também tenham acesso a estes elementos.

Com efeito, no âmbito escolar essa relação construída entre as práticas corporais e os estudantes se dá de maneira organizada e sistematizada, dando notoriedade à Educação Física enquanto componente curricular. Logo, deve favorecer aos estudantes o acesso a uma dimensão da cultura – neste caso a cultura corporal.

Diante destas reflexões, averiguamos que as categorias presentes nas falas dos docentes para exprimirem suas concepções de Educação Física são relevantes e indicam de fato seus entendimentos quanto à função desta na escola, de modo

que partilhamos das mesmas. Por outro lado, conforme os raciocínios elaborados acima com a ajuda dos referenciais teóricos, inferimos que algumas questões importantes não se fizeram presentes nos discursos do professorado. Como exemplo, o não reconhecimento da Educação Física enquanto uma prática pedagógica e a não exposição do objeto de estudo da mesma, o que implica na dificuldade de enunciar sua especificidade na escola e, principalmente, o conhecimento de que trata.

Em segundo lugar, ao traçar um panorama geral sobre o que foi dito, identificamos que as concepções apresentadas pelos professores são diversas, de modo que cada um elaborou seu pensamento de maneira distinta, pautando-se principalmente por apresentar os objetivos que devem ser contemplados no cenário escolar. Logo, como era de se esperar, não há um consenso no que concerne às concepções dos professores em relação à Educação Física. Diante disso, também não existe qualquer traço peculiar identificado e que possa ser vinculado à especificidade da escola com gestão militar. Neste sentido, quer-se mencionar que as diferentes formas de se compreender o componente curricular se deve a história particular de cada professor, ao seu tempo de trabalho, formação inicial e uma série de fatores que os dão a condição de formularem seus respectivos pontos de vista sobre a Educação Física, ao passo que não encontramos indícios de que as compreensões se relacionem e/ou sejam diretamente influenciadas por estas instituições específicas.

4.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Então, já que neste primeiro momento encontramos fundamentos para evidenciar que não há influência militar no nível das concepções do corpo docente, iniciamos as reflexões voltadas para a categoria organização curricular, haja vista a necessidade de conhecermos a distribuição dos conteúdos de ensino ao longo das etapas de escolarização e a disposição da Educação Física no currículo das escolas de pesquisa.

A professora A aponta inicialmente que o currículo é fornecido pela Secretaria do Estado de Educação, onde há a divisão dos conteúdos de ensino por bimestre.

> 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. Cada bimestre têm conteúdos e têm esportes que eles deverão ser estudados, aí você trabalha de acordo com a realidade da escola (Professora A).

Verifica-se diante do fragmento que em cada bimestre há uma delimitação por parte do currículo daquilo que deve ser trabalhado. No discurso da professora, vislumbra-se duas linhas que devem ser contempladas: esportes e conteúdos. A parte esportiva deve englobar o basquete, handebol, vôlei e futsal. Os outros conteúdos mencionados correspondem ao ensino das lutas e ginástica.

> O que vem no currículo é tudo... Vem vôlei, handebol, basquete, é... futsal, né? E no currículo também vêm lutas, ginástica... Aí lutas vêm, lá os exemplos de lutas: taekwondo, capoeira, judô, vêm no currículo. E vem ginástica (Professora A).

O professor B partilha deste mesmo entendimento, acrescentando ainda o conteúdo de dança como item do currículo. Vale mencionar ainda que existe por parte destes professores um trabalho mais enfático ao redor do esporte se comparado aos outros objetos de ensino apontados. Isto se dá pela dificuldade assumida pelos docentes em trabalhar com estes outros elementos da cultura corporal e/ou a carência de materiais para tal.

> Por exemplo, tem lá o conteúdo de ginástica. Eu não tenho muitos aparelhos de ginástica aqui. A única coisa de ginástica que eu tenho aqui é um tatame... Tô dando um exemplo, tá? É um tatame. Às vezes quando chega em lutas... As lutas que eles já viram até hoje foi capoeira. Um conteúdo mais fácil de você trazer pra dentro da escola, porque as outras não têm condições de você dá na escola (Professora A).

> Temos sim as limitações, trabalhar com lutas, principalmente com lutas, ao mesmo tempo pra mim tá sendo desafiante. [...] Conteúdo relacionado à dança, eu diria que... Eu acho que não trabalhava antes nada com dança, né? Hoje já... Alguma coisa já trabalho, vamos assim dizer. Alguma coisa a gente consegue, né? [...] Talvez a minha limitação hoje seja com a ginástica, né? Assim, de... O medo de trabalhar ginástica, o medo de botar o menino às vezes pra tá rolando no tatame, e então assim, a ginástica eu ainda tenho uma resistência enorme (Professor B).

Decorre-se disso uma perspectiva de Educação Física voltada mais para o ensino do esporte, visto que a dificuldade no trato de outros conteúdos ou o discurso

da ausência de materiais encaminham os professores da escola 1 para isso. Todavia, ainda é possível identificar na prática pedagógica um movimento de diversificação para com os objetos de ensino, mesmo que essas dificuldades se coloquem enquanto obstáculo. Como visto, isso é traduzido no trabalho com os conteúdos de dança, ginástica e lutas. De outro modo, na instituição 2 percebe-se que a Educação Física é sustentada pela tendência esportivista, como é apresentado pelo professor C:

> 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, é... Academia, sala de dança... A gente procurou fazer um projeto que contemple os esportes. Futsal, voleibol, handebol, basquetebol, atletismo, tênis de mesa, é... Natação. Então, contemplar esses esportes. [...] 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).

Então, constata-se que nesta escola o componente curricular se aproxima da lógica esportiva. Nisto, embora faça-se menção à dança e às lutas como conteúdos pertencentes à Educação Física e que não devem ser deixados à margem, reconhece-se que estes objetos de ensino são visualizados com menor intensidade do que o esporte. E isto é identificado na própria distribuição dos conteúdos ao longo das etapas de escolarização.

> 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 segundo grau, quer dizer, na realidade no oitavo ano, ele faz a opção por uma modalidade onde ele mais se identificou. A partir do oitavo ano (Professor E).

Desta fala, fazemos três reflexões. Em primeiro lugar, apesar de ser mencionado que outros conteúdos (que não os esportivos) não devem ser colocados à parte, estes não são citados ao longo da estrutura curricular da escola. E, caso sejam trabalhados, isto ocorre em um tempo pedagógico inferior ao trato dado aos esportes, porque, uma vez que os temas de ensino são distribuídos ao longo dos bimestres, a disposição dos esportes ao longo destes ocupa todo o espaço curricular disponível.

Em segundo lugar, são seis os conteúdos esportivos ofertados ao longo das séries na escola: atletismo, natação, basquetebol, handebol, futsal e voleibol. O professor C fez alusão ainda ao tênis de mesa, que pode ser abordado como um dos conteúdos do sétimo ano ou nas séries finais do ensino fundamental. Aliás, o terceiro ponto de nossa reflexão refere-se à distribuição dos temas de ensino ao longo das etapas de escolarização (neste momento a respeito do ensino fundamental), pois parece-nos ser plausível afirmar que as escolas possuem autonomia para organizá-los ao longo do currículo. O professor C, inclusive, refere-se a isso:

> Na realidade, todas as escolas têm. O currículo, esse currículo fornecido pela Secretaria de Educação ele nada mais é como uma sugestão, né? O professor... Ali tem conteúdo pra ser aplicado, qual bimestre ser aplicado, então é uma sugestão. 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. Mas não deixando de abordar essas questões que também são importantes pra Educação Física. Mas como volto a dizer, de uma forma não tão enfática como o esporte (Professor C).

Neste sentido, na instituição 2, principalmente, os professores visualizam o currículo disponibilizado pela Secretaria de Educação como uma sugestão, não como algo pronto/acabado. Assim, embasam-se no mesmo, mas compreendem que possuem a liberdade de organizar sua intervenção de uma forma diferente daquela colocada no documento. Daí, como já indicado, em vista das condições físicas da escola, optaram por elaborar um projeto que contemple, de maneira predominante, o esporte.

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 projeto político-pedagógico de suas respectivas instituições, não havendo indícios de que seja algo pronto/acabado, convergindo, então, com o que fora exposto pelo

professor C a respeito da autonomia que possuem frente ao currículo. Diante disso, essa constitui-se enquanto a primeira linha de análise.

A segunda – que recoloca a escola 1 em meio às discussões – também é embasada pelo mesmo documento. Nessa lógica, o Caderno 5 (GOIÁS, 2007) propõe aos professores o trabalho com seis eixos temáticos[18] 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 no decurso de cada bimestre.

Logo, apontamos que a professora e o professor da instituição 1 são aqueles cujas práticas pedagógicas se aproximam, minimamente, dessas recomendações realizadas. Isto porque, além do conteúdo esportivo que é abordado, eles assumem as lutas, a ginástica e a dança como objetos de ensino, ainda que se fale de dificuldades e/ou carência de materiais para tal. Por isso, os dados coletados nos permitem afirmar que os docentes se associam, 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 mesmo não pode ser dito a respeito dos professores do colégio 2, vide a prioridade dada ao esporte ao longo das etapas do Ensino Fundamental e que correspondem ao projeto formulado pelos mesmos. Nessa ótica, a intervenção contemplaria apenas os assuntos vinculados ao eixo esporte e construção da cidadania.

Com efeito, a leitura que se faz é que entre as propostas e a realidade identificada, emerge uma contradição principal[19]. Existe autonomia legitimada pelos documentos para que os professores construam o projeto político-pedagógico de sua escola e seus planos de ensino. Por outro lado, o documento que propõe a bimestralidade do currículo (GOIÁS, 2012, s/p) é fundado sob a argumentação de que é necessário se organizar um currículo mínimo que oferte aos estudantes a

[18] A proposta também engloba a primeira fase do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano –, onde a única diferença em relação à segunda fase deve-se a ausência do eixo lutas e suas manifestações culturais. No corpo do texto citamos apenas o currículo do 6º ao 9º ano por corresponder à realidade das escolas de pesquisa.

[19] A fazemos de acordo com os achados na instituição 2, mas estendemos essa reflexão para as mais diversas escolas, militares ou não.

condição de equidade, isto é, “conhecimentos básicos a que todos os estudantes têm direito e precisam dominar ao final de cada etapa de sua escolaridade”. Em meio a isso, o Caderno 5 (GOIÁS, 2007) indica em seus escritos os temas básicos de que o componente deve tratar. Logo, a liberdade de que se fala não é plena, e sim uma liberdade para organizar os objetos de ensino (ou eixos temáticos) ao longo do ano, tendo como ponto de partida os arquivos supracitados.

Daí, a análise que fazemos é embasada nestes documentos e nos possibilitam afirmar que há um distanciamento da prática realizada na escola 2 em relação às proposições advindas dos textos que orientam a Educação Física em Goiás. Isto porque os professores optam por um programa que contempla, essencialmente, o ensino do esporte, reduzindo suas intervenções a este conteúdo. Nessa lógica, na medida em que os arquivos indicam para a necessidade de diversificação dos objetos de ensino, a dinâmica desenvolvida neste campo segue caminho contrário, enfatizando, exclusivamente, o esporte.

É evidente, sobretudo, que precisamos entender o esporte enquanto um fenômeno amplamente difundido em nossa sociedade. Isto é, reconhecemos a implicação deste fenômeno para com as instituições sociais, dentre as quais, a escola. Por isso, concordamos com Rodrigues e Montagner (2003, p. 62) quando afirmam que “o esporte atualmente está caracterizado como um fenômeno sócio-cultural e político-econômico com grande influência e significado no cenário mundial [...]”. Neste sentido, este se notabiliza enquanto um fenômeno de múltiplas facetas e que, por sua potência enquanto tal, influencia a dinâmica de vários setores de uma sociedade, e a escola não está imune a isso. Esse pressuposto também é identificado em Helal (1990, p. 13-14) quando se reporta ao esporte

> [...] como algo socialmente construído, que existe fora das consciências individuais de cada um, mas que se impõe como uma força imperativa capaz de penetrar intensamente no cotidiano de nossas vidas, influenciando os nossos hábitos e costumes.

Diante deste raciocínio, o esporte está para além de nossas consciências individuais, visto a sua representatividade no cenário atual, se colocando enquanto um fenômeno capaz de correlacionar distintas estruturas da sociedade. Em outras palavras, podemos falar de um fenômeno que se veste, influencia e é influenciado

pelas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas. Por conseguinte, tamanha sua força, é capaz de influenciar a dinâmica de nossas vidas.

Então, sumariamente, não é possível e nem viável que se faça uma discussão sobre a predominância do esporte no currículo escolar sem considerar essas questões, visto que tratamos de um elemento que se coloca de maneira intensa em nosso cotidiano. Para isso, basta voltarmos nossas atenções para as grades televisivas, cujos programas esportivos possuem espaço diário, sobretudo o futebol. Em meio a isso, baseando-se apenas nessa linha de análise, temos acesso quase que exclusivo a este tema da cultura corporal, onde a outras formas de expressão humana não são destinadas as mesmas condições para o conhecimento.

No cenário da Educação Superior, podemos seguir caminho semelhante. No trabalho em que discute o ensino do esporte nos cursos de formação superior e as implicações disso para esse meio, Gonzáles (2004, p. 214) reporta-se à esportivização do currículo, onde este processo se manifesta

> [...] tanto pelo elevado percentual que as disciplinas que tratam das modalidades esportivas ocupam no currículo, como pela tematização que se faz do esporte nesses componentes curriculares.

Isto significa que o próprio programa que dá as bases para a formação inicial em Educação Física segue uma tendência mais voltada para o esporte. Neste sentido, embora o autor mencione que a característica dos currículos tem mudado com a implementação de disciplinas que tratam de outros objetos de ensino (idem, ibidem), este ainda é dotado de uma lógica esportiva, em que outros temas da cultura corporal possuem espaço reduzido.

Com isso, somando estes dois vieses de análise, reconhecemos que há uma tendência, de fato, para que a prática pedagógica do professor no âmbito escolar se volte para o ensino do esporte. Entretanto, para além disso, é preciso reconhecer igualmente que os documentos que orientam a Educação Física no estado de Goiás inclinam-se para uma diversificação dos objetos de ensino, dando as bases para que os docentes não se limitem, tão somente, no trato ao esporte. Portanto, ainda que haja essa predominância deste elemento na sociedade e no currículo do Ensino Superior, há movimentos (a exemplo dos documentos) que pressupõem abertura no currículo escolar aos distintos temas da cultura corporal. Por isso, não há justificativa

para que a dinâmica do colégio 2 se reduza essencialmente ao ensino do conteúdo esportivo.

No mais, tendo feito essas considerações para fundamentar e nortear as discussões referentes à distribuição dos conteúdos, ainda resta-nos apresentar a disposição da Educação Física em ambas as escolas. Em favor disso, a professora A nos apresenta a organização deste componente na escola 1, de modo que é possível identificar diferenças entre as etapas de escolarização.

> Tem conteúdos para Ensino Fundamental dois, que é do 6º ao 9º e tem o currículo do Ensino Médio. O Ensino Médio, eles procuram trabalhar mais com textos... É... do dia a dia, textos assim que tratam a qualidade. Procuram sempre trabalhar textos. A parte... De esportes eles já não trabalham muito não, às vezes eles colocam lá no currículo só textos [...] Eu acho que eles entendem que quando o aluno chega no Ensino Médio, todos os esportes eles já viram e agora eles só tem que fazer uma leitura crítica do que tá ao redor dele (Professora A).

Deste trecho lê-se que cabe ao Ensino Fundamental a oferta dos distintos conteúdos da Educação Física. No Ensino Médio, para além destes conteúdos, há espaço no currículo para se trabalhar textos que tematizem questões que intermedeiam nossa área de conhecimento e oportunizem aos estudantes realizarem uma leitura crítica da realidade. Essa questão fica mais clara quando a professora informa que nesta etapa há uma divisão da Educação Física:

> E no... Ensino Médio também, eles dividiram a Educação Física. Tem uma Educação Física, uma disciplina que chama Educação Física e tem uma disciplina que chama Educação Física esportiva. [...] Na Educação Física você trabalha os temas relacionados à Educação Física. Na Educação Física Esportiva, você divide o ano... Em semestre, no semestre e trabalha o esporte (Professora A).

Há, então, segundo a professora, uma cisão do componente curricular em duas matérias, como pôde ser visto. Diante disso, a interpretação que se faz é que cabe à Educação Física o trabalho de outras temáticas que não o esporte, abarcando a ginástica e lutas, por exemplo, e disponibilizando textos que tratem de pontos relevantes, a fim de que reflexões sejam formuladas ao longo do processo educativo. De outro modo, na Educação Física esportiva existe o trabalho com um determinado esporte durante o semestre.

Diante deste quadro, a respeito dessa organização curricular da Educação Física, principalmente em relação à cisão do componente, procuramos identificar qual documento sustenta essa perspectiva. Todavia, não encontramos o mesmo. Primeiramente, voltamo-nos para os Referencias curriculares do Ensino Médio (GOIÁS, 2009), onde vislumbramos que o documento apresenta, de fato, uma perspectiva de Educação Física crítica, em que também existe a indicação de trabalho com eixos temáticos, sendo: sociedade, esporte e lazer; corpo, saúde e beleza; manifestações culturais e artísticas; mídias e indústria cultural; e contemporaneidade e organização comunitária.

Esta estruturação, a nosso ver, converge com o que fora enunciado pela entrevistada no que tange a Educação Física no Ensino Médio e a consequente preocupação de que haja um trabalho em favor da construção de uma leitura crítica da realidade. Vide, por exemplo, a indicação de que discussões sejam realizadas sobre mídias, corpo/saúde/beleza e contemporaneidade. Entretanto, nenhum indicativo para a divisão do componente curricular foi constatado neste documento.

Devido a isso, buscamos na página *online* da escola o Projeto Político-Pedagógico da presente instituição, a fim de analisar se havia alguma consideração sobre o assunto, haja vista que supomos que isto poderia ser algo exclusivo às gestões militares. Novamente, nada foi encontrado.

Aliás, mesmo que nos deparássemos com algo neste documento, não seria possível afirmar que essa organização curricular seria de particularidade do colégio militar. Isto porque na escola 2 os professores não fazem alusão à divisão do componente curricular em duas matérias distintas. Além do mais, a dinâmica segue àquela realizada nos anos finais do Ensino Fundamental, cujos alunos fazem a opção por dada modalidade esportiva, diferente do colégio 1, vez que neste espaço é o docente que delimita um dado esporte para ser tratado ao longo de um semestre para certa turma. Ademais, a estrutura do Ensino Médio no campo 2 segue a lógica descrita pelos professores C, D e E:

> No primeiro, segundo e terceiro ano, os alunos têm uma atividade corporal bem variada, voltado mais para uma reflexão sobre o corpo, uma reflexão sobre a saúde ou discussões da atualidade, em relação à educação, em relação à formação do ser humano, né? [...] O aluno, ele escolhe uma atividade específica que ele mais gosta, mas ele não fica preso a isso [...] (Professor D).

> No Ensino Médio ele também fica em uma modalidade, só que um pouco mais livre. O professor não fica tanto, é... Fixo naquela modalidade. Um dia ele pode, tá no futsal, mas um dia: professor, dá um basquete pra gente. Aí ele vai lá e trabalha o basquete. Professor, vamos jogar um handebol, vamos jogar uma queimada, vamos fazer uma brincadeira. Então fica um pouco mais aberto (Professor E).

> [...] já no Ensino Médio, continuando com o esporte, a gente entra também com os conteúdos paralelos, tá? Justamente pra preparar o menino para o Enem, vendo o foco da escola, em preparar o aluno para o Enem. Então, a gente tem que trabalhar esses conteúdos, é... Paralelos, né? Complementares. Justamente para o aluno sair bem lá no Enem (Professor C).

Vemos que a dinâmica no Ensino Médio se aproxima daquela realizada no 8º e 9º ano, embora guarde características específicas. Estas particularidades são traduzidas nas possíveis alterações em relação aos conteúdos que foram escolhidos pelos estudantes, onde pode-se tratar de outro esporte, caso seja consensual entre os mesmos. Outro ponto diz respeito às reflexões que são realizadas a respeito de temas importantes para a Educação Física e que devem ser englobados nessa etapa do ensino, tais como "[...] reflexão sobre o corpo, uma reflexão sobre a saúde ou discussões da atualidade" (Professor D) e que estão intimamente ligadas a um dos eixos temáticos, qual seja: corpo, saúde e beleza. E, por último, existe o trabalho com conteúdos paralelos, a fim de que isto contribua para a preparação do estudante para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Desse modo, o ensino nesta instituição 2 segue uma lógica semelhante à realizada nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente em relação a sua estrutura, cujos estudantes seguem fazendo a opção por um determinado esporte. Porém, parece-nos que há uma abertura maior para com as possibilidades de ensino, sobretudo pelo fato de se poder trabalhar com outro conteúdo – além daquele escolhido – e pelo incremento à dinâmica de conteúdos paralelos, objetivando levar os alunos à formação de um pensamento crítico-reflexivo.

Logo, diante de toda exposição feita, percebemos que não há consenso entre as escolas no que se refere à organização curricular, embora possamos notar algumas semelhanças. Todavia, para nós predomina a ideia de que a instituição 1 se vincula às perspectivas oriundas dos documentos para a Educação Física, abarcando diversos temas da cultura corporal ao longo das etapas de escolarização, e a escola 2 se organiza totalmente a partir da lógica esportiva.

4.3 TRATO DADO AO ESPORTE

Ademais, tendo discorrido acerca da organização da Educação Física nas escolas e notado que o esporte é o conteúdo mais difundido no interior dessas, é necessário averiguar o trato pedagógico dado ao esporte, sendo este movimento uma das categorias de análise. Daí, a princípio recorremos ao professor E para demonstrar como se dá o trabalho com este conteúdo na instituição 2:

> Bom, nós temos além da Educação Física, o esporte como norte da Educação Física escolar, nós temos os projetos também, onde são projetos da secretaria de educação que o aluno que se destaca ou tem aquela aptidão ou goste de praticar um esporte ele possa escolher vir treinar nas seleções do colégio (Professor E).

A partir desta fala identificamos que existem dois espaços em que o esporte é abordado no interior dessa escola, a saber: nas aulas de Educação Física e no treinamento, que ocorre no contra turno. Logo, verificamos que além do projeto elaborado pelos professores e que contempla prioritariamente o esporte nas aulas da disciplina, em um espaço alheio às aulas é desenvolvido um projeto de treinamento, abarcando as mesmas modalidades que são ofertadas ao longo das etapas de escolarização. Na escola 1 o docente B faz alusão a esses mesmos projetos em um período anterior à militarização:

> Eu trabalhei com o basquete, a (nome da professora) com o futsal, e então assim: esses projetos garantiam trabalhar com essas modalidades, o basquete e o futsal, fora do ambiente da sala de aula, né? Garantia, a gente participava de interclasse, trabalhava também a perspectiva de treinamento, e trabalhava mesmo, né? Então... Nós tínhamos essa opção, essa gama [...] era no contra turno naquela época [...] (Professor B).

Atualmente, segundo o entrevistado, esse projeto de treinamento esportivo não é contemplado no seu respectivo local de trabalho, devido às condições objetivas que se colocaram nos últimos anos:

> E... Assim, por questões assim... Por questões políticas, questões assim: de garantir as nossas aulas a gente deixou, né? Eu deixei em 2015, a (nome da professora) deixou nesse ano de 2016 (Professor B).

Destes apontamentos realizados entendemos que essas propostas não são exclusivas aos colégios de gestão militar, visto que na escola 1 este projeto precedeu ao processo de militarização, sendo abandonado em vista de algumas questões colocadas pelos professores. Diante disso, neste colégio o esporte é abordado apenas nas aulas e ao longo de interclasses, cujo interesse se volta para a diversificação dos Jogos e do estabelecimento de competição:

> Procuramos diversificar o interclasse, assim aquela coisa de aproximar o desporto mesmo, o desporto enquanto fenômeno sociocultural, aquela coisa toda, o jogo competitivo, né? Então nós garantimos isso a nível de interclasse (Professor B).

Além dessa diversificação, que corresponderia à oferta de mais modalidades[20] no âmbito dos Jogos escolares, relata-se o intuito de tratar/reconhecer o esporte enquanto um fenômeno sociocultural, sobretudo a partir do seu viés competitivo.

Ademais, avançando na discussão acerca do trato dado ao esporte no interior do colégio de pesquisa, o professor C contribui para a discussão sobre essa categoria ao discorrer sobre o modo como os docentes da instituição 2 ocupam-se do esporte.

> 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 pedagógicas, junto a esse trabalho que é de conscientização do aluno, tá? Como mobilidade social. A Educação Física como mobilidade social [...] a gente vem trabalhando a conscientização do aluno em relação à coletividade, à sociabilização, à questão do ganhar e perder. Então a gente acabou que deixando um pouco, é... Esportivização, né? Tecnicismo, como ele é de fato. E adquirindo algumas outras tendências [...] (Professor C).

Em vista disso, o ensino do esporte na escola segue duas linhas. Uma mais voltada para a tendência tecnicista e outra que se sustenta em algumas vertentes pedagógicas. Embora essas últimas não sejam especificadas, constata-se no trecho acima que elas dão aporte aos professores para tratarem de princípios pedagógicos que intermedeiam a prática docente. Tais elementos traduzidos como coletividade, sociabilização e a necessidade de compreender o sentido da vitória e da derrota, aliam-se à percepção da Educação Física enquanto mobilidade social.

[20] No discurso do entrevistado vê-se o interesse de romper com a hegemonia do futsal (em suas palavras), propondo novas experiências ao longo de suas aulas e na interclasse.

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 a respeito dessa abordagem.

Neste sentido, essa abrangência se dá a partir de um ensino permeado por princípios que envolvem os estudantes em um processo de conscientização proporcionado pela prática esportiva. Com isso, espera-se que estes tenham noção ao longo de sua vivência quanto à coletividade, à socialização decorrente de suas ações e à compreensão de que no esporte a linha entre a vitória e a derrota é tênue, sendo importante refletir acerca de seu comportamento em cada situação.

Destarte, na medida em que estes elementos – e outros que devem atravessar à intervenção do professor – são abordados ao longo das aulas, evidencia-se que há uma preocupação em levar os estudantes/jogadores ao entendimento de questões que estão para além da prática em si, isto é, não se reduzindo à mera vivência do esporte ou das ações que o caracterizam. Assim, pode-se inferir que isto dialoga, minimamente, com as considerações realizadas acerca do referencial socioeducativo.

Isto porque a base deste princípio indica que o ensino do esporte não deve se restringir somente aos vieses motor e físico dessa prática, e sim, vincular-se aos interesses dos sujeitos que o vivenciam, dando atenção aos valores e atitudes que permeiam o esporte (MACHADO, 2012). Daí, é necessário que se ensine mais que esporte a todos (FREIRE, 2006), de modo que o docente deve se comprometer com a formação do sujeito, dando as condições para que questões fundamentais da vida em sociedade sejam tratadas (RODRIGUES; DARIDO; PAES, 2013).

Nessa ótica, com base nessa breve apresentação dos fundamentos que sustentam este referencial, é possível mencionar que há, por parte dos docentes, o interesse de que sua intervenção pedagógica vá além do esporte com fim em si mesmo, visto que é possível notar a preocupação em ofertar as bases para que os estudantes tomem consciência de temas pertinentes e que dialogam com a prática esportiva.

Concomitantemente, além dessas novas tendências que dão norte para as ações desenvolvidas pelos docentes, foi mencionado que o esporte é tratado sob o prisma da vertente tecnicista da Educação Física. Apresentando-a brevemente, 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 de fundamentos motores que possibilitariam aos estudantes/jogadores transferirem, posteriormente, suas aprendizagens para o jogo em si.

Com efeito, utilizando-se demasiadamente dessa proposta que coloca os gestos motores como o principal foco do ensino, emerge uma problemática sustentada na ideia de que essa lógica limitaria as possibilidades criativas dos alunos/jogadores, haja vista que esta estratégia metodológica pode se constituir enquanto uma forma de domínio do corpo (VAZ, 2009). Em outras palavras, priorizando-se a execução de movimentos pré-dados/estereotipados, não haveria espaço para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, que se traduziria na construção de novas formas de se realizar uma ação.

Consequentemente, esse modo de trabalho se colocaria como dissonante das ideias oriundas da Pedagogia do Esporte em relação à técnica e à tática, visto que, de acordo com seus pressupostos, ambos devem ser tratados simultaneamente, sem distinção de tempo e espaço. Antes, contudo, de retomar as considerações acerca desta temática, apresenta-se que no discurso de todos os entrevistados estes elementos se manifestam ao longo do ensino de maneira fragmentada.

> Ó... Primeiro eu sempre dou alguma coisa relacionada... A teoria, relacionada com... Com o que eu for explicar. Se ele for fazer o esporte, então eu vou dar teoria pra ele, né? Sobre aquilo que ele vai tá fazendo, e depois a gente vai pra prática [...] eu ensino os fundamentos na, nas salas... 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. Mais na parte prática. Eu tenho dificuldade no sentido assim: como as salas são cheias, às vezes você divide a sala em quatro times e ainda fica gente que sobra [...] a gente sempre dá uma pincelada quando é uma sala... Que... Nono, primeiro ano, a gente dá ainda uma pincelada nos, nos fundamentos (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. Depois vamos pro jogo, aí já vamos pro jogo mesmo. E, se possível, lá na frente modificar esse jogo (Professor B).

No caso da professora A, percebe-se que sua prática pedagógica se inicia na apresentação da história de determinado esporte e com a oferta da teoria, buscando relacioná-la ao que será tratado na prática. Posteriormente, parte para o ensino dos fundamentos da modalidade elencada naquele instante. Como visto, isto se dá principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo ainda retomado nos anos finais deste.

A estratégia do professor B segue caminho semelhante, onde trabalha-se primeiramente com os fundamentos. O próximo passo é o ensino das regras e só depois o jogo é abordado. No mais, a diferença reside na menção feita à possibilidade de modificá-lo e, também, no fato de serem selecionados dois conteúdos esportivos simultâneos. Ademais, entre os professores da escola 2 a lógica é similar.

> *A priori,* é interessante que eles entendam basicamente o que é aquele esporte. Como ele surgiu, tipo um histórico, né? O porquê ele está tanto na mídia, por que ele cresceu ou não, né? Pra entender primeiro aquele esporte. E depois a gente vem ensinando como jogar, como eu consigo jogar essa atividade. 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).

> Ah, são os procedimentos padrões de todos os teóricos da Educação Física que trabalham com esporte. 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).

Observa-se que a dinâmica é a mesma, independente dos professores e da escola. Primeiramente se adota uma perspectiva mais voltada para o entendimento de dado esporte, sobretudo acerca de sua história, e depois as atenções são dadas para o ensino dos elementos técnicos. O professor E avança em relação a isso, acrescentando ainda que seus procedimentos voltam-se para momentos de

preparação física – que também pode ser visto na fala do docente anterior –, tática e psicológica.

O mesmo episódio é identificado nos procedimentos metodológicos apontados pelo docente C, ao passo que reconhece a utilização do método analítico.

> 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. [...] E aí, dentro desse objetivo, do mais fácil para o mais difícil, dentre os movimentos que o aluno necessita aprender determinado, é... Esporte. Que são aqueles fundamentos básicos, pra ele poder jogar o esporte (Professor C).

Esta estratégia de ensino, segundo Ferreira, Galatti e Paes (2005, p. 127), "pauta-se, principalmente, em cursos de exercícios, com ênfase na repetição de tarefas para o aprimoramento técnico, possibilitando posterior melhora no jogo formal". Ou seja, realiza-se, repetitivamente, tarefas motoras a fim de que contribuam para uma melhora das ações do sujeito ao longo do jogo.

É importante ressaltar que este recurso se sobressai em relação a outros, mas não é o único, como é apresentado na fala do professor. Isto porque, segundo o docente, o viés metodológico que sustentará a aula está intimamente relacionado ao objetivo que se pretende contemplar, ainda que o predominante seja o analítico. Nessa lógica, abre-se espaço para que outros meios sejam utilizados.

> Eu posso utilizar de brincadeiras, que eu já vou em outra metodologia, né? [...] A gente também trabalha com essa questão de discussão, principalmente ao final das aulas. Também faz parte dessa metodologia, justamente para os alunos verem e discutirem os pontos positivos da aula, pontos negativos da aula, né? E sempre fazendo educativos, brincadeiras. Sempre visando um fim ou um objetivo (Professor C).

Entendemos que essas temáticas atravessam, igualmente, todas as práticas dos demais educadores, prevalecendo, com maior ênfase, a adoção pelo método analítico. Por isso, retomamos as discussões realizadas na subseção destinada a apontar as contribuições da Pedagogia do Esporte, sobretudo quando debateu-se sobre o referencial técnico-tático.

Nessa ótica, como foi mencionado, a via analítica indica que, antes de qualquer outra ação, é necessário que se trabalhe de maneira enfática com os gestos específicos de determinada modalidade. Posteriormente, tendo ocorrido o

progresso, espera-se que as habilidades adquiridas sejam transferidas para o jogo formal.

Já a Pedagogia do Esporte se debruça sobre essa questão de outro modo, entendendo que os elementos técnicos podem ser abordados no interior do jogo em si. Deste raciocínio, a principal contribuição reside no fato de que as ações motoras e o aspecto tático, quando tratados em conjunto, podem favorecer o desenvolvimento da inteligência do sujeito (MACHADO, 2012).

Se inscrevendo também nesta discussão, Galatti e Paes (2006) indicam como relevante um ensino que possibilite a elaboração e resolução de problemas. Nisto, a intervenção estaria além da mera realização de determinados movimentos, se aproximando do princípio global funcional. Nas palavras de Ferreira, Galatti e Paes (2005, p. 127), este

> [...] apóia-se em cursos de jogos, ou seja, partindo de jogos menos complexos, o aluno experimentaria diversas situações-problema semelhantes às do jogo formal, tendo melhores condições de interagir com a sua imprevisibilidade; neste princípio tanto as questões táticas como as técnicas do jogo coletivo são aprendidas e vivenciadas através dos jogos.

Dessa forma, o jogo seria utilizado como meio para contemplar os elementos técnico e tático, e mais do que isso, como forma de ocasionar aos alunos/jogadores situações reais que se assemelhariam às vistas no jogo formal, dotando o ensino de imprevisibilidade. Essa questão, aliás, se contrapõe às ações realizadas e embasadas por meio do método analítico, haja vista que neste cenário estas são fortemente dotadas de previsibilidade. Em outras palavras, as tarefas motoras, organizadas em prol da execução de determinados movimentos pré-estabelecidos e descontextualizadas da lógica do jogo, não ofertariam desafios aos sujeitos.

Diferentemente, se a prática pedagógica se voltar para a oferta de cursos de jogos devidamente organizados em favor da elaboração de situações problematizadoras, subentende-se que essa imprevisibilidade decorrente do jogo em si é propícia para a construção de conhecimento por parte dos envolvidos (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014), vez que estes devem tomar decisões ao longo do processo.

Diante disso, os alunos/jogadores seriam vislumbrados como agentes ativos da prática, encaminhando decisões ao longo desta. Isto significa que, em meio ao jogo,

saber executar dado fundamento não seria determinante para seu pleno desenvolvimento, visto que também seria necessário saber quando se utilizar deste determinado gesto. Daí, tomar consciência de que o desenvolvimento do jogo se relaciona intimamente com as decisões realizadas no decorrer deste torna-se imprescindível.

Logo, em resumo, fala-se da importância de que ao se trabalhar com o conteúdo esportivo sejam criadas circunstâncias que explorem a imprevisibilidade inerente a este, de modo que os alunos vivenciem as diversas situações e respondam a estas de maneira criativa (VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008).

Em vista disso, essas reflexões são trazidas ao âmbito deste subitem especificamente para apontar as contribuições da Pedagogia do Esporte a respeito do referencial técnico-tático. Além do mais, são realizadas também para fundamentar as discussões construídas em relação aos procedimentos empregados pelos professores ao abordarem o conteúdo esportivo.

Isto porque, como identificado, todos os entrevistados fazem a adoção por uma metodologia que contemple, primeiramente, o ensino dos fundamentos de certa modalidade esportiva. Posteriormente, tendo ocorrido a aprendizagem dos gestos específicos do esporte elencado, espera-se que estas sejam transferidas para o jogo em si. Quanto a isso, não negamos esse modo de trabalho que decompõe o ensino em partes, inclusive, partilhamos da noção formulada por Ferreira, Galatti e Paes (2005) de que o trabalho por meio de exercícios analíticos é uma dentre as várias formas em que o esporte pode ser ensinado. Aliás, neste viés, os alunos/jogadores têm acesso a uma vivência diversificada quanto aos gestos motores, ocasionando na elaboração de um repertório rico e variado (idem, ibidem), dando as condições para que estes atuem em meio ao jogo.

Por outro lado, contribuímos a este assunto organizando de maneira geral as proposições das perspectivas pedagógicas do esporte e relacionando-as ao que fora visualizado nos campos de pesquisa. Neste sentido, entendemos que a intervenção pedagógica dos docentes pode ser subsidiada pelos apontamentos feitos acima e ao longo do corpo desta pesquisa. Assim, concomitantemente e como complemento ao que já é realizado pelos professores, vemos que a PE pode enriquecer o processo educativo.

Categoricamente, para que a prática não se reduza tão somente ao ensino da técnica de maneira descontextualizada às ações reais do jogo – já que de antemão preza-se pela oferta de exercícios analíticos –, indicamos que simultaneamente possa existir a oferta de cursos de jogos, onde o que é aprendido em relação à técnica possa ser vivenciado no contexto do jogo, em conjunto com os elementos de ordem tática.

Então, diante deste pressuposto, analisamos que o percurso educativo se favoreceria de uma ótica que estaria para além da mera execução de movimentos pré-dados – em um primeiro momento –, indo ao encontro de uma tendência educativa que valorize o sujeito e o coloque como agente do processo desde o início. Por consequência, poderíamos estar diante de uma intervenção que faça sentido para os envolvidos e dê a eles as condições para tomarem decisões em meio às suas experiências, auxiliando na formação de sua autonomia. Além do mais, caminharíamos para entender o esporte a partir de um pensamento complexo (SANTANA, 2005).

Com efeito, compreendemos que essas reflexões se aproximam daquelas formuladas para os esportes coletivos, mas, ao mesmo tempo, interpretamos que podem, igualmente, colaborar para o ensino dos esportes individuais, visto que jogos e brincadeiras desenvolvidos em seu interior podem instigar os estudantes a problematizarem os movimentos que são realizados nessas atividades, contextualizá-los no cenário do esporte e ressignificá-los.

Ademais, além do referencial técnico-tático, a Pedagogia do Esporte se preocupa com outros dois, o histórico-cultural e o socioeducativo. Ambos, de modo geral, não foram identificados nas falas dos professores, entretanto, ao menos podemos falar de indícios/elementos que se aproximam de tais. Sobretudo para com este último, onde alguns princípios que estão relacionados a ele se fizeram presentes quando citado os objetivos almejados ao se trabalhar com o conteúdo esportivo.

> Respeito, disciplina, cooperação... Eu acho que esse é um... As principais coisas que a gente tem que trabalhar na Educação Física com os meninos no esporte. [...] Honestidade... Né? Da questão de saber ganhar e perder. Então, assim, esse é uma das coisas que a gente trabalha na escola. É isso que eles precisam levar. Do esporte. [...] Como é que funciona esporte? Quais são as regras? Por que existem regras? Pra eles entender, todo esporte é uma regra. Se eu

> não obedecer aquela regra, o que que vai acontecer? Não vai funcionar (Professora A).
>
> Bom, o envolvimento de caráter, né? Aprender a ganhar e a perder melhor. Ter um desenvolvimento também dentro da sua formação corporal, né? De aptidão física e até mesmo psicológica, sabemos que o esporte na questão psicológica, na questão do bem viver, ele tem um papel muito importante (Professor D).
>
> Olha, eu acho que a função social do esporte, ela é muito grande. Isso vai depender de como o professor, é... Trabalha o esporte, porque o esporte vai trabalhar não só o físico, vai trabalhar o técnico, o tático, o emocional, o social. [...] E dentro da escola a gente não visa somente a formação atlética, quando é trabalhado o esporte. Visa a formação social do ser humano, porque além do esporte nós trabalhamos temas transversais muito interessantes. [...] Trabalhamos a questão do doping, a respeito da importância de se conhecer o que é bom do esporte e o que é ruim também do esporte (Professor E).

Em primeiro lugar, verificamos que a Professora A entende que os objetivos ao se trabalhar com o esporte se volta mais para a contemplação de princípios pedagógicos. Por isso, retomamos as reflexões já realizadas acerca das concepções de Educação Física por parte dos docentes.

Nesta ocasião, constatamos que alguns pontos importantes que legitimam a nossa área de conhecimento no ambiente escolar não foram mencionados pelos professores, a exemplo do não reconhecimento da Educação Física enquanto prática pedagógica e a não exposição do objeto de estudo desta. Consequentemente, as concepções mencionadas seguiram algumas linhas específicas: a Educação Física deve preparar o aluno para a vida, dando condições para que ele tenha qualidade de vida; é um componente curricular que trabalha o corpo e a mente; deve possibilitar aos estudantes entendimento sobre os temas que atravessam a Educação Física; tem como objetivo a formação corporal e integral do sujeito; faz parte da construção corporal e cultural do indivíduo.

Frente ao exposto, identificamos esses pontos relevantes e, de fato, pertencentes à EF. Contudo, como pôde ser visto, compreendemos que não são essas questões que dão notoriedade a disciplina na escola. Equivalente a essa noção, se encontra o entendimento que os docentes têm acerca dos objetivos para com o esporte. Isto é, na fala da professora A, por exemplo, reconhecemos os elementos apresentados como importantes, mas, mormente, são vislumbrados, em nossa concepção, como princípios pedagógicos. Evidentemente, devem atravessar

o ensino, porém não dão legitimidade a ele, haja vista que podem ser abordados em outros espaços que não as aulas de Educação Física.

Estes transcritos em respeito, disciplina, cooperação e honestidade aliam-se a percepção de que o esporte pode contribuir para a formação do caráter dos sujeitos e de seu psicológico, mencionados pelo docente C, e pode voltar-se para o ponto emocional e social, apresentado pelo professor E. Novamente, aspectos importantes e que devem perpassar ao ensino, embora decorra-se disso um questionamento: seria essa a justificativa para o esporte estar na escola?

Por mais uma vez, então, seria necessário retomarmos o que fora desenvolvido no subitem sobre as concepções, haja vista que sua lidimidade está para além disso, permeando uma noção de historicidade e de apropriação deste elemento da cultura como forma de expressão humana. Além do mais, não são apenas estes princípios que devem orientar o ensino, visto que as contradições do esporte também devem ser foco de análise.

O professor E avança em relação a essa temática fazendo menção aos assuntos transversais – citando o doping –, assumindo que faz-se relevante ao processo educativo enunciar o outro lado do esporte, ou seja, aquele que não condiz com os princípios mostrados acima. Além disto, o mesmo docente progride no que diz respeito à especificidade ao se ensinar o esporte, indicando que deve-se ocupar do trabalho físico – ou formação corporal/aptidão física, enunciado pelo professor D –, técnico e tático. No mais, a docente A faz alusão às regras como tópico necessário.

Complementando essas ideias, o professor C lança sua compreensão sobre os objetivos para com o esporte. Conforme discorrido por este, o ensino deve conceder aos estudantes entendimento em relação a este conteúdo.

> O aluno, ele conhecer do esporte, ele saber identificar quando ele ver um esporte na televisão, ele saber qual esporte está sendo tratado ou está sendo jogado lá. [...] Ele saber o mínimo de regras, seria, é... Até pra ter um diálogo com os pais ou com outras pessoas que entendem desse esporte. [...] Então a gente busca muito isso, é uma compreensão do aluno em relação ao esporte ou as modalidades esportivas que existe na Educação Física. Então a gente, é... Busca muito isso, né? E fora o conhecimento. Ah, por que um esporte é bastante aeróbico, por que os outros não é, é anaeróbico. Por que exige determinada, é... Valência ou não. Então a gente trabalha muito isso para o aluno entender, ter um entendimento em relação a isso (Professor C).

Enfim, identifica-se com essas discussões e com as já realizadas que os professores não fizeram menção, de maneira específica, aos referenciais histórico-cultural, socioeducativo e técnico-tático ao longo de suas falas sobre os objetivos ao se ensinar o conteúdo esporte. Com isso, o que averiguamos em certos momentos são elementos que podem ser relacionados a esses referenciais. A exemplo, alguns valores que devem englobar a prática pedagógica, o entendimento de que o esporte possui um valor social, onde suas contradições devem ser foco de estudo e a compreensão de que é necessário que o estudante conheça o esporte e seja capaz de diferenciar os princípios que distinguem uma prática de outra, revelam uma proximidade com o referencial socioeducativo. No mais, a menção às regras que devem ser ensinadas e aos elementos de ordem técnica, tática e físico (citados especialmente pelos professores D e E) dialogam com o referencial técnico-tático.

No que diz respeito ao histórico-cultural, pouco se discorreu sobre ele, mencionando apenas que a apresentação da história do esporte a ser tratado é realizada. Como possível avanço neste quesito, Machado (2012) chama-nos atenção para o fato de que o elemento cultural também deve ser tematizado, de modo que é necessário verificar os diferentes sentidos e significados atribuídos a este nos diferentes contextos, as mudanças ocorridas nas regras ao longo do tempo, bem como os principais nomes e acontecimentos do meio esportivo.

Por outro lado, os ícones que intermedeiam o referencial socioeducativo foram mencionados prioritariamente ao se fazer alusão a valores que perpassam a prática esportiva. Inclusive, quando mencionado os objetivos almejados ao se ensinar o esporte, em alguns casos estes princípios sobreporam-se aos elementos específicos deste conteúdo, tal como os aspectos técnico e tático, por exemplo. Todavia, na fala dos professores estes não se reduziram tão somente aos valores – honestidade, disciplina, respeito, etc. –, ao passo que os entrevistados expuseram que tratam, também, da importância social do esporte, bem como da necessidade de que os estudantes o conheçam, pressupondo o entendimento de que a prática esportiva deve ser canal para a construção de conhecimento.

Por conseguinte, o principal debate efetuado no seio do referencial técnico-tático correspondeu justamente à relação estabelecida entre estes dois elementos. Em resumo, constatou-se que o grupo de professores faz uso de exercícios analíticos em um primeiro momento, e só depois do aprendizado ofertam o jogo em

si. Como colaboração, trouxemos ao corpo desta pesquisa as perspectivas desenhadas no campo da Pedagogia do Esporte, entendendo que estes exercícios – para não serem abandonados abruptamente enquanto estratégia – podem ser dados simultaneamente aos cursos de jogos. Neste cenário, a técnica e a tática seriam tratadas em conjunto e os estudantes/jogadores poderiam tomar decisões ao longo do processo, se tornando agentes ativos.

Ainda sobre este referencial, podemos aproximar alguns dos apontamentos realizados no subitem relativo à Pedagogia do Esporte com os procedimentos que vêm sendo empregados pelo professor B.

> [...] não vou trabalhar só o basquete. Ah, eu vou trabalhar o passe no basquete, não! Não vamos trabalhar só o passe de basquete, não vou trabalhar só o arremesso de basquete. Eu tô mesclando com o handebol [...]. 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 (Professor B).

Como vislumbrado, o docente não trata apenas uma modalidade esportiva ao longo das aulas, e sim duas ao mesmo tempo. Diante disso, coloca os estudantes para experimentarem os fundamentos do handebol e do basquete em um mesmo tempo e espaço. Dessa forma, ainda que a dinâmica não seja exatamente igual àquela apontada por Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), relacionaremos a estratégia construída pelo professor com o que fora enunciado pelos autores.

Eles chamam a atenção para a existência de Famílias de Jogos – fazendo referência à Scaglia (2003) –, em que é possível constatar a semelhança na estrutura de diferentes jogos, possibilitando, assim, que a aprendizagem decorrida em meio a um determinado jogo seja transferida para outro, que possua uma lógica semelhante.

Nessa ótica, embora o docente trabalhe com exercícios analíticos e não com jogos que possuam estrutura similar, entendemos que possa haver paridade entre a intervenção mencionada e as proposições advindas da bibliografia. Isto porque é notório a tentativa deste sujeito em inovar durante sua prática pedagógica ao trabalhar com dois conteúdos esportivos simultâneos. Como resultado, permite aos alunos que identifiquem as diferenças e/ou semelhanças no ato do arremessar, passar, driblar e na forma como o contato com a bola é realizado, por exemplo.

Logo, dá as bases para que os sujeitos compreendam e vivenciem as características específicas de determinado esporte e, na sequência, contraponham ou aproxime-as das novas habilidades desenvolvidas em outra modalidade. Desse modo, permite que o estudante/jogador tenha consciência de ações realizadas em determinada prática e que podem ser levadas para o interior de outra. Apenas acrescentamos a essa metodologia pensada a possibilidade de que, para além dos exercícios analíticos realizados, também sejam ofertados jogos, cujo interesse se volte para a percepção das afinidades e contrapontos decorrentes das distintas escolhas feitas, vez que em meio a esses os indivíduos precisam tomar decisões que se assemelham e que divergem.

Por último, o mesmo docente partilha de outra proposição oriunda das perspectivas pedagógicas do esporte ao fazer menção que tem interesse em modificar o jogo, como pode ser vislumbrado:

> Aí meu próximo passo é chegar às regras, né, do handebol e do basquete. Depois vamos pro jogo, aí já vamos pro jogo mesmo. E, se possível, lá na frente modificar esse jogo (Professor B).

A partir disso, é possível reforçar aquela ideia já delineada de que em um primeiro momento trabalha-se com os fundamentos e só depois o jogo é levado como estratégia de ensino. Todavia, o que nos interessa neste instante é instaurar um elo entre o objetivo demonstrado acima e aquilo que é apresentado por Galatti *et al.* (2008).

Os autores constroem alguns procedimentos pedagógicos com o intento de colaborar para o ensino do esporte. Dentre tais, reconhecendo o jogo como elemento importante neste processo, ressaltam que um dos meios que podem ser adotados corresponde a possíveis mudanças na estrutura deste. Estas alterações orquestradas pelo professor se embasariam, principalmente, na flexibilização das regras. Em um primeiro momento, tornando-as mais simples em favor do aprendizado e, na sequência, organizando-as de maneira complexa, mirando a resolução de novos problemas (idem, ibidem).

Neste sentido, quando o docente B afirma que pretende modificar o jogo, identificamos que ele partilha das colocações elaboradas no âmbito da Pedagogia do Esporte. Apoiamos essa noção e apenas reforçamos, por mais uma vez, que o jogo pode ser abordado como recurso desde o início da intervenção.

Frente a esses debates, por fim, indicamos que os professores, de maneira geral, utilizam de alguns dos elementos postos nas perspectivas pedagógicas do esporte. No mais, viu-se que os objetivos pensados para o ensino deste conteúdo são diversos – em consonância com as próprias concepções dos sujeitos –, ao mesmo tempo em que possuem semelhanças entre si.

4.4 INFLUÊNCIA MILITAR

Anteriormente discorremos acerca das concepções do professorado a respeito da Educação Física, de sua organização no currículo e mediante o trato dado ao esporte. Neste instante, dedicamos todo o espaço para apresentarmos e refletirmos sobre os dados coletados e que dialogam intimamente com a presença militar nas instituições de pesquisa.

Para prosseguir discorrendo acerca deste assunto, optaremos por estabelecer a seguinte dinâmica: visto que os campos de pesquisa possuem uma diferença peculiar, qual seja o tempo de militarização, faremos a apresentação e discussão dos dados em momentos diferenciados, iniciando pela instituição que passou recentemente por esse processo.

Em meio a isso, inicialmente identificamos que as respostas dos professores desta escola 1 seguem um traço específico, cujo raciocínio é desenvolvido no sentido de apresentar suas percepções acerca deste novo cenário que é delineado. Sendo assim, a professora A organiza suas ideias mencionando que há dois grupos distintos no colégio.

> Olha... Aqui na escola, eu vejo assim... Os militares vieram, vieram sim, eles estão aí na gestão, mas nós professores que entendemos o pedagógico. [...] Eles estão aprendendo também. Mas pedagogicamente, de lidar com o aluno, de saber o que a gente passa na sala de aula, como... Como ensinar para os meninos, como conversar, aquele pedagógico que tem... É nós professores. [...] Eu vejo dois grupos ainda separados aqui na escola. Um grupo de militar e um grupo de professores (Professora A).

Frente a isso, em primeiro plano a docente aponta a chegada dos militares e sua colocação na gestão escolar. Por conseguinte, enfatiza a distinção dos membros escolares em dois. Para isso, encaminha seu ponto de vista a partir do aspecto pedagógico. De acordo com ela, este grupo ainda está se inserindo nos

trâmites da instituição educativa, ao passo que neste instante apenas os docentes possuem a vivência pedagógica.

Neste sentido, avaliamos que possa haver um interesse por parte da docente de que seja estabelecida uma unidade entre os distintos grupos, de modo que os militares contribuam mais ao seguimento pedagógico. Isto porque ela se debruça em esboçar sua resposta a partir desta categoria, enfatizando que são os professores que dominam essa área. Essa área de domínio é caracterizada em seu discurso através da citação feita quanto ao modo de lidar com os alunos, de como ensiná-los e de como se deve conversar com eles. Por último, parece-nos que há uma queixa para com os militares, no sentido de apontar que são os educadores que conhecem a realidade da sala de aula, e não eles. Isto é melhor vislumbrado abaixo:

> [...] parece que eles acham que nós professores temos toda a responsabilidade de manter o aluno dentro da sala, ele, é... produzindo ou não. Se ele tiver... Eu tentando ensinar um conteúdo novo e o aluno tá lá, não tá produzindo, né? E às vezes, muitas vezes eu não posso nem... Eles não gostam que mandam pra fora. Porque eles acham que nós professores temos que suportar isso lá. E... Pra mim, acho que não. Se o aluno não tá, não tá produzindo ele tinha que ser mandado pra fora, né? (Professora A).

É admissível, portanto, apurar desse enunciado uma perspectiva contestatória por parte da professora. Na concepção dos militares, os alunos devem permanecer na sala, ainda que não tenham interesse pela aula. No ponto de vista da docente, outras atitudes deveriam ser tomadas em relação a isso. Logo, identificamos um conflito de ideias e que pode ser o fundamento da percepção de que os membros escolares ainda se encontram divididos.

Nisto, identificamos que a educadora espera uma maior contribuição dos militares para com a dinâmica pedagógica da escola. De outro modo, parece-nos que os militares aguardam subsídios do corpo docente para com a disciplina, traduzida na manutenção dos estudantes na sala de aula. Em vista disso, vemos este cenário como resultado da recente militarização, onde o vínculo entre o professorado e os militares ainda se encontra em construção.

Este elo, por outro lado, é tido como positivo pelo professor B, em que não encontramos elementos de ordem contestatória. Todavia, menciona seu receio inicial para exprimir sua análise acerca da chegada da nova gestão.

> Acho que a conversa, no primeiro dia de aula, não foi aquilo que eu esperava, eu esperava que seria aquela coisa imposta, pronta, acabada. Ó, nós queremos é isso, isso do professor, é assim que a gente trabalha nas outras instituições militares. E eu vi que não teve isso. [...] Então, pelo menos, o diálogo ele existe aqui. [...] É... Então, assim: eu entendo que a relação tá boa (Professor B).

Deste discurso podemos identificar pontos que nos indiquem como se deu o processo de transferência da gestão estadual para a militar. Segundo o professor, havia apreensão de que os militares chegariam com um projeto pronto/acabado e que impossibilitasse a construção de uma relação amistosa, marcada pelo diálogo. Como visto, isto não ocorreu. Assim, tomando como base as relações iniciais que foram construídas entre os distintos grupos, o professor entende que a associação entre estes se dá de maneira positiva.

No que tange a uma possível influência militar sobre as aulas de Educação Física, a docente A trata deste tema da seguinte forma:

> 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).

Esta afirmação se coloca enquanto complemento àquela apresentada acima por seu companheiro de trabalho, visto que não há imposição do grupo militar para com o trabalho dos professores, havendo autonomia por parte destes para executarem seus projetos. Então, não podemos falar de uma interferência militar sobre as aulas de Educação Física, mas talvez seja possível discorrermos sobre um interesse dos militares pelo esporte. Primeiramente, isto é identificado no discurso dessa mesma professora, fazendo alusão a uma conversa tida com este grupo:

> [...] nós vamos participar dos jogos, a gente vai ter que ganhar, vai ter que ter time de vôlei, de basquete. Aí eu falei pra eles: tem sim, só que isso aí tem que ser no momento separado, fora da aula de Educação Física. Que a aula de Educação Física eu não posso excluir os meninos que não tem possibilidade com isso, porque tem menino que gosta de Educação Física, mas não domina, porque se eu vou fazer uma equipe, uma seleção de vôlei, de futsal, eu vou levar quem? Os melhores, né? (Professora A).

Neste sentido, o possível interesse estaria relacionado à participação da escola em Jogos e consequentemente à organização de equipes para isso. Em segundo lugar, podemos recorrer ao docente B para demonstrar essa relação através das concepções dos militares, onde:

> Eles realmente ainda têm uma perspectiva da Educação Física esportivizada, né? Eu acho que hoje, né? Mas, porém eles oferecem uma condição da gente tá trabalhando a Educação Física que não é a militarizada, né? [...] Talvez, o que eles esperam é isso, uma Educação Física esportivizada e tudo. Porém eles não interferem no trabalho [...] (Professor B).

Em vista dessa tendência esportivista anunciada, talvez, de fato, seja plausível afirmar como verdadeiro o interesse dos militares pelo conteúdo esportivo. Ao mesmo tempo, confirmamos a ideia de que não há influência militar sobre as aulas de Educação Física. No mais, verificamos na argumentação deste mesmo professor um interesse dos militares para com ações que podem ser desenvolvidas pelos professores de Educação Física no interior da escola. Esta afeição se dirige para o retorno dos projetos.

> [...] eles gostariam muito que a gente tivesse projetos (risos), né? A gente já teve essa conversa, né? [...] eles fazem gosto mesmo, mas isso aí a farda não vai resolver não, nesse momento, pelo que gente tá vendo. [...] Então, eles teriam vontade, eles teriam gosto mesmo... Poxa, professor (nome), professora (nome), vamos voltar com aqueles projetos que vocês tinham, né? A gente precisa disso. Eles fazem muito gosto, né? (Professor B).

Estes projetos, sustentados pela perspectiva competitiva, voltada para o treinamento – mencionado pelo professor quando perguntado sobre os objetivos destes –, são os mesmos que eram desenvolvidos no período anterior à militarização, mas que, por questões pessoais, tiveram que ser abandonados. Em meio a isso, podemos fazer uma leitura no sentido de indicar que essa inclinação positiva para o retorno desses projetos relaciona-se ao intuito de que a escola possua as equipes para representá-la em Jogos (como já mencionado neste subitem). Todavia, pela ausência de elementos, não fazemos essas colocações de maneira definitiva, mas entendemos que a interpretação dos dados nos permitem indicar isto como algo possível.

Diante disso, não discorremos acerca dessas questões como forma de elaborarmos críticas ou pontos de vista contestatórios, e sim como meio para buscar compreender os trâmites da escola com gestão militar. Dessa forma, o que podemos ressaltar acerca da relação dos militares para com a Educação Física se dá a partir deste aspecto, haja vista a constituição de uma possível associação dos projetos para com o interesse de que a escola tenha representatividade em competições. Aliás, entendemos que a oferta de projetos, independente de seu conteúdo, é algo positivo no seio da instituição escolar, de modo que são oferecidas aos estudantes atividades alternativas em relação àquelas comumente realizadas.

Ademais, é viável ainda discorrermos sobre outro elemento no discurso do professor B. Sobretudo quando destaca as dificuldades de regresso do projeto. Na menção feita, faz alusão de que nem mesmo a farda conseguirá realizar isso, pressupondo que há um prestígio dos militares, e isto pode ser identificado em uma fala subsequente.

> Agora, é lógico que uma escola militar, com as coisas... Eles têm mais facilidade e eles admitem isso. Olha, a farda a gente consegue coisas demais, gente, com a farda. E realmente consegue. Né? E eles não escondem isso da gente. Eles não escondem. Olha, com a farda a gente tem mais prestígio de correr atrás. E... Eu acho que nós estamos tendo ganhos (Professor B).

Com isso verificamos que há diferenças entre uma gestão comum e a gestão militar, vide o enunciado. E isso se dá, principalmente, nas possibilidades tidas por este grupo para reivindicar melhores condições para a escola, como indicado pelo professor. Desse modo, este pensamento se constitui inclusive como justificativa para destacar a relação positiva que se consolida na instituição, conforme dito pelo entrevistado.

Contudo, esse item pode ser debatido a partir de outra ótica, visto que, pela própria natureza da escola militar, ela por si só possui melhores condições de se buscar avanços, se comparado às instituições públicas convencionais. E isso se dá pela cobrança de uma taxa, denominada de “colaborativa”, que gira por volta de R$ 80,00 a R$ 100,00. Esse valor seria revertido para as demandas do colégio. A título de constatação deste fato, vejamos o que é exposto pela professora A:

> Aí tem que pagar uma taxa... Os pais não pagam, porque a taxa é... Colaboração, paga quem quiser. Não paga e eles não conseguem

> fazer nada na escola. Igual esses dias, é... Um tempo atrás eu fui (nome da escola), aí eu até perguntei pra uma pessoa lá qual era o índice de... Que as pessoas não pagavam. Falou que lá era mínimo, que podia contar nos dedos os meninos que não pagavam. E aqui é o contrário, você pode... Você coloca no dedo os meninos que pagam. Aí eles não fazem nada, porque já viu a estrutura dessas outras escolas? (Professora A).

Analisamos, inclusive, que há uma queixa da professora em relação ao não pagamento da taxa pelos sujeitos desta escola, de modo que as ações dos militares ficam comprometidas. Então, para além do "prestígio da farda" que oferece – segundo os professores – circunstâncias favoráveis para a conquista de melhorias, existe essa taxa colaborativa.

Não nos cabe, neste trabalho, debater acerca dos méritos ou não dessas questões que permeiam a organização da escola, mas reconhecemos que isto se coloca enquanto elemento importante para se entender a dinâmica mais ampla dos colégios militares.

Diante disso, se no nível da gestão é possível identificar a especificidade da instituição militar – vide essa cobrança e/ou o prestígio da farda – e que, inevitavelmente, influencia nos trâmites desta, o mesmo não pode ser afirmado acerca das aulas de Educação Física. Isto é, a presença dos militares na escola não altera a dinâmica das mesmas, como é reforçado pelo professor B:

> 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).

Fala-se, portanto, de uma autonomia por parte do professorado em relação às aulas, onde não há interferência/influência dos militares ao longo da prática pedagógica. E isso não se restringe a instituição 1, também sendo identificado no campo de pesquisa 2. Antes, porém, de apresentarmos os dados que comprovem isso, estabeleceremos algumas discussões que complementem àquelas realizadas mediante a especificidade da gestão militar. Nessa lógica, o professor C discorre sobre o assunto da seguinte maneira:

> Eu vejo ela positiva. Por que positiva? Tanto na parte, é, militar, porque a organização dentro do militarismo, ela quer o bem na educação. Qual organização? Essa organização que eu falo, é: coordenação, de... Financeiro, de recursos, que isso auxilia muito o

> professor. Né? Outra também seria a questão do dinheiro, por quê? A escola militar, os pais têm uma contribuição, como associação de pais. E essa associação de pais reverte o dinheiro pra escola. Então essa contribuição dá um financeiro pra escola que te dá um retorno, seja em material, no caso da Educação Física, em material esportivo, seja pra você levar um menino pra ver determinado local [...] (Professor C).

O docente avalia a relação entre os militares e a educação de maneira positiva, realizando isso por meio de dois vieses. No primeiro, utiliza-se da categoria organização para exprimir a contribuição militar. Daí, em virtude da distribuição da gestão em coordenações – de recursos e financeira, por exemplo –, menciona que isto é um auxílio para os professores. No segundo ponto de análise, faz ressalva também a contribuição "colaborativa". Neste caso, identificamos duas questões que diferem daquilo que foi encontrado na escola 1.

Isto é, naquela instituição, quando a professora A se debruçou em indicar sua percepção quanto à relação entre professores e militares, salientou a divisão dos agentes escolares em dois grupos. E mais do que isso, desenvolveu seu pensamento no sentido de se queixar a respeito da não compreensão dos militares para com os aspectos pedagógicos da escola. Nesta ocasião interpretamos que há um interesse de que seja estabelecida uma unidade entre os distintos grupos, de modo que os militares contribuam mais ao seguimento pedagógico. Da mesma maneira, lamenta o não pagamento do valor estipulado pela instituição, entendendo que por isso o trabalho dos militares fica comprometido.

Assim, a percepção do professor da escola 2 difere da docente A em ambos os aspectos. Em primeiro lugar, não faz menção a nenhum problema correspondente a relação dos diferentes agentes escolares, onde, por exemplo, o elemento pedagógico nem é citado. Frente a isso, apenas descreve os subsídios que são dados pelos militares no âmbito da gestão, em que há uma maior organização a partir da distribuição de coordenações para tratar de assuntos importantes. Por conseguinte, quando faz menção à mensalidade "colaborativa", não indica nenhum impasse no pagamento, por exemplo.

Logo, podemos inferir que essas divergências ou diferentes pontos de vista podem ser ocasionados pelo tempo de militarização, onde a organização/estruturação da escola se encontra em andamento. Ainda a respeito da contribuição, o professor C aponta exemplos de como ela pode ser utilizada. Além

disso, apresenta o modo como a Educação Física é vista no âmbito da instituição escolar militar.

> Seja para o menino participar de um campeonato, ter essas vivências que são importantes para o aluno. Que às vezes em uma escola estadual que não é gerida pelos militares às vezes fica comprometida. Então essa gestão, ela vem a calhar, visto pelas escolas militares... Que a Educação Física nas escolas militares são valorizadas. Se for fazer uma pesquisa entre as escolas militares e as outras, a Educação Física nas escolas militares são mais, é... (deixa eu ver a palavra) Tem mais sucesso (Professor C).

Neste sentido, o entrevistado possui o entendimento de que a Educação Física é valorizada no interior das escolas militares. Faz, para isso, uma comparação com as instituições convencionais. A respeito disso, promove uma relação entre a valorização da Educação Física e a representatividade que isso pode ocasionar às escolas.

> [...] uma das coisas que faz a escola militar ser vista, além do estudo, da qualidade da educação, é o esporte. Ah, foi ali e ganhou um campeonato. Ah, foi para o Brasileiro. Então isso faz sair em capa de jornal, faz sair em televisão, e isso faz ser lembrado. Tem um investimento na Educação Física. E todo professor quer ter um investimento. Quando você tem um respaldo, você tem um *feedback* positivo, você trabalha com mais gosto, você faz a coisa acontecer. Então a Educação Física na escola militar, realmente, é... Eu acho que é algo de mão dupla. O professor acha bom por isso, ele trabalha legal e o gestor, no caso os militares, também investem porque ele vai ter aquele retorno ali que pra eles é bom.

Nessa lógica, verificamos que a associação realizada entre o componente curricular e as escolas de gestão militar se dá em um processo de mão dupla, conforme indicado. Basicamente, o raciocínio é o seguinte: investe-se na Educação Física, sobretudo no esporte, e espera-se que este promova um retorno às instituições. Então, talvez seja por conta dessa perspectiva enunciada que o grupo gestor do colégio 1 queira que os professores retomem os projetos, haja vista que o esporte constitui-se enquanto um canal para a promoção das instituições militares.

Por fim, apresentamos a percepção do professor E frente a presença dos militares na instituição:

> 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, tentar fazer com que se siga uma receita que eles trazem lá de cima. (Professor E).

Sendo assim, os dados de ambas as instituições nos possibilitam afirmar que não há interferência do grupo gestor para com as aulas de Educação Física. Por conseguinte, é unânime o entendimento do corpo docente a respeito da autonomia que possuem para elaborarem seus projetos de intervenção. No mais, talvez seja plausível relacionar as concepções dos militares a uma tendência esportivista, mas que em nada interfere na dinâmica do componente curricular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de darmos os últimos encaminhamentos desta pesquisa, optamos por fazer algumas considerações prévias acerca daquilo que foi produzido ao longo da mesma. Em primeiro lugar, a discussão, ainda que breve referente à história da Educação Física, foi orquestrada a fim de que pudéssemos apresentar as relações que se estabeleceram ao longo do tempo entre nossa área e os militares. Isto para que fosse possível fundamentar esse trabalho, pressupondo que este elo que se manifesta atualmente poderia influenciar de algum modo a Educação Física no cenário escolar.

Por conseguinte, em decorrência das características excludentes que sustentaram o componente curricular na escola em certos contextos, principalmente por meio do esporte, e que foram apresentadas sob críticas, construímos um capítulo que debateu o ensino deste conteúdo consoante à especificidade do espaço escolar, dando encaminhamento para uma prática que se afastasse da lógica supracitada. No mais, a título de complementaridade, em vista da intencionalidade de discutir o trato pedagógico do professor de Educação Física a respeito do conteúdo esportivo, elaboramos uma seção que contemplou, de maneira geral, as proposições da Pedagogia do Esporte, entendendo que este campo poderia fornecer contribuições relevantes aos docentes.

Neste sentido, a partir dos dados adquiridos por intermédio de entrevistas semiestruturadas, organizamos os achados em categorias de análise. A primeira, intitulada Concepção de Educação Física, procurou discorrer sobre o ponto de vista do corpo docente a respeito da área de conhecimento. Logo, identificamos que os entendimentos tidos acerca do componente curricular são diversos e distintos entre si, sendo apresentados principalmente a partir dos objetivos que os educadores acreditam que devem ser contemplados no contexto escolar. Por essa mesma diversidade anunciada, afirmamos que não foi possível identificar qualquer traço peculiar e que poderia se vincular e se constituir como característica específica de uma instituição militar.

No mais, reportamo-nos às dificuldades encontradas pelos mesmos em desenvolver seus pensamentos. Isto porque elementos importantes não foram

mencionados, como o objeto de estudo da Educação Física, por exemplo. Em meio a isso, constatamos concepções superficiais e bem pessoais sobre o assunto, em que não é possível notar qualquer aprofundamento teórico para definí-las. Porém, para além disso, reconhecemos que as concepções estão em processo permanente de construção.

A respeito do segundo ponto de análise, correspondente à organização curricular, realizamos algumas considerações, de modo que não é possível indicar conclusões definitivas a respeito desse tema, haja vista as características específicas de cada escola. Daí, não há consenso no que tange ao modo como os colégios de gestão militar estruturam seu currículo. Disto, podemos fazer duas reflexões: uma voltada para o fato dos espaços de pesquisa possuírem tempos de militarização distintos e, por isso, se organizarem de maneira diferente; e outra que toma como critério de discussão uma possível autonomia destas e dos professores para com a construção de seus programas de ensino.

Em meio a isso, o campo de pesquisa 1 se vincula às proposições oriundas dos documentos que regem a educação em Goiás. Assim, ainda que os docentes possuam dificuldade no trabalho com certos conteúdos, o que implica na predominância do esporte ao longo do ensino, dotam sua prática de uma perspectiva diversificada, abrangendo também a dança, ginástica e as lutas como objetos de suas intervenções.

Contrariamente, podemos citar que o colégio 2 se organiza inteiramente a partir da lógica esportiva. Pois, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, apenas os conteúdos esportivos são tratados na instituição. A primeira linha de análise para este fato toma por base o entendimento dos professores em relação ao currículo proposto para a Educação Física em Goiás, vez que este é compreendido como uma sugestão e que os agentes escolares possuem autonomia para elaborar o programa de ensino. Com isso, optou-se por um planejamento que contemplasse as práticas esportivas, o que implica em um afastamento para com as diretrizes postuladas para a Educação Física em nosso estado. Tal ponto de vista se relaciona, inclusive, a uma de nossas hipóteses, cuja suposição feita indicava para uma valorização do esporte por parte dos professores. Como visto, isto se vincula intimamente a esta instituição.

O outro ponto de nossa reflexão se associa ao tempo de militarização das escolas. Isto porque os dados nos apontam que há uma diferença essencial, qual seja: a instituição que passou por esse processo recentemente possui maior abertura a respeito dos conteúdos, inclinando-se para uma perspectiva de diversificação. De outro modo, a escola que está inserida há mais tempo na ótica da gestão militar assume o esporte enquanto principal objeto de ensino. Logo, parece-nos que o processo de militarização tende a encaminhar a Educação Física para uma tendência esportivista. Ou, em outras palavras, dificulta a construção de programas que tratem de outros temas da cultura corporal.

Neste sentido, traçamos essa discussão baseados nos dados encontrados, de modo que estes nos permitem fazer essa interpretação. Entretanto, não é plausível que generalizemos essa constatação para com todos os colégios de gestão militar, visto que essa dinâmica identificada pode ser um caso particular em meio a uma realidade maior. Em virtude disso, aventamos para a necessidade de que este aspecto seja aprofundado e/ou explorado em pesquisas futuras.

Prosseguindo, um dos objetivos desta pesquisa constituiu-se em averiguar o trato pedagógico do professor de Educação Física quanto ao conteúdo esporte em escolas militares. Mais do que isso, intencionou-se estabelecer essas discussões à luz das perspectivas pedagógicas que dirigem suas atenções para este objeto. Em vista disso, constatamos que os objetivos ao se abordar este tema são, assim como as concepções, diversos. Desse modo, ora os discursos se voltavam para princípios pedagógicos e questões complementares, mas que não são de especificidade do esporte, ora se aproximavam do entendimento de que este conteúdo deve ofertar aos estudantes conhecimento sobre o corpo, acerca das diferenças entre as práticas esportivas, de suas regras e dos aspectos técnico, tático e físico das mesmas.

Disto, contatamos que, embora seja apresentado princípios que estejam associados aos referenciais, em nenhum momento os professores fizeram menção a qualquer um dos que dão suporte para o ensino, conforme a Pedagogia do Esporte propõe. Logo, entendemos que os vieses socioeducativo, técnico-tático e histórico-cultural dariam embasamento aos professores ao longo de seus argumentos a respeito da intencionalidade de suas intervenções e, principalmente, direção ao ensino. Com isso, ainda que vislumbremos essas limitações e/ou superficialidade nas concepções docentes, percebemos que suas práticas pedagógicas buscam não

se reduzir ao ensino do esporte, indo além, procurando auxiliar no processo de formação humana. Além do mais, não há vestígios de que suas intervenções se respaldem por uma lógica excludente, em favor da valorização daqueles que possuem aptidão para o esporte.

Ademais, outro elo que pôde ser construído em relação às propostas da PE e daquilo que fora encontrado nos campos de pesquisa corresponde ao trato dado em relação ao referencial técnico-tático. Isto é, como vislumbrado, todos os professores partem para o ensino amparados pelo método analítico-sintético, cuja característica indica para o trabalho com tarefas motoras em primeiro plano, e somente após a aprendizagem decorrida desta estratégia passa-se a apontar o jogo como possibilidade em suas intervenções. Dessa forma, os elementos técnico e tático são tratados de forma fragmentada.

Quanto a isso, verificamos que as perspectivas pedagógicas do esporte nos dão subsídios para fundamentar essa discussão a partir de outra ótica, de modo que estes aspectos podem ser considerados em conjunto ao longo de uma prática que se sustenta na oferta de cursos de jogos. Nessa lógica, os alunos/jogadores seriam colocados como agentes do processo, no qual deveriam tomar decisões frente às situações emergentes.

Por último, a respeito destes apontamentos, vislumbramos que os professores ainda tratam o esporte no ambiente escolar mediante uma vertente tradicional. Neste contexto, não apresentamos isso em tom de crítica, e sim como indicativo de que ainda há muito para se discutir em referência às novas proposições que se revelam como aporte para o ensino deste conteúdo.

Já no que se refere à presença militar nas escolas, diferentemente do que fora identificado ao longo da história de nossa área e que foi apresentado em nosso referencial teórico, não encontramos indícios de que haja influência deste grupo sobre as aulas de Educação Física. Aliás, notamos que os professores possuem total autonomia para arquitetarem e executarem seus planejamentos. Frente a isso, podemos discorrer acerca dessa relação por outro caminho, na medida em que parece existir um interesse do grupo gestor para com o esporte. Isto posto, pressupõe-se que este objeto seja valorizado pelos militares, visto que por meio deste as instituições militares poderiam ter seu nome levado às competições intercolegiais. Mas, diante desta colocação, não podemos trazê-la ao âmbito deste

trabalho como definitiva, pois reconhecemos a carência de dados para tal. Desse modo, indicamos essa reflexão como apontamento para aprofundamento futuro e/ou para novas pesquisas.

Entretanto, não é viável que discorramos acerca dessa valorização do esporte jogando-a exclusivamente como decorrência da presença deste grupo específico nas escolas, mesmo que seja plausível desenharmos seu interesse por este tema da cultura corporal. Isto porque constatamos que os professores também possuem uma tendência para uma Educação Física esportivista, vide a própria predominância deste conteúdo ao longo das etapas de escolarização. Nesta lógica, o que se revela é uma convergência de concepções, o que acarreta na notoriedade do esporte no ambiente escolar.

Porém, para além de um viés que se pauta nas concepções dos membros escolares, esta discussão também deve se arquitetar sobre a noção formulada por Rodrigues e Montagner (2003) e Helal (1990), onde descrevem o esporte como um fenômeno sociocultural. Por isso, dada sua representatividade na sociedade, é capaz de adentrar em nossas vidas e influenciar nosso cotidiano. Neste sentido, poder-se-á, de fato, mencionar uma predominância do mesmo nos trâmites das instituições escolares militares, todavia, é preciso que aprofundemos nosso pensamento, a fim de que não incorramos no equívoco de responsabilizar tão somente os militares por essa valorização.

6 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.

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.

BRACHT, V. Sobre mal-entendidos e equívocos II. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a. p. 173-178.

BRACHT, V. Esporte de Rendimento na escola. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b. p. 11-26.

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

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

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R.R.; BALBINO, H.F. (Orgs.). **Pedagogia do esporte:** contextos e perspectivas. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan**,** 2005.

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

FREIRE, J.B. **Pedagogia do futebol.** 2 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**. Campinas, v.6, ed. especial, p. 397-408, jul. 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a24v16n3.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

GALATTI, L.R. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física.** v.25, n.1, p. 153-162, jan-mar. 2014. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/21088>. Acesso em: 23 jul. 2016.

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.

GALATTI, L.R.; PAES, R.R.; DARIDO, S.C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz.** Rio Claro, v.16, n.3, p. 751-761, jul/set, 2010. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20752/S1980-65742010000300024.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. 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. **Bimestralidade do currículo:** uma tentativa para se garantir a equidade no processo de ensino e aprendizagem. 2012. Disponível em <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/01/currc3adculo-do-ensino-mc3a9dio-2012.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

GOIÁS. **Referenciais curriculares:** Ensino Médio do estado de Goiás. 2009. Disponível em <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/medio/diretrizes.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

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. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre. v. 10, n. 1, p. 213-229, jan./abr. 2004. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115317718010>. Acesso em: 28/11/2016.

GONZÁLES, F. J.; BRACHT, V. O que ensinar. IN: GONZÁLES, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, UFES, Núcleo de Educação Aberta e a distância, 2012, p. 14-61.

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**.**

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **RBCE**. v.1, n.2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>. Acesso em: 23 fev. 2016.

HELAL, R. Tirando cara ou coroa. In: **O que é Sociologia do Esporte**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 9-16.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a. p. 27-48.

KUNZ, E. Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte: complementos atualizados para nova atualização. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b. p. 179-184.

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.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a prática,** Goiânia, v.17, n.2, p. 414-430, jan./mar. 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/24459/16743>. Acesso em: 14 set. 2016.

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.

PAES, R.R. **Educação Física Escolar:** o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1ed. Canoas: Ulbra, 2001.

RESENDE, R. Técnica de investigação qualitativa: ETCI. IN: Journal of Sport Pedagogy and Research. v. 2, n. 1, p. 50-57, 2016. Disponível em <http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_2_1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, jul./set. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>. Acesso em: 22 fev. 2016.

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

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. Esporte-espetáculo e sociedade: estudos preliminares sobre sua influência no âmbito escolar. **Conexões,** Campinas, v.1, n. 1, p. 55-69, set. 2013. Disponível em

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8640806/833>. Acesso em: 26/11/2016.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a prática,** Goiânia, v.16, n. 2, p. 323-339, abr/jun. 2013. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16770/14611>. Acesso em: 14 set. 2016.

SANTANA, W.C. de; Pedagogia do Esporte na infância e complexidade. In: PAES, R.R.; BALBINO, H.F. (Orgs.). **Pedagogia do esporte:** contextos e perspectivas. 1 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan**,** 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.

SILVA, S. A. P. dos S.; ARAÚJO, W.B. A Educação Física escolar na época da ditadura militar no Brasil: vozes de professores. **Materiales para la Historia del desporte**, n.14, 2016. Disponível em <https://www.upo.es/revistas/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/16>. Acesso em: 13 jun. 2016.

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

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

SOUZA JÚNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular?. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001. p. 81-92.

STIGGER, M.P. Relações entre o esporte de rendimento e o esporte da escola. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 103-134.

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.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, ano III, N. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2228/936>. Acesso em: 16 jul. 2016.

VAZ, A.F. Técnica, esporte, rendimento. In: STIGGER, M.P.; LOVISOLO, H. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 135-156.

VENDITTI JUNIOR, R.; SOUSA, M.A.; Tornando o “jogo possível”: Reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a prática.** Goiânia, v.11, n.1, p. 47-58, jan/jul, 2008. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1796>. Acesso em: 22 jul. 2016.

7 APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu,_____, estou sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **"Educação Física, esporte e instituição escolar militarizada: a dinâmica de duas escolas da cidade de Goiânia"**, recebendo do pesquisador responsável, Raphael Henricke Pires Ribeiro, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1- O estudo tem por objetivo geral investigar como a Educação Física está organizada na escola de gestão militar, procurando identificar em quais medidas a presença militar influencia nas aulas de Educação Física. Como desdobramento, os objetivos específicos se voltam para o interesse de averiguar o trato pedagógico do professor de Educação Física quanto ao conteúdo esporte em escolas militares, estabelecendo as discussões à luz das perspectivas pedagógicas do esporte, bem como analisar as concepções dos professores frente ao componente curricular.

2- A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, de modo que para a coleta dos dados será utilizada a entrevista semiestruturada, ao qual pressupõe a organização de questões prévias e que podem originar outras ao longo do diálogo. Participarei voluntariamente da referida entrevista, na qual serei questionado sobre as minhas experiências enquanto professor e também quanto o meu modo de enxergar a gestão escolar. E que, para fins de registro e análise, a minha voz será gravada durante a entrevista, onde os dados obtidos serão utilizados para a realização do trabalho e que, posteriormente, serão destruídos.

3- Os incômodos que poderei sentir com a minha participação são a disponibilidade de tempo para participar da entrevista e possíveis constrangimentos gerados pelas perguntas do pesquisador. O benefício que deverei esperar com a minha participação será a

compreensão de como se dá a intervenção docente quanto ao esporte nas escolas com gestão militar, o que poderá, de algum modo, contribuir com minha prática profissional.

4- Que, sempre que desejar, será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. E, que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer prejuízo. Do mesmo modo, posso me negar a responder qualquer uma das perguntas que serão realizadas.

5- Que as informações conseguidas por meio da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. E que eu receberei uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

6- Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar. Para tanto, dou o meu consentimento sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado.

Endereço do pesquisador responsável: Rua GV-24, Q.68, L.17, s/n Residencial Goiânia Viva – CEP 74484432 – Goiânia/Go. Telefone: 62-991075602 – e-mail: raphaelhpr@hotmail.com.

Goiânia,_____de_____2015.

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Identificação

Nome:

Instituição de formação: Ano:

Tempo de docência:

Tempo em que trabalha nesta escola:

Trabalha ou trabalhou em escolas com gestão municipal e/ou estadual?

Roteiro de pergunta para os professores

1) Qual é a sua concepção de Educação Física?
2) Como a Educação Física está organizada nesta escola?
3) Quais os conteúdos esportivos programáticos?
4) Como o esporte é tratado nesta escola?
5) Quais os objetivos que se pretende alcançar ao se trabalhar com o esporte?
6) Quais os procedimentos metodológicos utilizados em suas aulas para o ensino do esporte?
7) Atualmente, de que modo você avalia essa relação construída entre educação e gestão escolar militar?
8) No caso específico da Educação Física, há alguma influência dessa gestão sobre o componente curricular e/ou o esporte?

sistema de bibliotecas ufg

UFG UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG

1. Identificação do material bibliográfico monografia:
[X] Graduação [ ] Especialização

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso

Autor (a):	Raphael Henricke Pires Ribeiro
E-mail:	raphaelhpr@hotmail.com
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	[X]Sim [ ] Não
Título:	EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INSTITUIÇÃO ESCOLAR MILITARIZADA: A DINÂMICA DE DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE GOIÂNIA
Palavras-chave:	Educação Física. Escola Militar. Pedagogia do Esporte. Organização Curricular. Concepção de Educação Física.
Título em outra língua:	PHYSYCAL EDUCATION, SPORT AND MILITARIZED SCHOOL INSTITUTION: DYNAMICS OF TWO SCHOOLS OF THE CITY OF GOIÂNIA
Palavras-chave em outra língua:	Physical Education. Military school. Pedagogy of Sport. Curricular organization. Conception of Physical Education.
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	21/12/2016
Graduação/Curso Especialização:	Licenciatura em Educação Física
Orientador (a)*:	Heitor de Andrade Rodrigues

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor:

a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

Termo de autorização

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RIUFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? (X) Sim ( ) Não
Permitir modificações em sua obra?
( ) Sim
( ) Sim, contando que outros compartilhem pela mesma licença .
(X) Não
A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Local e Data Goiânia, 13/01/2017

Raphael Henricke P. Ribeiro

Assinatura do Autor e/ou Detentos dos Direitos Autorais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E INSTITUIÇÃO ESCOLAR MILITARIZADA: A DINÂMICA DE DUAS ESCOLAS DA CIDADE DE GOIÂNIA

Trabalho apresentado para obtenção do título de Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor Dr. Heitor de Andrade Rodrigues.

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, dezembro de 2016

Heitor Andrade Rodrigues

Prof. (orientador)