

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM HISTÓRIA CULTURA E PODER

Fernando Silva

O PODER PÚBLICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO
FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS – GO (1990 - 2010)

GOIÂNIA, DEZEMBRO DE 2012.

Fernando Silva

**O PODER PÚBLICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO
FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS – GO (1990 - 2010)**

Dissertação apresentada para o programa de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), como requisito para o grau de mestre em História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Cristina de Sousa Nascimento.

Linha de pesquisa: Poder e representação

GOIÂNIA, DEZEMBRO DE 2012.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC-GO
MESTRADO EM HISTÓRIACULTURA E PODER**

FERNANDO SILVA

**O PODER PÚBLICO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA EM
QUIRINÓPOLIS – GO (1990 - 2010).**

Dissertação submetida à comissão examinadora designada para avaliação como requisito para a obtenção do grau de mestre em História.

AVALIADORES

Prof^ª.Dr^ª. Renata Cristina de Sousa Nascimento
(PUC-GO)
ORIENTADORA

Prof^ª.Dr^ª. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto
(PUC-GO)
EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Agnelo Pessoa
(UFG-GO)
EXAMINADOR

GOIÂNIA, DEZEMBRO DE 2012.

A querida avó (minha mãezinha) Maria Sebastiana da Silva (In memoriam) e a tia Iraides Aparecida da Silva (In memoriam), que mesmo com suas simplicidades, contribuíram de forma significativa para minha formação pessoal, estiveram comigo em todos os momentos da minha vida e que se aqui estivessem, certamente, estariam dividindo comigo esse momento de conquista e felicidade. No entanto, suas presenças positivas enchem-me de ânimo e força para seguir minha caminhada.

Aos meus filhos Eduardo de Souza Silva e Fernanda Argentão de Souza Silva que abriram mão de alguns momentos comigo para que eu pudesse concretizar meu sonho. A Isabel Aparecida da Silva, minha mãe, e a mãezinha que cuidaram e cuidam de meus filhos nos momentos de ausência.

A Marcia Cristina Silva, irmã e eterna companheira de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Isabel Aparecida da Silva e aos meus filhos Eduardo de Souza Silva e Fernanda Argentão de Souza Silva que sempre estiveram ao meu lado apoiando-me nesse projeto de estudo.

Ao meu padrasto Ricardo Magno Martins Prais, ao meu cunhado Vinicius Borges Alves e a minha tia Iolene Aparecida da Silva que de forma direta contribuíram para essa conquista.

Ao grande amigo e incentivador Mauro Guimarães de Oliveira Júnior.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente a Lara Sandre e Renata Matos que também trilharam os caminhos físicos e mentais de uma empreitada pelo amor à ciência.

A minha irmã, amiga e companheira de estudos, Marcia Cristina Silva, que tinha uma visão simples e objetiva dos problemas enfrentados, tornando-os de fácil resolução.

A minha orientadora Dra. Renata Cristina de Souza Nascimento que com muito dinamismo orientou-me nesses anos de mestrado.

Aos meus professores do mestrado Dr^a Maurides Macêdo, Dr^a Maria Cristina, Dr^a Heliane Prudente, Dr^a Ivone Reimer, Dr. Eduardo Quadros, Dr. Haroldo Reimer, os quais contribuíram de forma significativa com esse trabalho.

Aos professores Carlos Augusto Valentin, Eliane Maria Dutra Muniz e Else Guimarães da Silveira, que muito gentilmente me atenderam, e colocaram suas histórias de vida em prol da Educação Física em Quirinópolis.

RESUMO

O referido trabalho tem por objetivo analisar as políticas públicas educacionais para Educação Física em Quirinópolis – GO de 1990- 2010. O município possui um campus da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que contribui de forma significativa para a formação do profissional em educação. Este estudo busca também compreender as políticas públicas educacionais para Educação Física no município através de entrevistas com professores que vivenciaram o período anterior e posterior à promulgação da LDB (1996), bem como a implantação do curso de Educação Física na UEG unidade de Quirinópolis. Utilizou-se entrevistas com pessoas que participaram destas mudanças.

Palavras-chave: História. Políticas Públicas. Educação. Educação Física.

ABSTRACT

This search is to analyze the public educational politics for Physical Education in Quirinópolis – GO from 1990 to 2010. There is a branch of the University of Goiás (UEG) that contributes a lot to the study and proficiency in education. Also, this study aim to comprehend the public educational politics for Physical Education in Quirinópolis through interviews with teachers who experienced both periods before and after the promulgation of LDB (1996), and the implantation of Physical Education as a course at UEG (branch of Quirinópolis). We used interviews with who experienced these changes.

Keywords: History. Public politics. Education. Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

AGEL - Agência Goiana de Esportes e Lazer
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DOE - Diário Oficial do Estado
ESEFFEGO - Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
FECLEQ - Faculdade de Ciências e Letras de Quirinópolis
FESURV - Faculdade de Ensino Superior de Rio Verde
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP - Licenciatura Plena Parcelada
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PDE - Projeto de Desenvolvimento Escolar
PDDE - Projeto Dinheiro Direto na Escola
PEE - Plano Estadual de Educação
PL - Projeto Lei
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRODEM - Programa de Desenvolvimento de Ensino Médio
PROMEN - Programa de Desenvolvimento do Ensino
SER - Subsecretaria Regional de Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
UCG - Universidade Católica de Goiás
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil de Itumbiara
UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis

LISTA DE FIGURA

Mapa 01: Localização Geográfica do Município de Quirinópolis	72
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Dados dos profissionais da Educação Física nas instituições de ensino do Município de Quirinópolis	70
---	----

Tabela 02: Dado populacional do Município de Quirinópolis	74
---	----

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO	18
1.1	HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	20
1.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	30
1.3	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA	35
1.4	EDUCAÇÃO FÍSICA: A DISCIPLINA EM MOVIMENTO	37
1.4.1	A Educação Física e a instituição médica no século XIX	39
1.4.2	A Educação Física do século XIX e século XX	46
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	54
2.1	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	55
2.2	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	58
2.3	EDUCAÇÃO FÍSICA E O MATERIAL DIDÁTICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	62
2.4	EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO PARA A PRÁTICA	63
2.5	POLÍTICAS DE INCENTIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E/OU APERFEIÇOAMENTO PARA O PROFISSIONAL.....	66
2.6	A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS COMO FORMADORA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUIRINÓPOLIS.....	67
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS –GO	72
3.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS	76
3.2	AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA LDB	81
3.3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MATERIAL DIDÁTICO, ESPAÇOS ADEQUADOS E APERFEIÇOAMENTO DO PROFISSIONAL EM QUIRINÓPOLIS	88
3.4	O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORMADO NA UEG-QUIRINÓPOLIS	92
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	101
	ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

A Educação Física tem uma estrita relação com a educação. Nesse sentido, as transformações sociais, culturais e políticas da educação em seu processo histórico estão intrincadas às transformações da Educação Física.

Partindo desse princípio o tema central desse estudo são as políticas públicas educacionais para Educação Física no município de Quirinópolis. Estabelecem-se como delimitação temporal o período de 1990 a 2010, um recorte com dimensões profundas nos acontecimentos para a área, pois nesse período houve a promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a implantação do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Goiás, unidade de Quirinópolis.

Como delimitação espacial, temos o município de Quirinópolis Goiás. O município em estudo está localizado na região sudoeste do estado de Goiás, tem uma área territorial de 3.780,17 km², equivalente a 1,11% do Estado de Goiás e está distante cerca de 280 km de Goiânia. A sede municipal está localizada em média a 540 m de altitude e tem sua posição geográfica determinada pelas seguintes coordenadas: 18° 26'54" de latitude Sul e 50° 27' 06" de longitude Oeste. Encontra-se às margens do lago de São Simão, no rio Paranaíba, e está interligada às principais regiões do Estado de Goiás e do país por uma malha rodoviária constituída, principalmente pelas GO 164, que liga à BR 452 (Paranaiguara) e GO 206 que liga à BR 384 (Itumbiara). Limita-se ao Norte com os municípios de Rio Verde e Maurilândia, a Leste com Gouvelândia e Castelândia, a Oeste com Cachoeira Alta e Paranaiguara e ao Sul, limita-se com o Estado de Minas Gerais.

Um aspecto que se torna fundamental no período em que se pretende pesquisar, e como ficou a situação da Educação Física, levando em consideração sua inserção e, principalmente, a prática pedagógica de seus profissionais nas instituições de ensino no município de Quirinópolis após a promulgação da Lei 9.394/96 (LDB).

Pino (2003) nos afirma que, em discussão desde 1988, a LDB foi aprovada como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei nº 9.394 de 17 de dezembro de 1996), sancionada pelo Presidente da República (20 de dezembro de 1996) e publicada no Diário Oficial da União (23 de dezembro de 1996), e que traz em seu art. 26, § 3º “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)”. Tornado fundamental a análise das políticas públicas após a promulgação da lei 9.394/96, verificando os ganhos e as perdas da Educação Física.

Outro aspecto relevante, é com relação a implantação do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Goiás (UEG), unidade de Quirinópolis, tendo esta instituição como formadora dos profissionais da área da Educação Física no município.

De acordo com o projeto de implantação do curso de Educação Física na UEG, a proposta de criação da instituição não é recente. A mobilização entre diversos segmentos da sociedade para a implantação de uma Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade, no Estado de Goiás, tem seus primeiros registros datados da década de 1950.

A Reforma Universitária, ocorrida em 02 de novembro de 1968, através da Lei 5.540, facilitou a disseminação do Ensino Superior, e em Goiás, foram criadas Faculdades Isoladas, além das duas universidades já existentes.

Ainda de acordo com o projeto de criação do curso de Educação Física da UEG, a partir do sonho de se construir um projeto de universidade democrática, solidamente enraizada em todas as regiões em que estivesse presente como instrumento de transformação regional e de inclusão social, organiza-se a Universidade Estadual de Goiás - UEG, resultado do processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas, mantidas pelo Poder Público Estadual, por força da Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Goiás. A UEG foi organizada como uma Universidade Multicampi, tendo como sede central o campus, anteriormente denominado UNIANA, na cidade de Anápolis.

Com relação à Unidade Universitária de Quirinópolis, em 1985, foi organizada no município uma comissão de profissionais preocupados com o desempenho pedagógico dos professores das escolas de Ensino Fundamental e do Ensino Médio do município e região. Os resultados das análises desta comissão apontaram para uma grande demanda por cursos de Licenciatura para formação de professores. Assim se criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ), uma instituição autárquica municipal, também denominada Faculdade Isolada.

Ainda conforme projeto de implantação do curso de Educação Física, a Unidade Universitária de Quirinópolis foi criada em 1999 como uma das unidades da UEG, pelo Governo do Estado de Goiás (Lei 13.456, de 16 de abril de 1999), com a concepção de uma universidade pública, gratuita e democrática. Assim, a Educação Superior na região Sudoeste do Estado de Goiás passou a contar com uma unidade da Universidade Estadual de Goiás em

Quirinópolis. Salienta-se que a implementação da Unidade da UEG em Quirinópolis, ocorreu nas instalações físicas da então existente FECLQ.

Já o Curso de Educação Física, de acordo ainda com o projeto de implantação do mesmo, foi criado pelo Decreto nº 4.876 de 24 de março de 1998, DOE de 30 de março de 1998 e autorizado pelo Decreto nº 5.332 de 11 de dezembro de 2000, DOE de 18 de dezembro de 2000, que autorizou seu funcionamento a partir do ano letivo de 1999. O curso hoje atende toda região sudeste do estado de Goiás, contribuindo de forma significativa para a formação de professores em educação.

As políticas públicas para a educação e, conseqüentemente para a Educação Física vem sendo discutidas ao longo da história política do Brasil. As mudanças ocorrem de acordo com a necessidade de cada período em que o país se encontra, como por exemplo, a primeira Constituição Brasileira de 1824, registra a educação como norma constitucional. Em geral, os autores apontam esta como a Constituição que não deu a devida atenção ao ensino.

Desde a Constituição de 1934, a educação ganhou maior ênfase. Já em 1932, o grupo de educadores, denominado profissionais da educação ou pioneiros da Escola Nova já articulavam politicamente para lançar à nação e ao governo o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Esse documento propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a implementação de uma escola pública única para ambos os sexos, laica, obrigatória e gratuita.

A partir desse período o tema educação esteve presente em todas as constituições, em que se fixaram alguns itens (artigos ou incisos) e tendo outros reformulados, nem sempre no sentido de avanço, uma vez que se adequava ao período econômico, social e político do país. Em 1988 com a promulgação da Carta Magna, considerada a “constituição Cidadã”, a educação foi contemplada em diversas modalidades e níveis, com abordagem dos mais diversos conteúdos.

Nesse contexto histórico veicula-se a Educação Física como ciência. Esta se confunde em grande parte de sua história com outras instituições, tais como a médica e a militar. Nesse sentido, a Educação Física passou por diversas situações - problemas e percalços, até chegar às concepções sistematizadas na atualidade.

Por mais que tenha registro em algumas Cartas Magnas, a Educação Física nunca foi citada de forma tão clara como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394 de 1996). No artigo 26 desta Lei, a Educação Física torna-se um componente curricular inserido na instituição de ensino em toda a educação básica.

Termos como adestramento físico, defesa da pátria, ensino cívico, fortalecimento dos trabalhadores, aprimoramento da raça e trabalhos manuais, precediam o termo Educação Física, dando a entender que a essa disciplina caberia somente o trabalho manual, o trabalho com o físico para restauração da ordem pública e até mesmo o melhoramento da raça através da atividade física.

Nesse sentido, era função da Educação Física preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, para a defesa da pátria, e tinha como foco o indivíduo forte para o trabalho braçal.

Somente em 1961, com a Lei 4.024/61, a Educação Física teve ratificada sua obrigatoriedade no ensino primário e médio. No entanto, ainda não tinha um caráter pedagógico, estava vinculada a “predominância esportiva”, ou seja, um aspecto estritamente técnico.

De acordo com Saviani (2008), foi também na Lei n.4.024/61 que a Educação Física ganhou um pouco mais de credibilidade no contexto escolar, pois essa reforma de 1961 trouxe um perceptual mínimo de carga horária para a formação pedagógica. Começando assim um processo que iria ganhar maior credibilidade na década de 1980, voltando o curso de Educação Física para a licenciatura, situação primordial para a inserção da disciplina no contexto escolar.

A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de Educação Física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1º e 2º graus eram exigidos o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na Educação Física não se exigia esse curso. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que ‘o que ensinar’ preexiste ao ‘como ensinar’ e estabelecer um núcleo de matérias pedagógica. (NETO et al., 2004, p.120).

Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), a Educação Física na ditadura militar ganha um conceito competitivista. Autores como João Paulo S. Medina e Valter Bracht a chamam de “cultura esportiva”, para explicar melhor o conceito recorre-se a Luís Antônio Cunha.

Convergente com essa orientação conservadora da Educação Moral e Cívica, a ditadura enfatizou também a Educação Física. As duas disciplinas já formaram um

par coerentemente conservador no Estado Novo e assim foram retomadas após o golpe de 64. A ideia-força de ênfase na Educação Física era a seguinte: o estudante, cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. Esta ideia era, aliás, adaptada de outra que os militares desenvolveram para os recrutas e os alunos das escolas militares. A técnica de controle que os militares estabeleceram fez com que fossem abrindo caminho nas organizações voltadas para a Educação Física e os desportos, na burocracia do Ministério da Educação. Em todos esses órgãos havia a presença maciça de militares em cargos de direção. Sob os generais Geisel e Ney Braga, as bolsas de estudo deveriam ser concebidas, de preferência, aos alunos de qualquer nível que se sagraassem campeões esportistas. Com isso, visava-se uma seleção às avessas: ao invés do desempenho intelectual e profissional, o desempenho desportivo. E houve universidades, como a Gama Filho no Rio de Janeiro, que levaram esse espírito às últimas consequências, com rendosos frutos para o patrimônio de sua entidade mantenedora. Buscava-se com essa política produzir a ‘coesão nacional e social’ que a ditadura não havia conseguido com o Mobral nem com a propaganda via Televisão. (CUNHA, 1985, p.80).

A frase mais conhecida desta época é “Esporte é Saúde”. De acordo com Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física Escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor treinador.

Já a década de 1980, foi considerada de suma importância para a Educação Física no Brasil. Apesar de existir poucos estudos na área de ciências humanas em Educação Física e esportes, foi com a chegada de profissionais da área que se especializaram fora do país que se deu início ao debate sobre o objeto de estudo da Educação Física. Ocorreu nesse período, também, a abertura de mestrados e doutorados que no início dos anos 1990 veio o crescimento da análise crítica da área, possibilitando o surgimento de preocupações específicas relacionadas à produção científica, como possibilidades de incremento e discussão de questões ainda sem resposta.

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas estas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. (DARIDO, 2006 p.1).

Kunz (2001) nos diz que a Educação Física brasileira, especialmente das últimas duas décadas, encaminha-se para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado em relação a sua prática. De um lado, persiste o modelo tradicional que pretende preservar os objetivos básicos da disciplina, os quais configuram-se basicamente no desenvolvimento das modalidades esportivas. Por outro lado, ocorrem cada vez mais intensamente o

desenvolvimento de projetos para uma Educação Física escolar comprometida com a finalidade política-educacional de tendências críticas da educação brasileira.

Nesse sentido, Castellani Filho (2003) é incisivo ao dizer que a Educação Física e o esporte brasileiro continuam elitistas, minados por interesses eleitoreiros, clientelísticos. O esporte subordina-se a interesses econômicos, o poder público não tem uma política efetiva de democratização do acesso ao lazer e às práticas desportivas não-formais. Afirma, ainda, que na organização escolar a Educação Física tem um lugar secundário, frequentemente isolado das demais disciplinas, ou seja, há insuficiência de espaço físico, de material didático e esportivo.

Há também muitos professores improvisados que não conseguem ver o alcance e a importância do próprio trabalho, rendendo-se a práticas caóticas e descontextualizadas. Muitas vezes, recorrem a tendências, consideradas já superadas e que não correspondem mais aos interesses pedagógicos da disciplina, não conseguem justificar a importância da Educação Física como área de conhecimento inserida no contexto educacional.

Desse modo, algumas questões problemáticas, tornaram-se, portanto, intrigantes e desafiadoras na realização desse trabalho. Com a implantação das faculdades de Educação Física no Brasil, em Goiás e em Quirinópolis, houve mudanças significativas no ensino da Educação Física nas instituições de ensino? Quais são os incentivos governamentais (financeiros, materiais e formação continuada) para a Educação Física escolar? Após a implantação da LDB de 1996 (9.394/96), em que a Educação Física foi caracterizada no art. 26 como componente curricular, houve avanço em sua sistematização na escola? Quais as políticas públicas para Educação Física em Quirinópolis nas instituições de ensino público?

Como metodologia utilizou-se a história oral, pois ela é um método de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. A mesma valoriza as memórias e recordações dos sujeitos investigados. É um método que se utiliza de entrevista, com pessoas que vivenciaram o fato que está sendo evidenciado, portanto normalmente este método só é utilizado no que os historiadores chamam de tempo presente.

Durante a investigação foram entrevistados três professores de Educação Física do município de Quirinópolis. Primeiro porque no período anterior a LDB só existiam três professores com graduação em Educação Física no município, segundo porque os três vivenciaram essa disciplina no período anterior a LDB, e estão em atividade até o momento, podendo fazer uma analogia entre o antes e o depois, tanto no que se refere às metodologias

utilizadas, quanto no que se refere às políticas públicas educacionais (formação de professores, material didático e espaço adequado às aulas) para a Educação Física.

Percebe-se que os profissionais da educação são a cada dia mais cobrados de forma significativa e em tempo integral nas instituições de ensino, por aperfeiçoamento, atualização, metodologias diferenciadas no trabalho com a educação. No entanto, o que se verifica na prática, é certo descaso dos governos Nacional, Estadual e Municipal, no que se refere às políticas públicas para os profissionais da educação.

O capítulo 1 apresenta, em linhas gerais, uma discussão sobre as políticas educacionais para a educação. Sendo assim, busca-se seu histórico nas constituições federais brasileiras, ao colocar em destaque os aspectos que se referem à Educação Física, até chegar à Lei 9.394/96. Discute-se, ainda nesse capítulo, todo o movimento que a Educação Física passou nos séculos XIX e XX.

No capítulo 2 propõe-se a análise da Educação Física como componente curricular nas instituições de ensino. Nesse sentido, além de analisar as publicações sobre o que concerne ao material didático, o espaço para a prática de Educação Física nas instituições e a formação continuada dos profissionais, procura-se também analisar o plano nacional e estadual de educação nos quesitos que contemplam esses aspectos para a Educação Física.

Já no capítulo 3 analisa-se as políticas públicas para a Educação Física em Quirinópolis. Assim, as discussões são ampliadas por meio das entrevistas, sobre as aulas de Educação Física antes e depois da LDB 9.394/96, as políticas educacionais para o material didático, espaço para a prática e o aperfeiçoamento do profissional na visão dos professores entrevistados, bem como a atuação da UEG, como formadora do profissional de Educação Física para Quirinópolis.

As considerações finais apontam as principais conclusões advindas das investigações e das análises feitas durante a pesquisa. Todavia, o trabalho não esgota as indagações a respeito do tema. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para uma percepção crítica tanto da comunidade acadêmica, como da sociedade em geral, no que se referem às políticas públicas para a Educação Física nas instituições de ensino em Quirinópolis.

CAPÍTULO I

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

Ao prefaciar a obra de Ghiraldelli Jr. (2001), José Carlos Libâneo diz:

Respiramos a vida política, pelo simples fato de vivermos em sociedade, de trabalharmos em instituições, de participarmos no modo de organização e funcionamento da sociedade que, por sua vez, depende das relações de poder e do confronto de interesses entre as classes sociais, especialmente entre classes dominantes e classes trabalhadoras. Portanto, se a educação em geral e a educação escolar, em particular, têm suas finalidades definidas a partir desses interesses, elas têm um caráter político e seus objetivos dependem da composição de forças que sustentam esses interesses (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Pode-se corroborar o raciocínio do professor José Carlos Libâneo nesse sentido ao propor para o capítulo uma discussão sobre a política e sua inserção nas instituições de ensino.

Com relação às políticas educacionais, é possível discutir o desenvolvimento da educação nas Constituições Federais, portanto busca-se seu histórico através das sete constituições federais brasileiras e a contemplação da educação nesses textos, dando maior ênfase a partir de 1934, por acreditar que tanto a educação quanto à Educação Física ganharam maior destaque nesse período.

As políticas públicas não só na Educação Física como também na educação, ao longo de algumas décadas vem sofrendo defasagens cada vez maiores. Ficando a cargo dos profissionais da educação a maior parte da responsabilidade do desenvolvimento educacional, e as esferas governamentais cumprindo somente as necessidades básicas para as instituições de ensino.

Em relação ao sistema escolar público, Gramsci reconhece que a escolarização proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e um fator contribuinte da hegemonia burguesa (CARNOY, 1990, p. 31).

Seguindo o raciocínio, o autor, de formação marxista, afirma ainda que a escola pública ao mesmo tempo em que favorecia os estudantes da classe burguesa, reforçava a hegemonia desta classe em relação à classe trabalhadora e não permitia a formação de uma consciência de classe, e por consequência, não permite, ou dificulta o desenvolvimento da hegemonia proletária.

A tarefa da educação é transmitir os conhecimentos constituídos pela humanidade ao longo dos tempos e transmitir os valores considerados necessários para os indivíduos conviverem em sociedade. No final do séc. XIX ocorreram várias e decisivas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais no Brasil. Para Saviani (2004), a história da educação pública brasileira, no que diz respeito ao estado, teve sua origem a partir de 1890 com o surgimento dos grupos escolares em São Paulo. Assim sendo, após a proclamação da República, o Estado assume a função de urbanizar, higienizar e educar o povo.

Considera-se, com muita ênfase, que a educação é uma tarefa admirável e nobre, e, portanto complexa, reconhecendo também que realizá-la sempre foi uma tarefa difícil. Em 1915 a educação, no Brasil, era vista como uma tarefa mais difícil do que nunca pela situação em que se vivia naquela época, pois ocorria neste período a Primeira Guerra Mundial.

Segundo Souza et.al. (2010), a partir de 1915, já eram feitas campanhas e realizações utilizando como veículo a educação, tentando combater o analfabetismo, propagar a educação primária, defender o patriotismo entre outras ações que se pretendia para a implantação da educação no Brasil, sendo estes alguns dos motivos pelos quais a educação era vista com tanto entusiasmo. Ainda de acordo com o autor, a educação seria um dos maiores problemas do Brasil, pois dela derivavam os outros problemas sociais, econômicos e políticos, cujo ato de educar deve-se constituir a *priori* para solucionar o problema da desigualdade social.

A educação é destaque desde épocas passadas como forma de controle da população, pois para os governantes daquele momento, esta seria uma maneira de “adestrar” a população, dando a ideia de que com isso haveria um progresso no país e alguns de seus problemas seriam solucionados. No século XIX já ocorreria a discriminação entre as classes, não sendo visto o ensino de uma mesma forma para todos, sendo assim a aristocracia teria um ensino, mais intelectual e a classe baixa da população receberia uma educação que preparava os indivíduos para o trabalho manual, um dos focos do século XIX.

Fica claro que o poder público visava à mão de obra qualificada, não levando em consideração a parte intelectual da classe operária, pois o papel de educar era familiar,

estando sob responsabilidade do Estado a qualificação manual do indivíduo de classe baixa, para que o mesmo pudesse ter um melhor rendimento, ao objetivar uma melhor produção nas fábricas.

1.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

A Educação Física na atualidade tem uma estreita relação com a educação, pois a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, ela é considerada um componente curricular inserido no contexto escolar. Nesse sentido, torna-se impossível discutir as políticas educacionais para a Educação Física, sem antes fazer referência à educação, uma vez que o desenvolvimento daquela (em nosso ponto de vista) tem uma estreita relação com esta.

As políticas públicas para a educação vêm sendo discutidas ao longo da história. De acordo com Vieira (2007), é oportuno assinalar que a presença ou ausência da educação nas constituições brasileira evidencia seu menor ou maior grau de importância ao longo da história. Nas primeiras constituições (1824 e 1891), por exemplo, as referências são mínimas, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época. A autora afirma ainda que com o aumento da demanda por acesso à escola, a presença de artigos relacionados ao tema passa a ser significativa nas constituições posteriores (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988).

As constituições relatam as especificidades da educação, e suas mudanças de acordo com a necessidade de cada período em que o país se encontrava, conforme a aprovação do governo para que a lei fosse sancionada. Ao longo dos anos houve avanços e permanência de incisos e parágrafos específicos de cada constituição.

Em referência à gratuidade da instrução primária, da Carta de 1824 e o amplo espectro de temas da constituição de 1988 há um percurso interessante a observar. As constituições são tributárias dos contextos em que são produzidas, expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado. Assim, se em 1934 ideais liberais aparecem no texto constitucional, em 1937 o movimento é no inverso. Já em 1946 as ideias reformistas voltam a permear as referências à educação. Por outro lado, se alguns temas perpassam o conjunto das constituições, outros são exclusivos de determinados momentos históricos, expressando suas marcas (VIEIRA, 2007, p. 307).

Em 1824, por exemplo, Dom Pedro I promulga a primeira constituição. Esta, de acordo com Vieira (2007), foi a de mais longa vigência em toda a história das constituições brasileiras, tendo orientado o ordenamento jurídico do país por 65 anos. Integra-se a educação nos textos constitucionais, assinala, pois, do ponto de vista formal, a passagem do Estado Individual para o Estado Social.

Segundo Martins (2012), a primeira Constituição brasileira registra a Educação, como norma constitucional, no âmbito de seus elementos orgânicos, ou melhor, no conjunto dos artigos que tratam substancialmente dos princípios normativos e essenciais relativos à forma de Estado, à organização e às funções dos poderes públicos, e aos direitos e deveres dos cidadãos. Não é, rigorosamente, ainda matéria exigida pelo Estado.

Em geral, os autores apontam a Constituição de 1824 como àquela que não deu a devida atenção ao ensino. O texto, do ponto de vista constitucional mais rigoroso, mostra-se coerente por apenas disciplinar, na ordem jurídica, a gratuidade da instrução primária a incluir a criação de colégios e universidades no elenco dos direitos civis e políticos.

A primeira carta magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da 'inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros', estabelece que 'a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos' (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos 'colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes' (art. 179, § 33). (VIEIRA, 2007, p. 294).

Segundo a autora, a presença desses dois únicos dispositivos sobre o tema no texto de 1824 é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político.

A carta de 1891, promulgada em fevereiro daquele ano, tendo no período a passagem do Império para República, fez emergir anseios de um novo projeto para a educação.

Nesse contexto é proposta a reforma Benjamin Constant, que aprova os regulamentos da Instrução primária e secundária do Distrito Federal, do Ginásio Nacional (Decreto nº 981/90 e nº 1075/90, respectivamente) e do conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1.232 –G/91). (VIEIRA, 2007, p. 295).

A constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre a educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser considerável.

A Carta Magna define como atribuição do Congresso Nacional ‘legislar sobre (...) o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União’ (art. 34, inciso 30); suas responsabilidades limitam-se à esfera da União. Tem ainda a incumbência de ‘não privativamente: animar¹ no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, unir instituições de ensino superior e secundários no Distrito Federal’; (art. 35, inciso 2º, 3º e 4º). (VIEIRA, 2007, p. 295).

Depois de alguns avanços na área da educação, a Constituição de 1934 foi uma das constituições, que mais valorizou a educação, pois a mesma seria importante para o desenvolvimento da sociedade e da cultura do país.

De acordo com Veronese e Vieira (2003), os progressos relatados na Constituição de 1934 se deram em virtude das grandes discussões sobre como seria a educação, tema discutido na época, pois havia duas vertentes distintas, por um lado estavam seguidores da igreja católica e por outro estavam os defensores de uma educação renovada.

Esse período é rico para a educação, segundo Vieira (2007), pois vários estados deflagraram reformas, entre eles, Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e, principalmente, porque se criou o Ministério da Educação e Saúde.

A carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União ‘traçar as diretrizes da educação nacional’. (art. 5º, XIX), ‘fica o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter’ os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer ‘ação supletiva na obra educativa em todo país’ (art. 150, “d” e “e”). (VIEIRA, 2007, p. 297).

Nesse sentido, o texto traz alguns aspectos das políticas públicas que merecem ser analisados, pois na carta de 1934, são estabelecidas as normas do plano nacional de educação, prevendo “liberdade de ensino em todos os graus e ramos e observa as prescrições da legislação federal e da estadual e o reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegura a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna” (art. 150) e no art. 158 a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial.

¹ Palavras como “animar” e “não Tolher”, segundo Vieira (2007), referendam o tom federalista antes aludido, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Esta inovação do texto de 1891 em relação ao de 1824 traduz uma primeira marca que chegaria para ficar em um sistema educacional cujo embrião se definira no Império, através do Ato Adicional de 1834.

A Constituição de 1934, uma das primeiras a contemplar o direito da educação para todos, previa em seu artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

O artigo 157 da Constituição Federal de 1934, ao fazer referência ao financiamento da educação, complementa os dizeres do artigo 149:

Art. 157 - A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.
§ 1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.
§ 2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas. (BRASIL, 1934).

Diante disso, fica evidente que é de responsabilidade do Estado, a partir de 1934, a organização das diretrizes da educação nacional, sendo uma das primeiras tentativas da constituição do Brasil para estabelecer um sistema de ensino igualitário para todo o país. Prevê-se que cada estado tivesse seus órgãos competentes com especificidade para a educação, sendo estes responsáveis a destinar recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Sendo assim, no texto de 1934 é definido pela primeira vez o que concerne à receita para a educação e cabe, segundo o texto, a União e aos municípios aplicar “nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos que vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo”, como segue no art. 156.

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (BRASIL, 1934).

Considera-se que esta foi uma das primeiras constituições que se preocupou com a formação do professor, ao esclarecer que o professor deveria ter autonomia para se expressar, sem medo das repreensões que poderia vir a sofrer. Nota-se o começo de um plano de carreira para o profissional da educação, precário, mas o início de uma luta que perdura até a atualidade.

De acordo com Vieira (2007), oposto ao texto liberal de 1934, a Constituição do Estado Novo é claramente inspirada nas constituições de regimes fascistas europeus. No Art. 15, IX, fixam as bases e determinações dos “quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

Sendo o ensino vocacional e profissional a prioridade, é flagrante a omissão com relação às demais modalidades de ensino. A concepção da política educacional no Estado Novo estará inteiramente orientada para o ensino profissional, para onde serão dirigidas as reformas encaminhadas por Gustavo Capanema (VIEIRA, 2007, p. 298).

A Constituição de 1937 manteve a centralização do ensino intelectual para os ricos e profissionalizantes para o povo, demonstrando uma política educacional discriminatória que pode ser evidenciada:

Art. 129 - A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-se dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Segundo Saviani (2005) na Constituição de 1937 evidenciava-se uma separação da educação entre a elite que recebia um ensino voltado para a parte intelectual e a classe trabalhadora que tinha como foco a preparação do indivíduo para o trabalho manual, e ainda, segundo o autor, as políticas públicas em educação, eram pautadas pelo nacionalismo, pelo autoritarismo e pela formação moral e cívica.

Nota-se que a Constituição de 1937, manteve algumas especificidades da Constituição de 1934, principalmente no que se refere à subdivisão da educação entre as classes sociais, ficando ainda uma educação mais intelectualizada para a classe dominante e uma educação mais profissionalizante para a classe proletária, chegando a deixar a cargo das indústrias a disponibilização de escolas para as crianças dos trabalhadores.

Coloca-se, assim, a educação profissional, como prioridade para as classes menos favorecidas em detrimento à classe mais favorecida, tendo a educação ainda uma subdivisão, teoricamente já superada na atualidade. Segundo Veronese e Vieira (2003), a política educacional de 1937 privilegiava o ensino particular, pois para o ensino público era oferecido apenas subsídios, o governo pretendia isentar-se da responsabilidade educacional, diante disso, torna-se exclusivamente de responsabilidade das famílias e da sociedade civil o papel educacional.

O retrocesso na constituição de 1937 é patente. O texto constitucional vinculado à educação, a valores cívicos e econômicos, não está restrita à preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. A centralização é reforçada não só pela previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial (RAPOSO, 2011, s/p).

Nesse sentido, é visível a centralização e a prioridade para com o ensino privado, havendo a despreocupação com o ensino público, em que a educação era vinculada à questão econômica do país, e que ignorava o crescimento intelectual de grande parte da população.

Outra consideração necessária, segundo Vieira (2007), seguindo uma mesma linha de raciocínio, seria no que se refere à gratuidade da educação, pois segundo a autora, a gratuidade citada na Constituição de 1934, o texto de 1937 contrapõe uma concepção estreita e empobrecida, embora no art. 130 estabeleça que “o ensino primário é obrigatório e gratuito”. Acrescenta no mesmo artigo o caráter parcial dessa gratuidade que “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados”. E acrescenta ainda, a educação gratuita é, pois a educação dos pobres.

O texto de 1946 faz ressurgir o tema da educação como direito de todos, no entanto, não há um vínculo direto entre esse direito e o dever do Estado em um mesmo artigo.

Segundo Vieira (2007), esse novo texto², seria orientado por princípios liberais e democráticos.

Após a queda de Vargas, em 1945, são propostas modalidades relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto Lei nº 8.529/46), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto Lei nº 8.530/46) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto Lei nº 9.613/46). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – Decreto Lei nº 8.621/46 e nº 8.622/46). Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertado, para as classes populares (VIEIRA, 2007, p. 299).

Na promulgação da Constituição de 1946, ainda se mantinha a educação primária obrigatória e gratuita, conforme o artigo 166 em que, “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Nota-se que existia certa preocupação com a obrigatoriedade do ensino e sua gratuidade, o que é evidenciado nas constituições, de 1934, artigo 149, na Constituição de 1937, de forma subjetiva no artigo 130, e na Constituição 1946 artigo 166.

Com o fim do Estado Novo, acompanhamos o movimento da sociedade brasileira em busca de caminhos que a recolocassem dentro de padrões tidos como de ‘normalidade democrática’. A elaboração de uma nova Carta Magna, em 1946, que viesse a substituir aquela de 37, canalizou as atenções dos diversos segmentos sociais em geral e dos políticos em particular, com vista a dar a ela, contornos liberais-democráticos de sua antecessora (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 101).

Segundo Veronese e Vieira (2003), a Constituição de 1946 procurou seguir o exemplo de educação da Constituição de 1934, que fora esquecida pela Constituição de 1937, e determinou ainda que seria de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Além disso, percebe-se o avanço educacional, pois as indústrias eram obrigadas a disponibilizar o ensino primário, como comentado anteriormente, era direito somente dos filhos de seus trabalhadores, e na presente Constituição de 1946 as indústrias com mais de

²Os anos quarenta caracterizam-se por reformas educacionais que passaria a história como as Leis Orgânicas do Ensino, alusão ao título de cada uma, acrescido da área específica a que se destinam. Embora ultrapassem no tempo a obra do Estado novo, sob sua vigência são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto Lei nº 4.073/42), ao secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto Lei nº 4.244/42) e ao comércio (Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto Lei nº 6.141/43). Também durante este período é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai – Decreto Lei nº 4.048/42) (VIEIRA, 2007, p. 299).

cem trabalhadores tinham a obrigatoriedade de fornecer o ensino primário para seus funcionários e filhos, conforme o artigo 168 incisos específicos:

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946).

Na Constituição de 1946, quanto a distribuição da renda destinada à educação, evidenciada no Artigo 169, “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

O que se deu a partir de 1946, até a promulgação, 13 anos depois, da Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – foi todo um debate em torno de questões atinentes à Educação Nacional.

Duas décadas depois é promulgada a Constituição de 1967. Segundo Veronese e Vieira (2003), a educação era uma das maneiras pelas quais o governo militar pretendia implantar sua política da “unidade e segurança nacional”, ou seja, era por meio da educação que os novos governantes do país desejavam impor suas ideias que seriam capazes de atender seus interesses.

No campo da educação, somente depois da constituição de 1967 é que são encaminhadas as primeiras propostas de reforma do período. Cabe, porém, uma breve referência a elas, já que marcam de forma decisiva o cenário dos anos subsequentes. Primeiro, é concebida a reforma do ensino superior³ (Lei nº 5.540/61). Depois toma corpo a reforma da educação básica, que fixa as diretrizes e bases da educação para o ensino de 1º e 2º graus⁴ (Lei nº 5.692/71). (VIEIRA, 2007, p. 301 e 302).

Segundo a autora, a Constituição de 1967, no que concerne a educação, os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com o conteúdo de constituições anteriores. Afirma ainda que, a “liberdade de ensino”, tema chave do conflito entre o público e o privado

³ A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescente por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico guiado pelo “milagre brasileiro”. (Vieira, 2007).

⁴ A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização do ensino médio (Vieira, 2007).

desde meados dos anos cinquenta, é visível no texto produzido no regime militar, ou seja, na Constituição de 1967, expressa cada vez mais forte os interesses políticos já manifestados em outras cartas.

Nessa época percebia-se que os interesses eram voltados para uma educação que privilegiasse o crescimento econômico do país, não importando com o crescimento intelectual e crítico da população menos favorecida, pois o sistema educacional volta a priorizar novamente o ensino particular.

Art. 168 - § 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º- III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1946).

Diante disso, percebe-se que a priorização do ensino particular pode acarretar em certas excludências, pois o mesmo além de particular ainda recebia o auxílio dos poderes públicos, e eram oferecidas bolsas de estudos para seus alunos, e em caso de ensino superior, o aluno que não comprovasse falta de recurso era obrigado a reembolsar o poder público pelo que havia gasto com seu ensino de grau superior.

Segundo Garcia (2004), a Constituição de 1967 trouxe algumas mudanças educacionais, que de certa forma excluía alguns alunos, pois se os mesmos não conseguissem acompanhar os demais alunos da mesma turma na escola ele era convidado a sair da escola pública.

A Constituição de 1967 trouxe como novidade a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos que, quando regulamentado pela LDB nº. 5692/71 criava o ensino de 1º grau, de oito séries. Isto representava, na prática, o recurso legal para a exclusão oficial dos repetentes da escola brasileira, que retidos em qualquer série, não conseguiam concluir, com sucesso, na correta relação idade-série, os oito anos de ensino obrigatório na faixa etária de 7 a 14, sendo, então, 'convidados' a sair da escola pública e ainda na Constituição de 1967, a gratuidade continuava restrita ao ensino primário, e os ensinos médio e superior continuavam gratuitos apenas para aqueles que comprovassem falta ou insuficiência de recursos. (GARCIA, 2004, p. 14).

Assim, se pode notar na Constituição de 1967, certa preocupação com a alfabetização de toda a população, pois o que interessava eram aqueles que futuramente

poderiam contribuir com o progresso do país e/ou contribuíssem com a mão de obra que trabalhava nas fábricas.

Com relação à Carta Magna de 1988, pode-se dizer que em termos de cenário educacional, é a mais extensa de todas e trata das diferentes modalidades e níveis educacionais.

A constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. (VIEIRA, 2007, p. 304).

Considerada como a “Constituição Cidadã”, Vieira (2007) nos diz que, esta incorpora o sujeito historicamente excluído do direito à educação. Mostra em seu art. 206, I a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Traz ainda outra conquista em seu art. 208, § 1, a educação como direito público subjetivo entre outros aspectos importantes.

Art. 208 - O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I- Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II- Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III- Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV- Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V- Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI- Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII- Atendimento ao educando, no ensino fundamental através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 pode ser diferenciada por apresentar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino para todos, sem distinção de níveis de escolaridade, se estendendo ao ensino médio e superior, o que não era evidenciado nas demais constituições. Sendo de responsabilidade do Estado disponibilizar a educação para atender as necessidades da população e também destinar verbas para o desenvolvimento e manutenção da mesma.

Ao Estado cabe “destinar vinte e cinco por cento no mínimo de seus impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino”, como se pode verificar no artigo 212 da Constituição de 1988. Vale demonstrar também que o referido documento determina que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas” (artigo 213). No entanto, esse mesmo artigo consente que os recursos educacionais possam ser dirigidos as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas e permite sua destinação para a aquisição de bolsas de estudos do ensino fundamental e médio, dando a possibilidade de transferência dos recursos educacionais públicos para a esfera privada.

Para que haja transformação na educação, segundo Veronese e Vieira (2003, p. 19), “é necessário que a mudança do sistema educacional seja acompanhada de uma mudança no sistema econômico a fim de acabar com diferenças no acesso à educação formal”.

Entre as referências iniciais ao ensino superior e à gratuidade da instrução primária, da carta de 1824 e o amplo espectro de temas da constituição de 1988, há um percurso interessante a observar. As constituições são tributárias dos contextos em que são produzidas expressando correlações de forças que perpassam a produção das políticas públicas no âmbito do Estado. Assim se em 1934 ideais liberais aparecem no texto constitucional, em 1937 o movimento é no sentido inverso. Já em 1946 as ideias reformistas voltam a permear as referências à educação. Por outro lado, se alguns temas perpassam o conjunto das constituições outros são exclusivos de determinados momentos históricos, expressando suas marcas. (VIEIRA, 2007, p. 307).

Segundo a autora, existe uma sintonia entre as expectativas mais amplas da sociedade e os conteúdos educacionais que acabam por aparecer nos textos das sete Cartas Magnas. Reforça também, privilégios de grupos que fazem valer seus interesses junto ao legislativo. A reflexão sobre esses discursos permitem apreciar o contraditório movimento da educação, enquanto um valor que passa a incorporar-se aos anseios sociais sem, contudo, oferecer a cidadania plena.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Em seu desenvolvimento histórico, a Educação Física passou por diversos problemas e percalços, sendo até mesmo confundida com outras instituições, como por exemplo, a médica e a militar, por falta de objetividade e, principalmente, de um objeto de

estudo. Nesse sentido, seu processo de transformação histórico foi lento e gradativo até chegar a algumas concepções ou abordagens que regem a Educação Física na contemporaneidade.

Por mais que tenha aparecido de forma intrínseca em algumas Cartas Magnas ao longo da história, a Educação Física nunca foi citada de forma tão clara como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Nesse documento o artigo (art. 26) torna de forma direta a Educação Física um componente curricular inserido nas instituições de ensino da educação básica, nas leis de diretrizes anteriores à de 1996, ela era citada somente de forma indireta e com vários fatores que a tornava facultativa. Mas um aspecto que de forma geral, não só facilita como também contribui para o estudo das políticas públicas na Educação Física, fazendo uma analogia entre o antes e depois de 1996.

Segundo Pino (2003), seria ingenuidade atribuir a LDB força ou mesmo potencialidade para provocar uma revolução da educação do país. Entretanto, o reordenamento dos sistemas educativos poderá criar contextos de relação estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de “regulação social”.

Castellani Filho (2002) diz que, a Educação Física por sua vez, vista num plano educacional mais amplo a partir do final do século XIX e início de século XX, vai sendo incrementada e defendida com uma necessidade imperiosa dos povos civilizados, observando ainda que as dificuldades variam de acordo com as contradições inerentes a cada realidade e seus respectivos regimes políticos e culturais.

O autor complementa ainda:

A Educação Física tem sido utilizada politicamente como arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeira transformação no seio da sociedade (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 11).

Somente a partir da Constituição de 1937, que a Educação Física passou a ser vista como uma prática educativa, sendo obrigatória sua permanência e realização nas instituições educacionais. No artigo 131 da Constituição de 1937, previa que: “a Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.”

Nesse sentido, ao falar sobre a exacerbação dos cuidados para a preservação e salvaguarda do aprimoramento eugênico incorporado à raça, Castellani Filho (2002), cita o Decreto Lei abaixo:

Decreto Lei nº 21.241 (artigo 27, letra b) e no item 10 da portaria nº 13 e 16 de fevereiro de 1938, que estabeleciam a proibição de matrícula nos estabelecimentos de ensino secundário ‘... de alunos cujo estado patológico os impeçam permanentemente da frequência às aulas de Educação Física...’ (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 86).

A Constituição de 1937 citava o adestramento físico como forma de preparar o indivíduo para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia, já no contexto da industrialização as atribuições à Educação Física estavam vinculadas a preparação de fortalecimento dos trabalhadores para melhoria da sua capacidade de produção. Também a Educação Física era vista como auxiliar no fortalecimento do Estado e forte meio para o aprimoramento da raça.

A necessidade do adestramento físico era esse o termo utilizado pela carta magna do Estado Novo, estava associado a formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável (...) portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 5-6).

Seguindo o mesmo raciocínio das instituições militares, as instituições de ensino buscavam não o aluno cidadão, mas o aluno preparado à defesa da nação. Em 1940 foi promulgado o Decreto-lei nº 2.072 de 8 de março de 1940, que dispunha sobre a obrigatoriedade da Educação Cívica, Moral e Física da infância e da juventude, fixava as suas bases e para implementá-las organizava uma instituição nacional denominada “juventude brasileira⁵”, submetida ao ministério da Educação e Saúde e ao da Guerra. Sobre a Educação Física, esse decreto dizia em seu artigo 4º.

Artigo 4º - A Educação Física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de

⁵*Juventude brasileira* – tinha como objetivo, incrementar a educação cívica das novas gerações, organizando a juventude por forma a constituir reserva facilmente mobilizável, sempre que houver objetivo patriótico a alcançar. (inspirado em instituições congêneres existentes na Itália, os Balila e os Avanguardisti, e na Alemanha, a juventude hitlerista, a juventude brasileira, mesmo não chegando a consolidar-se na prática, refletiu os anseios dos militares e da classe dirigente que nela depositavam suas esperanças de construção de um país de jovens afinados com a ideologia dominante (CASTELLANI FILHO, 2002).

invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.

§ Único – buscará ainda a Educação Física, dar às crianças e aos jovens, os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade, a preservação de toda a sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 91).

Em 1942, com a expansão das indústrias a Educação Física torna-se aliada do ensino profissionalizante. Em 30 de janeiro daquele ano, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Fundamental, através do Decreto-Lei nº 4.073, nela a Educação Física torna-se obrigatória naquela modalidade de ensino.

De acordo com Castellani Filho (2003), se os cuidados com formação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada era a justificativa maior da presença da Educação Física no sistema oficial de ensino, fora dele, sua ação, orientada para a manutenção da força de trabalho do operariado, ocorria de forma distinta daquela.

E complementa ainda o autor.

A Educação Física, fora do sistema oficial de ensino técnico-profissionalizante-aquele de responsabilidade direta do Estado – prevê a necessidade de através de sua ação, colaborar para que a extensão do controle sobre o trabalhador – tanto por parte das entidades patronais, quanto por parte do estado, via Ministério do Trabalho – se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporado dessa maneira às suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não-trabalho. (...) O propósito de tal ação, vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não-trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 94 e 95).

O autor afirma ainda que, a mão de obra qualificada e capacitada era uma preocupação do Estado, uma vez que a economia por meio da industrialização estava em franco desenvolvimento e havia a necessidade de atender o mercado de trabalho, sendo deixada de lado a preocupação com o bem-estar do indivíduo que visa apenas o corpo saudável para maior rendimento no trabalho.

Segundo Castellani Filho (2002), devido à industrialização da economia brasileira estar apoiada na necessidade de capacitação física dos trabalhadores, havia a ligação entre a formação de um corpo, mais produtivo, ou seja, que fosse obediente e disciplinado quanto aos padrões da disciplina militar. Assim, segundo o autor, a obrigatoriedade da prática da Educação Física em 1961 era estabelecida até aos dezoito anos de idade, pois era esta a idade que os indivíduos terminavam o período escolar e ingressavam no mercado de trabalho,

passando a ser então de responsabilidade da indústria a manutenção da capacidade física do educando que a partir deste momento deixava de ser educando e passava a ser trabalhador.

Nesse sentido, nota-se que a Educação Física era vista como forma de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, e também para a defesa da pátria, deixando a preocupação com a saúde e o bem-estar dos indivíduos em segundo plano. A maior preocupação tinha como foco indivíduos fortes, para manter a mão de obra nas indústrias, o que contribuía com a lógica do sistema capitalista, sendo então de responsabilidade das indústrias manterem os trabalhadores saudáveis fisicamente após o término do período escolar.

Em 1961 a Educação Física teve ratificada sua obrigatoriedade no ensino primário e médio, na Lei nº 4.024/61, em seu artigo 22, em que dizia, “será obrigatória a prática de Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”.

... uma vez que a continuidade sócio-econômica só pode ser garantida através da ruptura política, inevitavelmente o espírito acabou sendo alterado. A inspiração liberalista que caracteriza a lei nº 4.024/61, cede seu lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71... (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 94 e 95 apud SAVIANI, p. 144-145).

Seguindo essa linha de raciocínio, o autor afirma que a Educação Física continuou a representar seus mesmos papéis, ou seja, ela teve a contundente presença tecnicista nas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, reforçando seu caráter instrumental que correspondia a zelar pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, em busca de uma mão de obra fisicamente adestrada e capacitada.

Para corroborar tal raciocínio, reforçando o caráter tecnicista da Educação Física do período, buscou-se no Decreto Lei 5.540/68, em seu art. 40 alínea “C”, que diz que, “estimularão as atividades de Educação Física e de desporto, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientações adequadas e instalações especiais”. Defender uma Educação Física nas instituições de ensino como instalações especiais, seria impossível, a menos que estivéssemos falando de turmas de treinamento em locais apropriados como, por exemplo, clubes e complexos esportivos.

Esse raciocínio permanece nos anos subsequentes.

Empiricamente, é possível constatar dois produtos da Ditadura Militar: por um lado a exacerbação da repressão, levando à tortura e o terrorismo a milhares de brasileiros; por outro, a produção de avolumado cipoal legislativo. No âmbito da

Educação Física, especialmente, vale a pena ressaltar, entre tantas, uma peça da legislação autoritária que trouxe o micróbio maligno da Educação Física Competitivistica para o interior das escolas. No caso da Secretaria de Educação de São Paulo, é interessante notar a resolução de 18-2-1971, pela qual foi introduzida na rede de ensino de 1º e 2º grau a possibilidade de criação de ‘Turmas de Treinamento’. Por essa resolução, na verdade, o Governo criou dois tipos distintos de Educação Física na rede escolar. Uma Educação Física destinada às elites, ou seja, aos alunos que possuíam algum conhecimento prévio de determinado desporto e que deveriam integrar às ‘Turmas de Treinamento’. Outra Educação Física destinada àquilo que, com o passar dos anos, ficou conhecido como ‘rebotinho’, que eram os alunos não-iniciados desportivamente, e que continuavam nas ‘turmas normais de ginástica’ (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 44).

Já alguns anos depois na reforma educacional de 1971, traduzida na lei 5.692/71, segundo Castellani Filho (2002), a Educação Física deixava de estipular a idade máxima para sua prática, e ainda naquele mesmo ano foi publicado o decreto 69.450. Nele a Educação Física era regulamentada, porém com algumas brechas, pois ainda era facultativa para uma parte da população, como alunos que comprovassem que trabalhavam por mais de seis horas por dia, alunos do turno noturno, voltou a estipular uma idade máxima, alunos acima de 30 anos, alunos que comprovassem que estivessem prestando serviço militar e alunos com incapacidade física de realizar a aula. E ainda seis anos mais tarde, em 1977, na lei 6.503/77, era também facultativa para alunos pós-graduandos, pois o aluno era visto como intelectual não necessitando de capacidade física para o trabalho, bem como também era facultativa a Educação Física para mulheres com prole, pois era prioridade da mulher cuidar dos filhos.

Nessa perspectiva, visualizava-se as várias etapas da Educação Física, com avanços e retrocessos que a mesma sofreu, diante das reformas educacionais e Lei de Diretrizes e Bases, sendo que durante alguns anos a Educação Física era retratada não como forma de desenvolvimento total do aluno, mas era segmentada, chegando ao ponto de tornar facultativa para alunos de pós graduação, por interpretar que nesse período de estudo, os alunos eram intelectuais, não necessitando da Educação Física, priorizando dessa forma indivíduos fortes e saudáveis para suprir as necessidades trabalhistas e defender a pátria.

1.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos

financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. A mesma em artigos específicos se refere à Educação Física e suas especificidades ao longo dos anos.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um *sistema único de educação básica*. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21: como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E o art. 22 estabelece os fins da educação básica: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (CURY, 2002, p. 25).

Além de subdividir a educação em diversas fases: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, a Constituição de 1988 trouxe de forma específica a Educação Física como componente curricular, o que, permite colocar a LDB (9.394/96) como ponto de apoio para as políticas públicas para a Educação Física.

Em 1961 a Educação Física era contemplada, mesmo que de forma intrínseca, pois denota-se que a LDB, lei de nº 4.024 de 1961 em seu artigo 22 contempla a Educação Física, introduzindo o esporte como ênfase nas aulas de Educação Física. Em seu artigo 23, é obrigatória a Educação Física nos cursos do ensino fundamental e médio com certas ressalvas, por exemplo, era facultativa após os dezoito anos de idade, pois era nesse momento em que se dava o fim do período escolar e o ingresso no mercado de trabalho e com isso a Educação Física era uma forma de capacitação física do trabalhador.

Assim, é evidente que com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Física, mesmo sendo obrigatória para algumas classes, não tinha como foco principal o ensino/aprendizagem do aluno, pois visava o rendimento do profissional que ali era preparado para ingressar no mercado de trabalho já que o foco era a industrialização da economia do país.

Diante disso, Beltrami (2000), percebeu que embora, na LDB de 1961 previsse a Educação Física no currículo escolar, tal implementação ocorreu a partir da publicação de decretos de incisos específicos. Com a inserção da Educação Física na escola, houve certas discriminações e excludências, isso ocorreu devido à prática da Educação Física na escola ser facultativa, para trabalhadores, mulheres com prole, a pessoas acima de 30 anos e deficientes físicos e clínicos. A autora alega ainda em sua interpretação que o aluno teria direito de

escolha da prática da Educação Física. A autora também relata que não se podem julgar as políticas públicas como responsáveis por essa discriminação, porém pode se dizer que elas são carregadas de ideologias discriminantes, expostas na ação real e em suas práticas.

Mesmo a Educação Física sendo facultativa para algumas pessoas, ela era obrigatória para outras, o que de certa forma, conforme a autora, gerava algumas discriminações, pois alguns indivíduos tinham a opção de participar ou não da Educação Física escolar.

Em 1988 a Constituição Cidadã não mencionava a obrigatoriedade da educação física, porém em sua segunda formatação em 1990 foi se percebendo a importância da Educação Física no contexto escolar dando a ela assim uma maior importância (CASTELLANI FILHO, 2002, p. 9-10).

Posteriormente, houve mudanças em relação a prática da Educação Física, mudando seu foco, pois passou a ser obrigatória, porém ainda com algumas exceções, devido antes ser vista apenas como formação para um corpo saudável e, atualmente, visando o desenvolvimento motor, afetivo e social da criança.

A promulgação da LDB de 20 de dezembro de 1996, e em seu artigo 2º, traz em seu bojo que “a educação é dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no artigo 26º, parágrafo terceiro e incisos cita a “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de trinta anos de idade, que estiver prestando serviço militar inicial ou que em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física e que tenha prole.

Antes a Educação Física não tinha tanta relevância, porém com algumas mudanças na LDB, passou a ser mais valorizada, e sua prática passou a ser obrigatória, porém ainda com algumas brechas.

1.4 EDUCAÇÃO FÍSICA: A DISCIPLINA EM MOVIMENTO

Como já foi citado anteriormente, a Educação Física sempre esteve vinculada aos momentos políticos e econômicos do Brasil ao longo de seu processo histórico. Outra

característica fundamental é sua vinculação as instituições médicas e militares. No entanto, todo esse processo foi fundamental para se chegar a uma disciplina sistematizada e inserida no contexto escolar. Para compreender um pouco melhor esse movimento, desde sua introdução no Brasil como ginástica até a disciplina pedagógica da atualidade, buscou-se traçar uma breve trajetória da Educação Física enquanto disciplina.

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo do século XX, e todas essas “tendências”, de algum modo, ainda influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas de professores de Educação Física. Mesmo fazendo parte de um passado não muito distante, mas já superado pela área, ainda hoje percebe-se a influência dessas formas de pensar e praticar a Educação Física, ou seja, alguns resquícios do passado permanecem em nossa prática na atualidade.

Kunz (2001) diz que, a Educação Física brasileira, especialmente nas últimas duas décadas, encaminha-se para um desenvolvimento cada vez mais diferenciado em relação a sua prática. De um lado, persiste o modelo tradicional que pretende preservar os objetivos básicos da disciplina, os quais configuram-se basicamente, no desenvolvimento das modalidades esportivas e por intermédio desde a consecução de metas sócio-educacionais como o fomento à saúde e a formação da personalidade. Por outro lado, ocorre cada vez mais intensamente o desenvolvimento de projetos para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas, ou seja, além da sua especificidade, deve ainda se inserir nas propostas político-educacionais de tendências crítica da educação brasileira.

Desta forma, até chegar às tendências⁶ sistematizadas a partir da década de 1980 e 1990, a Educação Física passou por diversos caminhos e etapas.

Nesse sentido, Libâneo et al (2010) ao se referir a evolução das disciplinas, diz que, de maneira geral, a disciplina passou da ênfase nos aspectos estruturais e formais do ensino para a ênfase nas questões de funcionamento. E afirma ainda: “se houve uma evolução significativa na abordagem dela ou ao menos, em sua ampliação e diversificação, o mesmo não aconteceu, com clareza em relação ao objeto de estudo” (p. 44). No caso da Educação Física, o objeto de estudo ficou ainda mais obscuro, uma vez que existem diversos olhares para a construção histórica da disciplina.

O autor complementa ainda:

⁶ Não é objetivo desse trabalho abordar as tendências pedagógicas da educação nas últimas 3 décadas, no entanto torna-se impossível refletirmos sobre o desenvolvimento dessa disciplina, sem discutirmos pelo menos de forma intrínseca, as reflexões que se deu na área a partir da década de 1980, quando surgiram várias abordagens e tendências sistematizadas nas diversas áreas do conhecimento da Educação Física.

De alguma forma, a escola e o ensino permanecem na trajetória e no foco da disciplina. A diferença, no entanto está no fato de que, mais recentemente, eles são contextualizados concreta, crítica e historicamente. Da visão sistêmica/tecnicista avançou-se para uma visão histórico-crítica, em que as políticas para a educação, nos planos mundiais, nacionais, estaduais e municipais, são tratadas com maior intensidade. Afinal, essas políticas definem, em grande parte, a legislação educacional, a escola e o ensino. Esse novo entendimento parece procurar estabelecer uma reflexão dialética (visão macro, visão micro) acerca da compreensão da organização escolar brasileira, especialmente na relação teórico-prática (LIBÂNEO, 2010, p. 45).

O que não podemos negar é que a leitura que se faz hoje, com relação às disciplinas nas instituições de ensino é uma leitura muito mais histórico-crítica inserida nas políticas educacionais. Nesse sentido, busca-se um resgate histórico da construção e/ou reformulação da disciplina Educação Física, tentando mostrar o caminho traçado pela disciplina nos olhares de diversos críticos, até chegar o momento atual, quando se tem uma disciplina considerada componente curricular e inserida no contexto da instituição de ensino, conforme a Lei 9.394/96, LDB.

1.4.1 A Educação Física e a instituição médica no século XIX

Gonçalves (1994) não trata especificamente da evolução da Educação Física enquanto componente curricular, no entanto, traz contribuições significativas da evolução da utilização do corpo, as quais permitem chegar a uma reflexão sobre a Educação Física institucionalizada, bem como seu crescimento e desenvolvimento. Traz ainda, por intermédio da reflexão filosófica, a compreensão do sentido da Educação Física como fenômeno educativo. Assim, a autora torna-se uma fonte importante de inspirações para as reflexões sobre o tema da investigação, a fim de desvelar suas raízes históricas.

De acordo com a autora, ao longo da história da civilização ocidental, houve uma crescente ação de um poder que atua sobre o corpo: de um lado, diminuindo suas potencialidades de empatia e comunicação e determinando-lhe formas específicas de comportar-se. Por outro lado com o avanço da ciência e da tecnologia, investindo-o, também, de um poder que abre possibilidades de aperfeiçoamento quase ilimitado de suas habilidades, de conservação da saúde e prolongamento da vida que, de acordo com o ponto de vista da

investigação, foi primordial para o desenvolvimento da Educação Física no final do século XIX e início do século XX.

Já Soares (2004), busca de forma eficiente e sintética, um histórico da Educação Física, com base nos modelos europeus, vista por um prisma do capital, passando pelas principais fases da Educação Física, que são as fases médicas e militares. Tendo a Educação Física como meio de inculcação de valores da elite na sociedade, nos seus diversos momentos históricos.

Soares (2004) diz que a Educação Física no Brasil se confunde em sua trajetória histórica com as instituições médicas e militares. A autora afirma ainda que, em diferentes momentos, estas instituições definem o seu campo de conhecimento, tornando-a um valioso instrumento de ação e de intervenção na realidade educacional e social.

Apoiada pelo poder do estado que ‘medicaliza suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas’, a medicina social, em sua vertente higienista, vai influenciar e condicionar de modo decisivo a Educação Física, a educação escolar em geral e toda a sociedade brasileira (SOARES, 2004, p. 71).

De acordo com a autora, a Educação Física tinha como ponto de apoio em sua proposta pedagógica a base anatomofisiológica retirada exatamente do pensamento “médico higienista”, considerando-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos do que a autora chamou de moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Moralidade sanitária essa, cujo interior está presente uma Educação Física higiênica, eugênica e moral, e que teve um longo processo de desenvolvimento no Brasil com o advento da República.

Assim como Soares (2004), Castellani Filho (2003), apoiado numa concepção histórico-crítica da educação, tenta resgatar a influência sofrida pela Educação Física, das “instituições militares” e da categoria “profissional dos médicos”. No século XX, especificamente na década de 1930, o autor irá discutir, em que medida as mudanças ocorridas no “reordenamento econômico-social sugeriam, através dos estímulos à Educação Física, a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira” (p. 14). Nesse sentido, o autor faz uma análise de seu envolvimento com os princípios de “Segurança Nacional”, sendo a Educação Física mais uma vez utilizada no sentido de “adestramento físico” necessário à defesa da Pátria.

De acordo com Castellani Filho (2003), a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existenciais para todos, pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade.

Nos vários autores que refletem sobre o histórico da Educação Física, presenciamos a disciplina vinculada as instituições militares, mas em Castellani Filho (2003), é que nota-se alguns subsídios que comprovem essa vinculação, pois ele afirma que:

(...) a história da Educação Física no Brasil, se confundindo em muitos de seus momentos, com a dos militares. A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 04 de dezembro de 1810, com o nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da Ginástica Alemã, no ano de 1860, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, alemão, para a função de contramestre de Ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi o embrião da Escola de Educação Física da Força policial do Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo o país-; a portaria do ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o centro militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas – Centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física – somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio, validam a referida afirmação (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 34).

Nesse sentido, a formação dos profissionais de Educação Física, em um passado recente, era extremamente técnica, ou seja, vinculada aos princípios ideológicos próprios da caserna, vinculava a formação do profissional com a formação do soldado. Tendo, segundo o autor, seu ponto de apoio no positivismo.

Já Ghiraldelli Jr. (2001), traz uma discussão mais recente, pois trata das tendências e correntes que vem se manifestando na história da Educação Física no Brasil. O autor subdivide o histórico da Educação Física, no século XX, em cinco fases que de acordo com ele, essa subdivisão se deu através de “análises de 1863 artigos”, publicados em periódicos e revistas de Educação Física dos anos de 1930 até 1988, ano da primeira edição da obra. Explica ainda que nas décadas de 1910 e 1920, a “análise foi feita a partir de leitura dos livros da época, já que não foi possível encontrar periódicos desses anos”. (Ghiraldelli Jr., 1988, p. 16).

O autor parte do princípio de que, existe pelo menos um ponto em comum entre as várias concepções da Educação Física. Concepções essas denominadas por nós como sendo as fases históricas da Educação Física, geralmente vinculadas a um momento político, social ou econômico da história do país.

É preciso ter claro que essas classificações não são arbitrárias; elas procuram revelar o que há de essencial em cada uma dessas tendências. Também é necessário ressaltar que a periodicidade exposta deve ser entendida com cautela. Isso porque, de fato, tendências que se explicitam numa época estão latentes em épocas anteriores e, também, tendências que aparentemente desaparecem foram, em verdade, incorporadas por outras (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 16).

Ghiraldelli Jr. (2001) denomina a primeira fase de Educação Física higienista, que corresponde ao período até 1930. Tornou-se uma corrente hegemônica nos anos finais do Império e no período da primeira República (1889 – 1930). Sua ênfase em relação à saúde está em primeiro plano.

Cabe a Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que ‘comprometeria a vida coletiva’ (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 17).

Nesse sentido, a perspectiva da Educação Física higienista, segundo o autor, vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação.

A Educação Física higienista é produto do pensamento liberal, pois, segundo Ghiraldelli Jr. (2001) apud Saviani (1983), o liberalismo do início do século XX em nosso país acreditou na educação, e particularmente na escola, como, “redentora da humanidade”, desta forma jogaram sobre a escola a responsabilidade de construir uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais.

É obvio que o liberalismo reinante não significa imobilismo do governo e das classes dirigentes. Os grupos dominantes aplicavam uma política de ‘desodorização do espaço urbano’ e de gestão higiênica da miséria (apud Rago, 1985). Tal estratégia política-administrativa adquiria, não raro, respaldo do cientificismo da época, que desejava organizar e disciplinar o espaço urbano, separando o operariado das demais classes e tomando medidas higiênicas em relação à habitação operária (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 36).

O desenvolvimento da Educação Física higienista esteve ligado às preocupações das elites com os problemas advindo da industrialização e o inchaço das cidades, na formação de “bairros operários” insalubres, e assim a proliferação de doenças infecciosas provindas das precárias condições de vida.

Sobre esse assunto, Gonçalves (1994), diz que, essas formas de atividades físicas são fenômenos culturais, são realidades sócio-históricas, integradas no processo dialético da história da humanidade. A compreensão da Educação Física envolve, portanto, um desvelamento de suas raízes historicamente determinadas, ou seja, ver a Educação Física em sua relação com o processo da práxis humana, que, na produção da vida material, assume, ao longo da história humana, determinadas formas de relações sociais.

Ao longo da história, a Educação Física como instituição, do mesmo modo que a educação, representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico, e tem sido utilizada, muitas vezes, como um instrumento do poder, para veiculação da ideologia dominante e preservação do *status quo*. (...) assim, na sociedade brasileira, por exemplo, a Educação Física escolar, conforme mostram Castellani Filho e Ghiraldelli Jr., assumiu funções com tendências militaristas, higienistas, de biologização e de psicopedagogização, tendências essas ligadas a momentos históricos e que, ainda hoje, permeiam sua prática (GONÇALVES, 1994, p. 135).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Castellani Filho (2003), afirma que o entendimento, que levou a associar a Educação Física, à “educação do físico”, à “saúde corporal”, não se deve exclusivamente e nem tampouco prioritariamente, aos militares, pois juntavam-se nessa compreensão, os médicos, com seus princípios calcados na medicina social de índole higiênica, tendo eles a tarefa de ditar à sociedade, através da “instituição familiar”, os fundamentos próprios ao processo de reorganização daquela célula social.

Podemos afirmar, portanto, terem sido também influenciados pela ação entabulada pelos higienistas, pautada em conotações de cunho nitidamente eugênicas, que os educadores passaram a defender a introdução da Ginástica nos colégios. Tais esforços, porém, não ocorreram sem suscitar resistência própria ao pensamento dominante da época, que não viam com bons olhos, o levar para dentro dos colégios – que assistia a filhos da elite – a prática de atividades físicas, situando-as ao lado daquelas por eles valorizadas, de índole intelectual (CASTELLANI FILHO, 2003, p. 46).

Isso porque a Educação Física como elemento da educação, segundo o autor, enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do “período colonial, sustentáculo do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual” (Castellani Filho, 2003, p. 46). Ou seja, um trabalho desprestigiado em

relação ao trabalho intelectual, este sim vinculado à classe dominante, enquanto o outro, teoricamente estava vinculado somente aos escravos.

No que se refere ao contexto de uma “política familiar”, Soares (2004) afirma que, entabulada pelos médicos higienistas, as precárias condições de saúde dos adultos e os altos índices de mortalidade infantil eram indicadores de um problema social. Para viabilizar de modo mais eficaz a “política familiar” e, através dela desenvolver “ações pedagógicas” na sociedade, os higienistas se valeram também da chamada ginástica. Nesse sentido, a autora ainda diz que, a Educação Física é então valorizada pelas elites dirigentes e figura em publicações que tratam de questões da saúde em geral, de moral ou de educação.

Essa Educação Física, que incluía os exercícios físicos sob a forma de ginástica, pensada pelos médicos, só poderia ser desenvolvida a contento, se os Colégios que lhe reservavam espaço considerável fossem reorganizados. Eles não poderiam ser um prolongamento da desordem familiar e, muito menos ainda, o espaço de reprodução das ideias dos pais sobre a educação de seus filhos. Aquelas ideias eram absolutamente nocivas, conforme observa o médico Joaquim José de Oliveira Mafrá, em tese apresentada à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1855. Para ele, os colégios deveriam ser contrários às ideias educacionais dos pais, porque estes desejam que seus filhos sejam superalimentados, sendo o paladar o mais importante; exigem leitos confortáveis, macios e o excesso de agasalhos; temem pela fadiga dos filhos, se submetidos a passeios longos nos quais a exposição ao sol e/ou à chuva seria inevitável; por fim, negam a exercitação ginástica, temendo possíveis acidentes. (SOARES, 2004, p.76).

Nota-se que, as ideias dos pais eram exatamente o contrário do que pensavam os médicos, pois eles achavam que a higiene protegia os colégios da influência negativa da família para construir um indivíduo rijo e saudável, dentro dos padrões estabelecidos da época, uma vez que a autora afirma que, os colégios eram o espaço ideal para a construção do novo homem e da nova sociedade.

Com relação ao lazer, a autora menciona que só passou a existir nos colégios como recompensa do trabalho, vinculou então o tempo de recreação ao tempo de trabalho, disseminando assim, a ideia de que a recreação é capaz de recuperar as forças que o trabalho exigiu. Nesse sentido, higiene física e mental, passou a ser sinônimo de lazer e o ócio passou a ser obrigatório, desde que devidamente disciplinado.

Segundo a autora ainda, a educação higiênica das elites, valendo-se da Educação Física, pode ditar as normas do que ela chamou de comportamento saudável e através dele, inculcar valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina, entre outros, isso porque entendia-se que o exercício físico era objetivamente, mais um valioso canal para medicalização da sociedade, e nesse sentido supunha-se que, era necessário adequá-lo,

discriminá-lo por idade e por sexo reconhecendo as diferenças biológicas das crianças. E complementa: “disciplinar o físico, era o mesmo que disciplinar o espírito, a moral e contribuir para a construção daquela nova ordem” (Soares, 2004, p. 92).

A autora tenta nos mostrar que a Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para compor o universo escolar, surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças, nesse sentido, higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas e morais.

(...) a ‘ginástica científica’, respaldada nas ciências biológicas e recomendada mundialmente por médicos, reforçava o reducionismo biológico presente na sociedade, transformando-se em importante canal de veiculação da moral burguesa através de um exacerbado cuidado higiênico com o corpo (SOARES, 2004, p. 94).

A Educação Física preconizada pelo pensamento médico-higienista era estruturada em bases fisiológicas e anatômicas, de acordo com a autora, as únicas consideradas “científicas”. A partir, portanto, de um entendimento anatomofisiológico do movimento humano, os médicos colocavam o estudo da higiene elementar como complemento preparatório da Educação Física, tornando-a, particularmente na escola, um procedimento higiênico a ser adotado naquela instituição e incorporado como hábito para toda a vida.

Entre os cuidados com a saúde destaca-se a Educação Física que tem o médico como tutor do professor que ministrará a matéria na escola pública ou nas instituições particulares. Essa tutela é tal que a promoção funcional dos professores está diretamente ligada aos cuidados por eles destinados à Educação Física, à saúde das crianças e à higiene da classe. Esses são os elementos considerados na sua avaliação, os quais são privativos do médico escolar, conforme previsto no decreto nº. 2.008, de agosto de 1924. (SOARES, 2004, p. 114).

Com relação à preocupação com a utilização do corpo, essa discussão antecede o Brasil Império, pois a utilização da ginástica e o culto ao corpo forte e sadio, já estava presente em grandes pensadores e filósofos. Nesse sentido, buscou-se, mais uma vez, subsídios em Gonçalves (1994), pois, ela discute a importância da corporeidade em alguns filósofos ao longo da história, tais como Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomaz de Aquino, mostrando as inúmeras variações na concepção de tratamento do corpo, contribuindo de forma significativa para a evolução da área.

Nos pensadores do Renascimento, o trabalho físico recupera o valor e a dignidade que lhe eram atribuídos nos textos bíblicos, cabendo o mérito, em grande parte ao pensamento de Lutero, Giordano Bruno e Campanella enaltecem o trabalho e o trabalhador. Assim, o pensamento renascentista colabora veementemente para uma libertação dos conceitos platônicos. O homem não é considerado somente um ente da razão, mas também um ente de vontade – possui uma vontade que, iluminada pela razão, permite-lhe dominar e modificar a natureza, o trabalho físico já não é visto como aviltante à natureza humana, mas, por outro lado, sua dignidade não reside nele mesmo: reduz-se ao fato de que torna possível a atividade propriamente humana que, para os pensadores da época, ainda é a contemplação (GONÇALVES, 1994, p. 48).

Segundo a autora, Locke, no século XVII, mostra que o fim da Educação Física seria propiciar, por meio da conservação da saúde e do desenvolvimento de destreza corporais, a formação do carácter e da moralidade, já inserindo o esboço do que seria a Educação Física vista por um prisma dos higienistas.

1.4.2 A Educação Física do século XIX e século XX

Na sociedade contemporânea, a utilização do corpo está vinculada ao sistema publicitário. Devido a preocupação excessiva com o corpo proliferam academias de ginástica, musculação, dança, multiplica-se a literatura a respeito da saúde fisiológica. Enfim, o corpo tanto tempo submetido ao controle de um racionalismo dominante, agora se rebela e se transforma no foco das atenções.

Fazendo uma reflexão sobre a teoria marxista e a corporeidade, Gonçalves (1994) nos mostra que o corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização do movimento, pois “reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual”, fazendo do movimento um ato extremamente mecânico, ainda sobre o pensamento de Marx para a Educação Física moderna, afirma:

O pensamento de Marx, a nosso ver, é uma fonte importante de reflexão para a Educação Física, pois abre caminhos para a compreensão do homem contemporâneo e da realidade sócio-histórica em que ele vive, desvelando as relações fetichizadas consigo mesmo e com os outros (GONÇALVES, 1994, p. 63).

Outro filósofo importante analisado pela autora, que contribui com o desenvolvimento da Educação Física abordando a corporalidade, é Merleau-Ponty.

O pensamento de Merleau-Ponty (1908 – 1961) encerra uma busca de compreensão da existência humana, de esclarecimento do enigma do homem e do ser – uma busca nunca acabada, mas sempre aberta a novas interrogações. Em seu pensamento, o sensível reveste-se de uma significação central na vida humana, adquirindo uma dimensão ontológica, que abre uma nova direção no pensamento antropológico. Nunca, até então, a problemática da corporeidade humana foi pensada de forma tão radical. Daí a importância do pensamento de Merleau-Ponty para a Educação Física, pois ele possibilita uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana (GONÇALVES, 1994, p. 64).

Gonçalves (1994) nos afirma que, a Educação Física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporalidade e ao movimento do ser humano. Portanto, implica uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividade física, como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto.

Para perceber o desenvolvimento da Educação Física de forma mais clara, faz-se necessário abordar dois assuntos que se caracterizam como sendo primordiais no seu contexto histórico. O primeiro refere-se aos métodos de ginásticas que influenciaram tanto a formação dos profissionais quanto a execução da Educação Física nas instituições de ensino. O segundo, a subdivisão do histórico da Educação Física, feita por Ghiraldelli Jr. (2001), no final do século XIX e início do século XX.

Nesse sentido, na análise sobre o desenvolvimento da Educação Física, Soares (2004) elenca também a importância das escolas francesa, sueca e alemã, consideradas por Fernando de Azevedo as primeiras sistematizações científicas sobre o exercício físico. Surgidas na Europa a partir do ano de 1800, recebendo o nome de “métodos ginásticos”.

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando *status*. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar... a disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade (SOARES, 2004, p. 52).

Segundo a autora, de modo geral, essas ginásticas tinham como princípios básicos, regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, a força, a energia de viver, geralmente “para servir à pátria nas guerras e na indústria”.

A ginástica alemã surge no início do século XIX, tendo como princípios a necessidade de defesa da pátria, criando um espírito forte nacionalista, através de homens e mulheres fortes, robustos e saudáveis. “O homem para a defesa da pátria e a preocupação com o corpo da mulher se dava pela geração do filho da pátria” (Soares, 2004, p. 53).

Seguindo o raciocínio da autora, a ginástica alemã, foi idealizada a partir das teorias pedagógicas de Rousseau, Basedow e Pestalozzi. Pretendia-se a formação do “homem completo (universal)” e nas quais o exercício físico ocupava lugar de destaque.

A ginástica sueca, também no início do século XIX, tinha como princípio criar indivíduos fortes, saudáveis e livres de vícios, tinha uma preocupação com a saúde física e moral.

(...) esses indivíduos eram necessários, já que seriam úteis à produção e à pátria. Bons operários, uma vez que esta época a Suécia dá início ao seu processo de industrialização, e bons soldados, uma vez que a ameaça de guerra está sempre presente (SOARES, 2004, p. 57).

Segunda a autora, o resultado, dessa ginástica, é tão eficaz, que ela passa a integrar o conteúdo escolar. No Brasil, teve como defensor Rui Barbosa fundamentalmente por ela basear-se na ciência⁷ e por relacionar-se com a medicina e com os médicos. Outro grande pensador que defendeu a ginástica Sueca no Brasil foi Fernando de Azevedo. Os dois pensadores atribuíam à ginástica Sueca uma adequação maior aos estabelecimentos de ensino.

Já o método francês, na primeira metade do século XIX, tinha o exercício físico como elemento indispensável à educação do “homem universal”. Segundo a autora, na França, a ginástica integrava a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento social, para a qual são necessários homens completos, nesse sentido a ginástica era organizada não somente no contexto militar, mas também para toda a população.

Em linhas gerais esses três métodos, sinteticamente apresentados, diferenciam-se apenas na forma, ora mais analítica ora mais sintética, no entanto, tiveram grandes influências na Educação Física brasileira, seja no contexto escolar, seja no contexto militar, contribuiu de forma significativa com a formação histórica da Educação Física.

Soares (2004) finaliza dizendo que, fruto da biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, significando, de um lado, “conquista individual e mágica de saúde física”, e de outro, “disciplinarização da vontade”, ou seja, no período de 1850 a 1930, a Educação Física era vista de forma extremamente biologizada, dentro de um pensamento médico higienista, desejando fazer do exercício físico um hábito capaz de gerar saúde em si mesmo, disciplinar os gestos e a vontade através dos exercícios físicos em nome da saúde, incidindo a ideia de que da disciplina física individual depende o futuro da pátria. Enfim, os ideários burgueses

⁷ Segundo Soares (2004), esse método de ginástica tinha como base científica, a anatomia e a fisiologia, despertando o interesse dos meios intelectuais, seja pelo idealismo, seja pela razão.

vigentes no período, tinham como princípios, atuar na “preparação” do corpo do soldado, fazendo-o útil à pátria e no corpo do trabalhador manual, tornando-o mais útil ao capital.

Já Ghiraldelli Jr. (2001), traz uma divisão interessante do histórico da Educação Física, além da higienista já vista. Divisão essa que caracteriza cada momento político econômico vivenciado pelo país no período. Existem outros autores que trazem esse histórico por vertentes diferenciadas, mas analisou-se esse como sendo o de melhor entendimento para a reflexão.

Assim, depois da fase higienista, a segunda fase denominada pelo autor de Educação Física militarista, corresponde ao período de 1930 a 1945.

Não se deve confundir a Educação Física Militarista com a Educação Física Militar. Apesar de, no caso concreto, ambas estabelecem ligações, a Educação Física Militarista não se resume numa prática militar de preparo físico. É, acima disso uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 18).

Assim, o objetivo da Educação Física militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta a guerra, fazendo com que o papel da Educação Física seja a “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido, do que o autor chamou de “depuração da raça”.

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma ‘maximização da força e poderio da população’. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista (GHIRALDELLI JR., 2001, p.18).

Observamos que nessa fase, a Educação Física visa à formação do “cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem. Alguns autores da Educação Física julgam já ser superada essa fase, mais Ghiraldelli Jr. (2001) é contundente ao afirmar que, ainda hoje, em qualquer aula de Educação Física deste país, é possível encontrar resquícios dos princípios norteadores da prática da ginástica desportiva fascista.

Talvez a influência militarista na Educação Física brasileira seja o componente forte e duradouro, E não é à toa. Em 1921, através de decreto, impôs-se ao país como método de Educação Física oficial, o famoso ‘regulamento n. 7’, ou ‘Método do Exército Francês’. Em 1931, quando do início da vigência de legislação que colocou a Educação Física como disciplina obrigatória nos cursos secundários, o ‘método

francês' foi estendido à rede escolar. Em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que praticamente funcionou como polo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira durante as duas décadas seguintes (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 25).

Com a adoção do Regulamento n. 7, em 1921, pelo Brasil, como “método oficial de Educação Física”, registrou um marco no sentido de romper com a hegemonia da concepção higienista e dar impulso à Educação Física militarista. De fato não se extinguiu uma concepção e a outra entrou em cena, e sim houve uma absorção de uma concepção sobre a outra, mantendo algumas características desejáveis e excluindo outras que não adaptavam ao momento histórico, político ou social do país.

Ghiraldelli Jr. (2001) afirma que, “a Educação Física higienista foi, em grande parte, absorvida pela concepção militarista”, pois os primeiros esforços do Brasil republicano no sentido de formar profissionais na área da Educação Física partiram de instituições militares.

Seguindo essa linha de raciocínio nota-se que nem sempre o desenvolvimento se deu para melhor, e sim para adequar a Educação Física ao contexto social ou político vigente, pois a principal característica da Educação Física militarista, centrava não em seu cunho militar, mas na aceitação e formação de um pensamento autoritário e politicamente reacionário.

Um grande desenvolvimento na Educação Física dentro da instituição escolar se dá na terceira fase. Denominada pelo autor de Educação Física pedagogicista, que compreende entre o período de 1945 a 1964.

Tanto a Educação Física Higienista como a Educação Física Militarista não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente *educativa*, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares. A Educação Física Pedagogicista é, pois a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encerrar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a ‘educação do movimento’ como a única forma capaz de promover a chamada ‘educação integral’ (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 19).

Segundo o autor, a Educação Física pedagogicista está intimamente ligada ao crescimento da rede de ensino público nos anos 50 e 60, ou seja, a Educação Física pedagogicista está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. Esta fase ganha força principalmente no período pós-guerra (1945 – 1964). Ghiraldelli Jr. (2001) diz que o

liberalismo subjacente à Educação Física pedagógicista “está impregnado das teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim” (p. 20).

Essa nova concepção inaugura formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática da Educação Física e a postura do professor. Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto ‘centro vivo’ da escola pública, responsável por todas as particularidades ‘educativas’ das quais as outras disciplinas, as ‘instrutivas’, não poderão cuidar. (...) A Educação Física, acima das ‘querelas políticas’, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 29).

De acordo com o autor ainda, o sentimento corporativista de “valorização do profissional da Educação Física” permeia a concepção pedagógicista. Nessa perspectiva, Ghiraldelli Jr. (2001) afirma que, a “Educação Física é encarada como algo útil e bom socialmente, e deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou de classes” (p. 30).

A quarta fase, pós 1964, recebe o nome de Educação Física competitivista. Seu objetivo é a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna. O princípio básico é o culto ao atleta-herói.

Aqui a Educação Física fica reduzida ao ‘desporto de alto nível’. A prática desportiva deve ser ‘massificada’, para daí poder brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas. No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao desporto de elite. Desenvolve-se assim o Treinamento Desportivo baseado nos avançados estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 20).

Incentivada pela ditadura de 64, a Educação Física competitivista, seria de acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), o sustentáculo ideológico disseminado pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 1964. Assim funcionava a ideia central de “unidade nacional em torno do Brasil-potência”.

Segundo o governo ditatorial, fazia-se necessário eliminar as críticas internas e deixar transparente um clima de prosperidade, desenvolvimento e calma. Os problemas políticos ‘desapareceram’ com a censura à imprensa e com a expulsão do país de brasileiros descontentes com um regime cada vez mais opressivo. Os problemas deixavam de ter conotação política, dado que o Governo anunciava soluções providas da tecnoburocracia que, ‘cientificamente’, gerenciava o país. (GHIRALDELLI JR., 2001, p.30).

Nesse período, a Educação Física e/ou o “desporto de alto nível”, tinha o objetivo de atuar como “analgésico” no movimento social, e o governo tinha no “desporto a fórmula mágica de entretenimento da população”, ou seja, segundo Ghiraldelli Jr. (2001) apud Cunha (1985), a ideia de ênfase na Educação Física, era a seguinte, “o estudante cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política” (p. 31).

Ghiraldelli (2001) apud Ferreira (1969) ao falar sobre um editorial de 1969, diz que o Boletim Técnico Informativo da Divisão de Educação Física do MEC, colocava a prioridade máxima nessa nova concepção de vida imposta aos brasileiros e, em particular, aos professores de Educação Física, que em um dos tópicos desse boletim alega:

Quer-se dar ao professor de Educação Física a convicção de que ele, por força da profissão, é um condutor de jovens, um líder e não pode aceitar ser conduzido por minorias ativas que intimidam que ameaçam e, às vezes, conseguem, pelo constrangimento, conduzir a maioria acomodada, pacífica e ordeira. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 31).

Ao reafirmar o papel da Educação Física como meio de manipulação ideológica da sociedade, Ghiraldelli Jr. (2001) busca argumentos em Souza (1974).

Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, sofrendo nele, por vezes, a revolta conta os patrões contra a própria atividade funcional.
Se na escola aplicamos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar os desajustes familiares.
Quanto mais quadra de esporte, menos hospitais e menos prisões. Quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiários (...). (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 32 apud SOUZA, 1974).

O desporto de alto nível era oferecido em doses exageradas pelos meios de comunicação de massa à população com o objetivo de dirigir e canalizar as energias, ou seja, como afirma Ghiraldelli Jr. (2001), “a Educação Física Competitivista faz parte, como as outras concepções que precederam esta exposição, daquilo que podemos chamar de arcabouço da ideologia dominante” (p. 32).

E finalmente o movimento intitulado Educação Física popular, a partir da década de 1980. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2001), diferente das outras concepções, a Educação Física popular, veio historicamente se desenvolvendo com e contra as concepções ligadas à ideologia dominante. Nesse sentido, ela não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômica-social e política do país.

A Educação Física popular emerge da prática social dos trabalhadores e, em especial, das iniciativas ligadas aos grupos de vanguarda do “Movimento Operário e Popular⁸”.

A Educação Física Popular também não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E, mais que isso, a Educação Física serve então aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de ‘solidariedade operária’. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 21).

Ghiraldelli Jr. (2001) diz que, para o projeto da escola pública democrática e, em particular, para o projeto de uma “nova Educação Física” dar certo, é necessário que eles corram acoplados ao vetor da luta pela socialização da política. Assim de acordo com o autor, o papel da Educação Física é de acompanhar e promover o combate à ideologia liberal-burguesa e ao conservadorismo.

Com relação ao desenvolvimento da Educação Física no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, o autor diz que em vários estados do país pululam núcleos empenhados na rediscussão de temas que vão desde a redefinição do papel da Educação Física na sociedade brasileira até questões ligadas às mudanças necessárias ao nível da prática efetiva nas quadras, ginásios e campos.

Afirma ainda que, “é óbvio que essa discussão não surge por acaso. Ela é reflexo de uma discussão maior que envolve o país a partir do abrandamento do sistema repressivo instaurado pela ditadura militar” (Op. cit. 2001, p. 15), situação essa que verificou com maior velocidade e ênfase após a anistia e, principalmente, após as eleições aos governos dos estados em 1982.

⁸ Segundo Ghiraldelli Jr. (2001), o movimento operário e popular no Brasil iniciou-se, praticamente, com a República. Várias correntes de pensamento disputaram a hegemonia nos seus primeiros 40 anos de existência. No início, as vanguardas de orientação social-democrata estiveram à frente das movimentações. Todavia, nem bem iniciou-se o século atual e perderam a hegemonia para adeptos do anarquismo e anarco-sindicalismo.

CAPÍTULO II

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Especialmente na década de 1980 iniciou-se no Brasil um período de crítica, à hegemonia e ao modelo de esporte praticado nas escolas pela Educação Física. De acordo com Kunz (2001), uma das críticas era fundamentada em modelos teóricos de tendência marxista, que viam no fomento do esporte uma sequência, até mais rigorosa, do processo de alienação e reificação do homem que já acontecia na sociedade.

Outra crítica seria com relação ao processo de aprendizagem dos esportes no âmbito escolar, principalmente no que se refere a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais.

Essa crítica coincide, naturalmente, com as discussões em torno da implantação da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e com profissionais qualificados, ou seja, professores de Educação Física. Este último aspecto, dos profissionais qualificados, não era exigência para as séries iniciais (de primeira a quarta série). Quando essas séries eram de fato atendidas por um profissional da Educação Física este, por sua formação profissional excessivamente concentrada no ensino dos esportes no modelo de competição, não tinha condições de ensinar outra coisa além do esporte nesse modelo. Como a própria legislação da Educação Física Escolar emitida pelo MEC (1980) proibia a introdução do aluno no aprendizado dos esportes na forma de iniciação à competição antes da quinta série, ou antes, dos dez anos de idade, está formada a polêmica (KUNZ, 2001, p. 16 – 17).

Recorre-se a Kunz (2001), somente para mostrar o problema ocorrido com a legislação da Educação Física, que além de não ter uma contextualização, não atendia a necessidade dos profissionais da área uma vez que na primeira fase do ensino fundamental atual, chamado por Kunz (2001) de primeira à quarta série (até mesmo pela data de publicação da obra), não era necessário um profissional da área. Esse era apenas um dos vários problemas legislativos da Educação Física antes de 1996, que é e o que se pretende abordar nesse capítulo.

Como já se tentou mostrar, a Educação Física tem uma estrita relação com a educação, principalmente após a Lei 9.394/96, quando ela foi considerada um componente curricular, inserido na instituição de ensino, tendo um objetivo muito mais pedagógico do que

técnico desportivo. Nesse sentido, torna-se de suma importância a discussão sobre as políticas educacionais para a educação básica.

2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O último Plano Municipal de Educação de Quirinópolis corresponde ao triênio de 2002, 2003 e 2004, pois o novo Plano do Município está em construção. No entanto, na sexta e última meta do plano em vigor reza, “Cumprimento das diretrizes do Plano Nacional da Educação”, ou seja, a educação básica municipal está regulamentada pelo Plano Nacional de Educação, uma vez que o Plano Municipal de Educação ainda é muito vago e pouco contextualizado.

Estando a Educação Física inserida na educação básica, faz-se necessário uma pequena reflexão sobre o Plano Nacional da Educação, bem como, o Plano Estadual de Educação, pelo menos nos aspectos que são fundamentais ao trabalho de investigação, para entender as políticas educacionais para o Município.

De acordo com Dourado (2011), o atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 8.035, de 2010, encaminhado pelo Executivo Federal ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, apresenta-se estruturado em 20 metas e 170 estratégias. Em consonância com o artigo 214 da Constituição Federal de 1988, estabelece 10 diretrizes para o PNE 2011-2020. Entre elas foram analisadas algumas diretrizes consideradas relevantes para a discussão do trabalho, tanto das estratégias quanto das metas. Assim, foram destacados trechos do texto que se referem às estruturas físicas, ao material didático e à formação do profissional.

No que concerne à formação do profissional, o texto é bem contextualizado, tendo no artigo 2º uma diretriz específica (diretriz IX: valorização dos profissionais da Educação), algumas estratégias ao longo do texto e as metas 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 20, que rezam desde a graduação à especializações *lato e stricto sensu*, passando pela valorização e planos de carreira do profissional. Já no que se refere ao material didático e a estrutura física, existem citações em algumas estratégias isoladas, deixando algumas lacunas nesses dois aspectos.

Contextualizando o PL nº 8.035/2010 à luz do debate sobre a formação e a valorização dos profissionais da educação, com base na avaliação do PNE 2001-

2010 e no documento final da CONAE⁹ 2010, o texto focaliza os desafios e as perspectivas concernentes a esta temática nas proposições para o novo PNE (2011/2020) (AGUIAR, 2011, p. 264).

A autora afirma ainda que, desde a década de 1980, a temática da formação e valorização dos profissionais da educação esteve presente no debate das políticas educacionais e na legislação educacional. E que na última década, coincidindo ou não com as diretrizes e metas do PNE 2001-2010, o governo federal desenvolveu um conjunto de ações objetivando a melhoria da formação e valorização dos profissionais da educação em particular dos professores da educação básica.

O PNE 2011-2020 prevê um aumento significativo dos quadros de mestres e doutores. Em sua meta 13 refere-se ao ensino superior, que nos serve apenas como balizamento para a questão do aperfeiçoamento do profissional da educação. Já a meta 14 reza, “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores”.

Essa meta vem de embate aos anseios dos profissionais de educação, uma vez que presenciamos um número de egressos das universidades, maior que o número de vagas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no entanto para fazer valer essa meta, seriam necessárias políticas que atentam pelo menos às estratégias 14.1, que diz, “expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento. E a estratégia 14.8 que reza, “ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o de doutorado, nos **campi** novos abertos no âmbito dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas.

Desse modo, aumentando o número de vagas nos programas de pós-graduação, e principalmente voltando algumas dessas vagas para o interior, o governo conseguiria atingir uma quantidade maior de profissionais da educação desprivilegiados em detrimento aos profissionais dos grandes centros, que estão mais próximos desses programas.

Nesse sentido, o governo conseguiria, aumentando de forma significativa o número de profissionais qualificados na educação básica, atingindo também a meta 16 do PNE, que prevê. “formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”.

⁹ De acordo com Gomes et al. (2011), a Conferência nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 e antecedida por conferências estaduais, intermunicipais e municipais, foi momento marcante para a Educação Básica brasileira, no sentido de indicar diretrizes e estratégias de ação para o novo PNE.

O mesmo PNE, prevê em sua estratégia 16.1, “(...) fomentar a oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O que não condiz com a realidade educacional do país, pois a grande maioria dos profissionais da educação precisa pagar pelas suas respectivas especializações, exatamente por não haver vagas disponíveis e até mesmo incentivo do governo, como se observará nas entrevistas do capítulo seguinte.

As metas 17 e 18 preveem a valorização do profissional, bem como asseguram a existência de um plano de carreira em todos os sistemas de ensino. Apesar de um piso salarial assegurado na Lei 9.424/96¹⁰, ainda estamos longe de atingir a meta 17 que diz, “aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente”.

Além dessas metas em alguns momentos do texto observa-se a presença do item formação continuada, ou qualificação do profissional de educação. Entre eles a estratégia 1.5, que diz, “fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil”. Nota-se a formação continuada presente também nas estratégias 3.1 e na 7.1.

7.1) Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão de infraestrutura física da rede escolar (BRASIL, 2011).

Nessa estratégia está presente além da formação de professores, a melhoria da infraestrutura física da rede escolar, outro item que foi abordado no trabalho, e por essa disciplina necessitar de quadra poliesportiva ou espaço que seja adequado para sua prática, uma vez que apenas na estratégia 6.2 e 7.19. Observa-se de forma explícita os termos: quadras poliesportivas e acesso a espaços para prática de esportes.

6.2) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programas nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para educação de tempo integral (BRASIL, 2011).

¹⁰ Lei 9.424/96 – Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito. (BRASIL/ MEC/Inep. 2010, p. 607).

Nessa perspectiva, a quadra poliesportiva entra na categoria de equipamento, e somente na meta que refere-se à escola de tempo integral. Já na estratégia 7.19 pode-se observar que:

7.19) Assegurar, a todas as escolas públicas de educação básica, água tratada e saneamento básico; energia elétrica; acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade; acessibilidade à pessoa com deficiência; acesso a bibliotecas; acesso a espaços para práticas de esporte; acesso a bens culturais e à arte; equipamentos e laboratórios de ciência (BRASIL, 2011).

Com relação ao material didático o PNE é muito vago, refere-se apenas nas estratégias, 2.6 ao referir-se a produção de material didático e desenvolvimento para as comunidades indígenas. Na estratégia 4.4 ao falar sobre atendimento escolar aos estudantes com deficiência e na estratégia 10.5, ao tratar da educação de jovens e adultos. Sobre o material didático para a Educação Física o PNE não faz nenhuma menção.

Aprovado o PNE, caberá ao Distrito Federal, aos 26 estados e aos 5.564 municípios cumprir várias tarefas, dentre as quais se destaca a elaboração de planos estaduais e municipais de educação, que deverão contemplar questões da formação e valorização dos profissionais da educação (AGUIAR, 2011, p. 278).

Para ampliar a discussão, a seguir apresenta-se uma breve análise do Plano Estadual de Educação (PEE), uma vez que o Plano Municipal de Educação (PME) ainda está em construção e o plano vigente do triênio 2002 a 2004, não permite uma reflexão mais aprofundada das políticas educacionais do município de Quirinópolis.

2.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com a Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás, de 17/10/2008, o PEE é o documento definidor da política educacional do Estado de Goiás no período de 2008 – 2017. A partir do diagnóstico da situação educacional de Goiás neste início de século, estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização dos profissionais da Educação e para o financiamento, a gestão e a avaliação da Educação. Desse modo, assim como no PNE, foram analisados apenas os itens relacionados à pesquisa.

O documento, produto emanado da ação coletiva e diversas instituições que compõem o Fórum Estadual de Educação, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, define os parâmetros das ações do Poder Público, no âmbito da Educação do Estado de Goiás e de seus atuais 246 municípios, entre eles o município em estudo, Quirinópolis Goiás.

Conforme o previsto na Constituição Federal (Art. 211) e na LDB Nacional (Art. 8º), o PEE fortalece o regime de colaboração entre o Estado e seus municípios, tanto no financiamento, quanto na gestão da educação.

De acordo com o PEE, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, institui o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2010, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem elaborar seus planos decenais. Essa mesma Lei, por sua vez, dispõe, no art. 2º: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes”.

Como se extrai da análise do art. 2º da Lei nº 10.172/2001, os Planos Estaduais e Municipais de Educação devem ter como parâmetros mínimos, a serem respeitados, os objetivos e as metas contidas no Plano Nacional, já estudado no tópico anterior.

O PEE registra diferentes vozes e anseios num processo de elaboração que contou com milhares de mãos¹¹. Um desafio de construção coletiva no intuito de que o resultado se constitua em uma contribuição significativa para o avanço da educação em Goiás e que possibilite, de fato, maior comprometimento da sociedade com a educação para todos. Suas diretrizes, objetivos e metas, ao serem concretizados, atenderão às exigências atuais da política educativa em seus diferentes níveis e modalidades.

A partir das sugestões produzidas em alguns eventos em todo Estado, organizado por essa Comissão Central e complementado pelas Comissões Regionais, foi elaborada a primeira proposta preliminar do PEE, enviada para todas as subsecretarias para análise e apresentação de sugestões. Essa versão preliminar foi apresentada no seminário realizado de

¹¹De acordo com PEE, em maio de 2002, a Secretaria de Estado da Educação começou os contatos para o início dos trabalhos que envolveu aproximadamente 450 (quatrocentas e cinquenta) pessoas de diversos segmentos: Associação Goiana dos Municípios, Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Legislativa, Secretarias Municipais de Educação (69 – sessenta e nove municípios), Câmara Municipal de Goiânia, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, Conselho Estadual de Educação, Fórum em Defesa da Escola Pública, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, Sindicato dos Professores do Estado de Goiás, Subsecretarias Regionais de Educação, Colégios e Escolas Estaduais, Colégios e Escolas Municipais. Foi criada então a Comissão Central e a incluir representantes de 23 (vinte e três) entidades e órgãos. Além dos acima citados, passaram a integrar a Comissão Central: Comissão de Educação da Câmara Municipal de Goiânia; Representante das Subsecretarias Regionais; Secretarias de Educação dos Municípios de Acreúna, Alexânia, Anápolis, Itumbiara, Rio Verde, Rubiataba e Vianópolis; União dos Dirigentes Municipais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

20 a 22 de novembro, promovido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública de Goiás, com o título “Plano Estadual de Educação em Goiás: uma construção coletiva”. As várias sugestões, então apresentadas por grupos temáticos, foram analisadas pela Comissão Executiva e Redatora, submetidas à Comissão Central e, junto a outras sugestões escritas, enviadas por correio, fax, internet, para serem incorporadas ao texto da proposta inicial, da qual resultou a segunda versão preliminar do Plano, consolidada em 11 de março de 2003.

A partir das discussões feitas acerca desses objetivos gerais, acrescidas do debate das várias sugestões apresentadas e analisadas durante a elaboração deste documento, elenca-se alguns tópicos definidos como objetivos do Plano Estadual de Educação de Goiás, que servem de balizamento para o trabalho. Entre eles estão: o tópico sete (7). “garantir padrões mínimos de infraestrutura e qualidade para todos”, uma vez que um dos objetos de análise dentro das políticas públicas educacionais é exatamente a infraestrutura para as aulas de Educação Física. E o tópico oito (8) que prevê, “valorizar e qualificar os profissionais da educação, inclusive com implantação de planos de carreira próprios em todos os municípios”. Sobre o material didático, assim como o PNE, o PEE deixa lacunas em sua contextualização.

Uma das preocupações do PEE, no que se refere à educação infantil, em uma análise sintética e objetiva, é a priorização de uma educação de qualidade para as crianças de até cinco (5) anos de idade, ainda sujeitas a um grande processo de exclusão social, por meio de projetos específicos de orientação aos pais, qualificação de professores, política salarial e de condições de trabalho, garantia de padrões mínimos de condições físicas, equipamentos, materiais pedagógicos, culturais e de lazer.

Já no ensino fundamental o PEE destaca algumas medidas, dentre elas: urgente e efetiva redistribuição de renda; crescimento de oferta de emprego; aumento da jornada escolar, universalizando-se o regime de tempo integral, previsto no art. 34, da LDBEN, o que garantirá a todos os estudantes alimentação adequada, com o fornecimento de, pelo menos, três refeições diárias, bem como orientação no cumprimento dos deveres escolares, práticas de esportes e atividades artísticas e culturais.

Sobre a estrutura física o plano diz que: a estrutura física da maioria das escolas, inclusive as da rede privada, carece de atendimento compatível com o momento histórico vivido e com as necessidades da comunidade, notadamente no que se refere à jornada de tempo integral. Essas escolas necessitam de salas de aula adequadas, bibliotecas, áreas para a prática de esportes, recreação, atividades artísticas e culturais, laboratórios e equipamentos de informática e acesso adequado às pessoas com necessidades educacionais especiais.

No que se refere aos objetivos e metas, consta em alguns deles: Meta seis (6), “Assegurar, a todos os estudantes da rede pública, orientação no cumprimento dos deveres escolares, da prática desportiva e de atividades artísticas e culturais”. (GOIÁS, 2008)

E a meta oito (8) afirma que é necessário garantir que:

No prazo de três (3) anos, contados a partir de 2008, inclusive, todas as unidades escolares da rede pública e da iniciativa privada promovam a adaptação da estrutura física e a aquisição de acervos bibliográficos e equipamentos, de modo a atender aos padrões mínimos de qualidade, quanto a: áreas apropriadas para esporte, recreação, atividades artísticas e culturais e serviços de merenda escolar. (GOIÁS, 2008)

Para o ensino médio destacamos as metas 7, 13 e 19. Na meta 7 o PEE reza, implementar, em quatro (4) anos a partir da vigência deste Plano, política de padrões mínimos de infraestrutura física da rede, com prédios, número adequado de salas de aula, auditórios, dependências administrativas, quadras de esporte, bibliotecas, laboratórios, equipamentos de multimídia, telefones, reprodutores de textos.

Já nas metas treze (13) e dezenove (19), o plano menciona a qualificação do profissional. “Garantir a graduação dos professores em suas áreas específicas de atuação no ensino médio, oferecendo licenciatura plena e complementação pedagógica para os portadores de curso superior que não sejam licenciados”. E ainda, “garantir que, anualmente, pelo menos 5% dos professores do ensino médio cursem pós-graduação (mestrado e doutorado), visando atender às necessidades das diversas regiões”.

Assim como no PNE, o PEE prevê várias metas que primam de forma direta pela qualidade da educação e de forma indireta pela qualidade da Educação Física. Uma vez que em nenhum dos dois documentos a Educação Física aparece de forma direta, mas sempre intrinsecamente.

Com relação à formação e qualificação do profissional há um longo diálogo nos dois documentos, com políticas específicas para as diversas fases de ensino. Já o material didático aparece de forma muito subjetiva, necessitando de uma atenção maior. A infraestrutura tem uma contextualização um pouco maior, deixando claro em alguns trechos do texto a necessidade de quadras poliesportivas e local adequado para a prática de atividade física.

Diante da realidade constatada, verifica-se a necessidade de buscar os anseios dos profissionais da área de Educação Física, estando ela inserida na instituição de ensino nesses três aspectos, bem como na UEG enquanto formadora dos profissionais da área a partir de 1999.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E O MATERIAL DIDÁTICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A Educação Física enquanto disciplina inserida no contexto escolar vem tornando-se de um valor inquestionável para a transformação e valorização da sociedade, bem como contribuindo com o ensino/aprendizagem nas instituições de ensino. Para isso é necessário a garantia de equipamentos específicos que possibilitem a boa aplicação deste componente curricular, pois a falta de material e aparelhamento nas instituições de ensino pode vir a influenciar no desenvolvimento da disciplina e, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem do aluno.

A realidade que é vivenciada nas escolas públicas é sempre a mesma:

[...] os equipamentos e recursos didáticos pedagógicos são insuficientes e/ou inexistentes, de péssima qualidade, com tempo de duração máxima de quatro a seis meses. Após este período, as aulas ocorrem com material improvisado ou comprado pelo professor de Educação Física (MEDEIROS, 2009, p. 3).

Essa é uma realidade com a qual os professores de Educação Física se deparam durante sua vida profissional, sendo uma das principais dificuldades encontradas para realizarem suas aulas.

A ausência de materiais adequados para a aula de Educação Física pode causar um baixo rendimento tanto dos professores quanto dos alunos, diminuindo a qualidade das aulas, fazendo com que os discentes e docentes fiquem desmotivados.

Segundo Medeiros (2009), deve se alertar para intervenção que a ausência do ambiente e material apropriado desempenha sobre a qualidade das aulas e, principalmente, a responsabilidade do Estado com o equipamento da escola para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, pois segundo a Lei 9.394/96, é um componente curricular indispensável no ensino básico e tão relevante quanto qualquer outra disciplina.

Podemos perceber a elevada importância do espaço físico e dos recursos didático-pedagógicos nas aulas de Educação Física na escola. Portanto, uma escola em péssimas condições ou sem qualquer instalação esportiva e recurso material em quantidade insuficiente ou inexistente, pode contribuir para criar no imaginário do aluno um esquecimento e/ou desvalorização da Educação Física, sendo marginalizada e colocada como algo complementar dentro do ambiente escolar, como se não fosse relevante para sua formação. A Educação Física deve ser encarada a partir dos benefícios que pode trazer ao desenvolvimento humano, na contribuição para a formação física e intelectual (MEDEIROS, 2009, p.7).

Se uma escola não oferece condições para o trabalho do professor, e nem para o aprendizado dos alunos, é perceptível que, segundo Tokuyochi (2008), a insuficiência de espaço e material, faz com que o dia a dia seja estressante, frustrante e desanimador, não por coincidência, mas atrapalha muito mais do que qualquer outra eventualidade do cotidiano escolar. O docente necessita com frequência de adequar as atividades em espaços adaptados, isso ocorre pela escassez de materiais, por exemplo, é na escola que a maior parte das crianças tem a primeira chance de vivenciar as modalidades esportivas, porém o ambiente ou os materiais característicos para essas atividades são raros na escola.

Nota-se que as políticas públicas para Educação Física, no que se refere ao material didático para as aulas são insuficientes, isso faz com que o profissional fique desmotivado, e os alunos desinteressados pela prática, pois a utilização constante de materiais alternativos dificultará o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos ficará limitado. Mas, deve-se ressaltar que os professores não podem ficar restritos apenas aos materiais esportivos, e sim sempre ser um inovador em suas aulas.

2.4 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ESPAÇO PARA A PRÁTICA

Outro aspecto de suma importância para a Educação Física nas instituições de ensino é o espaço para a prática de atividades físicas. Na atualidade, a maioria das escolas possui quadra poliesportiva, no entanto, o estado de conservação é bastante precário. Assim como a sala de aula, a biblioteca, os laboratórios e as demais dependências da instituição precisam estar em ótimo estado de conservação, dando conforto ao educando, com intuito de garantir um bom rendimento no ensino/aprendizagem, a quadra e/ou o espaço para as aulas práticas de Educação Física precisam ser conservadas e estar em condições de uso.

O espaço escolar é fundamental para a formação do ser humano devendo ser elemento de interação na relação dinâmica entre aluno e o ambiente e precisa estar em constante movimento de reestruturação, e as questões pertinentes à interação entre espaço físico, atividades pedagógicas, comportamento humano possam ser consideradas prioritárias. Uma unidade escolar que tenha uma infraestrutura adequada, contemplando o conforto ambiental e a adequação dos espaços, será considerada mais apropriada no desempenho dos alunos.

Mas, o que se encontra é uma Educação Física voltada para atividades de descontração.

[...] Ou seja, é apenas um tempo de lazer, de recreação, sem relevância para a formação crítica e social do aluno. E por esses fatores, mesmo com leis que reconhecem e legitimam dentro do espaço escolar, a Educação Física é “marginalizada”: muitas vezes o professor não tem o mesmo reconhecimento em relação aos outros professores que ministram outras disciplinas ‘mais importantes’, escolas não garantem a qualidade dos espaços e quantidade dos recursos didáticos pedagógicos indispensáveis às aulas de Educação Física. Os professores entendem que, desde que a responsabilidade foi transferida à direção da escola, a disciplina vem sendo desprivilegiada dentro do ambiente escolar. Isso desmotiva alunos e professores, interferindo negativamente no desenvolvimento motor, cognitivo e social dos educandos, perdendo a Educação Física sua alegria, prazer e criatividade no processo de ensino aprendizagem. Não basta acreditar na potencialidade do esporte como agente educacional e transformador social, é fundamental oferecer condições de funcionamento e sustentação de trabalhos neste âmbito, não só em projetos esportivos, mas, também, na Educação Física Escolar (MEDEIROS, 2009, p.19-20).

Medeiros (2009) constata que o professor enfrenta grandes dificuldades em seu ambiente de trabalho em relação às quadras, durante todo o ano. Contudo, é no período de jogos internos que a disciplina Educação Física passa a ser mais “valorizada”, pois é nessa época que o seu local de trabalho recebe a atenção da gestão administrativa da escola, ocorrendo pequenos reparos, para que a quadra tenha condições necessárias para a realização do evento.

No âmbito educativo, não raro os professores de Educação Física sofrem discriminação por parte dos outros professores no que se refere à disciplina, pois a referida disciplina é sempre colocada em segundo plano. A experiência revela que a sociedade não consegue perceber, ainda, a Educação Física como componente curricular, nesse sentido, as reivindicações quanto ao espaço físico e materiais são sempre atendidas por último, deixando transparecer um certo descaso por parte, tanto do poder público, quanto da gestão da instituição.

Segundo Gaspari (2006), “A Educação Física deve ser legitimada na escola, buscar a sua identidade, sua razão de ser no currículo escolar, e para isso, sua importância deve ser rediscutida nos diversos âmbitos da sociedade” (p. 130). Para tanto é necessário que os professores, gestão escolar e sociedade caminhem juntos para uma Educação Física de melhor qualidade e para que a mesma tenha seu devido reconhecimento.

A Educação Física, como um componente curricular pertencente a escola, também compõe o quadro da formação para a cidadania e para a aquisição de subsídios para

o cidadão usufruir, conhecer e desfrutar da Cultura Corporal de Movimento, consciente de seus direitos ao lazer, a alimentação saudável, ao hábito de práticas corporais com respeito aos próprios limites e aos dos outros. Assistir a uma competição de futebol, basquete, natação, esgrima ou qualquer que seja a atividade competitiva emitindo senso crítico ou sabendo o mínimo sobre o contexto para poder opinar; apreciar uma apresentação de dança e possuir requisitos para poder valorizá-la; e sentir-se a vontade e ter um mínimo de criatividade para dançar, jogar, brincar, lutar, independentemente da idade, são algumas das preocupações da Educação Física na formação básica. No entanto, notamos que a Educação Física escolar não está dando conta de cobrir tais possibilidades. Procuramos verificar com os próprios 'atores sociais' qual a real situação que permeia tal componente curricular na escola. Investigamos suas dificuldades: a falta de infraestrutura adequada para as aulas de Educação Física, material didático, baixo 'status' da disciplina ou componente curricular, indisciplina, falta de interesse e agressividade dos alunos e solicitamos sugestões para saná-las (GASPARI et al., 2006, p.133-134).

Gaspari (2006) foi muito feliz ao levantar essas questões sobre a Educação Física escolar, pois a falta de infraestrutura, a falta de material, e o que ele chamou de baixo "status" da Educação Física, ou seja, o baixo reconhecimento por parte da comunidade escolar e da sociedade em geral, são problemas enfrentados pelos profissionais da área e que ainda na atualidade estão sem solução.

Portanto, a Educação Física é uma área de amplo conhecimento tanto da cultura corporal, como de atividades relacionadas ao esporte, mas para tanto há a necessidade de despertar nos alunos o interesse pelas aulas e fazer com que os mesmos desenvolvam seu lado crítico, para a construção de uma Educação Física melhor, mesmo que a escola não ofereça condições físicas e materiais adequados para essa prática curricular.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997), o ambiente disponibilizado para a vivência e a aprendizagem de jogos, lutas, danças, esportes e ginástica não oferecem a adequação, essa é uma característica indispensável. E modificar esse quadro sugere uma junção de empenho da sociedade e poderes públicos. Esse assunto é reforçado por Medeiros (2009) que diz, "ao poder público não compete recusar qualquer responsabilidade de não proporcionar condições para a Educação Física em relação às demais disciplinas" (p. 22).

Assim, é de suma importância que os poderes públicos junto às escolas, caminhem na mesma direção, para que possa ter uma estrutura adequada para a realização de atividades propostas pelo professor, e para que se tenha uma Educação Física de qualidade, devendo assim pensar no desenvolvimento das aulas e dos alunos.

2.5 POLÍTICAS DE INCENTIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E/OU APERFEIÇOAMENTO PARA O PROFISSIONAL

Atualmente, evidencia-se o quanto é importante a formação continuada dos professores, pois o mundo está sempre em constante mudança, para tanto, há a necessidade de novos conhecimentos dos profissionais da educação, para acompanhar as mudanças rotineiras do mundo moderno e para que os alunos sejam a cada dia mais bem informados e educados.

Nos dias atuais a preocupação com a formação continuada de professores se deve primeiramente ao fato de que numa sociedade em contínua mudança são apresentadas novas exigências, tanto para seus indivíduos, quanto para suas instituições e sistemas organizacionais, que por sua vez reclamam respostas adequadas a tais transformações, exigindo adaptações educacionais e formativas para a população (MENDES, 2005, s/p).

Uma das necessidades dos profissionais é a formação continuada, no intuito de estar sempre bem informado, revendo e renovando suas aulas, tornando esse aspecto um meio facilitador no aprendizado dos alunos, contribuindo para sua motivação na forma de atuar, bem como aprimorando seus conhecimentos de acordo com a realidade. Diante disso, Mendes (2005) nos afirma que, “a formação continuada de professores tem sido pensada incessantemente, entendendo-se que a profissão docente é essencialmente uma profissão dinâmica, mutável frente às transformações sociais”.

A formação continuada é um dos principais fatores para a mudança da educação nacional.

A reivindicação por uma formação continuada, na forma de cursos e encontros de área, promovidos pela direção e coordenação das escolas públicas e particulares e dos órgãos centrais do poder público (Secretarias Estaduais e Municipais, Diretorias de Ensino e Equipe Pedagógicas), seria um dos pontos importantes para minimizar o quadro atual da Educação Física escolar, pois traria novidades, atualizações da área em termos de teorias, metodologias e estratégias (GASPARI, 2006, p. 132).

Diante dos fatos, o profissional deve ter um compromisso pedagógico, e procurar mudar seus hábitos educacionais, procurando sua constante modernização, de forma que suas aulas deverá ser um atrativo para os alunos na busca da aprendizagem, ou seja, o professor também interfere para a boa qualidade da aula.

Mas, para que haja mudanças na educação, e os profissionais deem continuidade em sua qualificação profissional, é necessário que os mesmos estejam preparados para a busca de novos conhecimentos, além disso, segundo Haddad (2007), “também são necessárias condições sociais e econômicas para acessar esta educação” (p. 14). Para tanto há a necessidade de custeio dos cursos de aperfeiçoamento por parte dos profissionais, assim como, também é preciso que tenham subsídios das políticas públicas educacionais.

Assim Nunes (2004) reforça, “outro importante momento é a formação continuada dos professores de Educação Física no próprio local de trabalho”, pois com o apoio da escola para com a formação continuada do profissional, facilitará sua prática pedagógica, elevando sua autoestima, para ter uma atuação de melhor rendimento no cotidiano escolar.

[...] esse jogo de interesses, apontado como dificultador no processo de formação do educador, é justificado por: (...) de um lado está a sociedade que exige dos professores e das instituições educativas respostas às suas demandas sociais; de outro estão as agências de formação e os formadores de professores, com suas consolidadas estratégias, de trabalho e um discurso muitas vezes conservador; e de outro ainda estão os professores, que desejam ver seu trabalho reconhecido socialmente, ter autonomia de trabalho e promover mudanças sociais efetivas. Nesse desencontro, não só a formação de professores, mas todas as questões educativas ficam à mercê das impacientes e perversas exigências do mercado capitalista (MOLINA NETO, 1997, p. 34).

A cobrança da sociedade perante o professor e a escola é rotineira, porém a própria sociedade não interage com o meio escolar. E o professor aspira que seu trabalho seja reconhecido socialmente, para que possa desempenhar sua função com maior empenho. Assim, a formação continuada é pouco estimulada devido o professor não obter retorno financeiro do governo.

2.6 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS COMO FORMADORA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA QUIRINÓPOLIS

Para se compreender melhor as políticas públicas no que refere-se à formação do profissional de Educação Física, antes do período definido para o estudo (1996 com a promulgação da LDB, e 1999 com o advento do curso de Educação Física na UEG

Quirinópolis), é necessário entender essa instituição, a UEG, como formadora do profissional na cidade em estudo.

Nesse sentido, buscou-se realizar um breve histórico da UEG, como instituição, e do curso de Educação Física na unidade de Quirinópolis, para que se pudesse fazer uma relação da necessidade das políticas públicas educacionais para Educação Física no município com a real situação da área na atualidade.

A criação da Unidade Universitária de Quirinópolis ocorreu em função da concepção da interiorização do Ensino Superior em Goiás, através do modelo de Universidade multicampi, objetivando atender às demandas e anseios das comunidades interioranas.

De acordo com o projeto de implantação do curso de Educação Física na UEG, a proposta de criação da instituição não é recente. A mobilização entre diversos segmentos da sociedade para implantação de uma Instituição de Ensino Superior pública, gratuita e de qualidade, no Estado de Goiás, tem seus primeiros registros datados da década de 1950.

A Reforma Universitária, ocorrida em 02 de novembro de 1968, através da Lei 5.540, facilitou a disseminação do Ensino Superior, e em Goiás, foram criadas Faculdades isoladas, além das duas universidades já existentes no Estado.

De acordo com o PEE, 2008-2017, a história da educação superior em Goiás data de 1903, com a instalação da Academia de Direito de Goyaz. A Universidade Católica de Goiás (UCG), a mais antiga do Estado, data do início de 1959, seguida pela criação da primeira instituição federal de ensino superior, a Universidade Federal de Goiás (UFG), em 1960.

Ainda de acordo com o projeto de implantação do curso de Educação Física, consta no texto que, um projeto de Universidade Estadual, elaborado pela Assembleia Legislativa, ainda no governo de Ary Ribeiro Valadão, através da Lei de nº 8.772, de 15 de janeiro de 1980, delegava ao Poder Executivo autorização para criar a Universidade do Estado de Goiás com sede em Anápolis, sob a forma de fundação; porém, o Decreto somente foi assinado pelo governador Dr. Henrique Antônio Santillo, que instituiu a Fundação Estadual de Anápolis, mantenedora da UNIANA, sob nº 3.355, de 9 de fevereiro de 1990.

De acordo com o mesmo projeto, a partir do sonho de se construir um projeto de Universidade democrática, solidamente enraizada em todas as regiões em que estivesse presente como instrumento de transformação regional e de inclusão social, nasce a UEG, resultado do processo de transformação da UNIANA e da incorporação das Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas, mantidas pelo Poder Público Estadual, por força da Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e

Tecnologia de Goiás. A UEG foi organizada como uma Universidade Multicampi, tendo como sede central o campus da anteriormente denominada UNIANA na cidade de Anápolis.

(...) houve um pequeno avanço com a transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), com a implantação de novos cursos e vagas na Universidade Federal de Goiás (UFG) e com a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela Lei nº 13.456, de 16/04/99. A adoção do modelo *multicampi* permitiu que se integrassem à UEG as 13 faculdades estaduais isoladas existentes, já no ato de criação, instalando-se posteriormente mais 17 Unidades Universitárias e criando-se novos cursos nas unidades já implantadas. Em 2006, a UEG atendeu um total de 25.478 estudantes na graduação, dos quais 7.900 pertenciam, especificamente, aos programas da Licenciatura Plena Parcelada (LPP/emergencial), ofertados a professores das redes de ensino (GOIÁS, 2008).

O PEE segue afirmando que, no período de 2001 a 2006, um grande número de profissionais da educação ingressou em programas de licenciaturas (LPP/emergencial) ofertados pela UEG, considerado como o maior programa especial de formação de professores. Esse programa visava capacitar profissionais da educação atuantes na educação básica sem a devida titulação. Até o momento, a UEG ofertou 2.002 turmas, em 08 (oito) tipos de cursos de graduação, na modalidade LPP – uma graduação concentrada em períodos letivos especiais (Relatório de Gestão da UEG-2007).

O programa especial de formação de professores decorre, por um lado, de exigências da LDBN e, por outro, dos investimentos dos setores públicos e educacionais do Estado, feitos com recursos próprios ou do FUNDEB. Formar os professores que exercem a sua profissão e que não tiveram a oportunidade de frequentar uma graduação tem-se apresentado como um dos maiores desafios para o sistema educacional (GOIÁS, 2008).

Com relação à Unidade Universitária de Quirinópolis, em 1985, foi organizada no município uma comissão de profissionais preocupados com o desempenho pedagógico dos professores das escolas de Ensino Fundamental e do Ensino Médio do município e região. Os resultados das análises desta comissão apontaram para uma grande demanda por cursos de Licenciatura para formação de professores. Assim, criou-se a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis (FECLQ), uma instituição autárquica municipal, também denominada Faculdade isolada.

A FECLQ foi criada pelo Decreto nº 2.550, de 16/01/1986, conforme autorização legislativa consubstanciada na lei nº 9.777, de 10/09/1985, como uma entidade autárquica, com duração indeterminada e de personalidade jurídica de direito público, dotada de autonomia patrimonial, financeira, administrativa disciplinar e didático-científica, sendo

jurisdicionada à Secretaria de Educação do Estado e tem como sede o foro da cidade de Quirinópolis, Estado de Goiás.

Ainda conforme o mesmo projeto, a Unidade Universitária Quirinópolis foi criada em 1999 como uma das unidades da UEG, pelo Governo do Estado de Goiás (Lei 13.456, de 16 de abril de 1999), com a concepção de uma universidade pública, gratuita e democrática. Salienta-se que a implementação da Unidade da UEG em Quirinópolis, ocorreu nas instalações físicas da então existente FECLQ.

A criação da Unidade Universitária de Quirinópolis proporcionou a comunidade quirinopolina, uma Universidade que atendesse às demandas locais e regionais na formação de recursos humanos para suprir a necessidade local e, ao mesmo tempo, proporcionar acesso ao ensino superior gratuito.

Com relação ao Curso de Educação Física, de acordo ainda com o projeto de implantação do mesmo, ele foi criado pelo Decreto nº 4.876 de 24 de março de 1998, Diário Oficial do Estado (DOE) de 30 de março de 1998 e autorizado pelo Decreto nº 5.332 de 11 de dezembro de 2000, DOE de 18 de dezembro de 2000 autorizando seu funcionamento a partir do ano letivo de 1999.

O curso de Educação Física, que teve sua autorização para funcionamento concedida pelo Conselho Estadual de Educação em dezembro de 2000, sendo o mesmo reconhecido pelo Conselho acima citado no ano 2004, iniciou suas atividades pedagógicas em 1999 e junto também foi iniciada a construção do Complexo Esportivo que teve sua inauguração somente no ano de 2005.

O curso hoje atende toda região sudeste do estado de Goiás, contribuindo de forma significativa com a formação de professores em educação, bem como em Educação Física. Conforme mostra o quadro abaixo.

Tabela N. 01- Dados dos profissionais de Educação Física nas instituições de ensino de Quirinópolis - GO.

Profissionais de Educação Física atuantes nas instituições de ensino no município de Quirinópolis				
Instituições Formadoras	Instituições de ensino Estaduais		Instituições de ensino Municipais	
	Professores	%	Professores	%
UEG	10	71,43%	6	46,15%
Outras instituições	4	28,57%	7	53,85%
Total	14	100%	13	100%

Fonte: SRE de Quirinópolis, SME de Quirinópolis. Elaborado pelo próprio autor.

De acordo com os dados passados pela Subsecretaria Regional de Educação de Quirinópolis e pela Secretaria Municipal de Quirinópolis, temos hoje em atuação um total de vinte e sete (27) professores de Educação Física com graduação, trabalhando nas instituições de ensino do município, sendo desse total de quatorze (14) professores nas instituições de ensino estaduais e treze (13) professores nas instituições de ensino municipais. Dos quatorze professores atuantes nas instituições de ensino do Estado, um total de dez, o que corresponde a (71,43 %), são formados no curso de Educação Física da UEG unidade de Quirinópolis, os outros quatro, que representa (28,57 %), são formados em outras instituições¹². Já nas instituições Municipais temos um total de treze professores, seis, que representa (46,15 %) são formados pela UEG unidade de Quirinópolis e sete, (ou 53,85 %), são formados por outras instituições¹³.

Diante do exposto, pode-se notar que o curso de Educação Física de Quirinópolis tem uma contribuição significativa na formação dos profissionais da área da Educação Física no Município, pois, tanto nas instituições de educação do Estado, como nas instituições de educação do Município, registra-se a presença desses profissionais.

¹² De acordo com a Subsecretaria Regional de Educação de Quirinópolis, 1 (um) formado na Faculdade de Ensino Superior de Rio Verde, FESURV; 1 (um) formado na Universidade Federal de Uberlândia, UFU; e 2 (dois) formados na Universidade Federal de Goiás, UFG

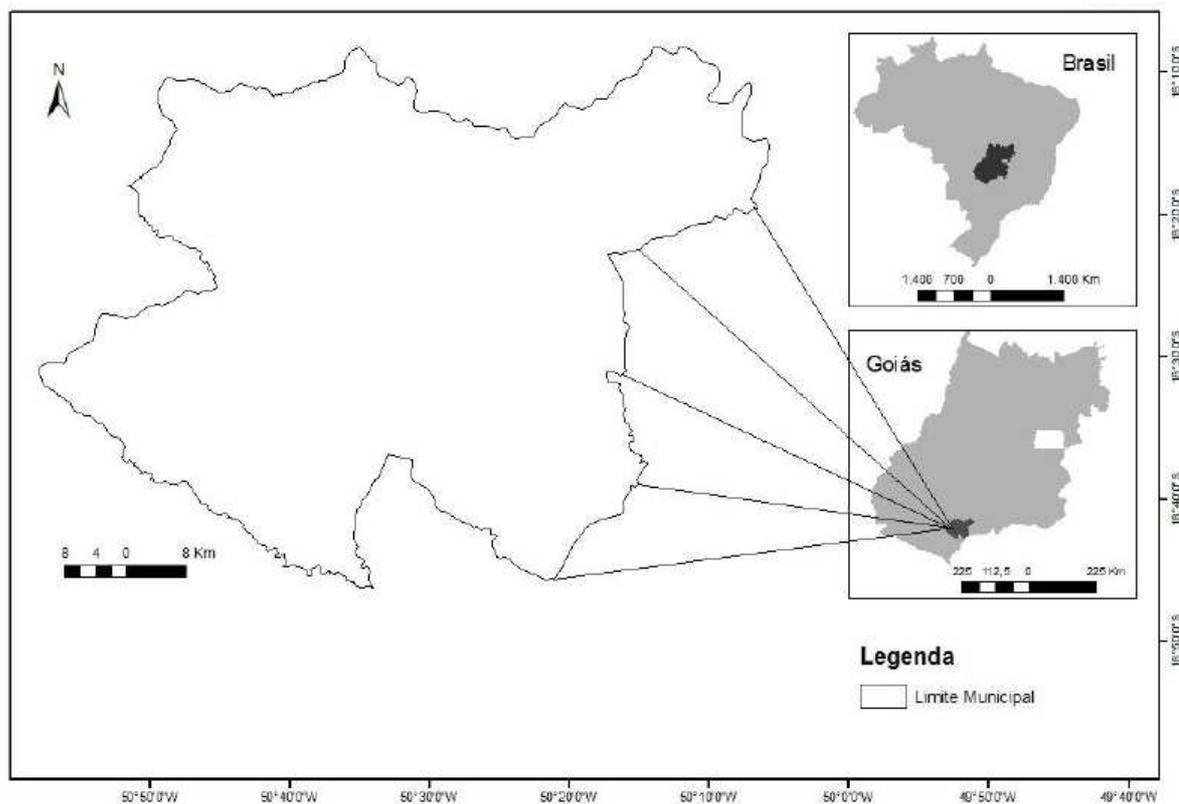
¹³ De acordo com a Secretaria Municipal de Quirinópolis, 5 (cinco) professores de Educação Física são formados na Faculdade de Ensino Superior de Rio Verde, FESURV; e 1 (um) é formado na Universidade Luterana do Brasil de Itumbiara, ULBRA; 1 (um) formado na Universidade Federal de Uberlândia, UFU.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS - GO

O município de Quirinópolis-GO localizado na região sudoeste do estado de Goiás, tem uma área territorial de 3.780,17 km², equivalente a 1,11% do Estado de Goiás e está distante cerca de 280 km de Goiânia. A sede municipal está localizada em média a 540 m de altitude e tem sua posição geográfica determinada pelas seguintes coordenadas: 18° 26' 54" de latitude Sul e 50° 27' 06" de longitude Oeste. Encontra-se às margens do lago de São Simão, no rio Paranaíba, e está interligada às principais regiões do estado de Goiás e do país por uma malha rodoviária constituída, principalmente pelas GO 164, que liga à BR 452 (Paranaiguara) e GO 206 que liga à BR 384 (Itumbiara). Limita-se ao Norte com os municípios de Rio Verde e Maurilândia, a Leste com Gouvelândia e Castelândia, a Oeste com Cachoeira Alta e Paranaiguara e ao Sul, limita-se com o Estado de Minas Gerais.

Figura- N. 01- Mapa de localização geográfica do Município de Quirinópolis

Localização do município de Quirinópolis Goiás



Fonte: IBGE-2011. Organização: SILVA, R. M.

Sua economia baseia-se na agropecuária, com cultivo pouco expressivo de grãos (milho, soja e sorgo) e calcada, sobretudo, na atividade pecuarista, visto que, a tradição com a economia é baseada na agricultura/produção de grãos, teve uma expansão relativamente recente e pouco expressiva na região. Estas características estão sendo alteradas a partir de 2004/2005 com territorialização do setor sucroenergético no município.

De acordo com Silva (2012), a dinâmica em Goiás no que se refere a sua regionalização, especificamente o Sudoeste Goiano, pode ser analisada a partir dos interesses econômicos de setores de São Paulo e de Minas Gerais. Afirma ainda que, o Triângulo Mineiro, tendo como centralidade em Uberaba (antes dos anos 70) e, posteriormente em Uberlândia, serve como núcleo intermediário e estratégico com capacidade de absorção de estímulos da economia paulista no sentido de proliferar e intencionar influências para o Sudoeste Goiano.

Para Estevam (1998) apud Silva (2012), o desenvolvimento da indústria e a economia consolidada do sudeste brasileiro promovem o papel de reordenação e redefinição da distribuição das atividades econômicas em Goiás. Promove ainda, a especialização de novas formas econômicas a exemplo das atividades agropecuárias, dimensionando a formação de um novo perfil para o Estado de Goiás e, por conseguinte a região sudoeste do Estado, onde está inserido o município de Quirinópolis.

A ocupação inicial de Quirinópolis se deu pela criação de gado e em menor proporção pela agricultura, sendo a pecuária a principal atividade econômica até os dias atuais, quando se inicia a territorialização de uma nova forma econômica promovida pela introdução da cana-de-açúcar no município.

Segundo Sagim Júnior e Sagim (2000), embora emancipado politicamente em 1943 (desmembrado do município de Rio Verde) a economia do novo município pouco alterou em decorrência da falta de estradas que interligassem o município a outras cidades de maior porte, fator este que dificultava o transporte da produção e o traslado do gado que nesse contexto já era produzido além do consumo local.

Estas características apontadas fizeram com que o município de Quirinópolis permanecesse até o final da década de 1940, num estágio de desenvolvimento muito lento, o que, aliás, era uma característica de todo o sudoeste goiano. De acordo com Barreira (1997), na década de 1940, mais de 82% da população do Estado de Goiás era predominantemente rural, e a agricultura, de subsistência, portanto mesmo as pessoas que viviam nos centros urbanos da região do sudoeste goiano, em sua grande maioria, viviam do trabalho rural. É preciso lembrar de que nesse contexto histórico a economia do país era de vocação agrária. A

exemplo, Quirinópolis segue os mesmos padrões econômicos das demais regiões de Goiás, com prevalência, sobretudo na criação de gado seguido em menor escala pela produção de alimentos.

Ressalta-se, ainda, nesse contexto, além das características agrárias do município as dificuldades com o processo da logística de transportes e estradas pavimentadas, fato esse que manteve o município com o desenvolvimento lento.

No que se refere aos dados populacionais, de acordo com o último censo demográfico (IBGE, 2010) Quirinópolis possui uma população municipal de 42.216 habitantes conforme pode ser observado na tabela N. 2.

Tabela N. 02- Dados populacionais de Quirinópolis de 1940 a 2010.

População de Quirinópolis de 1940 a 2010					
Ano	Rural		Urbana		Total Geral
	Total	%	Total	%	
1940	11.745	88,87	1.471	11,13	13.216
1950	15.783	85,84	2.604	14,16	18.387
1960	22.405	87,37	3.239	12,63	25.644
1970	25.273	66,64	12.649	33,36	37.922
1980	13.513	37,25	22.766	62,75	36.279
1990	6.975	20,35	27.301	79,65	34.276
2000	6.857	18,78	29.655	81,22	36.512
2010	6.518	15,44	35.698	84,56	42.216

Fonte: Censo - IBGE, 2010. Elaboração SILVA (2012).

A análise do crescimento da população do município está relacionada ao desenvolvimento do sudoeste goiano que segundo Correa (2010), especialmente nas décadas de 1970 e 1980 sofre a inversão de população rural para urbana, conforme se pode observar no quadro acima, a população urbana passa em 1970 de 3.239 para 12.649 em 1980.

A década de 1970 foi marcada pelo maciço êxodo rural primeiro pelo avanço tecnológico do campo, capitaneada pela iniciativa pública, dos governos estadual e federal, e segundo pela evolução da infraestrutura urbana, por meio de atividades ligadas ao comércio e serviços onde geram empregos e acabam por atrair o homem do campo para a cidade (CORREA, 2010, p. 281).

Com relação às políticas educacionais do município, de acordo com Carmo e Santos (2010) a educação em Quirinópolis teve início com os professores particulares, mas com a chegada do progresso o ensino oficial passou a ser ministrado mediante a estruturação das redes municipal, estadual e particular.

Urzedo (2010) nos mostra que, a educação em Quirinópolis foi inicialmente ministrada nas residências pelos professores particulares, sendo assim, somente em meados

dos anos 30 que chegaram as escolas isoladas, e nos anos 40, as escolas Rurais e o primeiro Grupo Escolar Ricardo Campos e, em 1954, a primeira escola de formação de professores primários, Escola Normal Regional Municipal Coronel Quirino.

Em um breve histórico da educação no município, Urzedo (2010) traz alguma das mais importantes passagens, entre elas consta que em 1930, a sua primeira escola urbana, denominada Escola Isolada de Quirinópolis. O prédio contava com duas salas de aulas. Em 1946, passou a ser chamada de Grupo Escolar Ricardo Campos. Em 1948 o prefeito, criou, através Lei nº 11, cinco escolas rurais municipais. Em 1951, pela Lei nº 15 de agosto de 1951, criou-se mais quinze Escolas Rurais para o ensino primário e curso noturno para alfabetização de adultos e adolescentes.

Em 20 de junho de 1966, foi implantada a “Secretaria de Serviço de Educação e Cultura”, por meio da Lei nº 483, art. 1, item 6. De acordo com Urzedo (2010), 1968 a 1970 a secretaria de serviços de educação e cultura ofereceu cursos de aperfeiçoamento para os professores no período de férias, pois a maioria desses profissionais não possuía formação para o exercício do magistério. Ampliou o número de escolas municipais de 09 para 27 as quais eram localizadas no meio rural de construções rústicas, erguidas pelos próprios moradores de diversas regiões do município.

No período de 1971 a 1993 as escolas rurais em Quirinópolis funcionavam em classes multisseriadas e ofereciam o ensino de 1ª a 4ª série. Muitas eram precárias, construídas em casa de ‘pau a pique’, a água era de poço ou cisternas, havia banheiros sob a forma de privadas masculinas e femininas (fossas sépticas) e não tinha energia elétrica. O professor era incumbido de elaborar as avaliações do aluno, fazer os boletins, realizar as matrículas, além de exercer a função de merendeiro e a de porteiro servente. Não havia diretor na unidade escolar, pois tinha um único diretor na sede da Secretaria Municipal da Educação o qual era responsável por todas as escolas multisseriadas e fazia visitas periódicas (URZEDO, 2010, p. 429).

Em 1971 chegou a Quirinópolis o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOBRAL), cujo objetivo era a alfabetização de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola.

Conforme uma das orientações da APO, o sucesso de um empreendimento resultaria da execução de projetos autônomos e descentralizados, para os quais se exigia a preparação de *gerentes eficientes e eficazes*. O I Plano Setorial de Educação (Brasil/MEC, 1971) foi elaborado em conformidade com essa orientação. Compunha-se de um conjunto de 33 projetos, entre eles, a Carta Escolar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e o Programa Intensivo de Mão de obra. Para facilitar a gestão descentralizada, como previa a APO, foram criados distritos geoeeducacionais e órgãos especiais de gerência – a exemplo do Programa de Desenvolvimento do

Ensino Médio (PRODEM) e do Programa de Desenvolvimento do Ensino (PREMEN), cujas sedes se situavam fora do Distrito Federal (FONSECA, 2009, p. 161).

Em 20 de setembro de 1977, através da Lei nº 1.045, artigo 1, o Departamento de Educação e Cultura recebe a denominação de Secretaria Municipal da Educação e Cultura.

O primeiro Estatuto para o magistério do município foi elaborado no período de 1982 a 1986. Com um texto simples, ele buscava assegurar e legitimar os direitos dos profissionais da educação. Segundo Urzedo (2010), a reestruturação do estatuto do magistério se deu em 1997, nesse período, houve o enquadramento dos professores dentro de cada área de formação, bem como, uma reestruturação do plano de cargos e salários dos professores, começando a adequação do município na nova LDB. Outra adequação da educação no município foi a implantação do ensino fundamental de nove anos, que começou em 2006.

Um grande marco para a categoria dos profissionais em educação foi a aprovação, em 12 de junho de 2006, das Leis de nº 2.619 e 2.620 as quais contemplam a reestruturação do plano de carreira e remuneração do magistério Municipal.

Ainda de acordo com Urzedo (2010), atualmente a secretaria municipal é responsável pelo transporte escolar atendendo alunos tanto da rede municipal quanto da rede estadual, além de atender diariamente ao meio rural, atende também os universitários com destino as cidades vizinhas.

3.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS

A Educação Física no município de Quirinópolis, no período anterior a 1996, era oferecida pelas instituições de ensino em período contraturno, ou seja, o aluno que estudava no período matutino, fazia Educação Física no período vespertino e vice versa. As instituições de ensino aceitavam, ainda, as avaliações bimestrais vindas de outras instituições, tais como, as academias e as escolinhas de futebol. Os alunos trabalhadores, como era previsto em Lei, discutido no capítulo I, eram dispensados das aulas de Educação Física, pois as aulas aconteciam no período em que o alunos estavam trabalhando. Essas questões ficam claras nas falas dos três entrevistados.

Quatro questões balizaram a entrevista, no que se refere às políticas públicas para Educação Física no município de Quirinópolis. A primeira refere-se ao formato da aula de

Educação Física no período anterior a promulgação da Lei 9.394/96, ou seja, nas décadas de 1980 e 1990. A segunda questão seria com relação ao material didático para as aulas de Educação Física, bem como ao espaço para as aulas (quadras ou pátios). A terceira questão diz respeito às políticas governamentais para aperfeiçoamento e qualificação do profissional. E a última refere-se à UEG unidade de Quirinópolis como formadora do profissional de Educação Física para o município. Na sequência, apresenta-se a opinião dos professores participantes da pesquisa de acordo com as entrevistas realizadas.

Como dito anteriormente, participaram da pesquisa três professores de Educação Física do município de Quirinópolis. Primeiro porque no período anterior a LDB só existiam os três professores com graduação em Educação Física no município, segundo porque os três vivenciaram essa disciplina no período anterior a LDB, e estão em atividade até o momento, o que possibilitou fazer uma analogia entre o antes e o depois, tanto no que se refere às metodologias utilizadas, quanto no que se refere às políticas públicas educacionais para Educação Física.

O primeiro entrevistado foi o professor Carlos Augusto Valentin, formado pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO) em 1973, especialista em ginástica básica pela ESEFFEGO em 1978. Atualmente é instrutor técnico esportivo pela Agência Goiana de Esporte e Lazer (AGEL), antiga Fundação Estadual de Esporte. Foi professor de Educação Física em Quirinópolis de 1986 a 1996, responsável pela Iniciação Esportiva nas modalidades de Basquetebol, Voleibol e Natação.

A segunda entrevistada foi a professora Eliane Maria Dutra Muniz, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1985, especialista em Educação Física Escolar, Formação Sócio Econômica e Psicomotricidade. Professora estatutária do Estado de Goiás desde 1994, atuando no município de Quirinópolis. Hoje, professora do Colégio Estadual Dr. Onório Pereira Vieira.

E nossa terceira entrevistada foi a Professora Else Guimarães da Silveira, graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1983. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Didática para o exercício do magistério superior pela UFU. Atualmente professora estatutária do Estado de Goiás, desde 1999 (anterior a esse período trabalhava como contrato no mesmo órgão, desde 1997). Professora da UEG desde 1999 e professora do município de Quirinópolis desde 1995. Hoje, trabalha na UEG, na Escola de ensino Especial professor Alfredo Mariz, e Escola Municipal professora Zelsani.

Como metodologia, utilizou-se a história oral, pois ela é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. A mesma valoriza as memórias e recordações dos sujeitos investigados. É um método que se utiliza de entrevista, com pessoas que vivenciaram o fato que está sendo pesquisado, portanto normalmente este método só é utilizado no que os historiadores chamam de tempo presente.

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, reúne-se periodicamente em encontros regionais e nacionais, e edita uma revista e um boletim. Dois anos depois, em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral. No mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre história oral. Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas.

...no Brasil não há tradições de valorização do patrimônio histórico nacional; a consciência e a ação institucionais do setor público ou privado na preservação da memória nacional ainda se limitam, timidamente, à preservação de conjuntos arquitetônicos do país (THOMPSON, 1992, p. 17).

O mesmo autor enfatiza ainda que a pesquisa utilizando esse método pode dar grandes contribuições em diferentes áreas.

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, estas fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

De acordo com Thompson (2000), o trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos

depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Quando a pesquisa é feita por uma instituição que visa a constituir um acervo de depoimentos aberto ao público, é necessário cuidar da duplicação das gravações, da conservação e do tratamento do material gravado.

...creio que a melhor pesquisa de história de vida abrange tanto a compreensão e a interpretação das vidas individuais, quanto a análise das sociedades mais amplas. Em outras palavras, ela une, ao mesmo tempo, a evidência da pesquisa qualitativa e quantitativa (THOMPSON, 2000, p.13).

Mesmo com seu uso frequente existem alguns questionamentos com relação a credibilidade das respostas dos entrevistados, porém conseguiu-se estabelecer uma metodologia bem estruturada para a produção de dados a partir dos relatos orais.

A História Oral é considerada para alguns uma técnica, para outros uma disciplina e para muitos uma metodologia. De acordo com Moura e Filho (2001) apud Souza, Lima e Silva (2001) a História Oral é um recurso metodológico que abriga palavras dando sentido social às experiências individuais e coletivas.

Aprender a ouvir é uma habilidade humana fundamental: para aqueles que importam, a história oral está aí para nos ajudar a compreender melhor nossos passados e para criar memórias nacionais muito mais ricas, mas também para nos ajudar a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático (THOMPSON, 2000, p. 28).

Os cruzamentos realizados entre fontes orais, escritas e imagéticas partem da premissa de que as três modalidades de fontes assessoram a construção de regimes de verdades sem que exista a superioridade de uma sobre as outras. Essa precondição não exclui as diferenças de natureza nem as singularidades metodológicas de cada uma delas. As recordações advindas dos depoimentos são tratadas como memórias compartilhadas, que são reconstruídas e adquirem novos significados toda vez que “a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer” (PESAVENTO, 2003, p. 95).

Assim, pode-se afirmar que a História Oral valoriza as pessoas, acreditando que “dando voz” aos sujeitos, a história pode ser escrita por meio do cotidiano, na perspectiva de produzir conhecimento sobre o social, mantendo um compromisso de registro que se projeta no futuro, para que outros possam vir a usá-la.

A História Oral valoriza a vida, nunca isolando o sujeito de seu meio socioeconômico e político, procurando recuperar diferentes sentidos e significados, recuperando o modo como representamos nossa identidade.

Segundo Thompson, (1992,) "A história não deve apenas confortar; deve apresentar um desafio, e uma compreensão que ajude no sentido da mudança" (p. 43).

De acordo com Sousa, Lima e Silva (2001) em uma pesquisa realizada nos programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física nos anos de 1991 a 2000 apenas 1,08%, dos trabalhos utilizam a História Oral como recurso metodológico. As temáticas tratadas nos estudos são muito diversificadas e a maioria dos estudos que utilizavam o método situa-se na área Sócio-Histórico-Filosófica. Além disso, os estudos priorizam os resgates históricos e chamam atenção para a necessidade de trazer o homem para o centro das pesquisas.

Assim, pode-se perceber a necessidade que se tem de entender e utilizar esse método nas pesquisas relacionadas aos temas da Educação Física, principalmente quando essas pesquisas tiverem um caráter mais crítico e humano, uma vez que a história oral dá voz aos silenciados.

Percebe-se, por exemplo, pouquíssimos temas da Educação Física Escolar relacionados diretamente à sua História, muito se sabe a respeito da política da época e o que esta esperava da disciplina na escola, pouco se sabe, por exemplo, do que os atletas que fizeram parte dos momentos históricos da Educação Física Brasileira fazem hoje, com exceção dos grandes craques da época. Quando se refere ao Estado de Goiás então, fica-se de "pés e mãos atados" com raras exceções de estudos vindos de cursos de história que muitas vezes se referem ao esporte apenas como complementos quando fazem resgates históricos de Goiás, pouco se tem a respeito da história da Educação Física Goiana propriamente dita. Como eram ministradas as aulas de Educação Física? Quem eram os professores?

Em Quirinópolis - Goiás o assunto é basicamente inexplorado, vê se então com relação a esse assunto um grande campo para se explorar as histórias relacionadas aos indivíduos que fizeram parte desses momentos, suas memórias seus sentimentos, quem eram os professores de Educação Física Escolar antes do curso de Educação Física vir para a cidade? No que a política Brasileira Nacional refletiu e reflete nessa realidade até os dias atuais?

Será dando voz às pessoas que fizeram parte deste processo histórico que saberemos como esta história foi e está sendo construída, ao contrário teremos apenas os

documentos oficiais que pouco se referem a esta disciplina tão importante que trata da cultura corporal do movimento.

Tendo sido feita esta abordagem sobre a história oral, passa-se, a seguir, à discussão das questões pertinentes ao trabalho. Mais uma vez vale ressaltar que muitos são os problemas enfrentados pela Educação Física nas instituições de ensino, no entanto essas questões colocadas até aqui, é o que se pode observar com mais intensidade entre as falas dos professores, bem como o que se acredita ser de mais fácil resolução pelo poder público.

3.2 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUIRINÓPOLIS ANTES DA IMPLANTAÇÃO DA LDB

As aulas de Educação Física em Quirinópolis eram dadas no contraturno. E os três professores entrevistados passaram por esse momento no município. Carlos Augusto Valentin (2012) diz que, “como aluno, fazia minhas aulas no contraturno, bem como todos que eram aptos também as faziam. Os que eram dispensados da prática cumpriam a disciplina com trabalhos relativos à mesma. A participação na prática da atividade era muito maior”.

Já a professora Eliane Maria Muniz (2012) diz que, as aulas poderiam ser dadas por qualquer pessoa, mesmo que não tivesse habilitação, não havia necessidade de ser professor estatutário e muito menos ter formação específica.

(...) quando eu passei no concurso foi muito difícil arrumar aula, porque todas as escolas em Quirinópolis tinham professor de Educação Física e não tinha vaga para mim, sendo que na cidade só havia dois formados em Educação Física e comigo três (MUNIZ, E., 2012).

Com relação às aulas a professora afirma que os alunos que fizessem Educação Física em outro local, não precisavam voltar à escola para fazer a Educação Física da escola, pois de acordo com ela os pais não achavam necessário fazer duas atividades físicas, e já tendo as que eles praticavam nos clubes ou nas escolinhas particulares, não precisavam voltar à escola. Outro aspecto importante levantado pela professora e com relação aos alunos que trabalhavam.

Muitos que gostariam de fazer, que precisavam fazer a atividade física, eles não iam porque trabalhavam, porque geralmente os alunos de escola pública, quase todos de uma certa idade para frente trabalham. Então muitos pais não os deixavam sair de casa para poder frequentar as aulas no contraturno, sempre atrapalhavam um pouco. Nem todos faziam as aulas, porque uns moravam na fazenda, outros a mãe não deixavam sair de casa, outros trabalhavam, outros faziam natação em algum lugar, faziam basquete¹⁴ no ginásio, então faltava muitos alunos, tinha vez que dava para juntar duas turmas para poder dar uma turma suficiente (MUNIZ, E., 2012).

A professora Eliane afirma também que esses alunos que frequentavam outras atividades físicas extraescolares, conseguiam médias bimestrais para a Educação Física através dos clubes e das escolinhas particulares, que enviavam essas notas para a secretaria da escola.

Sobre essa mesma questão, a professora Else Guimarães da Silveira nos traz contribuições interessantes, nesse sentido, faz-se necessário analisar alguns trechos de sua fala.

Eu formei, trabalhei em Uberlândia, numa escola estadual, fiquei parada, retornei depois de oito anos parada, e fui primeiro para o município, depois para o Estado, o município funcionando um pouco diferente... Interessa os dois? O que eu percebia na Educação Física antes da mudança na LDB, que pelo menos na escola que eu trabalhava, ela era muito participante em atividades esportivas, em jogos, porque como você trabalhava separado, meninos separados de meninas e no contraturno, a gente trabalhava o treinamento, então, quando chegava situações de interclasses, de jogos interescolares, essas disputas! A escola estava... Tinha já equipes preparadas, montadas que fizeram um trabalho ao longo do ano, então toda situação esportiva que aparecia na cidade, organizada pelo clube Eldorado, pela prefeitura, a escola entrava, a escola era participativa e... Representava bem, porque o trabalho no contraturno é separado assim, dava espaço para isso, as turmas eram organizadas pela faixa etária, ou pelas habilidades, às vezes houve anos que eu iniciei o trabalho separando os alunos por faixa etária, depois eu percebi que poderíamos oferecer modalidades esportivas, então, aí eu passei a trabalhar turmas de handebol, de basquete, de vôlei e a Educação Física escolar que era os mais novinhos que faziam o trabalho de iniciação, de psicomotricidade, de recreação (SILVEIRA, E., 2012).

Essa observação da professora Else Guimarães da Silveira, sobre a separação meninos e meninas, teoricamente já superada pela Educação Física na atualidade, é de fundamental importância, pois dentre outros, esse motivo foi fundamental nas discussões da década de 1980, para a implantação de uma Educação Física mais pedagógica e menos seletiva.

¹⁴Ao falar sobre as aulas de basquetebol no ginásio, a professora Eliane, referia-se ao projeto desenvolvido pelo professor Carlos Augusto Valentim, contratado pela prefeitura na área de treinamento desportivo, e com o aval da Subsecretaria Regional de Ensino de Quirinópolis, pois o referido professor fazia parte do quadro efetivo de professores do Estado, e como a Educação Física era em contraturno, as escolas recebiam e aceitavam essas notas como notas bimestrais.

A professora Else Guimarães da Silveira conseguia ver pontos positivos e negativos da Educação Física da década de 1980 e 1990.

E naquela época quando a Educação Física era realizada no contraturno, então nós tínhamos como ponto positivo, os alunos que participavam gostavam, os alunos tinham a Educação Física como uma disciplina que eles valorizavam muito, e viam o desenvolvimento, principalmente a evolução na parte da técnica. As atividades proporcionavam que os alunos vissem uma diferenciação. No início do ano eu não era capaz de realizar, por exemplo, um saque já no final do ano, 'meu saque está muito bom', então os alunos faziam essa avaliação do desenvolvimento deles em quadra. Eu percebia que a autoestima era uma das questões que contribuía para que o aluno gostasse tanto dessa disciplina porque viam essa evolução. Contudo, como ponto negativo, nós tínhamos uma grande dificuldade com os alunos que não podiam comparecer no contraturno (SILVEIRA, E., 2012).

Sobre a questão de a escola receber as notas bimestrais de outras instituições para a disciplina Educação Física, a professora Else, assim como a professora Eliane, traz contribuições interessantes, desta forma ela continua seu raciocínio.

Eu trabalhava numa escola de periferia em duas escolas, inicialmente trabalhei numa escola municipal, na qual o público frequentava aulas nas academias, na academia de dança mais especificamente, que existia naquela época, e nas escolinhas de futebol. Então esses alunos achavam, e seus pais, que eles podiam ser dispensados das aulas porque eles já faziam uma atividade esportiva, então a secretaria aceitava a nota enviada por esses locais, e era meio complicado conseguir fazer com que eles aceitassem que a Educação Física na escola seria interessante, então havia um público que resistia, queria continuar lá, porque apesar de o educador na escola trabalhar o treinamento, não era no mesmo nível que um clube, e o aluno trabalhador, ele não praticava então, nenhuma atividade física fora da escola, ele tinha direito a uma avaliação escrita e era muito complicado porque nós tínhamos o aluno trabalhador, o aluno da fazenda e as mães que eram dispensadas naquela antiga lei, quem morava distante, a seis km da escola, mulher com prole, quem estava no serviço militar e quem era trabalhador, então esse aluno, eu ia todo final de bimestre na escola, no turno que ele estava estudando, levava um texto para ele fazer uma interpretação, tipo uma interpretação de prova de português comum, porém às vezes no dia em que eu marcava, esse aluno não ia, ele não estava na escola o dia que eu comparecia. Era o maior problema o momento de fechar o bimestre, resolver a vida daquele aluno em termos de avaliação (SILVEIRA, E., 2012).

Sobre as avaliações na Educação Física, a professora ainda ressalva a omissão da secretaria. Assim, como os pais acreditavam que fazendo uma atividade física qualquer não haveria a necessidade de retornar à escola para fazer Educação Física, esse raciocínio era também de toda a sociedade, inclusive de alguns profissionais de educação que não viam, e ainda não veem, necessidade da disciplina Educação Física nas escolas. Isso fica claro no depoimento da professora Eliane, ao falar sobre a reclamação dos professores, no sentido de

que os alunos iriam chegar suados para a aula seguinte, bem como no depoimento da professora Else.

Eu acredito que no país inteiro acontecia mais ou menos da mesma forma, que aqui era tradição, eu me lembro de questionar, mais não havia muito a fazer. O professor não tinha apoio nenhum da secretária da Educação para essa questão, porque ela considerava que a Educação Física era uma atividade desportiva, então se ele praticava um desporto, se ele treinava, se pertencia a um dos times, ou da AABB¹⁵ ou Eldorado¹⁶, ou estava na academia de dança, em algum lugar que se comprometesse a enviar a nota. A secretária até fazia uma reunião no início do ano, chamava os responsáveis por essas entidades que ofereciam atividades esportivas, e fazia o compromisso que eles estivessem levando nota, ou os próprios pais procuravam essas entidades e falavam que estavam colocando os filhos lá, mais que eles enviassem as notas, e isso era feito. Quando eu questionava, eu era a única professora habilitada no município, na rede estadual naquela época... Tinha a professora Eliane, que também não sei se contou uma história diferente, se vivenciou o mesmo problema. A secretaria não queria entrar em atrito com a família, então aquilo sempre ficava como estava no costume (SILVEIRA, E., 2012).

A professora Else Guimarães da Silveira nos traz uma história interessante sobre Educação Física na década de 1980 e 1990. Ela recorda o descaso com que a disciplina era tratada, servindo de complemento de carga horária para alguns professores e até mesmo como “cabide político” de emprego para a sociedade.

Quando eu fiz o concurso do município, eu tive que fazer a prova como professor de pedagogia, e na prova prática eu tive que dar uma aula para uma segunda série, eu escolhi matemática, numerais romanos, porque eu não sabia trabalhar na sala, mais para eu ensinar numerais romanos, eu coloquei as pessoas, preguei na frente delas o número e comecei a trocá-las de posição, então quer dizer eu trabalhei o movimento aqui na Educação Física, a aula foi assim, diferente um sucesso. Passei e cheguei lá e eles falaram assim ‘há, mas como você é formada então você fica na coordenação, porque os professores que estão na Educação Física são professores que não deram conta de matemática, de geografia, não deram conta da sala de aula, não deram conta da disciplina, por essa razão foram deslocados para a Educação Física para o prejuízo ser menor’, e agora você vai trabalhar com eles. Então eu organizei uma reunião e um cursinho breve de Educação Física, eu fui fazer planejamento com eles, planejávamos juntos para melhorar as condições (SILVEIRA, E., 2012).

Nesse trecho do depoimento da professora Else Guimarães da Silveira, fica claro a desvalorização da Educação Física e, principalmente, como era tratada essa disciplina antes da Lei 9.394/96, chegando ao ponto do grupo gestor falar que havia remanejado alguns professores para as aulas de Educação Física, por eles não terem conseguido trabalhar com outras disciplinas em sala de aula. E continua o raciocínio dizendo que:

¹⁵ Associação Atlética do Banco do Brasil, clube da cidade que fornece aos seus associados escolinha de futebol e natação.

¹⁶ Eldorado Tênis Clube de Quirinópolis, clube da cidade que fornece aos seus associados escolinha de futebol.

Outra coisa interessante daquela época é que nós, no caso eu formada em Educação Física, eu passei por duas situações no Estado e no município, que tinha alguém, parente de algum político que jogava bem, vôlei, por exemplo, então me chamaram na sala da diretora e falaram... 'esse ano suas aulas são essas, e essas, e essas, porque esse tanto aqui de aulas, de salas de aula, vai para o meu cunhado que é jogador de vôlei, estava morando fora, agora chegou à cidade', então eu passei por duas situações assim da pessoa me colocar para baixo mesmo, e ainda fazer crítica ao meu trabalho e tomar o espaço, porque um treinador, um técnico tinha muito mais respeito do que alguém que ficou quatro anos na UFU, por exemplo. (...) Tinha as questões políticas também, teve um ano que foi o marido da irmã do prefeito que trabalhou comigo, ele ainda ia assistia todas as minhas aulas para aprender como é que eu fazia (SILVEIRA, E., 2012).

A segunda questão a ser colocada, foi exatamente sobre a diferença entre a Educação Física no período anterior a Lei 9.394/96 e o período posterior a essa Lei.

Bom... eu acho que piorou acentuadamente. Precitaria ser tratada como uma ferramenta de ajuda, na melhoria da saúde, na inclusão social pelo esporte, no caminho que os jovens estão trilhando muito rapidamente que são as drogas. A Educação Física por sua particularidade de vestimenta diferente para sua prática bem feita não é compatível você sair de uma sala de aula de uma matemática, de uma geografia com a roupa que você está e, por exemplo, ir para uma natação, como você vai fazer? Com um calçado – sapato, por exemplo – em momentos em que, às vezes, você precisaria de um tênis, um maiô, se fosse o caso da natação, então a Educação Física, hoje, sendo dessa forma, eu acho que em termo de rendimento, de qualidade de trabalho piorou e muito, por isso que ainda sou um dos que vejo que nos moldes das escolinhas, esse trabalho, essa parceria - escola x município, escola x estado trará melhores resultados em todos os âmbitos para as modalidades esportivas. Elas são mais, acho que muito mais útil que a Educação Física da escola. Sou favorável a outra linha de atividade física que não somente na escola. Vejo na prática esportiva e não na teoria a melhora do desenvolvimento. Posso citar alguns exemplos: o Neymar, jogador do Santos, acho que não jogaria a bola que joga lendo, ele joga a bola que joga fazendo, outro exemplo é o Oscar, jogador de basquete que também não jogaria o que jogou lendo e sim praticando, etc. por isso a área da Educação Física tem essa responsabilidade da prática (VALENTIN, C., 2012).

Como se pode notar, o professor Carlos Augusto Valentin é contra a Educação Física atual, no molde mais pedagógico em detrimento da prática. Para ele a Educação Física é feita somente através da prática. Talvez até mesmo pela sua formação, pois ele relata que em seu período como aluno na universidade, era cobrado dos alunos dessa forma, ou seja, além de ser professor era necessário ter uma vivência prática da modalidade que se dispunha a ensinar.

Como aluno da faculdade de Educação Física buscava a importância de se fazer as modalidades práticas na busca de melhorar a execução nos seus fundamentos do que só participação. Nós éramos estimulados a sermos um prático de modalidades esportivas nas respectivas áreas, muito mais do que agora. Não sei qual a mais útil ou menos útil, só sei que a gente se esmerava mais, se esforçava mais, vou dar um exemplo, na modalidade de basquetebol para você executar gestos da modalidade com mais precisão - é necessário bastante repetição para aprender melhor a técnica, -

no voleibol a mesma coisa, na natação a mesma coisa. Entendo que praticando os movimentos da modalidade mesmo que em grau de dificuldade maior nos leva a ter noção daquilo que podemos melhorar com a prática (VALENTIN, C., 2012).

Já a professora Eliane tem uma visão diferente, pois ela acredita ter sido positiva a mudança. Ela afirma que foi uma das primeiras professoras a “aceitar a ideia”, pois ela alega que a escola era contra a mudança, “todos achavam que a escola iria virar uma bagunça”, temendo que a Educação Física atrapalhasse as outras disciplinas no mesmo horário de aula. E complementa:

Na minha maneira não teve muita alteração no modo de dar aula nesse sentido, mas eu achei muito bom porque todos podiam participar. (...) passou a ser mais respeitada nossa disciplina, ela passou a ser mais incluída entre as coisas da escola. Nos anos iniciais, que está desenvolvendo muita coordenação motora, ela ajuda demais, depois ela ajuda na parte de socialização também, entendeu? (...) eu procuro trabalhar para que todos possam se envolver na atividade, e todos participam, eu falo que 99,9% fazem a aula. Eu já peço para que no dia da Educação Física eles já venham, para a aula vestidos adequadamente com tênis, que levem uma garrafa com água, e que levem uma toalha para fazer a higienização, todos levam, se não levarem, eles perdem nota nesse quesito, porque eu explico assim para eles: se um dia eles vão trabalhar em alguma empresa, que vai pedir uniforme, que vai pedir algumas coisas e que eles terão que levar, então isso se aprende na escola, já que a escola está educando para a vida, então eu acho muito útil, não é porque eu sou da área e estou puxando a sardinha para minha área não, eu acho que é muito bom mesmo (MUNIZ, E., 2012).

A professora Eliane faz uma colocação interessante ao referir-se sobre a inclusão da Educação Física nas atividades da escola, pois como o professor de Educação Física sempre trabalhava em contraturno, nos momentos de conselho de classe, por exemplo, ele nunca estava presente. Isso porque, assim como hoje, naquele período o professor se desdobrava em várias escolas, e não era uma determinação, assim como também não é hoje, que os conselhos de classes sejam no mesmo dia em todas as escolas, a escola tem autonomia para marcar seu conselho quando achar necessário. E estando o professor em outra instituição de ensino, ele não podia participar desse momento nas escolas.

Antes de entrar na resposta, sobre as aulas de Educação Física, após a Lei 9.394/96, a professora Else, lembra como foi difícil mostrar aos alunos a importância da aula de Educação Física dentro de uma nova proposta pedagógica, pois a dicotomia menino X meninas, por exemplo, arraigadas em nossa sociedade, estava sempre presente. Mais uma vez mostra como é difícil a mudança, e principalmente a quebra de paradigmas, pois a sociedade acredita que as aulas de Educação Física, são simples jogos de bola, sem nenhum contexto ou até mesmo aprendizado.

Eu me lembro da primeira... Das primeiras aulas, quando houve essa mudança, agora a data não me recordo bem, não sei se foi em 2002, que houve efetivamente a mudança no Estado, o município demorou mais eu acho, eu me lembro de entrar na sala de aula, e os alunos já sabiam que a Educação Física não seria mais no contraturno, que era meninos e meninas, a aula teria que ser todos juntos. Isso já tinha ficado esclarecido, mais eu me lembro até hoje, porque alguns alunos que antes adoravam as aulas de Educação Física, que tinha um excelente relacionamento comigo, eles criaram um clima. É como se eu não fosse mais bem-vinda no meio deles, a minha aula não era mais uma aula desejada, era uma aula a mais como as outras disciplinas qualquer, porque o que eles queriam eram as atividades esportivas então eu me lembro que assim, quando nós fomos para a quadra, meninos e meninas, para fazer e fizemos a aula dentro da nova proposta, os meninos já não queiram as meninas participando junto a eles, as meninas achavam complicado, tinham dificuldades de acompanhar o ritmo dos meninos, e isso levou algum tempo para a adequação, mas houve rejeição, eu me lembro de alunos assim que adoravam nossas aulas, alguns tinham participado comigo em times anteriormente e em disputas representado a escola, que eu considerava assim, amigos meus e que de repente passaram a me tratar de uma forma diferenciada como se eu fosse a culpada pela mudança, os meninos não queriam me ver mais na porta, eu era mais uma (SILVEIRA, E., 2012).

Em sua resposta a terceira questão a professora Else Guimarães da Silveira, foi muito categórica, e principalmente levantou pontos importantíssimos que levou a discussão da Educação Física na década de 1980, a reformular sua proposta pedagógica.

Eu considero bastante positiva essa mudança porque, aquele trabalho que nós estávamos fazendo, nós tínhamos o melhor goleiro, o melhor artilheiro, quem realizava bem um passe, um arremesso, mais ele não era um trabalho completo. A questão de a Educação Física contribuir para a formação do cidadão. Você participar de competições tem todo um comportamento ético que era exigido, mais nós não conseguíamos trabalhar a inclusão dos menos habilidosos, então ficavam de fora os portadores de necessidades especiais (alunos com deficiência), e os menos habilidosos, os alunos obesos eu tenho certeza que e... Antes, por mais que a gente tentasse, eles não eram bem vistos pelos próprios colegas, porque eles atrasavam o jogo, eles atrasavam a atividade que era muito voltada para o aspecto técnico, e a metodologia depois dessa reformulação de inclusão ela é a vida em sociedade, nós vivemos, homens, mulheres, crianças, idosos, pessoas com dificuldades ou limitações e pessoas comum, então essa metodologia ela contribuiu para a inclusão das pessoas, para valorizar a diferença e o respeito a essa diferença (SILVEIRA, E., 2012).

A Educação Física integrada à proposta curricular da instituição de ensino precisa contribuir para a formação do cidadão e não com a formação dos atletas como o que se pregava na proposta anterior, pois a técnica era ensinada a qualquer custo. Esse assunto está estritamente relacionado com as reflexões levantado pela entrevistada, ou seja, a questão da inclusão, tanto dos alunos com necessidades especiais, como dos alunos menos habilidosos, que sempre ficavam de fora das atividades esportivas na proposta anterior.

No entanto, ainda sobre esse assunto, a professora consegue enxergar pontos positivos e negativos.

(...) eu acho muito complicado, porque há pontos positivos e negativos nas duas (antes e depois de 1996), eu acho que nós deveríamos continuar com essa Educação Física que está em vigor, mas ter o suporte. As escolas não têm mais um profissional com disponibilidade para trabalhar com os alunos que queiram fazer um treinamento, a parte desportiva, e isso faz falta, então quer dizer, ganhamos em questão de inclusão de participação, e acho que até de solidariedade e cooperação com quem tem menos habilidade, mas nós perdemos e isso ficou claro, vai para o ginásio ver os jogos, eu não fui esse ano, mas os anos anteriores o nível caiu muito, nós não temos na cidade... Se a prefeitura falar que está organizando, por exemplo, um campeonato de futsal feminino, é difícil formar equipes para participar, é uma aqui e outra ali de algum clube isolado, de escola não tem! E no passado as escolas tinham. Todas as escolas estavam participando, então eu acho que, é positivo sim, mas não podemos abandonar a participação do profissional de Educação Física na escola com carga horária para trabalhar o esporte porque fez falta, da forma que ficou nós tiramos o esporte e não colocamos nada, nenhuma outra disponibilidade de oferta no lugar dele (SILVEIRA, E., 2012).

A discussão sobre a Educação Física arrasta-se por três décadas. Primeiro, no que refere-se às concepções que viriam contra a supremacia da técnica, no sentido de uma Educação Física mais pedagógica e menos seletiva. Segundo, no que refere-se ao objeto de estudo da Educação Física.

Com a promulgação da Lei 9.394/96, tem-se uma disciplina mais pedagógica e inserida no contexto das instituições de ensino. No entanto, não chega-se a um consenso, sobre as aulas de Educação Física, pois assim como os três entrevistados, alguns defendem a nova formatação das aulas, e outros gostariam de ver a Educação Física nos moldes anteriores, tendo a técnica nas modalidades esportivas como ponto primordial.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA MATERIAL DIDÁTICO, ESPAÇOS ADEQUADOS E APERFEIÇOAMENTO DO PROFISSIONAL EM QUIRINÓPOLIS

Sobre o material didático oferecido nas instituições de ensino, o professor Carlos Augusto Valentin concorda com a maioria dos profissionais da área, “acho que é insuficiente, muito precário e em pouca quantidade e qualidade, por exemplo, o que é necessário para se iniciar na modalidade de basquetebol?”. E continua seu raciocínio.

Bom, é necessário ter bolas, é necessário ter uma quadra com as dimensões e demarcações corretas, enfim tudo que faz parte das regras da modalidade, academia, às vezes, para se fazer algum trabalho mais específico nessa área, você tem turma de trinta, quarenta alunos e quanto de material se tem? Tem-se duas, três bolas e só.

Acho que precisaria ter uma política de você poder atender em quantidade e qualidade de material esportivo para atender de forma condizente com a prática (VALENTIN, C., 2012).

O professor Carlos Augusto Valentin ressalta que a carência de materiais didáticos não é exclusividade da Educação Física, pois as demais disciplinas apesar de receberem o livro didático, carecem ainda, por exemplo, de laboratórios para que o ensino/aprendizagem seja completo e eficiente.

Não sei se também nas matérias de sala de aula são oferecidas todas as oportunidades, se existem todos os meios para atingir bem os objetivos na matemática, na geografia, na história? Também acho que não, já que na maioria das escolas faltam laboratórios de pesquisas dentre outros itens necessários dentro do que nós precisamos para atingirmos um melhor desenvolvimento. Não podemos nos contentar e se o fizermos ficaremos para trás. Cada vez que nós nos contentamos com algo que aparentemente está bom, já era, temos sempre que fazer mais e melhor (VALENTIN, C., 2012).

A professora Eliane Maria Dutra Muniz concorda ao falar sobre o material didático nas escolas. Ela só discorda no sentido de ter material suficiente, pois para ela com apenas uma bola o professor consegue fazer um bom trabalho na Educação Física.

Mais uma vez colocam-se frente a frente as concepções de ensino. Realmente, quando o educador se dispõe a ensinar a técnica nas modalidades esportivas é necessário, por exemplo, uma bola para cada aluno, no entanto, dentro de uma perspectiva mais pedagógica e inclusiva de ensino, não há necessidade de tanto material. Em conformidade com os entrevistados, vale ressaltar, que o material precisa ser de boa qualidade, com maior tempo de durabilidade.

(...) a gente não precisa de muita coisa assim... Para poder ministrar uma aula atrativa e de qualidade. Porque a gente conhece pessoas que estuda a vida inteira Educação Física, vive estudando, estudando, faz curso aqui e faz ali, e ele não consegue dar uma aula boa, não é só na nossa área de Educação Física, em outras áreas também, entendeu? Mas... Em relação à política do Estado, eu acho que falta muito material, eu acho não, falta muito material, sempre faltou, mesmo antes da LDB. Vou falar assim, nós estamos mandando para a escola: rede, material... Nem material teórico tem, quando nós vamos fazer os nossos planejamentos, nós nos deparamos com a falta de material. O professor se vira, encontra com o outro colega e consegue material, busca na internet. Agora existe internet, na minha época nem isso existia. (MUNIZ, E., 2012).

Já a professora Else Guimarães da Silveira é incisiva ao dizer, “o material didático é uma vergonha, até é absurdo, porque o governo manda livro didático para os alunos, vem o livro de orientação para o professor, a Educação Física não tem material, nunca teve material

para trabalhar”. Nota-se que é unanimidade entre os professores a falta de material didático para Educação Física nas instituições de ensino, todos colocam que não há material e quando estes existem a quantidade é insuficiente ou são de baixa qualidade, se deteriorando muito rápido.

Contudo, ao falar sobre essa questão, a professora Else Guimarães da Silveira levanta um tópico interessante e que merece destaque.

(...) agora tem o PDDE (Projeto Dinheiro Direto na Escola), só que a verba que vem no PDE (Projeto de Desenvolvimento Escolar), ela vai focar as deficiências da escola e como sempre apontam maior deficiência em leitura, escrita, em português e matemática, então as ações se voltam para as disciplinas críticas, a Educação Física nunca entra nas disciplinas críticas, então a verba que é destinada ali para a aquisição de material é irrisória. Outro problema é a quantidade, o material é sempre insuficiente, se você for olhar na rede pública, há uma fila enorme esperando a vez, isso é comum, porque não há material em quantidade suficiente, eu disse que melhorou depois que passamos a fazer o PDE, porque destina uma pequena verba quando o professor participa ativamente da elaboração dele, o professor consegue destinar uma pequena verba para a compra de alguns materiais, mas é sempre em quantidade irrisória, esse material se desgasta muito rápido por causa da qualidade dos pisos das quadras (SILVEIRA, E., 2012).

De acordo com observações empíricas nas instituições de ensino, podemos notar que o Projeto de Desenvolvimento Escolar (PDE), prevê verba para todas as disciplinas, no entanto, é preciso que o profissional da área participe de sua formulação, prevendo projetos para serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, e principalmente metas para o desenvolvimento desses projetos. O que ocorre nas instituições de ensino é a omissão do professor de Educação Física frente ao desenvolvimento do PDE.

Com relação ao espaço adequado, a professora Silveira (2012), consegue fazer uma analogia entre as instituições Estado e do Município, até mesmo, porque ela sempre trabalhou nos dois segmentos e consegue perceber as duas realidades.

O espaço das escolas municipais, elas são privilegiadas porque todas já foram praticamente construídas com quadras, e essas quadras nesses últimos oito anos, foram todas cobertas, o Estado me parece que tem só um colégio com quadra coberta, que foi até coberta pelo município, dois agora porque no colégio Estadual Dr. Onório a reforma prevê quadra coberta, e o projeto do colégio Castelo Branco é para construção de uma quadra coberta, porém o município leva grande vantagem nessa questão de espaço físico e de material, porque oferece quadras com cobertura e melhores condições de trabalho. Às vezes no passado eu até controlava assim, pegava mais aula no município por causa dessas condições. Havia, também algumas escolas que tinham uma boa arborização, a escola Lauro Jacinto, por exemplo, tinha, agora está sem porque podaram as árvores, cortaram as árvores. Então eu acho que o espaço da Educação Física além de não existir não é valorizado, por que como que as pessoas ainda vão lá e tiram a pouca sombra que tem? (SILVEIRA, E., 2012).

A disparidade entre as instituições do Estado e do Município é muito grande realmente, no município de Quirinópolis, todas as escolas municipais¹⁷ possuem quadra coberta. Com relação aos colégios e escolas do Estado, somando um total de doze, apenas uma tem quadra coberta, sendo essa cobertura feita pela prefeitura. Outro colégio, citado pela professora, o Dr. Onério, está em reforma há três anos, sendo os alunos remanejados para vários locais diferentes para estudar, entre eles o campus da UEG e até mesmo o parque de exposição agropecuária. Contudo, consta no projeto que ao final da reforma a quadra será coberta.

Ainda de acordo com observações empíricas, constata-se que das doze¹⁸ escolas e colégios estaduais, duas (2) não possuem quadra, e as aulas de Educação Física são feitas no pátio da escola. As que possuem quadras estão em estado de deterioração, pois são escolas construídas há mais ou menos 40 e 50 anos. Muitas destas receberam algumas reformas no prédio principal, porém nunca nas quadras.

Com relação ao aperfeiçoamento dos profissionais, os três professores também são unânimes ao afirmarem que o Estado não tem uma política de aperfeiçoamento do profissional, exceto em alguns cursos isolados. A professora Eliane, por exemplo, diz que, “das três especializações que tenho, foram todas custeadas por mim, nenhuma pelo governo”.

A professora Else também menciona os cursos fornecidos pelo Estado, lembrando inclusive de dois que aconteceram para a área de Educação Física.

O aperfeiçoamento profissional acontece por conta do profissional, se ele correr atrás, se ele buscar! Houve no passado algumas reuniões organizadas pelo governo e minicursos, mais eram coisas muito resumidas e não foram disponibilizados para o grande público, alguns professores foram a Pirenópolis, eu fui na época, me lembro que foi em 2006. Houve um curso, mas, quer dizer, ir a Pirenópolis, passar uma semana lá, não foi disponibilizado para todos os professores de Educação Física. A cidade escolhia um, dois professores e quando estes retornaram não houve repasse desses cursos, a maioria, eu me lembro desse de Pirenópolis e uma vez recebemos aqui em Quirinópolis também um professor da secretaria estadual de Goiânia que, me parece que foi uma manhã e uma tarde só, mas as especializações, os cursos que eu sempre fiz foram a grande maioria deles custeados por mim (SILVEIRA, E., 2012).

¹⁷ O município conta com um total de cinco escolas municipais, são elas: Escola Municipal Maria Ignez, Escola Municipal Canaã, Escola Municipal Raio de Sol, Escola Municipal professora Zelsani e Escola Municipal Marcio Ribeiro. Todas com quadra coberta.

¹⁸ O município conta com doze colégios estaduais, são eles: Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, Colégio Estadual Independência, Colégio Estadual Castelo Branco, Colégio Estadual João XXIII, Colégio Estadual Olga Parreira, Colégio Estadual Quintiliano Leão Neto, Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico, Escola Estadual Lauro Jacinto/aplicação, e mais três Colégios Rurais em convênio com a prefeitura, Colégio municipal Rural Lino Gedeão, Colégio Municipal Rural Antônio Sabino Tomé e Colégio Municipal Rural João Antônio Barbosa.

Nota-se, com base nas três primeiras questões que fizeram parte da entrevista, que os professores não estão satisfeitos, o que leva a crer que tanto material didático, espaço para a prática de Educação Física e o aperfeiçoamento do profissional precisa de uma reformulação nas políticas tanto estaduais quanto municipais.

Já a quarta questão merece uma atenção especial, principalmente pelos números que levantados junto a Subsecretaria Estadual e Secretaria Municipal de Educação, como o exposto no quadro da página 70 desse trabalho.

3.4 O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORMADO NA UEG- QUIRINÓPOLIS

A opção por abordar esse assunto foi motivada por acreditar que a UEG, enquanto formadora de profissionais na área da educação, tem contribuído de forma significativa para a região Sudoeste de Goiás, como discutido no capítulo II desse trabalho.

Os professores Carlos Augusto Valentin, e a professora Eliane Maria Dutra Muniz, dizem não estão participando dessa formação. No entanto, duas questões importantes são levantadas em seus depoimentos.

Primeiro no que concerne ao professor Carlos Augusto Valentin, por ser um dos precursores no projeto de implantação do curso de Educação Física no município.

Eu não tenho acompanhado o que é feito lá, não tenho acompanhado praticamente porque apesar de ser um dos integrantes para que esta unidade viesse para este município na época, eu não participei e não participo diretamente da filosofia de trabalho da instituição. Fui um dos que ajudou no projeto, não fui o único, nós éramos cinco, porém na área da Educação Física, meu currículo era o que estava no momento. Como deixei a cidade antes da instalação do curso indo para outro município, não participei diretamente (VALENTIN, E., 2012).

O professor Carlos Augusto Valentin foi transferido em 1996 para o município de Goiatuba, no entanto, não viu seu esforço para a implantação do Curso sair do papel, mas deixou fortes traços da Educação Física no município.

O outro aspecto abordado, agora pela professora Eliane Maria Dutra Muniz, seria com relação ao estágio supervisionado oferecido pela UEG, pois ela sendo uma das professoras estatutárias do Estado recebe na instituição de ensino em que trabalha, em determinados períodos do ano, alguns alunos da UEG, pois esses precisam vivenciar e tem como disciplina obrigatória na matriz curricular do curso o estágio supervisionado.

Eu acho que a UEG, como as outras universidades, deveria cobrar mais vivência do aluno, do acadêmico dentro da escola, eles só vão lá quando é para fazer os estágios, quando é para fazer as observações, e eu acho que desde quando eu fiz o curso na UFU, desde o primeiro ano que eu entrei, e a gente teve que arrumar uma escola e já entrar dentro dessa escola, e vivenciar, até para saber se era aquilo que ele quer na vida dele, se é o curso dele, se ele quer seguir aquilo, ou se é só o canudinho que ele quer, ou seja, o diploma. Eu acho que eles têm que passar mais tempo dentro de uma escola, sabe? Independente se é observação, se o que, mas é muito rápido Fernando, quando eles chegam e você já pergunta para eles assim, por exemplo, se têm tantas aulas no ensino médio, ‘e aí já vamos começar’, ele fala ‘não termino amanhã’, então em dois ou três dias eles fazem, então observou o quê? Nada. Da mesma forma é com a semirregência, da mesma forma é a regência (MUNIZ, E., 2012).

A professora observa que há descompromisso do acadêmico que está estagiando, no entanto, não retira também a parcela de culpa da instituição que está formando esse acadêmico, no sentido de cobrar mais e estar mais atenta a carga horária que na visão da professora é muito pequena.

Já a professora Else Guimarães da Silveira, como também é professora da UEG, tem acompanhado melhor o trabalho dos profissionais egressos da instituição.

Tenho acompanhado alguns, existem alguns que estão fazendo um excelente trabalho e alunos egressos da UEG que passaram nos concursos e estão atuando na rede Estadual e Municipal, que tem se destacado, eles têm realizado um trabalho dentro dessa nova proposta que tem despertado a atenção dos outros colegas para valorizar a disciplina, mas também ainda há profissionais que deixam a desejar, acho que precisa de alguns ajustes aqui e ali, alguns às vezes têm um perfil que daria mais certo na primeira fase do ensino fundamental questões desse tipo que não sei se o profissional não pode optar pela escolha, se ele faria. Ele tem um perfil para desenvolver, às vezes, um trabalho excelente na primeira fase e está na segunda ou no ensino médio, então acho que se fossem feitos alguns ajustes as questões teriam como melhorar, mas há bons profissionais, há pessoas que eu vejo desenvolvendo um bom trabalho que foram nossos alunos lá e há alguns que deixam a desejar, vai sempre acontecer isso (SILVEIRA, E., 2012).

No final de cada entrevista, deixou-se um espaço aberto para que os professores fizessem suas considerações e, principalmente, falassem o que esperam da Educação Física.

Vejo que se deveria fazer uma alteração muito grande na Educação Física no País, colocando a matéria como uma das disciplinas da matriz curricular a ser obrigatória em todos os níveis de ensino com ênfase para um maior número de atividades por semana nas primeiras séries de ensino, bem como incentivar os Estados nas parcerias com os municípios quanto à criação de iniciação esportiva em diversas modalidades (VALENTIN, C., 2012).

O professor Carlos Augusto Valentin volta a afirmar que não concorda com a filosofia da Educação Física atual, ou seja, uma Educação Física mais pedagógica e voltada para o ensino/ aprendizagem. Gostaria de ver o que ele chamou de “um Brasil potência” no

esporte, ou uma Educação Física que tem a priori o desenvolvimento da técnica nos esportes, levando em consideração os megaeventos que estão por vir, a copa de 2014 e as olimpíadas de 2016.

No entanto, faz uma ressalva interessante ao falar sobre a Educação Física nos anos iniciais, pois a primeira fase do ensino fundamental faz parte da educação básica, e o art. 26 da LDB insere a Educação Física em todas as fases da educação básica.

A professora Eliane Maria Dutra Muniz corrobora o raciocínio do professor Carlos, no que concerne aos megaeventos, só que no sentido da valorização do profissional de Educação Física, pois segundo ela:

A área já está valorizada, vamos aproveitar agora, em 2014 está vindo aí, e fazer com que o profissional de Educação Física, seja realmente um profissional, e não uma pessoa que acha que é só ir ali e jogar uma bola, jogar uma peteca e pronto acabou, não, é muito mais sério do que a gente pensa (MUNIZ, E., 2012).

A professora Else Guimarães da Silveira preocupa-se mais com a parte pedagógica da área, e nos traz duas preocupações com relação a disciplina. Primeiro no que concerne a educação infantil.

Existem algumas questões que precisavam melhorar, agora, por exemplo, que temos uma pessoa da Educação Física na secretaria da educação, eu fico com muita esperança que volte a Educação Física para a educação infantil, porque na secretaria municipal havia esse trabalho, a Educação Física era antes da educação infantil à oitava série, depois com a reformulação para o nono ano, mas as coisas têm funcionado muito ao sabor das pessoas, eu gosto, eu não gosto. Quando eu trabalhei na educação infantil com a Educação Física no Raio de Sol, acho que em 1996 ou 1997, e ela foi retirada, quando eu fui questionar junto à secretária, ela me respondeu que como só eu era habilitada não justificava, e o profissional nessa faixa etária precisa ser habilitado, não justificava a manutenção da Educação Física, então estamos até hoje vivenciando a mesma realidade, ela retirou e ninguém voltou, nós temos o curso de Educação Física que nós acabamos de falar, formando turmas a todo ano, não justifica mais essa desculpa, é contenção de despesas? é falta de uma política séria? Porque uma educação infantil sem um trabalho de motricidade está totalmente capenga, não é nem incompleto a palavra que devemos usar, já começa aleijado. É a fase da criança em que ela mais precisa de movimentação e por que não ter esse profissional orientando, realizando esse trabalho? (SILVEIRA, E., 2012).

Como foi mencionado anteriormente, o art. 26 da LDB coloca a Educação Física como componente curricular em toda a educação básica, e sendo a educação infantil parte integrante da educação básica, a professora Else Guimarães da Silveira está coberta de razões.

A segunda questão levantada pela professora seria com relação aos próprios profissionais inseridos nas instituições de ensino.

Outra questão que eu vejo é que os profissionais de Educação Física, não sei se é porque eu encontro muito com pessoas que estão na direção das escolas, nas secretarias, eles reclamam muito que há falta de comprometimento desse profissional, quer dizer que nós professores de Educação Física damos mais trabalhos que os outros, que nós comparecemos menos para a reunião de reformulação do PPP da escola, do PDE, de planejamento (...) nós mesmos não estamos nos valorizando e correndo atrás desse espaço (SILVEIRA, E., 2012).

Como já foi abordado ao falar sobre o material didático, além de políticas educacionais para Educação Física, falta também o comprometimento do profissional nas atividades burocráticas da instituição de ensino. E para a valorização da área, para que a Educação Física consiga garantir seu espaço de fato dentro da instituição de ensino, é necessário mais dedicação de seu profissional.

Enfim, a UEG enquanto formadora de profissional de Educação Física, está contribuindo de forma significativa com as instituições de ensino do município, pois de acordo com os dados levantados no capítulo II, e a fala, principalmente, da professora Else Guimarães da Silveira, existem vários alunos egressos que estão desenvolvendo um excelente trabalho. De acordo com a professora falta apenas alguns ajustes e remanejamento de alguns profissionais, ou seja, uma determinação por área de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa foi possível discutir, conforme disposto no seu curso, fatores que são relevantes para a compreensão da quão frágil são as políticas públicas educacionais para a Educação Física em Quirinópolis. Tem-se a consciência que a pesquisa não esgotou a realidade decorrente do assunto. Não se tinha tal pretensão, pois se entende que a realidade é mais abrangente do que foi proposto na pesquisa. Entretanto, considera-se que o esforço empreendido foi capaz de demonstrar aspectos significativos que podem contribuir para uma análise do tema no município de Quirinópolis.

A metodologia, utilizada foi a história oral, pois ela é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. A mesma valoriza as memórias e recordações dos sujeitos investigados. É um método que se utiliza de entrevista, com pessoas que vivenciaram o fato que está sendo pesquisado, portanto normalmente este método só é utilizado no que os historiadores chamam de tempo presente.

Pesquisamos três professores de Educação Física do município de Quirinópolis. Primeiro porque, no período anterior a LDB só existia os três professores com graduação em Educação Física no município. Segundo porque os três vivenciaram essa disciplina no período anterior a LDB, e estão em atividade até o momento, podendo fazer uma analogia entre o antes e o depois, tanto no que se refere às metodologias utilizadas, quanto no que se refere às políticas públicas educacionais (formação de professores, material didático e espaço adequado para as aulas) para Educação Física.

Para entendermos as políticas educacionais foram analisados também a Lei 9.394/96, o PNE e o PEE. A Lei 9.394/96 por garantir a Educação Física sua inserção na instituição de ensino. Por mais que tenha aparecido de forma indireta em algumas Constituições Federais, a Educação Física nunca foi citada de forma tão clara como na LDB atual, que a caracteriza em seu artigo 26, como um componente curricular inserido nas instituições de ensino da educação básica.

O estudo abordou o PNE, pois o Estado de Goiás se coloca em franco diálogo com o Plano Nacional de Educação e, portanto, com a política nacional para o setor. O PEE 2008-2017, marco na história da educação em Goiás, passa a se constituir legal e socialmente,

como o instrumento balizador dos planos de governo do Estado e dos Planos Municipais de Educação, contribuindo para a intensificação das ações parceiras na execução dos programas educacionais, tendo como objetivo maior a educação com qualidade para todos os cidadãos.

A Constituição de 1934 foi o primeiro diploma legal, na história desta nação, a fazer referência a um PNE, atribuindo, no seu art. 150, competência à União para fixá-lo e para coordenar e fiscalizar sua execução. As constituições de 1937, 1946, 1967 e 1969 não o incluíram entre os seus dispositivos. Coube à Constituição de 1988 retomá-lo e dar-lhe contornos claros e definidos.

A nova LDB da Educação Nacional, em consonância com a Constituição de 1988, determina, no seu art. 87, § 1º: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Estadual de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Desse modo, nenhum deles pode estabelecer objetivos e metas, estaduais ou municipais, aquém daqueles fixados no PNE. Porém, nada obsta que os fixem para além dele, o que seria salutar e, de todo, recomendável. O PEE e os Planos Municipais de Educação (PME) devem garantir os objetivos e as prioridades do PNE, sem que se perca a identidade da ação dos Estados e dos Municípios.

A Constituição do Estado estabelece que o Plano Estadual de Educação visará ao desenvolvimento do ensino, sem discriminação de sexo, em qualquer área ou setor, e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental; à melhora da qualidade do ensino e formação para o trabalho; à promoção humanística, científica, tecnológica, esportiva e à formação do hábito da Educação Física.

Com relação à abrangência do Plano Estadual de Educação, consta em um dos itens: Formação e Valorização dos Professores e Servidores Técnico-Educacionais, tópico primordial para o que se discutiu no decorrer do trabalho.

Como não é possível existir escola sem professor, é inconcebível escola que se deseja de qualidade – formadora da cidadania e compatível com as necessidades da sociedade, neste momento de grandes transformações tecnológicas, políticas e sociais – sem professor e demais profissionais da educação devidamente habilitados, qualificados, valorizados e profissionalizados. A dívida social para com a educação é de grandes proporções, sendo maior ainda para com os trabalhadores dessa área.

De acordo com o PEE, nenhuma categoria profissional foi tão desvalorizada, nas últimas décadas, quanto a dos professores e demais profissionais da educação. As condições de trabalho que lhes são oferecidas primam pela precariedade, impossibilitando-lhes a realização, a contento, da essencial tarefa que por eles deve ser assumida, qual seja, a de facilitadores da aprendizagem e da formação sócio-histórico-cultural das novas gerações.

A remuneração paga aos profissionais de educação não é condizente com a natureza da atividade, obrigando-os a cumprir extenuante jornada de trabalho que, para a esmagadora maioria, abrange os três (3) períodos: matutino, vespertino e noturno.

Consoante com o PNE e conseqüentemente com o PEE, nos deparamos com as respostas dos três professores entrevistados que se assemelham em alguns pontos. Foi unanimidade entre eles sobre a questão da Educação Física antes de 1996, colocando que as aulas eram dadas no contraturno. Levantado problemas graves e que desvalorizavam a Educação Física, como por exemplo, aceitar as notas bimestrais de outras instituições. As aulas de Educação Física serviam para completar a carga horária de alguns professores que não estavam com a carga horária completa. E um dos problemas que consideramos mais grave para o período, levantada pela professora Else Guimarães da Silveira, o professor de outras disciplinas eram deslocados para a Educação Física por não conseguir trabalhar outras disciplinas em sala de aula.

Com relação à Educação Física após a Lei 9394/96, somente o professor Carlos Augusto Valentin acredita ter piorado e que a Educação Física precisa ser trabalhada somente através da prática. As professoras Eliane Maria Dutra Muniz e Else Guimarães da Silveira colocam essa questão analisando pontos positivos. Entre eles pode-se levantar a participação de todos os alunos, sem levar em consideração o melhor ou o pior nas modalidades esportivas, a separação por gênero ou por modalidade passou a não existir mais, mesmo com a dificuldade inicial, levantada pela professora Else, no sentido dos meninos não aceitarem as meninas nas aulas, na atualidade não existe mais essa divisão.

Outro ponto que pode ser considerado primordial para o reconhecimento da Educação Física na instituição de ensino, levantado pelas professoras Eliane e Else, é com relação à participação dos professores de Educação Física nas atividades da instituição, pois, até 1996 a participação era muito pequena ou quase não existia, uma vez que o professor de Educação Física trabalhava no contraturno e quando aconteciam essas atividades pedagógicas ou administrativas da instituição, ou o professor estava em outra instituição ou estava com outros afazeres que impossibilitava seu comparecimento.

Com relação ao material didático e os espaços para prática de Educação Física, os três são unânimes ao falarem que o material didático para as aulas são insuficientes e, principalmente, de baixa qualidade, deteriorando-se muito rápido, chegando ao ponto da professora Else Guimarães da Silveira dizer que o material didático para a Educação Física recebido ou comprado pelas escolas “é uma vergonha”.

Já o espaço para a prática, a professora Else consegue fazer uma analogia entre as instituições do município e as do Estado. Segundo ela, nos oito últimos anos as instituições municipais foram reformadas, melhorando as quadras e estão todas com coberturas. As estaduais ela conhece uma quadra coberta e mais o projeto para a cobertura de mais duas quadras. As demais permaneceram com o espaço sem cobertura e sem as devidas reformas.

Uma questão de especial importância é a percepção da UEG enquanto formadora do profissional de Educação Física que trabalha em Quirinópolis. Atualmente, em atuação no município há um total de 27 professores de Educação Física com graduação, trabalhando nas instituições de ensino, sendo desse total, 14 professores nas instituições de ensino estaduais e 13 professores nas instituições de ensino municipais. Dos 14 professores atuantes nas instituições de ensino do Estado, um total de dez (71,43 %), são formados no curso de Educação Física da UEG unidade de Quirinópolis, os outros quatro (28,57 %), são formados em outras instituições.

Nas instituições Municipais temos um total de treze professores. Desse total, seis (46, 15 %) são formados pela UEG unidade de Quirinópolis e sete (53,85 %), são formados por outras instituições.

Sabe-se que existem vários outros aspectos que necessitam atenção nas políticas educacionais, no entanto nos tópicos analisados durante a investigação, percebe-se que a Educação Física teve um crescimento considerável, principalmente, no que refere-se ao profissional graduado nas instituições de ensino. Na década de 1980 eram somente 3 professores graduados, atualmente pelos dados passados pela Subsecretaria Regional de Educação de Quirinópolis e pela Secretaria Municipal de Educação de Quirinópolis existem 27 professores graduados.

No entanto, sabe-se que há muito a ser feito ainda, como melhores condições de trabalho, remuneração mais digna, formação continuada oferecida pelo Estado ou município.

Se a sociedade almeja uma nova educação escolar, o que parece fora de dúvida, sua construção, necessariamente, deve iniciar-se pelo urgente e inadiável resgate da valorização dos trabalhadores em educação, garantindo-lhes formação adequada e permanente, condições de trabalho e salários dignos, condizentes com suas necessidades, e

carreira segura e progressiva, em consonância com o disposto no art. 206, inciso VI, e no art. 67 da LDB.

O caminho a ser percorrido ainda é longo e árduo, sobretudo no que diz respeito às condições de trabalho, à remuneração, à formação, à democratização das relações de trabalho e à recuperação do entusiasmo, da confiança e da dedicação dos profissionais.

Por fim, acredita-se que esse trabalho, nas suas limitações, possa contribuir mais para instigar o debate do que para produzir respostas. Mas, dentro das circunstâncias em que foi produzido, teve a pretensão de reafirmar a importância das políticas públicas para a Educação Física nas instituições de ensino de Quirinópolis.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, Márcia Angela da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011–2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: ed. UFG, 2011, p. 263-284.

BELTRAMI, Dalva Marim. Políticas educacionais e Educação Física: a Equidade na Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000.

BRASIL. **Constituição Brasileira: 1824**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 02/MAR/2012.

_____, **Constituição Brasileira: 1891**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em 02/MAR/2012.

_____, **Constituição Brasileira: 1934**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 02/MAR/2012.

_____, **Constituição Brasileira: 1937**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 02/ MAR/2012.

_____, **Constituição Brasileira: 1946**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em 02/MAR/2012.

_____, **Constituição Brasileira: 1967**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 02/ MAR/2012.

_____, **Constituição Brasileira: 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos políticos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1988. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 02/ MAR/2012.

_____, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretária de Ensino Médio-Brasília: MEC, 1997.**

_____, Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14950:8o-sumario-reuni-27-a-29-de-janeiro-de-2010-universidadesfederais-con-solidacao-e-expansao-2011-2020-subsidios-para-o-planonacional-de-educacao&catid=219&itemid=86>. Acesso em abril de 2011.

BARREIRA, Celene Antunes Monteiro. **A região da Estrada do Boi: usos e abusos da natureza.** Goiânia: Ed. da UFG, 1997 (Estudos Regionais, 18).

CARMO, Josemir do. SANTOS, Maria Alice Borges. Educação Municipal – interfaces da História. In. URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: mãos e olhares diferentes (1832 – 2010).** Organizadora/ Maria da Felicidade Alves Urzedo. Kelps, Goiânia, 2010. p. 429 - 437

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações.** 4 ed. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1990.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta: Papirus 9ª edição.** Campinas, SP, 2003.

_____, **Políticas educacionais e educação física.** Campinas, SP. Autores associados, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério-2º grau).

CORREA, Leon Alves. Fragmentos da evolução econômica em Quirinópolis-Go. In. URZEDO, M.F. (Org). **Quirinópolis Mãos e Olhares Diferentes 1832-2010.** Goiânia, Kelps: 2010

CURY, Carlos R.J. **Educação e Sociedade: a educação básica no Brasil.** n.23, n. 80, p. 168-200. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em abril de 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Editora Guanabra Koogan. Rio de Janeiro RJ, 2003.

_____, Suraya Cristina et al. **A Realidade dos Professores de Educação Física na Escola: suas dificuldades e sugestões.** R. Min. Educ. Fís., Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, Ano 2006.

Decreto-lei 705/69 | **Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126059/decreto-lei-705-69>>. Acesso em fevereiro 2012.

DOURADO, Luis Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. / (Org), Luiz Fernandes Dourado. 2 ed. Goiânia: editora UEG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ESTEVAM, L. A.. **O tempo da transformação:** estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás. Goiânia: Ed. Autor, 1998. 276p.

GARCIA, Denise da Silva. **Educação, Direito e Justiça: Uma Ação para a Cidadania**. 2004. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GASPARI, Telma Cristiane; et al. A Realidade dos Professores de Educação Física na Escola: Suas Dificuldades e Sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**. Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 7º edição. Edições Loyola. São Paulo SP, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: dilemas e desafios e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: ed. UFG, 2011, p. 219-262.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir** - corporeidade e educação. Campinas SP: Papirus, 1994.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil - **REVEJ@** - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. V. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4º Ed. Editora Unijuí. Ijuí RS, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefacio. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 7º ed. Editora Loyola. São Paulo SP, 2001.

MARTINS, Vicente. Aspectos Jurídico-Educacionais da Carta de 1824. **Site do curso de direito da UFSM**. Santa Maria – RS. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/direito/artigos/constitucional/carta-1824.htm>> Acesso em 02/MAR/2012>. Acesso em: abril de 2012

MEDEIROS, Amanda Santos de. Influências dos aspectos físicos e didáticos pedagógicos nas aulas de educação física em escolas Municipais de Belém. **Revista Científica da UFPA**, V. 7, Nº 01, 2009.

MENDES, D. S. **Educação física e novas linguagens educacionais: sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de Professores da área.** Florianópolis 2005, monografia (Licenciatura em Educação Física) - CDS/UFSC.

MOLINA NETO, Formação Profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** 1997. Setembro. Volume 19, nº 1. p. 34-41.

NUNES, Fabio Santana. Educação Física: a Ressignificação de uma Prática a Partir do Acompanhamento Pedagógico. **Revista Digital - Buenos Aires - Ano 10 - Nº 71 - Abril de 2004.**

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In. BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 8 ed. São Paulo. Cortez, 2003.

RAPOSO, Gustavo de Resende. **A educação na constituição federal de 1988.** Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 21/06/2011.

SAGIM JUNIOR, Odir e SAGIM, Miriam Botelho. **Quirinópolis Histórico,** pág. 17. Gráfica e Editora o Popular, Goiânia 2000.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil,** Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STHEFANO, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III: Século XX. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

_____, **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed.rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SILVA, Iolanda Martins da. **A territorialização do setor sucroenergético no município de Quirinópolis – Goiás.** Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Geografia. UFG, Jatai, 2012.

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

SOUZA, Jose Edimar de; RIBEIRO, Ester Rosa; LOPES, Rodrigo Alberto. Formação e hábitos durante o período do Estado Novo (1937-1945): notas sobre a trajetória docente no meio rural em LombaGrande-RS. In: **XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/ CONE SUL.** Universidade federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis- SC, 2010.

SOUZA, Joiciane Ap. LIMA, Lana Ferreira. SILVA, Rossana Valéria. **A história Oral nas Teses e Dissertações em Educação Física, 2001.** Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster5/01.pdf>> acesso em abril de 2011.

THOMPSON, P. **História Oral e Contemporaneidade**. ZHOURI, A, PEREIRA L, M, L(trad). Rev. HISTÓRIA ORAL, 5, 2000, p. 9-28.

_____. **A Voz do Passado História Oral**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1992, Prefácio à edição brasileira.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo et al. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.418-428, out./dez. 2008.

URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: mãos e olhares diferentes (1832 – 2010)**. Organizadora/ Maria da Felicidade Alves Urzedo. Kelps, Goiânia, 2010.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileira: texto e contexto. **R. bras. Est. Pedagog.** Brasília, V. 88. N. 219. P. 291 – 309. Maio/Ago. 2007.

DOCUMENTOS

BRASIL. PNE. **Lei Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília – DF, 2001.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei Nº. 8.035** http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_detalhe.asp?id=490116. Acesso em: 10 jan. 2012.

GOIÁS. PEE. **Lei Complementar Nº 62, de 9 de outubro de 2008**. Publicada no Diário Oficial do Estado de Goiás em 17 de outubro de 2008. Goiânia – GO, 2008.

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Universidade Estadual de Goiás: UnU–Quirinópolis.

QUIRINÓPOLIS. PME. **Resolução CME Nº 0023** de 04 de março de 2002. Quirinópolis-GO, 2002.

UEG – **Plano Estratégico de Desenvolvimento Institucional (2001-2004)**. Construindo a UEG de que Goiás precisa. Anápolis, 2000.

FONTES ORAIS

MUNIZ, E. M. D.**Eliane Maria Dutra Muniz**. Depoimento [julho 2012]:Entrevista concedida a Fernando Silva. Quirinópolis: 2012. 33 minutos.

SILVEIRA, E. G. **Else Guimarães da Silveira**. Depoimento [agosto 2012]: Entrevista concedida a Fernando Silva. Quirinópolis: 2012. 47 minutos

VALNETIN, C. A. **Carlos Augusto Valentin**.Depoimento [julho 2012]: Entrevista concedida a Fernando Silva. Quirinópolis: 2012. 52 minutos

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: o poder público e as políticas públicas para educação física em Quirinópolis GO: 1990 à 2010.

Pesquisador Responsável: Fernando Silva

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (64) 84037396

Endereço eletrônico: Fernando.basq.ueg@bol.com.br

O objetivo é avaliar os impactos das políticas públicas para a educação física em Quirinópolis, no período de 1990 a 2010. Esse período foi escolhido levando em consideração dois motivos principais, primeiro no que se refere a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96), em 1996, e a criação do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Quirinópolis, em 1999. E tem como questão principal: Depois da LDB de 1996 (9394/96), onde a educação física foi caracterizada no art. 26 como componente curricular, houve avanço em sua sistematização na escola? Quais as políticas públicas para educação física em Quirinópolis nas instituições de ensino (públicas)?

A coleta de dados será com 3 professores graduados, que vivenciaram as aulas de educação física antes e depois da promulgação da LDB, bem como, antes e depois da criação do curso de educação física no município. A coleta será realizada através da historia oral semiestruturada, onde consta 4 (quatro) questões à saber: como eram as aulas de educação física antes da promulgação da LDB (9394/96)? A partir do momento em que a educação física se tornou um componente curricular, inserido na instituição de ensino, depois da promulgação da LDB (9394/96), percebe-se alguma diferença na formatação e metodologia das aulas? E com relação as políticas públicas para educação física no município, houve alguma mudança, no que se refere ao aperfeiçoamento do profissional, ao material didático, ou ate mesmo ao espaço para se trabalhar a disciplina? Percebe-se que na atualidade existem muito mais profissionais formados do que na década de 1990 e 2000 em Quirinópolis, qual a relação do curso de Educação física da UEG – Quirinópolis com a formação dos novos profissionais no município? Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa.



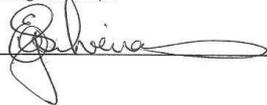
Fernando Silva
Pesquisado.

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Else Guimarães da Silveira, abaixo assinado, concordo em participar do estudo opções públicas e políticas públicas para ET, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Fernando Sales sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data Araruama, 01/08/2012

Nome: Else Guimarães da Silveira

Assinatura do sujeito ou responsável: 

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Elaine Maria Dutra Muniz, abaixo assinado, concordo em participar do estudo Orçamentos públicos e as políticas públicas para as crianças como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Fernando Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data Or 125 107 1 2012 1

Nome: Elaine Maria Dutra Muniz

Assinatura do sujeito ou responsável: Elaine Maria Dutra Muniz

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, Carlos Augusto Valentim, abaixo assinado, concordo em participar do estudo O poder público e as políticas públicas para G.E., como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Fernando Sales sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data Arumizópolis, 15, julho 2012.

Nome: Carlos Augusto Valentim

Assinatura do sujeito ou responsável: [Assinatura]