

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Guilherme Leopoldino de Oliveira**

**PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS  
GERAIS (1970-2004): PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA  
EUSTÁQUIA SALVADORA DE SOUSA**

**Belo Horizonte**

**2017**

Guilherme Leopoldino de Oliveira

**PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS  
GERAIS (1970-2004): PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA  
EUSTÁQUIA SALVADORA DE SOUSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Noronha Alves

Área de concentração: Educação Escolar – políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura

Belo Horizonte

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

O48p

Oliveira, Guilherme Leopoldino de  
Propostas curriculares de educação física de Minas Gerais (1970-2004):  
presença e participação da professora Eustáquia Salvadora de Sousa /  
Guilherme Leopoldino de Oliveira. Belo Horizonte, 2017.  
178 f.:il.

Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves  
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Educação física - Currículos. 3. Sousa,  
Eustáquia Salvadora de. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. I.  
Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 796:37

Guilherme Leopoldino de Oliveira

**PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS  
GERAIS (1970-2004): PRESENÇA E PARTICIPAÇÃO DA PROFESSORA  
EUSTÁQUIA SALVADORA DE SOUSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação Escolar – políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientadora)

---

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago – UFMG (Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorene dos Santos – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 23 de maio de 2017

*A todos meus familiares e amigos,  
em especial à minha esposa  
Ana Paula e ao meu filho Gabriel,  
pelo apoio, inspiração, paciência e amor.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força, saúde e sabedoria, pela graça e pelo dom da vida.

À minha esposa Ana Paula e ao meu filho Gabriel, que tanto me apoiaram nessa conquista. Peço desculpas pela ausência, pelos momentos de nervosismo e ansiedade que vocês, com paciência, toleraram. Amo vocês!

À minha mãe, mulher batalhadora, que com muita luta e dedicação me educou nos caminhos da honestidade e da bondade, estando sempre presente para me ajudar quando precisei e preciso, te amo senhora Izabel!

Ao meu pai (in memoriam) pelos puxões de orelha e por ter me iniciado nos caminhos da leitura.

Ao meu irmão Diogo, pelo incentivo e pelos momentos de discussão, isso sempre nos faz crescer.

Agradeço à minha professora e orientadora Vânia de Fátima Noronha Alves, que desde a graduação já havia se tornado uma referência para mim. Muito obrigado pela oportunidade que me concedeu de realizar o Mestrado na PUC Minas, pelas aprendizagens, conversas, orientações, apoio, paciência, carinho, enfim pela amizade. Agradeço por ter professoras como você em minha formação.

Um agradecimento mais que especial à professora Eustáquia Salvadora de Sousa. Primeiramente por ter aceitado o convite em participar da pesquisa. Pelos momentos inesquecíveis e marcantes que foram as entrevistas. Pelo acolhimento, carinho, disponibilidade, paciência, dicas. Por toda sua dedicação à Educação Física. Foi uma honra inestimável ter estabelecido esse contato mais próximo contigo e conhecer detalhes de sua linda história de vida. Me sinto agraciado pela oportunidade de escrever sobre a vida de uma professora que, além de ser uma grande referência nos âmbitos profissional e acadêmico da Educação Física, é sobretudo, uma referência de ser humano. Muito obrigado!

Aos professores (as) do Curso de graduação em Educação Física da PUC Minas, referências em minha prática docente.

Aos competentes e inesquecíveis professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas e às meninas da secretária, Valéria e Sirlane, pelo apoio, dedicação e respeito.

Aos companheiros (as) de turma do Mestrado (Bruna, Cleide, Reinaldo, Fabiano, Edna), que as experiências que vivenciamos nesses dois anos possam criar laços de amizades inesquecíveis para toda vida.

Aos meus colegas de trabalho, professores (as) e funcionários (as) da Escola Municipal Aristides José da Silva, pelo apoio e incentivo para que eu realizasse essa pesquisa.

A todos os meus alunos, que a cada dia me inspiram e me ensinam o quanto é desafiador e bom ser professor de Educação Física.

Ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI), por ter possibilitado minha graduação.

A Capes pelo auxílio concedido e a PUC Minas pelo apoio.

Enfim, muito obrigado a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

*Caminhando contra o tempo,  
Cronos é impiedoso.  
Madrugada adentro,  
Nem sei mais onde estão meus pensamentos,  
Escrevo palavras, que depois leio.  
De onde vieram, me pergunto?  
Tantas leituras, e tantas estrelas no céu,  
E esse vento que entra pela janela, frio, mas tenho que ficar  
acordado,  
Atordado.  
Um play, ora no heavy metal, ora em sons de chuva,  
também invoco Beethoven.  
Escrever uma dissertação, experiência solitária,  
e essa noite, não me espere minha linda,  
não vamos fazer amor.  
Meu prazer vai ficar por conta de mais um capítulo produzido,  
com certeza, será corrigido.  
Melhor dormir agora, ou ao menos tentar  
Pois, a labuta me espera amanhã,  
E que eu não me esqueça de ligar o desperta (dor)  
Sentir no sono, dos sonhos, apenas o sabor.  
(Guilherme Leopoldino de Oliveira, 13/02/2017)*

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar como se deu o processo de construção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais orientadas pela Secretaria de Educação, desde a década de 1970 até 2004, analisando a participação e presença de uma professora de Educação Física, que participou da elaboração de todas elas. Buscou-se refletir a trajetória da professora e sua intervenção profissional, os contextos socioeducativos em que as propostas foram elaboradas, seus objetivos e finalidades, os limites, avanços e desafios. Possui como objetivos específicos entender como e por quê a professora Eustáquia participou da produção dessas propostas curriculares; como ela percebe sua participação e de que forma sua trajetória de vida profissional, dentro da Educação Física, também foi se modificando; analisar como a história da Educação Física se articula com os contextos históricos da educação e do currículo; entender como o pensamento curricular desses contextos influenciou na elaboração dos documentos; analisar os conteúdos presentes nessas propostas curriculares. A temática dessa pesquisa se justifica pela escassez de estudos no campo da Educação Física que articulam a história de vida de uma professora e os currículos da área e, ainda, pela possibilidade de instigar nos professores a reflexão sobre as concepções que influenciaram e influenciam a escolha dos conteúdos presentes nas propostas curriculares desenvolvidas nas escolas até os dias de hoje. Trata-se de um estudo qualitativo, apoiado nos pressupostos metodológicos da história de vida e da história oral, além de pesquisa documental. Para atingir os objetivos, o estudo se debruçou na análise dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com a professora e nas propostas curriculares elaboradas, em diálogo com autores da história da educação, do currículo e da Educação Física. Constatou-se que focar aspectos da história de vida da professora foi significativo para entendermos as mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto social do país, da Educação e, dentro dela, da Educação Física, no que tange a elaboração de propostas curriculares, a seleção de conteúdos e sua implementação. Isto evidencia a relação entre os currículos escolares, os projetos educacionais e os diferentes contextos sociais. Atesta ainda, o papel do Estado na definição dos especialistas para elaboração das propostas, a tímida participação dos professores atuantes nas escolas e os desafios para as implementações dos currículos, inclusive em relação aos tempos e espaços.

Palavras chave: Educação. Educação Física. Currículo. Propostas Curriculares.

## ABSTRACT

This dissertation had as objective to analyze how the construction process of the curricular proposals of Physical Education of Minas Gerais, guided by the Education Department, from the decade of 1970 to 2004, analyzing the participation and presence of a physical education teacher participated the elaboration of all of them. It was sought to reflect the trajectory of the teacher and her professional intervention, the socio-educational contexts in which the proposals were elaborated, their objectives and purposes, the limits, advances and challenges. It has as specific objectives to understand how and why the teacher Eustáquia participated in the production of these curricular proposals; How she perceives her participation and how her professional life trajectory, within Physical Education, has also changed; Analyze how the history of physical education articulates with the historical contexts of education and curriculum; Understand how the curricular thinking of these contexts influenced the elaboration of the documents; Analyze the contents present in these curricular proposals. The theme of this research is justified by the scarcity of studies in the field of Physical Education that articulate the life history of a teacher and the curricula of the area and also by the possibility of instigating in teachers the reflection on the conceptions that influenced and influence the choice of the contents present in the curricular proposals developed in the schools until the present day. This is a qualitative study, supported by the methodological assumptions of life history and oral history, as well as documentary research. In order to reach the objectives, the study focused on the analysis of the data obtained in the interviews with the teacher and on the curricular proposals elaborated in dialogue with authors of the history of education, curriculum and Physical Education. It was found that focusing aspects of the teacher's life history was significant in order to understand the changes that have occurred in the last decades in the country's social context, in Education, and within it, in Physical Education, regarding the elaboration of curricular proposals, contents and their implementation. This highlights the relationship between school curricula, educational projects and different social contexts. It also stresses the role of the State in the definition of specialists for the preparation of proposals, the timid participation of teachers in schools and the challenges for the implementation of curricula, including time and space.

Keywords: Education. Physical Education. Curriculum. Curricular Proposals.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Capa e contra-capa da Proposta Curricular de 1976.....	88
FIGURA 2: Autoria da Proposta Curricular de Educação Física (1976) .....	89
FIGURA 3: Série de ginástica de solo masculina obrigatória para o campeonato estudantil – 1973 .....	94
FIGURA 4: Capa da proposta curricular de 1978. Fonte: Minas Gerais (1978) .....	98
FIGURA 5: Contra-capa da proposta curricular de 1978.....	99
FIGURA 6: Autoria da proposta curricular de 1978 .....	99
FIGURA 7: Capa e contra-capa do livro Educação Física de Base (1984) .....	123
FIGURA 8: Autores/elaboradores do livro Educação Física de Base (1984) .....	124
FIGURA 9: Capa e autoria dos Conteúdos Básicos Comuns Ensino Fundamental – CBC's (2005).....	143
FIGURA 10: Capa e autoria dos Conteúdos Básicos Comuns Ensino Médio – CBC's (2005).....	144
FIGURA 11: Esquema do Eixo Temático Esporte dos CBC's de Educação Física (2005)-1.....	156
FIGURA 12: Esquema do Eixo Temático Esporte dos CBC's de Educação Física (2005) - 2.....	156

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Referências bibliográficas da proposta curricular de Educação Física de 1976 .....	97
TABELA 2: Exemplo de desenvolvimento do conteúdo: Ginástica Olímpica - Nível I .....	105
TABELA 3: Referências bibliográficas da proposta curricular de Educação Física (1978).....	107
TABELA 4: Referências bibliográficas da proposta curricular de Educação Física de Base (1984).....	128

## LISTA DE SIGLAS

ACAR - (Associação de Crédito e Assistência Rural)  
CBC's/MG - (Conteúdos Básicos Curriculares/Minas Gerais)  
CRV - Centro de Referência Virtual do Professor  
DAP- (Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério)  
DEF – (Divisão de Educação Física)  
EEFFTO – (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional)  
EFB - (Educação Física de Base)  
EJA - (Educação de Jovens e Adultos)  
FAE - (Faculdade de Educação)  
FIEP – (Federação Internacional de Educação Física)  
FUME - (Federação Universitária Mineira de Esportes)  
FUNEC - (Fundação de Ensino de Contagem)  
GDP – (Grupos de Desenvolvimento Profissional)  
IBAD - (Instituto Brasileiro de Ação Democrática)  
IPES - (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais),  
MEC – (Ministério da Educação)  
PABAE - (Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar)  
PDP - (Projeto de Desenvolvimento Profissional)  
PREPES – (Programa de Pós-graduação Lato Sensu)  
PUC MG - (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)  
SEE/MG - (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais)  
SEED – (Secretaria de Educação Física e Desportos)  
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Betim  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO - VIDAS QUE SE ENCONTRAM, HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM</b>	<b>29</b>
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>41</b>
2.1 As entrevistas, possibilidade de ricas experiências	49
2.2 Eustáquia Salvadora de Sousa: apresentando a professora	55
<b>3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES NA DÉCADA DE 1970</b>	<b>67</b>
3.1 As disciplinas escolares e a constituição de sua presença no currículo	67
3.2 A constituição da EF como disciplina escolar: percursos de legitimação da técnica pelo esporte na década de 1970	69
3.3 O currículo na década de 1970	76
3.4 A consolidação da pedagogia tecnicista na educação brasileira na década de 1970	81
3.5 A produção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais na década de 1970	88
3.5.1 A proposta de 1976	88
3.5.2 A proposta de 1978	98
<b>4 A ABERTURA DEMOCRÁTICA NA DÉCADA DE 1980 E SEUS REFLEXOS PARA CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>110</b>
4.1 O contexto educacional brasileiro na década de 1980	110
4.2 A Educação Física na década de 80	117
<b>5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR NAS DÉCADAS DE 1990 E ANOS 2000</b>	<b>130</b>
5.1 A Educação como direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988	131
5.2 A legislação educacional e seus reflexos sobre o entendimento da Educação Física como área de conhecimento na escola	135
5.3 O processo de elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC's) de Educação Física de Minas Gerais, uma proposta inovadora	140
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiros das entrevistas</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO - VIDAS QUE SE ENCONTRAM, HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM

Nossa história de vida nos move ao encontro de outras. Nessa jornada, temos possibilidades de agir e buscar espaços para nos tornarmos sujeitos conscientes de nossa presença no mundo. Assim, trago como ponto de partida minhas memórias para construir o objeto de pesquisa dessa dissertação que terá como pano de fundo a articulação da História da Educação, da Educação Física, do Currículo e da vida de uma professora. Por meio dessas histórias fui (vou), também, me fazendo professor (TEIXEIRA, 2006).

No primeiro semestre do ano de 2012, apesar de ainda estar cursando o oitavo e último período do curso de graduação em Educação Física da PUC Minas, tive a imensa felicidade de ser convocado para assumir o cargo de professor de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Betim, Minas Gerais, cidade onde resido e concluí a etapa básica de minha escolarização. Meu ingresso na profissão docente na escola pública teve influência direta na decisão pelo Mestrado em Educação.

Eu havia participado do concurso público no primeiro semestre de 2011, e, como fui aprovado, na segunda metade daquele mesmo ano finalizei o curso de Licenciatura em Educação Física, tornando-me apto para exercer a função de professor. Passada a euforia e emoção pela conquista profissional, tratei de reunir os documentos para comparecer à SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Betim), tomar posse do cargo e escolher (ou ser escolhido) a escola na qual eu iria adentrar para a carreira docente. Ao ler a lista com o nome das escolas onde haviam vagas para Educação Física, eis que vejo o nome da Escola Municipal Aristides José da Silva. Mas o que teria de especial nesta escola? Para outro professor (a) poderia ser apenas mais uma escola a ser escolhida, mas para mim, aquele era um local de muitas histórias, memórias e lembranças, positivas e marcantes, afinal, foi no “Aristides” que concluí o ensino fundamental. Por isso, parei de procurar outras opções na lista e não tive dúvidas para fazer minha escolha.

Naquele momento, eu iniciava o que Michael Huberman (1991), estudioso do campo acadêmico sobre as histórias de vidas e trajetórias docentes, entende como “ciclo de vida profissional dos professores”. Na perspectiva desse autor é possível apontar algumas fases vividas pelos professores durante a carreira, apesar de não podermos dizer de um caminho igual para todos os docentes. Para ele, durante os

primeiros momentos da entrada na carreira, os professores vivem estágios de “sobrevivência e de descoberta” (p.39). O estágio da descoberta se configura no momento em que o professor está cheio de expectativas e ansioso pelo encontro com os alunos, a responsabilidade com suas turmas e com o conhecimento a ser ensinado, a didática para o planejamento das aulas, o contato com os demais colegas de profissão, toda a euforia que comumente ouvimos ser denominada na escola como “furor pedagógico”. Já o estágio da sobrevivência ocorre no embate do professor com a escola real, com as complexas relações que envolvem o seu trabalho em sala de aula no cotidiano. Nos primeiros momentos de meu trabalho docente, posso dizer que vivi os dois estágios de forma concomitante.

Debrucei-me na árdua tarefa de pensar o planejamento das aulas, amparado por todo “furor pedagógico” de professor recém-formado e com todas as discussões, vivências e experiências fervilhando em minha cabeça. Convencido do entendimento da Educação Física como área que trata dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, perguntava: como poderia fazer com que os alunos e alunas, nas aulas de Educação Física, experimentassem momentos e espaços para reflexão crítica da sociedade em que estamos inseridos por meio de vivências corporais presentes e legitimadas pela nossa cultura? Quais conteúdos iria ensinar diante da gama de possibilidades encontrada na cultura corporal, a saber, “os jogos, as ginásticas, as acrobacias, a mímica, o esporte, entre outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Seria possível elaborar o planejamento das aulas junto com os alunos? De que maneira os alunos receberiam ou não as aulas de Educação Física atendida com as concepções mais atuais da área? Como organizar as aulas de forma que todos alunos pudessem participar de acordo com seus interesses?

Apesar do entendimento de que o currículo oficial nem sempre expressa as realizações que acontecem na prática cotidiana da escola, uma vez que o currículo se efetiva a partir do processo de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 1998, p. 101), senti a necessidade de um material que pudesse me orientar no planejamento das aulas, o que é ainda hoje, uma questão muito problematizada por professores da nossa área. Recorri, então, à proposta curricular da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), os Conteúdos Básicos Comuns (CBC's) de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (MINAS GERAIS, 2005).

Essa não foi uma escolha fortuita, pelo contrário, eu tinha algumas razões para recorrer aos CBC's. Dentre elas, o fato de a proposta ter sido discutida em algumas disciplinas durante a minha graduação, ter sido a primeira compilação de conteúdos da área realizada por uma rede estadual no país, propor uma leitura crítica da Educação Física, e, principalmente porque havia uma aproximação minha com as professoras Vania de Fátima Noronha Alves e Eustáquia Salvadora de Sousa, duas das autoras da mesma, que ministravam aulas no curso de Educação Física da PUC Minas.

Dessa maneira, inspirado pela leitura da proposta curricular de Minas Gerais, pensei ser pertinente conhecer melhor o que os alunos entendiam como Educação Física, assim como quais conteúdos eles já haviam aprendido e os que tinham interesse em aprender nas aulas. Parto do “pressuposto de que não existem fórmulas mágicas ou receitas prontas de como ensinar, porque o ensino, como um processo de construção coletiva, é mediado pela relação professor/aluno/conhecimento” (MINAS GERAIS, 2005, p.24). Para isso, elaborei as primeiras aulas explicando e dialogando com os alunos sobre o que era Educação Física, a finalidade desta disciplina na escola, os conteúdos que poderíamos aprender nas aulas e a importância da participação de todos, dentro de seus limites e possibilidades. Nas aulas práticas, organizei uma gincana com várias atividades relacionadas a alguns conteúdos da cultura corporal de movimento, que estavam contemplados nos “eixos temáticos” dos CBC's da Educação Física: “esporte, jogos e brincadeiras, dança e movimentos expressivos” (MINAS GERAIS, 2005, p. 33).

Encontrei diversas dificuldades para implementar a proposta que eu acreditava, uma vez que os alunos não estavam habituados à ideia de que a Educação Física era uma aula como as demais disciplinas do currículo, que existia uma gama de conhecimentos que eles poderiam vivenciar, além daqueles que já estavam acostumados: futsal para os meninos e queimada para as meninas. No intuito de superar essa dificuldade, procurei dialogar com os alunos apresentando diferentes conteúdos, para identificar o que eles já haviam vivenciado, assim como os possíveis interesses de temas que desejavam aprender. Apesar das dificuldades e tensões, aos poucos fui construindo com os estudantes novas possibilidades de se pensar e experimentar a Educação Física na escola e sua especificidade<sup>1</sup> em relação às outras

---

<sup>1</sup> Jocimar Daolio em seu artigo “A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos (2010)” pontua que as discussões recentes que se pautam pela concepção de Educação Física

disciplinas, assim como a vivência e reflexão de práticas corporais que não estavam habituados.

Além disso, com o passar dos meses, conhecendo melhor a realidade e o cotidiano escolar, me coloquei à disposição para colaborar no atendimento de algumas demandas que surgiram na escola, tais como a organização da festa junina, participação com os alunos em eventos artísticos e esportivos, formatura, etc. Ao conhecer melhor outros professores, pude propor e participar de alguns projetos interdisciplinares, por exemplo, com a professora de Ciências sobre alimentação e hábitos saudáveis e com as professoras de Português e Geografia sobre a história de vida dos alunos (memorial).

No ano de 2013 aceitei o convite dos professores Paulo Sérgio (Ensino Religioso) e Jorge Bandeira (Ciências), para fazer parte da chapa que concorreu à gestão da escola. Apesar de não ser grande minha experiência nem naquela escola, e também, na carreira docente, entendi que esse novo desafio profissional poderia ser compensado com muito empenho, dedicação e vontade de constituir um ambiente de aprendizado agradável tanto para os alunos e seus familiares, como para os funcionários que ali trabalhavam, melhorando o clima escolar. Nossa chapa foi única e recebemos um número expressivo de votos “SIM” que aprovaram e legitimaram nossa eleição.

Dessa forma, durante o biênio de 2014/2015, pude vivenciar momentos de grande aprendizado, não apenas como professor, mas sobretudo como sujeito humano. Com as demandas que se fazem presentes na vida como vice-diretor, estive perante outros desafios da escola, além daqueles da sala de aula, imperceptíveis aos olhos da comunidade escolar em geral.

No contato mais direto com todos os setores de trabalho, com a comunidade escolar e com a Secretária de Educação, pude compreender o quão complexas e melindrosas são as relações que acontecem no cotidiano de uma escola pública localizada em um bairro de periferia da região metropolitana de Belo Horizonte. Percebi o quanto as ações docentes e as vivências escolares são construídas e impactadas por inúmeras situações intrínsecas e extrínsecas ao cotidiano escolar.

---

orientada por pressupostos das ciências humanas, longe de superar antigos problemas da área, levam ao surgimento de novos debates e questionamentos. Sugere esse autor três pontos de tensão que podem estimular discussões culturais na Educação Física escolar: A eficácia simbólica da Educação Física escolar; a unidade e a diversidade da Educação Física escolar; e, o “outro” na relação pedagógica da Educação Física escolar.

Aguçado pelos desafios desse contexto, no ano de 2014 me matriculei em uma disciplina isolada do Mestrado em Educação da PUC Minas, “História das disciplinas escolares: Natureza e método”, ministrada pela professora Vania F. Noronha Alves. As discussões realizadas nessa disciplina a respeito do currículo e de suas perspectivas, de como se deu o processo de construção do conhecimento (disciplinas) presente na escola, juntamente com as demandas vivenciadas no espaço escolar me inquietaram, levando-me a alguns questionamentos: por que determinadas áreas do conhecimento e disciplinas são mais valorizadas pelo processo educativo do que outras? Por que no momento das mudanças das matrizes curriculares algumas disciplinas tinham o número de aula determinado, enquanto outras deveriam se digladiar para terem asseguradas seu lugar no currículo? Por que a Secretaria Municipal de Educação dava tanta importância às avaliações externas que a escola teria que fazer? Por que nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Betim, apesar da obrigatoriedade da Educação Física, não havia aulas com professores especialistas da área?

Essa experiência com a retomada dos estudos, tendo como fonte os desafios enfrentados no meu cotidiano profissional, me mobilizou a ingressar no Mestrado em Educação no ano de 2015. Eu tinha como intenção compreender o processo de elaboração das propostas curriculares de Minas Gerais e sua implementação nas escolas.

Nesse sentido, parti do pressuposto apresentado por Arroyo (2013) de que o currículo escolar, mais do que o conhecimento a ser ensinado aos alunos, se apresenta como território constante de lutas e disputas. As práticas do cotidiano escolar se concretizam como espaços de embates para efetivação ou não, das propostas educacionais que refletem os interesses diversos presentes nos projetos educativos.

Sendo assim, voltando meu olhar atentamente à proposta curricular de Minas Gerais para Educação Física, passei a indagar: Por que as propostas curriculares quase sempre são escritas por especialistas? Será que os professores em atividade nas escolas são consultados? Que conhecimentos são privilegiados? Com que intencionalidade? Como uma proposta escrita por especialistas é implementada nas escolas?

Ao decidir compreender as questões que me inquietavam investigando o processo histórico de construção das propostas curriculares, imediatamente lembrei-

me da professora Eustáquia Salvadora de Sousa, uma das autoras que participou das etapas de construção da proposta referida. Vislumbrei a possibilidade de explorar sua experiência nesse processo. Entretanto, percebi que aspectos de sua história de vida poderiam ser melhor explorados em relação aos currículos da Educação Física de Minas Gerais. Foi aí que vislumbrei a professora Eustáquia como sujeito (objeto) de pesquisa.

Conforme ressalta Delgado (2006), entre os múltiplos critérios para seleção de potenciais sujeitos a serem entrevistados em uma pesquisa que irá mobilizar depoimentos orais, a “participação ativa no processo histórico pesquisado ou à condição de não participante no processo, mas de ser importante testemunha dele” (p. 25), se faz necessária. Dessa forma, acredito que minha escolha se deu pelo fato de saber que Eustáquia, ao longo de sua vida profissional, teve atuação efetiva na área da Educação Física, tendo participado e contribuído para o desenvolvimento do currículo da mesma desde a década de 1970 até os tempos atuais, participando ativamente na produção de tais documentos.

Meu contato inicial com a professora Eustáquia ocorreu no primeiro período da graduação, no segundo semestre de 2008, quando ela ministrou a disciplina “Educação Física: Formação e Intervenção Profissional”, que nos mostrou os campos e possibilidades para atuação do professor/profissional de Educação Física. Nessa época ela era coordenadora do curso de graduação em Educação Física da PUC Minas e foi a responsável pela acolhida dos alunos novatos.

Com o passar dos períodos no curso, pude perceber que a professora Eustáquia era muito querida, admirada e respeitada pelos alunos e professores de Educação Física, não só em nossa cidade, mas por todo o Brasil. Vários professores do nosso próprio curso também haviam sido alunos dela na graduação. Desse modo, percebi que o seu envolvimento com a formação de professores era de longa data (PINTO e TEIXEIRA, 2012). Ainda assim, ela sempre se mostrou uma pessoa sensata, humilde, disponível e solidária conosco, sendo homenageada em muitos momentos ao longo do curso e nas formaturas que se seguiram. Estas qualidades como coordenadora e professora já haviam sido destacadas por Leila Pinto e Daniel Teixeira (2012) em uma homenagem a ela dirigida, ao fazer referências sobre seu trabalho na vice direção da Faculdade de Educação da UFMG (FAE/UFMG)

além de toda sua competência, revelou-se uma coordenadora extremamente zelosa com o ambiente educacional, com as relações entre professores, alunos, funcionários e entre as diferentes áreas de conhecimento que

integram os cursos. Para ela, o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem e os melhores resultados acadêmicos somente podem ser alcançados com um profundo respeito entre as pessoas, especialmente nos momentos de divergência (PINTO e TEIXEIRA, 2012, p 209).

Tive oportunidade ainda de ser aluno da professora Eustáquia em outro momento, quando ela se prontificou de maneira muito solícita em auxiliar alguns graduandos, organizando um grupo que iria prestar o concurso para o cargo de professor de Educação Física do Estado de Minas Gerais, fui aprovado.

Nesses encontros, a professora tratou sobre os conteúdos presentes nos CBC's, apresentou os diferentes contextos pelos quais a prática da Educação Física se fez presente na escola, sobretudo em Minas Gerais, argumentou sobre possíveis questionamentos que poderiam ser exigidos no concurso. Percebi que todo aquele conhecimento da professora era proveniente de sua história de vida e de sua carreira construída ao longo de vários anos de dedicação, nos quais se tornou uma pesquisadora referência para a área, pois “esteve presente e participou ativamente das principais transformações pelas quais a Educação Física passou nas últimas décadas”. (PINTO e TEIXEIRA, 2012, p. 208)

Assim, considerei desafiador, pertinente e instigante pesquisar como se deu a construção das propostas curriculares da Educação Física de Minas Gerais, desde 1976, a partir da história de vida da professora Eustáquia.

Ao tentar escrever sobre nossa própria história de vida, nos colocamos diante de uma tarefa, ou melhor, de uma aventura, repleta de surpresas e complexidades, pois, ao nos (re) inventarmos cotidianamente, não seguimos um caminho ou destino pré-estabelecido e é exatamente isto que nos permite ir guardando diferentes experiências vividas na memória<sup>2</sup>. Ao contar a história de vida de uma outra pessoa, estamos diante um desafio ainda maior, pois o que se relata e analisa foi vivido por outro sujeito.

Posso afirmar que foi grande minha felicidade ao conversar com a professora Eustáquia e obter uma sinalização positiva sobre minha ideia em pesquisar sua história de vida. Várias vezes ouvi de meus professores durante a graduação e, de outros, como o pesquisador da história da Educação Física Tarcísio Mauro Vago, que alguém ainda teria que escrever a história de vida da professora Eustáquia, por tudo

---

<sup>2</sup> Segundo Ecléa Bosi (2003, p. 53) “a memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura, pelo indivíduo”.

que ela representa para a área em Minas Gerais e em todo o Brasil. Confesso que ao ingressar no mestrado e definir com minha orientadora sobre a possibilidade de enveredar pela escrita biográfica de uma pessoa tão importante e querida, não só pela sua história profissional, mas sobretudo pela pessoa humana que ela é, senti um verdadeiro “frio na barriga” diante de tamanha responsabilidade.

Eu poderia por exemplo, analisar aspectos que envolvem uma de suas contribuições na área acadêmica advinda de sua tese de doutorado “ Meninos à marcha, meninas à sombra: a história do ensino de Educação Física em Belo Horizonte” (1994), que introduziu no país as discussões a respeito de gênero, da coeducação e elementos da história da Educação Física em Minas Gerais. Ou ainda, analisar suas experiências e contribuições no trabalho desenvolvido com a gestão de escolas (referindo-me aqui aos seus anos como vice-diretora da Faculdade de Educação da UFMG), ou seu envolvimento com as políticas públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer, com a formação docente, sua relação com as Federações Esportivas, dentre tantas outras possibilidades interessantes. Entretanto, o fato de estar num programa na pós-graduação em Educação, na linha de Currículo, me conduziu a enfrentar o desafio proposto de analisar a sua história de vida articulada com a construção das propostas curriculares de Educação Física do Estado de Minas Gerais, uma vez que nossa protagonista participou de todas elas. As propostas datam da década de 1970 até 2004 – estando essa última em vigor até os dias de hoje na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Dessa forma, ao decidir pelo foco na participação da professora Eustáquia na construção das propostas, temos como questões que mobilizam este estudo: que fatores provocaram a elaboração de propostas curriculares de Educação Física em nosso Estado em cada momento histórico? Quais foram os conteúdos propostos nos currículos elaborados nesses diferentes tempos históricos? Como se deu a participação da professora Eustáquia na produção das propostas curriculares de Educação Física desde a década de 1970 até a que está em vigor? Como sua história de vida se entrecruza com os contextos vividos em nosso país e as mudanças teóricas nas concepções curriculares tanto na Educação quanto na Educação Física? Como ela avalia sua trajetória pessoal e profissional (acadêmica/ científica) no que tange às propostas curriculares da Educação Física?

Diante dessas indagações tenho como objetivo geral dessa pesquisa analisar como se deu o processo de construção das propostas curriculares de Educação Física

de Minas Gerais orientadas pela Secretaria de Educação, desde a década de 1970 até 2004, analisando a participação e presença de uma professora de Educação Física, que participou da elaboração de todas elas, buscando refletir sua trajetória, os contextos socioeducativos, os limites e avanços contidos nas propostas.

Entre os objetivos específicos buscarei entender como e por quê a professora Eustáquia participou da produção dessas propostas curriculares; compreender como ela vê sua participação e de que forma sua trajetória de vida profissional, dentro da Educação Física, também foi se modificando; analisar como a história da Educação Física se articula com os contextos históricos da educação e do currículo; entender como o pensamento curricular desses contextos influenciou na elaboração dos documentos, analisar os conteúdos presentes nessas propostas curriculares.

Entendo que refletir, analisar e discutir com base nas narrativas, memórias e histórias de vida de professores, no intuito de produzir conhecimentos não é novidade no âmbito da pesquisa da história da educação. Entretanto, ao enveredar por esse caminho para analisar o processo de construção das propostas curriculares da Educação Física de Minas Gerais, tendo como interfaces as histórias do currículo, da Educação e da vida da professora Eustáquia, buscarei enquanto pesquisador, trazer à tona um passado vivenciado por toda uma geração de profissionais, revivido a partir do olhar e das memórias do sujeito da pesquisa, e, que contribuirá para a compreensão da importância da Educação Física escolar nos dias atuais.

Apoio-me em Amauri Ferreira e Yonne Grossi (2007), para salientar que, se o passado é irrecuperável na sua totalidade, entendo que “o que é possível resgatar, para construção de suas fontes, são fragmentos, valiosos pelo que de significação há neles” (p. 59).

Com esse entendimento, posso dizer que uma das justificativas dessa pesquisa é o fato de que a mesma vai ao encontro da reflexão sobre nossa própria prática docente (e de muitos professores de Educação Física), nosso fazer-se no fazendo, nossas inquietudes atuais em relação ao ensino dos diferentes conteúdos do currículo da Educação Física escolar e sua valorização como área de conhecimento presente no contexto educacional. Nesse intuito, concordo com Cássio Hissa (2013) quando diz que as inspirações que geram o trabalho do pesquisador devem partir de indagações e sentimentos que se ancoram nas histórias e experiências desse sujeito, uma vez que “todas as perguntas que fazem a pesquisa existir são extraídas do

mundo que, por sua vez, a partir de diferentes lugares sociais, põe questões fortes e relevantes” (p. 32).

Dessa forma, ao buscarmos os caminhos metodológicos para abordar o objeto de estudo dessa pesquisa e trazermos a história de vida da professora Eustáquia, estamos cientes da importância de abordarmos a história de vida de professores no âmbito das pesquisas educacionais. Comungamos com Ivor Goodson (1992, p. 75) que “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade” (GOODSON, 1992, p. 75).

Para isso, no intuito de evocar a voz e as memórias da professora Eustáquia irei utilizar os pressupostos da história oral, trazendo à tona seus depoimentos, suas memórias que são marcados por diversas temporalidades, levando em conta de que não se trata da história em si mesma, mas sim “um dos possíveis registros sobre o que passou e sobre o que ficou como herança ou como memória” (DELGADO, 2010, p. 18).

Nesse sentido, penso que outra justificativa para esse trabalho e que o torna inédito e relevante, é o fato de não encontrarmos em nossa busca bibliográfica nenhuma pesquisa na área curricular onde aspectos da trajetória de vida de uma professora fosse objeto de estudo ligado diretamente à essa temática.

Apondo diferentes trabalhos onde a história de vida, as memórias narradas e a trajetória de professores de Educação Física foram objetos de estudo, e, que utilizaram como estratégias metodológicas de pesquisa fontes narrativas, obtidas por meio da entrevista oral com os próprios professores, ou, com pessoas que conviveram com eles: Betti e Mizukami (1997), Santos, Bracht e Almeida (2009), Tavalier e Costa (2010), Pinto (2012).

Destaco também o trabalho de Juliana Gotschalg (2013), que buscou produzir registros de memórias sobre a falecida professora Dona Guiomar Meirelles Becker, considerando sua relação com o ensino da Ginástica e seu envolvimento com a consolidação da Educação Física como disciplina escolar, em Minas Gerais e no Brasil. Utilizando como metodologia a abordagem biográfica, o estudo analisou diferentes documentos relacionados à vida pessoal e profissional da professora, e também, relatos orais de entrevistados que com ela conviveram, objeto de estudo da pesquisa. Vale a pena destacar que nesse estudo, Eustáquia contribuiu de forma

direta. Além de ter sido orientadora, foi entrevistada durante o desenvolvimento do estudo, uma vez que também foi aluna da professora que era o objeto da pesquisa.

Sendo assim, ao analisar a elaboração das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais e trazer a história da professora Eustáquia, narrada por ela mesma, estarei valorizando e trazendo contribuições de memórias vivas, repletas de sentimentos e emoções, enfim, de vida. Por isso, recorro à Ecléa Bosi (2003) para dizer que “a história, que se apoia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (p. 15). Nessa perspectiva, acredito na importância dessa pesquisa, pois “somos muitas histórias, e todas elas representam a história da humanidade” (FERREIRA; GROSSI, 2007, p. 56).

De forma a orientar o leitor, ressalto que buscarei no decorrer do texto fazer a articulação e diálogos necessários entre as narrativas da professora Eustáquia e o contexto educacional no qual aconteceram. Assim a dissertação está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresento discussões de autores que abordam a importância e pertinência de tomar a história de vida dos professores como possibilidade para a realização de pesquisas educacionais. Também, os caminhos metodológicos que sustentaram a pesquisa, e por fim, trago à tona alguns aspectos da trajetória de vida da professora Eustáquia Salvadora de Sousa.

No segundo capítulo, se apresentam as discussões a respeito da teoria do currículo, os antecedentes do estabelecimento da Educação Física como disciplina no currículo escolar e o contexto educacional brasileiro na década de 1970. Pautei ainda, as bases teóricas curriculares influenciavam a Educação e a Educação Física na década de 1970 e também como se deu o processo de elaboração das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais naquele contexto.

No terceiro capítulo, discorri sobre as influências que permeavam o campo da Educação e da Educação Física na década de 1980, nesse intuito, investiguei o processo de construção de um documento da Secretaria Estadual de Educação, que se configurou como uma proposta de ensino da Educação Física escolar para os anos iniciais do ensino fundamental.

No quarto capítulo, discuti como se deu o processo de construção das atuais propostas curriculares da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, os Conteúdos

Básicos Comuns (CBC's), a participação da nossa protagonista e análises desse documento.

Apresento em seguida, algumas considerações finais sobre as questões teóricas e metodológicas que persegui nesse estudo que apontam os desdobramentos desse trabalho e os desafios propostos para a Educação e para a Educação Física na atualidade.

## 2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Especificamente no que diz respeito à metodologia, ou seja, quais caminhos enveredei para desenvolver esse estudo, concordo que se trata de “um processo histórico e criativo que se vai fazendo desde o projeto [...] como memória da pesquisa” (HISSA, 2013, p.125).

O trabalho aqui desenvolvido se pauta pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, vertente metodológica que, segundo a pesquisadora Marli André (2000), engloba “um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises” (p. 54). De acordo com essa autora, os estudos qualitativos na área da educação ganharam força a partir da década de 1980, compreendendo um conjunto de diversas técnicas para interpretação e entendimento de fenômenos e problemas existentes na sociedade.

Assim como outras metodologias de pesquisa, o método qualitativo também é questionado. Uma das questões diz respeito ao caráter subjetivo da relação do pesquisador com o objeto. Ponderamos que, nenhum estudo científico pode ser considerado totalmente objetivo, ou seja, sem a presença da subjetividade do pesquisador. Nesse sentido, Cássio Hissa (2013) colabora com nosso pensamento quando diz que “ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento” (p. 20). Isso porque é por meio de experiências sensíveis vividas que os seres humanos, ao interagirem com o mundo, são influenciados e influenciam o mesmo, num processo contínuo, pois somos seres do e no mundo. Como nos diz Demo (1995) ao tratar sobre a neutralidade científica em seu livro clássico sobre metodologia em Ciências Sociais “nem o sujeito é neutro, nem a realidade social é neutra” (p. 79).

Nesse sentido, estou ciente de que existem variados métodos para a investigação e análise de problemas científicos, uma vez que diversos são os problemas de pesquisa e distintas as possibilidades de investigá-los. Podemos dizer que são as perguntas problematizadoras que nos direcionam aos métodos de investigação. Penso que essa deve ser uma preocupação quando propomos realizar uma pesquisa científica, pois a “concepção teórica de um problema já mobiliza as alternativas de abordagem metodológica” (HISSA, 2013, p. 125).

Uma vez que nosso trabalho se encontra no limiar entre a possibilidade de explorarmos aspectos da história de vida de uma professora (sua trajetória como

sujeito histórico), opto por analisar sua presença, participação e as experiências nos processos específicos vividos e testemunhados pela mesma em relação à construção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais.

A definição dos caminhos metodológicos desse trabalho levou em conta às condições da própria realização da pesquisa (o tempo), e ainda, a riqueza de experiências no âmbito da Educação e da Educação Física, vivenciadas e narradas pela professora Eustáquia, que tive acesso a partir da pesquisa de campo (entrevistas), e, pelos materiais pesquisados sobre a professora (produção científica, organização e participação em eventos, certificados de curso, currículos, documentos pessoais). Por isso, percebi que aprofundar meus estudos sobre toda a trajetória de vida de Eustáquia, demandaria um tempo maior e seria outra pesquisa, com enfoques diferentes, o que poderia me afastar até mesmo da linha (currículo) na qual ingressei no mestrado. Assim, fiz o recorte no (entre) cruzamento de sua história de vida e as propostas curriculares.

Evidentemente que ao tentar trazer o passado à tona, de reconstruí-lo, por meio de diversas fontes de pesquisa, o pesquisador procura atribuir sentido ao passado. Nesse sentido, no tempo de lembrar no presente assentado no passado deve-se entender que “ a questão da memória como aberta a uma dialética de lembrança e esquecimento, aliás, deixa aqui de ser limitação para a historiografia, e passa a ser fator de enriquecimento de perspectivas (BARROS, 2009, p.42).

No caso dessa pesquisa, procurei analisar a presença e participação da professora Eustáquia no processo de construção das propostas curriculares, nos diferentes momentos de sua vida e carreira docente.

Compreendo portanto, que uma pesquisa que abarca elementos históricos, com o olhar no presente ao qual pertence, o pesquisador, indagando uma época passada, procura as mudanças nas lacunas temporais, assim como o que permanece resistindo ao passar do tempo. Nesse aspecto, a pesquisa histórica procura sustentação em diferentes suportes metodológicos, que buscam a construção do passado com rigor teórico.

De acordo com a concepção de Goodson (1992), pesquisas com base na vida dos professores, sobre o processo de construção da carreira docente e da vida profissional, apontam interseções entre as dimensões pessoais e sociais dos mesmos. Por isso, argumenta esse autor que “as decisões relativas ao local onde exercemos a profissão e a direção que damos à nossa carreira só podem ser

entendidas através de uma compreensão detalhada das vidas das pessoas”. (GOODSON, 1992, p. 74)

Diante deste panorama, o trabalho de Nóvoa (1995) procurou sistematizar as abordagens (auto)biográficas e sua utilização em diferentes configurações de estudos que abordam a vida de professores, baseando-se “nos objetivos e nas dimensões que cada uma das abordagens privilegia” (p. 20). Assim, para o autor, entre as pesquisas com objetivos essencialmente teóricos destacam-se três dimensões: “relacionadas com a investigação versus pessoa (do professor) [...] relacionados com a investigação versus práticas (do professor [...] relacionados com a investigação versus profissão (de professor)” (p. 21). No grupo dos objetivos essencialmente práticos, também temos três categorias, que são “relacionados com a formação versus pessoa (do professor) [...] relacionados com a formação versus práticas (dos professores) [...] relacionados com a formação versus profissão (do professor)” (p. 22). Por fim, temos o grupo dos objetivos essencialmente emancipatórios, “relacionados com a investigação-formação versus pessoa (do professor) [...] relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professores) [...] relacionados com a investigação-formação versus profissão (do professor) (idem).

Diante das categorizações propostas, o autor argumenta que não se esgotam as possibilidades de uso da história de vida. Encontro nesta última categoria apresentada por Nóvoa (1995), o aporte teórico/metodológico para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que abordei a história de vida de uma professora a partir de suas memórias, suas narrativas orais e sua relação com o desenvolvimento das propostas curriculares da Educação Física.

Nesse intuito, ao adotar a perspectiva da história de vida, em contato com o sujeito de sua pesquisa, busquei produzir conhecimentos históricos, sociológicos, validados cientificamente, para isso, é imprescindível pensarmos que no “processar da memória estão presentes as dimensões do tempo individual (vida privada-reoteiro biográfico) e do tempo coletivo (social, nacional, internacional)” (DELGADO, 2006, p.16). Para essa autora

a memória é a base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas. É elemento constitutivo do auto-reconhecimento como pessoa e/ou como membro de uma comunidade pública, como uma nação, ou privada, como uma família (DELGADO, 2006, p. 38)

Nessa perspectiva, dialogando com José D'Assunção Barros (2009), entendemos que a memória não pode ser considerada simplesmente como um acúmulo de dados ou informações que diz de um coletivo ou da vida individual

devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o ser social a cada instante (p. 36)

Cada sujeito histórico tem seu olhar, sua história, que o fez e faz enxergar e rememorar a realidade em que vive e viveu de maneira singular, única. Assim, ao vivermos e sentirmos o mundo de forma diferente, por maior que seja o esforço de uma sociedade globalizante e universalizante “destituída de memórias e expectativas” (Teixeira *et al*, 2006, p. 40), construímos nossas memórias que são fontes preciosas e significativas. Apoio-me em Bosi (2003) para dizer que

pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante oculta e invasora. (p.36)

A opção pela condução desse trabalho com foco na análise das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais adotando depoimentos da professora Eustáquia, me remeteu às memórias dos trabalhos realizados pela mesma enquanto docente. Segundo Ecléa Bosi (1994), é imprescindível analisarmos as memórias do trabalho, uma vez que este representa a ação humana, a capacidade de transformar o mundo, ao fazer parte da vida dos sujeitos, dos cotidianos, forja marcas em suas histórias, ao mesmo tempo em que atende às demandas da inserção nas relações sociais, culturais e econômicas.

Nesse sentido, apesar de não ter realizado uma biografia nessa pesquisa, concordo com a autora que as memórias do trabalho são imprescindíveis também em uma pesquisa que aborda aspectos da história de vida, pois, “quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício” (BOSI, 1994, p. 481).

Essa confissão apaixonada a que se refere Bosi (1994) pôde ser observada durante as entrevistas<sup>3</sup> com a professora Eustáquia, em diversos momentos.

---

<sup>3</sup> Foram realizadas três entrevistas com a professora Eustáquia, das quais extraímos os dados analisados nessa pesquisa, cada uma enfocando os diferentes contextos, dessa forma, no intuito de organizar o texto do trabalho, os relatos orais foram citados de três maneiras: SOUSA, 2016a;

Extrapolando as perguntas que lhe eram feitas, ela narrava com entusiasmo e detalhes, momentos de suas experiências profissionais. Para ilustrar essa evidência, descrevo uma de suas narrativas, quando ela destacou que, quando ainda era uma professora recém-formada, teve um envolvimento marcante com as federações esportivas, na FUME (Federação Universitária), nas quais era responsável pela organização da alimentação dos atletas de Minas Gerais durante as viagens e também pela organização dos desfiles

[...] Então eu ia, pegava meu carro, ia lá na “Biscoito Cardoso”, “Nestlé”, não sei quantas latas... ia na “Itambé”... Eu lembro que a “Itambé” lançou leite em pó, então ganhei não sei quantos sacos de leite em pó. O “Perrela” me deu uns dois ou três, não é presunto não, aquele outro negócio, salame, mortandela, que tinha que cortar. Aí eu conseguia essa coisa toda. Ficava preparando um saco de viagem apra cada um, pra cada atleta. Outra coisa que eu também organizava eram os uniformes e os desfiles. Fazia cada loucura... assim... de ir pra Barbacena. Ganhei lá um monte de rosas de tipo exportação pra levar pro Ceará, porque nós inventamos que no desfile do Ceará, os atletas iam dar flores, flores de Minas. Fui eu em uma Kombi velha (risos)[...] (SOUSA, 2016a)<sup>4</sup>

Dessa forma, ressalto que neste trabalho, mesmo com o recorte necessário ao objeto de estudo, e ainda com a utilização de outras fontes documentais, no intuito de explicitar os momentos mais importantes focados pela pesquisa, não desconsidere a história da vida da entrevistada em sua totalidade, pois “ a memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns” (BOSI, 2003, p. 31)

Nesse sentido, aproximei-me da teoria da história oral buscando elementos que me possibilitariam tratar “a memória como um aspecto a ser problematizado e atravessado por novos questionamentos, e não como mera instância capaz de fornecer informações sobre este ou aquele processo” (BARROS, 2009, p. 60).

Em sua obra que trata da história oral como a voz do passado, Paul Thompsom (1992) entende que a mesma “não é apenas uma descoberta, mas também uma reconquista. Oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito” (p. 103). Na medida em que o pesquisador está em contato com o sujeito, objeto do estudo, evidenciando seus relatos orais “contribui para uma história que não

---

SOUSA, 2016b; e, SOUSA, 2016c.

<sup>4</sup> Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada com a Professora Eustáquia Salvadora de Sousa, em sua residência, na cidade de Belo Horizonte, em 05 de julho de 2016.

é só mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (idem, p. 137).

Aa história oral foi utilizada também no sentido apontado por Lucilia Delgado (2006). Na perspectiva dessa autora, estudos que utilizam essa metodologia, buscando reconstituir testemunhos e histórias de vida, tem como grande dilema o entendimento sobre o que é história oral. A autora entende a essa vertente metodológica como uma das possibilidades para produção de conhecimento histórico, sendo

um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006, p. 16)

Jorge Lozano (1996) por sua vez, afirma que mais que simplesmente uma técnica “é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares, sociais, em escalas em níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas dos processos sociais” (p. 16). Essa perspectiva interdisciplinar que permeia a história oral é salientada por Thompson (2002) que procura defini-la de forma mais ampla como “a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (p. 9). Diante disso, entendo que temos que considerar a dimensão subjetiva presente na experiência humana como essencial ao desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa histórica.

De acordo com Delgado (2006, p. 17) “história, tempo e memória são processos interligados”. Esse entendimento é compartilhado por François (1996), para ele, ao procurar dar voz aos sujeitos por meio das narrativas “a história oral tem uma função propriamente política de purgação da memória” (p.12). Ou seja, busca-se o que foi vivido de forma mais significativa nos tempos e nas vidas dos sujeitos para compreender o presente. Segundo Thompson (2002), ao abordar o uso da história oral e a contemporaneidade, o papel da memória deve ser discutido como “questão fundamental para os historiadores orais, mas acho que deveríamos abordá-lo

positivamente, com confiança na dupla força da história oral, tanto objetiva quanto subjetiva” (p. 23).

Sem dúvida, estudos que se apoiam na história oral como metodologia devem levar em conta que a memória é fonte primordial, que ao serem relatadas nas entrevistas e depoimentos possibilitam abordagens distintas, nas quais

múltiplas variáveis -temporais, topográficas, individuais, coletivas- dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e emoções que marcaram sua vida (DELGADO, 2006, p. 16)

Ampliando as discussões, a história oral pode ser entendida segundo Teixeira *et al* (2006) como modalidade presente nos estudos qualitativos, “sustentados por alguns pressupostos teórico-epistemológicos, entre eles o de que os sujeitos ou autores sociais são seres de memória, de cultura e de história” (p. 30). Sendo, portanto, sujeitos reflexivos, interpretativos, que ao darem ressignificado e sentido ao mundo, o fazem à suas vidas e experiências.

A história oral abandona a ideia de que o conhecimento científico é neutro, incontestável, impõe que é preciso relativizar de certa maneira o conhecimento produzido e transmitido, pois não há como pensar no conhecimento sem levar em conta as diferentes circunstâncias vividas, os sujeitos e os lugares sociais. Nesse sentido, podemos entender a história oral como movimento, onde

em suas narrativas, os sujeitos não apenas trazem à tona suas lembranças, reminiscências e suas interpretações, mas as revivificam e reinterpretam. Ao narrarem suas vidas os sujeitos revigoram, significam e ressignificam o que viveram, o que viram, o que ouviram, o que testemunharam, o que protagonizaram, em uma dinâmica em que vão se (re) conhecendo como sujeitos históricos e sujeitos de suas histórias, seus artífices” (TEIXEIRA *et al*, 2006, p. 35)

Portanto, nessa pesquisa, que o objeto da narrativa é a vida e a experiência humana, recorri ainda às análises de Christine Delory-Momberger (2006) nas quais é entendido que ao narrar o ser humano se forma, criando e experimentando sua própria história de vida, pois

é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida. Em outros termos, não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (p.341).

De certa maneira, esse entendimento dialoga com um dos pressupostos orientadores do trabalho de Kofes (2001, p.12) segundo o qual “não narrar alguém ou algo é um mecanismo eficaz de instituí-los, metaforicamente, como mortos”. Na verdade, ao trazer as narrativas orais, acredito nas mesmas como possibilidades de afirmação de que os seres humanos são construtores de sua própria história a partir de sua visão, representação e rememoração dos diferentes fatos acontecidos em distintas temporalidades.

Conforme salienta Delgado (2006), as narrativas são instrumentos, fontes preciosas e peculiares para construção da história, sendo “suporte do poder e do olhar das vozes da memória” (p.44). Nesse aspecto, concordo que as

narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de contar, de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, e geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a história da humanidade. (DELGADO, 2006, p. 43)

Em sua tese, Almeida Júnior (2013) explorou, juntamente com outros recursos metodológicos, as narrativas e saberes de professores de Educação Física. Para ele, essa abordagem metodológica é uma rica possibilidade para conhecer de forma mais profunda a vida e o trabalho docente. Para o autor, citando Benjamin (1994), a narrativa possibilita a ação pessoal humana de rememoração e de ressignificação de suas experiências, por meio de “memórias repletas de significados, sentimentos e sonhos (p. 6). Ao tomar como referência Botía (2002), o autor afirma que a narrativa é compreendida como

a qualidade estruturada da experiência entendida e vista como um relato que se constitui em formas de produzir sentido a partir de ações pessoais, em determinado contexto de tempo e espaço, por meio da descrição e análise de dados biográficos. A narrativa constitui-se, então, numa forma particular de reconstrução da experiência, através da qual, mediante um processo de reflexão, dá-se significado ao acontecido ou vivido. (ALMEIDA JÚNIOR, 2013, p. 8)

Contudo, cabe salientar que não procurei entender os depoimentos orais, as narrativas da depoente, como verdade absoluta sobre os temas abordados pela pesquisa, no sentido de analisá-los apenas como “exaltação ou crítica pura e simples

o que passou, mas, sim, em meio de vida, em procura permanente de escombros, que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado” (DELGADO, 2006, p. 31)

Sendo assim, entendo que a história oral muito mais que apresentar e construir objetos ou documentos científicos e históricos, procura estabelecer uma relação entre pesquisador e pesquisado. Essa relação acontece no desenvolvimento da pesquisa quando acontecem as entrevistas, momentos em que transparecem, diferentemente dos documentos, as “paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (BOSI, 2003, p. 15).

Portanto, partirei agora para apresentar como se deu esse importante e crucial processo de nossa pesquisa, as entrevistas. Uma vez mais, dialogo com Thompsom (2002) para quem

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.( p. 28)

## 2.1 As entrevistas, possibilidade de ricas experiências

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2014, p. 25)*

Essa passagem do pensamento de Larrosa (2014) sobre a experiência representa de forma concreta os momentos que experimentei ao entrevistar a professora Eustáquia. Sem dúvida, essa etapa da pesquisa foi o momento mais marcante e de maiores possibilidades de aprendizagem que vivenciei durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Tardes nas quais fui recebido no apartamento da professora Eustáquia com muita disponibilidade, carinho e atenção. Momentos em que pude viver muito mais que a experiência de um pesquisador, mas, sobretudo, a do encontro, que me propiciou ao escutar as memórias da depoente, aprendizagens

distintas, sorrisos, enfim, emoções. Comungo com o pensamento de Bosi (2003) ao dizer que nessas situações

narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte, pelo que aprendeu; o narrador, pelo justo orgulho de ter um passado tão digno de rememorar quanto das pessoas ditas importantes (BOSI, 2003, p. 61).

Dessa forma, entendo a entrevista como processo de interação entre dois sujeitos, portanto, muito mais que coleta de dados ou informações sobre um determinado tema científico, primordiais na realização de trabalhos na história de vida, trata-se de uma rica possibilidade da vivência de experiências na medida em que temos a “presença de um indivíduo que aceita falar da sua vida para outros, que são ao mesmo tempo estranhos e cúmplices em um projeto comum, o que cria um laço de presença” (LE VEN, FARIA e MOTTA, 1996, p. 216). Deste modo, não há como negar a relação transformadora que passa a existir entre pesquisador e pesquisado, uma vez que

captar registros múltiplos através de entrevistas e coletas de depoimentos torna-se uma interessante estratégia para multiplicar pontos de vista, confrontá-los, opô-los aos fatos propriamente ditos com vistas a problematizá-los (BARROS, 2009, p. 62)

Assim, a entrevista ao evocar as narrativas, se propõe a “escutar os sujeitos que, generosamente, emprestam e confiam suas vidas aos (às) entrevistadores (as), que delas recolhem não somente os fatos, mas os sentidos, os significados e interpretações que os sujeitos lhes conferem” (TEIXEIRA *et al*, 2006, p. 42).

Diante da importância dessa etapa no processo de pesquisa, é preciso que sejam tomados alguns cuidados. Sem dúvida, em pesquisas que se pautam pela história oral, as entrevistas podem ser consideradas como momento crucial. Nesse intuito, busquei orientar esse trabalho com base nas etapas propostas por Delgado (2006).

Sobre essas etapas Delgado (2006) destaca a sua importância para a produção do documento a partir das narrativas orais. Nesse sentido, os passos apresentados pela autora são: a definição do objeto de estudo ou do projeto de pesquisa, preparação da entrevista ou depoimento, preparação de roteiros, realização de entrevistas, e por fim o processamento e análise das entrevistas. Esse último envolve três momentos: transcrição, conferência de fidelidade e análise. De acordo com esses pressupostos realizei cinco encontros com a professora.

O primeiro, foi realizado em conjunto com a orientadora da pesquisa, não foi propriamente uma entrevista, e dessa forma, não foi gravado. Essa visita aconteceu logo após a definição do objeto de estudo da pesquisa. Na perspectiva de Delgado (2006, p. 26) “como passo subsequente à escolha dos potenciais entrevistados, é aconselhável o estabelecimento de contatos preliminares com cada um deles”. Na verdade, se tratou de um momento para explicarmos à professora os objetivos pretendidos pela pesquisa, os possíveis usos de seus relatos e a importância deles para o trabalho, e ainda, para verificarmos a disponibilidade de datas e local para realização das entrevistas.

Durante a conversa, Eustáquia se mostrou muito entusiasmada e solidária com a proposta, enfatizou a importância para a área da Educação Física, o estudo sobre as propostas curriculares. Como sua história de vida seria referência para o trabalho, a professora se colocou à disposição para contribuir com o que fosse necessário, seja por meio das entrevistas, ou mesmo de empréstimo de documentos significativos que poderiam auxiliar “a expressão das lembranças” (DELGADO, 2006, p. 46).

O segundo encontro se deu após a conclusão do projeto de pesquisa e o mesmo ser aprovado pela parecerista. Decidi por esse encontro diante de algumas ponderações. Primeiramente, foi o momento de levar o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) para que a professora autorizasse formalmente a pesquisa. Num segundo momento, pensei ser pertinente a professora ter acesso ao projeto de pesquisa que seria desenvolvido. E por fim, compreendi ser de grande importância o seu olhar e sua opinião sobre o projeto, como professora pesquisadora, que ao longo de sua carreira adquiriu variadas experiências e conhecimentos no campo da pesquisa científica.

Apesar de não ter sido transcrito, esse encontro teve o áudio gravado, utilizando o aparelho celular. Optei por não transcrevê-lo devido ao fato de ter sido uma conversa informal, na qual a professora expôs considerações importantes sobre o projeto. Entre os apontamentos feitos, Eustáquia problematizou foco que eu pretendia investigar, se era sua história de vida ou as propostas curriculares. A professora ponderou sobre a minha intenção em pesquisar sua história de vida na Educação Física, considerando que esta seria uma tarefa complicada devido ao tempo para realização da empreitada, e diante da diversidade de experiências vivenciadas em sua trajetória profissional. Além disso, considerei a ponderação da

professora de que o trabalho poderia seguir rumos que nos afastaria da linha de pesquisa, o currículo.

Destaco ainda sobre esse encontro, os materiais que a professora Eustáquia me emprestou, uma pasta contendo vários documentos, desde pessoais, tais como fotocópia de sua carteira de trabalho, até certificados de cursos e eventos que ela participou no decorrer de sua trajetória profissional. Esse material foi muito enriquecedor e procurei analisa-los em diálogo com os dados apresentados pela professora no decorrer das entrevistas.

Após esses dois encontros, iniciei juntamente com a orientadora, o processo de elaboração do roteiro das entrevistas. Thompson (1992) ao tratar dessa etapa da pesquisa em história oral, explica que as entrevistas não podem ser completamente livres, “para começar, já é preciso estabelecer um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial precisa ser feita” (p. 258). Entretanto, argumenta o autor que o roteiro da entrevista não pode ser totalmente rígido e nem flexível, pois “o objetivo de uma entrevista deve ser revelar as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social, mais do que pretender que elas possam ser aniquiladas por um entrevistador desumanizado” (idem, ibidem).

De acordo com Delgado (2006) os roteiros das entrevistas devem abordar a “síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes bibliográficas, em fontes primárias e nas informações recolhidas no primeiro contato com o futuro entrevistado” (p.26). Nos roteiros de entrevistas as perguntas apresentadas pelo pesquisador devem ser muito bem pensadas de forma lógica e inteligente, sendo explicadas e direcionadas aos sujeitos participantes da pesquisa, de forma que os mesmos fiquem bem à vontade para respondê-las, garantindo assim uma narrativa natural que possibilite a obtenção por via da memória de maiores informações e descrições de como os acontecimentos relacionados ao objeto da pesquisa aconteceram.

No intuito de entender como foram produzidas as propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais, e como se deu a participação da professora Eustáquia nesse contexto, os roteiros das entrevistas desse trabalho foram construídos com base nas entrevistas temáticas, que são aquelas

que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. As entrevistas temáticas podem, por exemplo, constituir-se em desdobramentos dos depoimentos e história de vida, ou compor um elenco

específico vinculado a um projeto de pesquisa, a uma dissertação de mestrado ou a uma tese de doutoramento” (DELGADO, 2006, p. 22)

Dessa forma, realizei três encontros com a professora, nos quais procurei observar as recomendações apresentadas por Delgado (2006) para realização de entrevistas temáticas. Os roteiros das entrevistas foram construídos com perguntas direcionadas sobre seu envolvimento e participação na escrita das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais. Entretanto, deixei fluir a entrevista, evitando interromper a narrativa da professora. As entrevistas tiveram o áudio gravado e também foram filmadas pelo entrevistador (pesquisador).

Com relação à etapa de transcrição das entrevistas, entendo que é um momento que requer muita atenção por parte do pesquisador. Assim sendo, o momento da transcrição da entrevista foi encarado como uma análise inicial, uma vez que o próprio pesquisador, foi o entrevistador e quem transcreveu as narrativas orais para versões escritas. Por isso, no momento da transcrição, com base nas anotações no diário de campo, foi possível questionar e explorar, várias ações que se desencadearam e foram observadas no processo da entrevista, elementos que podem não ser expressos verbalmente. Para Tolo e Manzini (2013)

somente através da transcrição podemos notar se os objetivos da pesquisa realmente foram contemplados. Junto à entrevista o pesquisador tem uma base dos acontecimentos, mas na transcrição se mostra as evidências desses aspectos, sendo de fundamental importância para identificar as opiniões, concepções, percepções, avaliações e descrições sobre fatos internos a pessoa ou externos a ela (p. 306)

Delgado (2006) aponta que um dos grandes desafios referentes à análise das entrevistas, que são depoimentos singulares, é “construir evidências e estabelecer correlações e análises comparativas que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível” (p. 29). Nesse sentido, pontuo que a reflexão e análise sobre documentos oficiais (propostas curriculares) me permitiram essas correlações. Busquei fazer a leitura dos mesmos, em concordância com Delgado (2006), na qual “história oral e pesquisa documental, normalmente caminham juntas e se auxiliam de forma mútua” (p. 24). Por isso, estas foram verificadas como fontes de registros, analisadas como possibilidades para referendar e/ou contrapor à fala da professora e discutir como foi pensada a construção do currículo da Educação Física mineira nas determinadas época. Nesse sentido

os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo. (OLIVEIRA, 2007, *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012, p. 223).

Alessandra Pimentel (2001) ao abordar o método da análise documental e seu uso numa pesquisa historiográfica, diz que “dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo” (p. 191). No caso dessa pesquisa, as propostas curriculares são documentos de referência. Foram analisados quatro documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, cuja elaboração teve a coordenação da professora Eustáquia. Dois desses documentos foram produzidos na década de 1970, sendo o primeiro o “Manual de Orientação, currículo de 1º grau, Educação Física” (1976) e o segundo denominado “A Educação Física no ensino de 1º grau” (1978). Outro documento analisado foi “Educação Física de Base, relato de uma experiência em classes de 1ª a 4ª série do 1º grau e pré-escolar” (1984). Trata-se de um projeto de criação e implantação de laboratórios de Educação Física nas quatro primeiras séries do 1º grau e pré-escolar da Rede Estadual de Minas Gerais. Por fim, analisei à atual proposta curricular vigente de Educação Física do Estado de Minas Gerais, os Conteúdo Básicos Comuns (CBC) do ensino fundamental e médio (2005).

Ao investigar esses documentos, que também se configuram como “auxílios para a memória” (THOMPSON, 1992, p. 265), busquei conferir-lhes valor histórico, apesar de estar ciente de que todo documento apresenta limites próprios para entender determinado contexto histórico e sociocultural. Assim sendo, para a compreensão do objeto de estudo, busquei fazer a articulação constante “a partir dos conhecimentos e instrumentos” (PIMENTEL, 2001, p. 194) de que dispomos, ou seja, a história de vida da professora Eustáquia e as propostas curriculares da Educação Física de Minas Gerais oficiais.

Por isso, nos capítulos que seguem, explorei as circunstâncias em que as propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais foram escritas, como foram pensadas e o porquê das mudanças ocorridas, tive como ponto de apoio a história de vida da professora Eustáquia. Concordo que

mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida quotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante de dados. (BOSI, 2003,p 20)

Trazer à tona a voz do sujeito que participou desse processo por meio de suas narrativas e memórias é imprescindível para alcançar os objetivos desse trabalho.

Mas, antes de enveredar por esse caminho, considero imprescindível apresentar, afinal, quem é a professora Eustaquia?

## **2.2 Eustáquia Salvadora de Sousa: apresentando a professora**

Segundo Ecléa Bosi (2003, p.17) “quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época!” É assim que me sinto em poder testemunhar a história dessa professora. Inspirado pelo pensamento de Bosi e quebrando as etapas previstas pelas estratégias das entrevistas temáticas, finalizei nosso último encontro, perguntando à professora, afinal, quem é Eustáquia Salvadora de Sousa, para que ela mesma pudesse se auto definir. Eis sua resposta:

[...] Eu acho que eu... Eustáquia é uma professora, acho que a minha marca forte é ser professora, professora de Educação Física. Que teve, teve oportunidade ao longo de sua vida de participar intensamente, de diversos momentos, de diversos diálogos, de experiências com diferentes pessoas. Então, eu trabalhei com criancinhas, trabalhei com idoso, ensinando a nadar, com adolescentes, universitários, com meus pares, né. Eu acho que eu, eu fui uma professora privilegiada, ao mesmo tempo, porque eu vivia dentro da escola. Primeiro, minha trajetória é toda na escola pública, a não ser nos últimos anos que eu estive na PUC, mas toda a minha vivência foi em escola pública. E dentro da escola pública eu tive chance, chance, quer dizer, me foi... eu sou uma professora grata ao povo brasileiro que me deu a chance de fazer um mestrado, que me deu a chance de fazer um doutorado, me deu a chance de fazer viagens ao exterior, é, vendo coisas de Educação Física, participando de eventos ... De ter participado de muitos momentos marcantes da história da Educação Física no Brasil, tipo, discussão da Constituição de oitenta e oito (1988), discussão da LDB, discussão da criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), discussão do (risos) ... do que mais ... da chamada carta de Belo Horizonte, naquele movimento político (até depois eu vou te dar uma), de vários eventos do MEC, dos jogos universitários brasileiros, dos jogos estudantis brasileiros. É, tive um grupo de colegas por onde eu passei, seja em escola, de ensino fundamental, ensino médio, na universidade, pessoas muito ricas assim sabe, que contribuíram muito comigo o tempo todo. Eu acho que eu sou uma pessoa privilegiada. E meus alunos, que sempre me deram muita alegria, né. Eu acho que a melhor coisa do professor, a base do professor é seu aluno né. É que, eu me sinto muito orgulhosa, às vezes vejo alguns, aí eu falo: - ai que bom, parece que eu contribui alguma coisa com a formação deles. Isso quer dizer, me enriquece enquanto pessoa e, o que mais ... E ao mesmo tempo, é ... eu sou uma professora

que tenho a sensação de ter vivido isso tudo, mas ainda saber muito pouco, sabe? ... É, dá própria área, porque tem muito a descobrir, a cada dia tem coisas a serem criadas, descobertas, porque envolve pessoas, envolve pessoas, pessoas mudam, o mundo muda, é ... o que mais, acho que é isso, acho que eu esqueci (risos) ... é, eu acho que é isso, eu me sinto feliz de ter optado por essa área, que me deu muito mais alegrias, aliada a desafios, e etc, do que tristezas, do que aborrecimento. Então, eu sou uma pessoa feliz, uma pessoa realizada. Eu acho que eu voltaria a te dizer aquilo o que eu disse lá no início, assim, eu fui para uma área que lida com a alegria né, isso é muito bom, lida com ... você tem possibilidade de lidar com a alegria, com os seus colegas, com seus amigos, com seus alunos o tempo todo, né. Então eu acho que é isso ... Em alguns momentos eu acho que dei uma contribuição significativa para as coisas, para eventos, para ideias “né”, em outras eu acho que eu fui fraca, não tive algo suficiente, entendeu? ... acho que é isso, é isso (risos) [...] (SOUSA, 2016 c<sup>5</sup>)

Nessa fala, pode-se ver as marcas da professora Eustáquia, uma delas o fato de ser uma pessoa discreta, reservada, pois falou pouco de si e de sua personalidade. Preferiu destacar a trajetória profissional que trilhou a partir de suas escolhas, as pessoas que passaram pelos seus caminhos, sua alegria em ser “Professora de Educação Física”, assim como seus limites. Ao definir-se como professora, destacando os aspectos de seu desenvolvimento profissional docente, em detrimento às características pessoais, Nóvoa (1992) nos ajuda a entender que é impossível separarmos a identidade de professora, de sua dimensão pessoal, de um ser humano que vive em um determinado contexto histórico e social e que forja suas experiências a partir de complexas relações proporcionadas por esse meio.

Eustáquia Salvadora de Sousa, nome de batismo é filha de Aleixo Joaquim de Sousa e de Maria Teodora do Amaral. Nasceu em 30 de abril de 1945, no distrito de Santa Rosa dos Dourados, no município de Coromandel. Segundo homenagem a ela proferida na Revista Motrivivência em 2012 “a escolha de seu nome se deu graças às bênçãos que a família recebeu, pessoalmente, do Padre Eustáquio”, Pinto e Teixeira (2012, p. 206), uma vez que sua família era muito católica. Eustáquia teve onze irmãos, e, com a idade de cinco anos mudou-se com a família para um sítio na cidade de Patrocínio, no interior de Minas Gerais, onde viveu grande parte de sua vida e lhe traz muitas lembranças marcantes, tais como as que relatou em sua tese de doutorado:

A fazenda onde nasci e passei a infância era o local propício às mais diversas experiências lúdicas das doze crianças e adolescentes – sete mulheres e cinco homens - que compunham a família. No entanto, as brincadeiras eram específicas de cada sexo. Os meninos brincavam de pegador, de carrinho de boi, pulavam vara, cavalgavam, nadavam no rio, além de jogar bola. Para nós, meninas, restavam os

---

<sup>5</sup> Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada com a Professora Eustáquia Salvadora de Sousa, em sua residência, na cidade de Belo Horizonte em 20 de setembro de 2016.

brinquedos de boneca de sabugo de milho, de “cozinhadinho” e de pular corda. Os meninos não participavam dos nossos brinquedos. Todavia, sob pena de sermos castigadas ou tornamo-nos “moças regateiras”, brincávamos de pegador, jogávamos bola e até tomávamos banho no rio. (SOUSA, 1994, p. 2)

A trajetória da professora Eustáquia na educação começou aos sete anos de idade quando ingressou no curso primário em uma escola da cidade de Patrocínio. Ao relembrar as aulas de Educação Física que vivenciou nessa escola, a professora relata que “as turmas de Educação Física eram mistas e todos nós executávamos os mesmos exercícios ginásticos em um só ritmo, marcado pela professora. Era, então, uma só Educação Física” (SOUSA, 1994, p.2).

Ao completar essa etapa de sua escolarização, começou a estudar o “ginasial” em um colégio de freiras, na escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio. Diz ela

[...] bem então eu fui para o colégio de freiras “né”, pra estudar. Comecei lá na quinta série, e eu trabalhava na escola pra ajudar a pagar os estudos porque era muito complicado naquela época “né”, eu tinha 11 irmãos (risos)... e então uma forma de a gente estudar era trabalhando. Então eu trabalhava no colégio ajudando nas tarefas do dia-a-dia da escola pra pagar os meus estudos[...] (SOUSA, 2016a<sup>6</sup>)

Foi nesta mesma escola que aos 14 anos Eustáquia decidiu fazer o curso normal para se tornar professora<sup>7</sup>. Contou-me ela que naquela época, a perspectiva de uma mulher do interior que quisesse estudar era fazer o curso normal:

[...] primeiro porque era um status para mulher “sabe”, ser professora, ser professora era um destaque na sociedade. Segundo, era a única forma que as mulheres tinham “que” estudar, porque naquela época as escolas públicas gratuitas, só existia as que se chamavam primário, que era de primeira quarta série só [...] (SOUSA, 2016a)

Após o término do curso, com 18 anos, na condição de professora normalista, Eustáquia prestou concurso para atuar como professora do primário (hoje os anos iniciais do ensino fundamental) no Estado de Minas Gerais e foi aprovada para trabalhar em escolas da região. Entretanto como não foi chamada para assumir o cargo de imediato e o fato de que em sua família havia um combinado construído entre os irmãos que acordava “a perspectiva de que quem formava ajudava o outro a formar, a pagar os estudos” (SOUSA, 2016a), ela se candidatou a uma vaga de

<sup>6</sup> Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada com a Professora Eustáquia Salvadora de Sousa, em sua residência, na cidade de Belo Horizonte em 05 de julho de 2016.

<sup>7</sup> Ver o texto de Magda Chamom: “Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais” (2006)

emprego e foi contratada para trabalhar na ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural)<sup>8</sup> em Monte Carmelo, Minas Gerais.

O trabalho desenvolvido na ACAR consistia em ministrar palestras para mulheres e jovens que viviam no meio rural “[...] dava orientação sobre alimentação, sobre vestuário, sobre administração do lar e etc, mas claro, o meu conhecimento de professora estava muito ali presente [...]” (SOUSA, 2016a). Segundo Eustáquia, como grande parte das senhoras que frequentavam as reuniões eram viúvas bem tímidas, que usavam roupas pretas e recatadas, “[...] quando terminava as reuniões eu sempre fazia uma brincadeira com elas [...]” (idem). Ao final de um semestre, ao realizar uma avaliação com as participantes das reuniões e perguntar o porquê de gostarem dos encontros, Eustáquia foi surpreendida com a resposta de que as senhoras gostavam daqueles momentos brincantes, pois ali existia a possibilidade de sorrir. Afirma a professora que foi essa experiência de trabalho que despertou seu interesse pela Educação Física como “[...] possibilidade de ser uma coisa alegre”[...] (idem). Em entrevista à Revista Presença Pedagógica, que abordou diferentes assuntos sobre sua carreira, a professora já havia relatado que foi nesse momento que passou “então a associar a ideia da alegria à Educação Física, por ser ela responsável pelo ensino dessas atividades na escola” (SOUSA, 2007, p. 5).

Eustáquia trabalhou durante três anos na ACAR. Contudo, ponderou que, como não via perspectivas profissionais maiores naquele local, uma vez que estava em uma empresa “[...] que eu não posso me casar... que eu não posso sair para estudar mais ... que eu não posso usar calça comprida (risos) [...]” (SOUSA, 2016a), resolveu então, voltar para a cidade de Patrocínio e assumir seu cargo de professora primária, exercício que realizou durante um ano. Apesar de não ser sua primeira experiência docente, a professora conta que foi um trabalho muito desafiador, pois

[...] professor que chegava novato... ganhava a turma mais difícil... mais difícil de aprendido... então as turmas eram... A, B, C, D... tinha umas letras assim...e essa

---

<sup>8</sup> A Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR, hoje EMATER-MG (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais), fundada em 1948, foi a primeira experiência brasileira direcionada para a introdução de novas técnicas de agricultura e economia doméstica, de incentivo à organização e de aproximação do conhecimento gerado nos centros de ensino e de pesquisa aos produtores rurais. Essa Associação, que tinha como símbolo o jipe, possuía equipes de trabalho em municípios de Minas Gerais, que prestavam assistência técnica aos agricultores que a solicitassem. Disponível em: [http://www.emater.mg.gov.br/portal.cgi?flagweb=site\\_tpl\\_paginas\\_internas&id=2#.WM3mJDvyuyl](http://www.emater.mg.gov.br/portal.cgi?flagweb=site_tpl_paginas_internas&id=2#.WM3mJDvyuyl), acesso em 15/10/2016

minha turminha... eu acho que era... não sei... não me lembro bem a letra qual era... mas era menino que tinha super dificuldade de aprendizagem... Nossa... mas eu sofri... eu passava a manhã preparando a aula para lá... às vezes eu ficava até um pouco frustrada... primeiro... não tinha quem me orientar... eu ia pra aula sozinha “assim”... não tinha supervisora nada disso na escola... e os meninos eram muito difíceis nesse sentido... é tipo pra captar a atenção deles “entendeu”... claro... de vez em quando o que captava a atenção deles era sair pra brincar... mas dentro da sala ensinar o “beabá” “sabe”... era o método silábico daquela época... não o método global que era usado... tinha que ensinar aquelas frases e tal...ah... eu fiquei muito frustrada... chegou no final do ano... os meninos tinham aprendido muito pouco... muito pouquinho [...] (SOUSA, 2016a)

Durante esse período, Eustáquia ficou sabendo que existia a possibilidade de professoras normalistas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais virem para Belo Horizonte fazer o curso de Especialização em Educação Física Infantil. Esse curso voltado para professoras normalistas, atendia aos apontamentos do Decreto-Lei n. 1212/1939 que determinou a obrigatoriedade da formação em Educação Física para atuação docente na escola como meio para “imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática” (BRASIL, 1939). Em seus artigos 35 e 36 o Decreto-Lei apontava que:

Art. 35. A partir de 1 de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física.

Art. 36. A partir de 1 de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professores de educação física, nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, no Distrito Federal, nas capitais dos Estados ou em quaisquer outras cidades de população superior a 50.000 habitantes, a apresentação do diploma de normalista especializado em educação física (BRASIL, 1939).

Assim sendo, no ano de 1967, Eustáquia veio para Belo Horizonte com o objetivo de prestar vestibular para ingressar no Curso de Especialização em Educação Física Infantil, que era realizado na Escola de Educação Física de Minas Gerais, vinculada à Universidade Católica de Minas Gerais, atual PUC/Minas. Como tinha pouca vivência esportiva, numa época onde “a imagem do professor (a) de Educação Física era a de atleta, prático, sem fundamento científico” (PINTO e TEIXEIRA, 2012, p. 207), a professora chegou na capital mineira para fazer um curso preparatório para o vestibular. Além de estudar disciplinas teóricas, ela teve que se preparar para as provas práticas comuns à época para o ingresso nesse curso. Ela relembra que se empenhou bastante e conseguiu ser aprovada,

[...] eu que não sabia nadar e etc, aprendi tudo em dois meses, eu consegui fazer três (3) nados mas o golfinho, o que chamava golfinho, na época hoje chama borboleta, eu não consegui fazer. Então, tinha quatrocentos (400) metros rasos, tinha cem (100) metros, provas de atletismo quase todas, arremesso de peso e arremesso de dardo. O exercício de força de braço que você tinha que fazer nas barras... tinha uma prova de ritmo que ficava uma professora batendo um tamborim, assim... e um ... e dois ... e você tinha que complementar, eu fazia tudo errado (risos) [...] (SOUSA, 2016a)

Durante o período em que estive fazendo o curso de Educação Física Infantil, Eustáquia relatou que alguns meses ficou sem receber seu salário, e ainda que não precisasse pagar para estudar, teve “dificuldade para morar em Belo Horizonte” (SOUSA, 2016a). Assim, para se manter na cidade viveu diferentes experiências docentes, dentre elas, destacou o Instituto de Educação, onde ministrou aula na educação infantil, o “[...] Jardim de Infância Presidente Kennedy” e também o Colégio “Pandiá Calógeras[...]” (idem).

Ao finalizar o curso de Especialização em Educação Infantil em 1967, Eustáquia decidiu continuar seus estudos e ingressou no curso superior, Licenciatura em Educação Física, na mesma instituição, que com a federalização no ano de 1969, tornou-se a atual Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Novamente teve que submeter-se às provas teóricas e práticas do processo vestibular.

No decorrer de sua graduação, Eustáquia conseguiu trazer seu cargo de professora da SEE/MG para a escola Leon Renault, onde trabalhou até a conclusão do curso. Esta escola estava ligada ao departamento da Secretaria Estadual de Educação que cuidava da formação de professores mineiros e também recebia professores de outros estados na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistérios (DAP), sendo considerada na época uma escola referência.

porque ali era... chamava... era um departamento da Secretaria de Educação que cuidava da formação de professores... então lá era uma espécie de escola modelo... que vinha gente do Brasil inteiro para fazer estágio lá... tinha hotel lá dentro... tudo sabe?... então era tradição que tinha já há uns vinte (20)... sei lá quantos anos... o pessoal que era do Instituto de Educação que foi... pessoal que chamava DAP... Departamento de administração Departamento de Administração... sei lá ... formação de professores... não lembro os detalhes... ficava encarregado de formar os professores de Minas e também trazer professores de outros estados para assistir às aulas da gente... tanto é que... que na sala de ginástica tinha uma parte de vidro que os professores irão assistir, para não atrapalhar as aulas dos meninos e tal ... era assim que acontecia... então eu trabalhei nessa escola durante todo o meu tempo de curso superior “tá”... eu tinha aula até onze e meia ... normalmente tinha que entrar lá meio-dia ... como era pertinho, poucas quadras... porque era na Gameleira “né”... era na Gameleira onde é hoje o colégio Ordem e Progresso da polícia “né”... então eram poucos quarteirões [...] (SOUSA, 2016a)

A professora destaca que ter atuado nessa escola foi uma experiência profissional que possibilitou grandes aprendizados com os docentes com os quais conviveu, entre eles, a professora Maria da Conceição de Moura Bonfim, que mais tarde aceitaria o convite de Eustáquia para colaborar na construção da proposta curricular de Educação Física de Minas Gerais (1976).

Ao concluir sua graduação, Eustáquia foi aprovada como a primeira professora de Educação Física para uma escola polivalente no país, a Escola Polivalente do Horto em Belo Horizonte<sup>9</sup>, “[...] a primeira do Brasil a ser inaugurada[...]” (SOUSA, 2016), onde atuou de 1971 até 1976.

Segundo Bittencourt (2007), Saviani (2010) e Pinto (2012) essas escolas-modelo, cuja ideia era difundir o ensino de caráter mais técnico e profissionalizante, com grande investimento em suas estruturas físicas, equipamentos e qualificação docente, foram frutos da parceria de convênios assinados entre o Brasil e os Estados Unidos, instaladas durante o período da ditadura militar. As escolas polivalentes foram baseadas

no modelo americano, foi projetada como protótipo de educação para o trabalho, mas sem se confundir com educação profissional. Educação para o trabalho não se situava na dimensão dos ofícios e dos saberes profissionais ou dos saberes técnicos, mas, na formação de uma ética e de uma oral do trabalho, era estimuladora das vocações laborais e do gosto pelo trabalho, seja manual, industrial ou intelectual. (PEDROSA e BITTENCOURT JÚNIOR, 2015, p.12)

Para Eustáquia, a possibilidade de ter atuado na Escola Polivalente foi uma experiência muito importante em sua carreira pois

[...] nós tínhamos um bom salário e tudo. Nós tínhamos dedicação exclusiva à escola, nós tínhamos 40 horas de trabalho por semana. Então de manhã, tinha aula de manhã... dava aula à tarde. E além disso organizava as coisas da escola, ajudava, visitava aluno que desaparecia, a gente ia atrás dele...fazíamos festival, então foi uma experiência muito rica, quem foi o meu companheiro de trabalho foi o professor “Guido”, ele passou para o masculino. Então ele entrou, o “Guido”, e eu, e a gente inventava muito naquela escola, foi uma experiência interessante, por exemplo, eu me lembro logo que a gente chegou os professores falavam assim: - ah, bom é Educação Física que não tem que estudar, que os meninos não tem ... então eu falei: - Guido vamos fazer uma coisa, ele era muito habilidoso, ele é ainda uma pessoa habilidosa, vamos fazer uma estante aqui pra nossa sala, e aí eu falei, você traz todos os seus livros eu vou trazer todos os meus livros pra mostrar pros professores que a gente estuda junto, tem livro para estudar, então ele fez de tábua e tijolo, ficou bem bonitinho, assim, levamos nossos livros, sempre que podia a gente levava os professores para lá e falava, olha aqui, você conhece esse livro de psicologia?... era aquela psicologia muito “behaviorista” também “sabe”,

---

<sup>9</sup>Atualmente funciona nesse prédio a Escola Estadual Professor Emanuel Brandão Fontes.

experimental, mas era o que tinha na época “né”... e aí nós inventávamos, por exemplo, fazíamos festa junina, festa para os pais, os pais eram muito envolvidos na escola, é uma escola que marcou muito.

Além disso, Eustáquia ressaltou que durante o tempo em que atuou nessa escola, recebia como estagiários, os graduandos do curso de Educação Física da UFMG. Eram alunos que estavam cursando a disciplina Didática da Educação Física, que era ministrada pelo professor General Olavo Amaro da Silveira. A professora já havia tido contato com o professor durante sua graduação, quando o auxiliou em trabalhos para a Federação Internacional de Educação Física (FIEP).

Entretanto, a partir de meados da década de 1970 o modelo das Escolas Polivalentes entrou em declínio, isso se deu influenciado por alguns fatores, tais como, o fim do convênio com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), a mudança de governo em Minas Gerais e o abandono desse projeto de Educação. Eustáquia relatou que as condições que se dispunha para trabalhar na escola polivalente foram ficando escassas, e a ideia de irradiar o conhecimento a partir daquelas escolas-modelo não funcionou

[...] eram só aquelas escolas e a coisa não começou pegar para as outras [...] aquela ideia, então aí foi mudando o governo, no caso de Minas Gerais, foi vendo que foi ficando muito caro etc; resolveram com tempo em transformar essa escola, chamar de escola comum, fez o inverso “entendeu”. E com isso quer dizer, tinha inflação alta e tudo, então eu fiquei de setenta (70) a setenta e cinco (75) com o mesmo salário... ele foi abaixando [...] (SOUSA, 2016a)

Diante desse quadro, Eustáquia buscou novas oportunidades de atuação. Em 1974 lecionou aulas de Educação Física no primeiro grau na FUNEC (Fundação de Ensino de Contagem), onde havia sido aprovada no concurso em primeiro lugar, atuando nessa escola até o ano de 1975. Outra experiência docente marcante em sua carreira, aconteceu quando recebeu o convite do professor Luiz Afonso Teixeira de Vasconcelos e Almeida – que havia sido seu professor durante a graduação - para trabalhar na Escola Técnica de Minas Gerais, atual CEFET/MG. Aceito o convite, a professora trabalhou nessa escola de 1975 até 1979.

No ano de 1976, já no Cefet/MG, ocorreu uma mudança de grande importância na trajetória profissional da professora. Devido à aposentadoria do General Olavo, Eustáquia foi selecionada para atuar como docente na disciplina Didática da

Educação Física, na Faculdade de Educação da UFMG<sup>10</sup>, que desenvolvia conhecimentos relativos à prática de ensino dessa área. Eustáquia rememora que naquela época

[...] era um concurso interno, então ele pediu pra eu mandar meu currículo e etc. E aí eu dei “sorte”. Olha que coisa engraçada, porque, o “General” já me conhecia e os alunos desse trabalho, do trabalho, quer dizer, por eu estar, eu ia exatamente trabalhar na disciplina que ele trabalhava. Então aquela vivência de estágio e tudo já tinha uma relação direta “né”... eu não ministrava elementos teóricos para eles mas eu vivia toda a experiência [...] (SOUSA, 2016a).

Desse modo, a professora passa a atuar no ensino superior e na formação de novos professores e professoras de Educação Física da nossa cidade. Foi em meio a essas experiências profissionais que Eustáquia foi convidada para elaborar as propostas curriculares da área. Propostas essas que orientariam o trabalho didático nas escolas como veremos a seguir. Sua formação profissional segue ao longo de sua atuação passando por significativas mudanças e, será abordada nos próximos capítulos em articulação com os contextos sócio históricos, bem como, com a elaboração das propostas curriculares que esteve à frente.

---

<sup>10</sup> De 1976 até 2003, além da atuação docente, Eustáquia exerceu outras atividades na FAE UFMG, como apontado na homenagem a ela proferida: “construiu uma trajetória brilhante como docente, pesquisadora, orientadora de dissertações e teses, bem como administradora atuando como chefe de Departamentos de Métodos e Técnicas de Ensino (1982-1994) e Vice-diretora da FAE/UFMG(1998-2002)” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 208)



### **3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PERSPECTIVAS CURRICULARES NA DÉCADA DE 1970**

Nesse capítulo, considereei pertinente sintetizar o processo histórico da configuração da obrigatoriedade da Educação Física como disciplina escolar até os anos de 1970. Acredito que essa abordagem se faz importante na medida em que irá contextualizar os momentos históricos vividos pelo sujeito dessa pesquisa, a professora Eustáquia, as concepções de Educação Física que embasaram sua formação e, conseqüentemente, como esses influenciaram na elaboração das propostas.

Para discutir sobre o campo curricular, dediquei atenção ao enfoque de Michael Apple (1999) e o currículo como ideologia, às proposições de Goodson (1995,1997) e o conceito de currículo escrito; às discussões de Tomaz Tadeu da Silva (1995) sobre as teorias curriculares. Quanto à relação das disciplinas escolares e o currículo, me reportei aos apontamentos de André Chervel (1990) e Goodson (1995). Na área de estudos da história da Educação Física escolar reportei-me à Mauro Betti (1991) e Valter Bracht (1992/ 1999/ 2003).

Para isso, o capítulo foi organizado em cinco momentos. No primeiro, aponto as discussões acerca de como as disciplinas escolares se fizeram e se mantêm presentes no currículo escolar; no segundo, são apresentados os apontamentos históricos da Educação Física anteriores à década de 1970; no terceiro, abordo discussões sobre o currículo e suas tendências predominantes na década referida; no quarto, discorro sobre a consolidação da pedagogia tecnicista na educação brasileira na década de 1970; e por fim, à luz dos depoimentos da professora Eustáquia analiso a produção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais na década de 1970.

#### **3.1 As disciplinas escolares e a constituição de sua presença no currículo**

Dentro das teorias do currículo é preciso considerar a relação das disciplinas escolares e seus conteúdos, os interesses e os objetivos que embasam sua presença no ambiente escolar.

Segundo Chervel, em seu texto clássico “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (1990), o termo “disciplina”, não aparece no

currículo por acaso. Para este autor a nova aceção com que a palavra aparece na educação foi “trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e primário” (CHERVEL, 1990, p. 179). Na visão desse autor, a adoção da palavra “disciplina” tinha como intuito “um modo de disciplinar o espírito, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (idem, p. 180). Assim sendo, as disciplinas escolares se constituem como um dos aparatos educativos presentes na escola, onde cada uma está associada à certas finalidades num processo de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (idem, p. 186).

Para avaliar a presença de uma disciplina em uma proposta curricular ou em um programa, Antônio Flavio Moreira (1990) entende que é preciso “a visão de uma disciplina como um conjunto dinâmico de subgrupos distintos, com diferentes missões” (p.42). No entanto, o caminho como uma disciplina se instaura e estabelece na educação e no currículo é perpassado por um amplo processo, onde emergem rivalidades e confrontos de vários grupos e segmentos.

Por isso, tanto a transformação quanto a constituição de uma disciplina estão diretamente dependentes de duas situações “o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir. É aí que se devem encontrar as fontes da mudança pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 198).

A fim de melhor esclarecimento e síntese sobre como as matérias escolares se efetivaram na educação, novamente Goodson (1995) nos auxilia. O autor apresenta as seguintes conclusões:

a primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influencia a direção da mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território (p. 120).

Uma disciplina escolar é composta por várias determinantes, não comportando apenas o conteúdo em si mesmo, nem tampouco apenas as práticas docentes na aula. Chervel (1990) explicita a importância das disciplinas escolares pelas “grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa

que ela determina” (p.184). Ao analisar as disciplinas escolares, não podemos perder de vista que expressam determinados objetivos, oriundos das diferentes perspectivas curriculares. Nesse sentido, em cada vertente curricular, as disciplinas escolares serão pensadas de formas diversas e com objetivos distintos.

Deste modo, podemos indagar: qual lugar a Educação Física como disciplina, ocupou e ocupa na educação escolar, os interesses que legitimam seu ensino, assim como o currículo que ela desenvolveu ao longo de sua história? Para entender essas questões, voltemos o olhar à história da área antes da década de 1970.

### **3.2 A constituição da EF como disciplina escolar: percursos de legitimação da técnica pelo esporte na década de 1970**

Concordamos com Chervel (1990) quando afirma que as disciplinas escolares se constituem aparatos educativos presentes no currículo escolar, onde cada disciplina ensinada está associada à certas finalidades. Poderíamos então dizer que, no caso da Educação Física, ao longo de sua história, vários foram os objetivos associados à sua presença nas escolas brasileiras.

Segundo Betti (1991) os exercícios físicos sempre estiveram presentes nas propostas curriculares das escolas modernas, contudo foi

nas últimas décadas do século XVIII, em especial durante o século XIX, que a Educação Física experimentou um decisivo impulso no sentido de sua sistematização e institucionalização como uma forma de educação no mundo ocidental. O epicentro deste desenvolvimento foi a Europa, onde ocorreram, no continente, os sistemas ginásticos, e na Inglaterra o movimento esportivo, e daí se espalhou pelo mundo. (p.33)

Ao verificarmos a presença da Educação Física nos primórdios da escola moderna, podemos dizer que ela assumiu tanto os códigos, quanto as funções demandadas para escola, para o novo modo de viver na sociedade, urbana e industrial, que ganhava cada vez mais força. Nesse sentido, Bracht (1999) salienta que era preciso um determinado padrão de educação, e por consequência, de educação do comportamento humano, no qual o corpo precisava “ser alvo da educação” (p.72). Para concretizar a educação integral, pautada pela soberania e superioridade da educação intelectual sobre a educação corporal

a tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não uma terceira educação, a moral. (BRACHT, 1999, p. 70)

Concordando com Bracht (2003) e Vago (2010), podemos dizer que a “educação física é constitutiva da educação e nela constituída” (VAGO, 2010, p. 9). Por isso, devemos entender que

a gênese de um componente curricular acontece por meio de fatos históricos que vão constituir uma trajetória permeada de contradições, conflitos que redundam em soluções negociadas. Buscar entender a gênese de um componente curricular demanda percorrer tal trajetória, procurando observar o máximo de elementos para a compreensão das razões de uma determinada prática social se incorporar e se desenvolver na escola como componente curricular. (CAPARROZ, 2001, p.69).

Ao enveredamos por estudos pedagógicos/históricos da Educação Física brasileira, podemos ver que sua prática nos diferentes contextos históricos foi embasada por diversos campos de conhecimento, o que culminou nas tendências e correntes da área. Pensando a mesma a partir de uma ótica “progressista”, Ghiraldelli Júnior (1988, p 16) identificou cinco tendências “a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular.

Segundo Mário Nunes e Kátia Rubio (2008, p.59) “a partir de sucessivas reformas na educação, a Educação Física foi lentamente incluída nos currículos de alguns Estados da Federação e tornou-se obrigatória em todo país no final dos anos 1930”. Essa inclusão foi analisada nos estudos de Vago (2010) sobre a história da Educação Física em Minas Gerais. Para esse autor a reforma promovida por João Pinheiro em 1906, culminou em profundas mudanças na “nova cultura escolar” (p. 20) da capital mineira. Naquele momento houve a criação dos grupos escolares, os templos do saber, e, foi aí que se deu a introdução da Gymnastica na escola em Minas Gerais.

A Gymnastica foi produzida como um dispositivo central para a pretendida educação física das crianças. Sua inserção nas práticas de escolas primárias de Belo Horizonte fundamentou-se, dentre outras, razões, na crença em suas possibilidades de transformar os corpos das crianças, representados como raquíticos, débeis e fracos, em desejados corpos sadios,

belos robustos e fortes. Esperava-se dela uma participação decisiva no processo de constituição dos corpos infantis (VAGO, 2010, p. 31)

Segundo Nunes e Rubio (2008), no Brasil, denominada nos seus primórdios por ginástica, a prática da Educação Física acontecia apenas na capital, a cidade do Rio de Janeiro, e nas escolas militares. Era embasada pelo “pensamento liberal das elites brasileiras e numa perspectiva denominada Higienista, seu currículo pautava-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral (p. 58).

Essa ação pedagógica, com intuito higienista e mesmo sanitaria, não ficou restrita à Educação Física, era objetivo de toda a instituição escolar em todos os seus tempos e espaços. Faria Filho (2011) destaca que o “desenvolvimento dos saberes científicos notadamente da medicina, e dentro dessa, da higiene, e sua aproximação ao fazer pedagógico, vão influir decisivamente, a elaboração de um espaço próprio da escola” (p 147). A educação dos corpos deveria acontecer em todos os momentos, não somente na escola, mas em todos os espaços da sociedade.

Nesse sentido, a Educação Física teve seu desenvolvimento em nosso país embasada pelos métodos ginásticos sueco e francês, assim como pela influência militar. Ora, pelo próprio nome já podemos ver que se tratavam de conhecimentos coloniais (europeus) que se fizeram presentes no ambiente escolar para legitimar um determinado padrão de comportamento da sociedade brasileira. Assim a Educação Física, com objetivo de educar os corpos, assumia códigos de outras instituições (medicina e militarismo), e com isso, legitimava padrões de corporeidade e movimentos. Pensava-se que o Brasil era uma pedra bruta que precisava ser polido pelas elites (classe médica), um projeto republicano, elitista, vindo de cima para baixo, civilizador.

Nunes e Rubio (2008), tratam das concepções curriculares presentes na Educação Física e da constituição das identidades dos sujeitos, no início do século XX,

inicialmente, influenciado pelo pensamento liberal das elites brasileiras e numa perspectiva denominada Higienista, seu currículo pautava-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral. Sua prática pedagógica baseava-se nos métodos europeus de ginástica. A Educação Física voltava-se para setores privilegiados da sociedade. Atendia, exclusivamente, aos filhos das classes dirigentes, tencionando suprir qualquer deformidade ortopédica de seus integrantes, a possibilidade de contrair doenças infecciosas ou adquirir os vícios

decorrentes da crescente urbanização das cidades. Seus objetivos eram profiláticos e corretivos (p. 59)

Dessa forma, podemos dizer que a Educação Física não ficava restrita apenas a uma disciplina escolar, considerando-se o contexto daquele momento histórico, ela significava também a inclusão de hábitos de uma educação intelectual e moral. Havia uma relação dialógica, na tríade educacional, preconizada pelos positivistas, entre educação física/moral/intelectual, cuja a “pretensão era realizar a façanha de destruir hábitos de casa, da rua, procurando a um só tempo inscrever nos toscos corpos infantis maneiras consideradas civilizadas, que deveriam tornar-se duradouras”. (VAGO, 2010, p. 29)

Com o Estado Novo e a Revolução Constitucionalista, entre os anos de 1930 e 1945, nosso país foi marcado por uma série de mudanças e transformações sociais e pelo “clima de ebulição social característico da década de 1920” (SAVIANI, 2010, p. 193), que tiveram grandes repercussões na área da educação, sobretudo pelas manifestação e influência do movimento Escola Nova.

Segundo Betti (1991) as “ideias renovadoras da Escola Nova” (p.86) estavam preocupadas e interessadas com a Educação Física ao defenderem em sua proposta pedagógica “o desenvolvimento integral da personalidade da criança, a aprendizagem do esforço e pelo esforço, a educação em higiene e saúde e a ênfase no “fazer” (p. 86). Entretanto, os escolanovistas limitaram o valor dos objetivos da Educação Física, ligando-os apenas ao “desenvolvimento físico, higiene e saúde” (idem, ibdem). Por isso, Betti (1991) considera que com aquele movimento, não houve avanço no pensamento que se tinha sobre a área

a Escola Nova, ao incorporar pioneiramente no país a Educação Física à sua teoria educacional, teve de aceitar o nível de desenvolvimento disponível da Educação Física nacional. Uma Educação Física militarizada, disciplinadora, voltada quase que exclusivamente para o físico, com baixo nível de reflexão teórica, utilizando meios (Método Francês) que dificilmente atingiria os objetivos educacionais globais propostos pelos escolanovistas é que foi efetivamente implantada, notadamente na escola secundária. (BETTI, 1991, p. 86)

Nunes e Rubio (2008) por sua vez, ressaltam que o “movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física, introduzindo o jogo às suas práticas” (NUNES e RUBIO, 2008, p. 60). Essa

ação, de certa maneira pode ser considerada uma primeira mudança na proposta curricular da área.

Ainda naquele contexto, a Educação Física escolar passou a ser obrigatória pela reforma educacional promovida por Francisco Campos, em todas as turmas do ensino secundário. Accioly e Marinho (1956) dizem que

há 18 de abril de 1931, o ensino secundário sofre grande reforma, sendo estabelecida a obrigatoriedade dos exercícios de Educação Física para todas as classes. Em junho juntamente com os demais, são baixados os programas de Educação Física, calcados no método Francês, e que vigoraram até 1944 [...] a finalidade desta será “proporcionar aos alunos o desenvolvimento harmonioso do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico do seu valor e das suas responsabilidades”. (p.174-175).

Nesse momento, era cada vez maior no Brasil a pretensão de tornar nosso país industrializado, o sentimento e a ideologia nacionalista e desenvolvimentista eram fortes discursos. A fim de atender esses novos interesses “no currículo da Educação Física fica clara a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico” (NUNES e RUBIO, 2008, p. 59)

Assim, entra em cena na Educação Física a influência dos militares, oficializada em 1931, pela portaria nº 70 que adotava o método francês na rede escolar, cujo intuito era formar o caráter, respeitar a hierarquia e garantir a força física para seus praticantes, adestrando e capacitando o corpo para a força-trabalho, para a reprodução sadia e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico da nação (BETTI, 1991). Para esse autor, houve uma íntima colaboração entre o sistema militar e o educacional na formação de recursos humanos da área. Isso se deu com a criação da Escola de Educação Física do Exército em 1933, onde teve início uma efetiva colaboração entre os meios civil e militar e foram organizados cursos para formar professores de Educação Física “sob a orientação do Exército em várias partes do país, formando o núcleo de muitas das futuras instituições de ensino superior em Educação Física” (idem, p. 73).

Entretanto, com o fim do Estado Novo, temos na Educação Física, a entrada daquele que seria um dos seus conteúdos mais hegemônicos, o esporte, que assim como “a ginástica é um fenômeno polissêmico, ou seja, apresenta vários sentidos/significados e ligações sociais” (BRACHT, 1999, p. 75). Foi o período de introdução da “Educação Física Desportiva Generalizada” (BETTI, 1991, p. 97). Isso aconteceu na medida em que a educação brasileira, passava a ser fortemente

influenciada pelos modelos curriculares americanos, que tinham ênfase no “caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola segundo critérios objetivos e científicos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26).

Assim, o esporte se torna a prática pedagógica referência para a Educação Física, que recebeu os princípios da instituição esportiva crescente após a Segunda Guerra Mundial. Dessa maneira, “o esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva” (BRACHT, 1992, p. 22). À escola estava reservada a “tarefa de fornecer a base para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva” (idem, ibidem).

Segundo Nunes e Rubio (2008) vivia-se naquele momento no Brasil, novas configurações políticas e sociais, “a educação abandona os limites determinados pelo cientificismo e passa a ser mediada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial” (p.61). Temos então o predomínio do currículo tecnicista com intuito de formar “identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional” (idem, ibidem). Dessa maneira, o esporte vai ganhando mais força como conteúdo curricular da Educação Física

por sua peculiaridade de atividade física regada por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados – o esporte torna-se o melhor meio de preparar o homem para os novos tempos. (NUNES e RUBIO, 2008, p. 61)

Com o advento da ditadura militar na década de 1960, segundo Betti (1992, p. 100) “a educação passou a ser vista como um dos componentes do desenvolvimento econômico do país”. Temos a “ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/ Esporte na planificação estratégica do governo” (idem, ibidem). Nesse sentido, de acordo com Bracht (2010, p. 2) “foi o próprio esporte que passou a conferir importância à Educação Física, ou seja, a legitimidade dessa disciplina na escola passou a depender em grande parte da importância social atribuída ao fenômeno esportivo”.

Dessa forma, no ano de 1966 o Decreto nº 58.130, de 31 de março, regulamentando o art. 22 da Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Física, em seu

Art. 1º. A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio. Art. 2º. As aulas ou sessões de educação física serão sempre ministradas e as atividades físico-desportivas sempre dirigidas por professores devidamente qualificados. Art. 3º. A prática da Educação Física só se fará sob assistência médica, sempre que possível especializada (BRASIL 1966).

Segundo Betti (1992) esse Decreto reforçava a esportivização, que influenciou de maneira contundente a “organização curricular e programática da Educação Física escolar” (p. 112), bem como a formação de docentes para área, nesse período. A composição dos currículos de formação de professores “era basicamente de disciplinas teóricas de inspiração biofisiológica e de disciplinas esportivas” (WACHS *et al*, 2014, p.213).

Todo esse contexto histórico esteve presente na formação e atuação profissional da professora, sujeito desse estudo. Ao analisar o histórico das disciplinas cursadas por Eustáquia durante sua graduação em Educação Física (1968-1970) isso fica bem claro. Nota-se um peso maior nas disciplinas biofisiológicas e nas esportivas, e uma tímida inserção das disciplinas: Pedagogia, no primeiro e segundo anos, Psicologia no segundo e terceiro anos e Organização e Administração, no terceiro ano. Eustáquia recorda que

[...] o curso na época, a Educação Física na época no Brasil inteiro, posso te dizer isso, e aqui também em Minas Gerais, ela era sobretudo uma técnica esportiva [...] Mulheres separadas dos homens, era ... então estou dando esse exemplo pra te mostrar [...] os professores no geral eram muito dedicados está bom. Eu tinha disciplina de anatomia, fisiologia, não existia fisiologia do exercício ou do esforço naquela época ainda, nós tínhamos biometria, tinha cinesiologia [...] deixa eu ver o que mais tinha, tinha história da Educação Física, Pedagogia da Educação Física, essa que depois virou “GRD”, que chamava Educação Física feminina, tinha ginástica artística que chamava ginástica de solo, ginástica de solo, basquete, voleibol, futebol mulher não aprendia [...] era como se eu fosse uma atleta realmente, mas isso era o que acontecia na Educação Física brasileira “né”, aqui não era um diferencial, acontecia dessa forma, então por isso que exigia o vestibular prático, senão você não daria conta de executar “entendeu” (SOUSA, 2016a)

É diante desse contexto histórico que os currículos de todas as áreas do conhecimento, inclusive da Educação Física, foram elaborados. Vejamos, portanto, as perspectivas teóricas de currículo na década de 1970 que influenciaram essas produções.

### 3.3 O currículo na década de 1970

Se considerarmos que a partir de condições históricas específicas, as escolas foram criadas para desempenharem um determinado papel na ordem social, cumprindo desde seu início diferentes finalidades econômicas e mesmo ideológicas, podemos pensar que um dos mecanismos utilizados nas escolas para esse fim, foi (e ainda é) o currículo.

Em sua perspectiva etimológica a palavra currículo vem de origem latina “scurrere, correr, e refere-se a curso” (GOODSON, 1995, p.31). Levando-se em conta essa afirmação, pode-se dizer que na educação/escolarização, esse curso ou percurso, se traduz em um conjunto de conteúdos e conhecimentos apresentados e organizados para estudo na escola. Entretanto, esta concepção se torna um problema ao não entendermos o currículo como produto de uma construção social complexa, permeada de tensões e interesses.

Tendo em vista que os conhecimentos a serem ensinados não são frutos do acaso, pelo contrário, refletem diferentes maneiras de se pensar o mundo, para Nunes e Rubio (2008) o currículo

é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. (p.56)

Pensar o currículo escolar e suas raízes históricas, nos remete a considerá-lo como um campo de relações de disputa e poder, em uma sociedade desigual, a fim de garantir que sejam mantidas certas características hegemônicas por meio da transmissão de valores e tendências. Michael Apple, importante estudioso de uma perspectiva crítica do campo curricular afirma que

o conhecimento que se introduziu nas escolas no passado e que ainda se introduz, não é fortuito. Encontra-se selecionado e organizado em torno de conjuntos de princípios e valores que provêm de determinados quadrantes da sociedade, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bom e mau, e de como devem “atuar as boas pessoas” (APPLE, 1999, p.111)

De acordo com esse pensamento, entendo que é por meio do currículo que se estabelecem conhecimentos social e culturalmente legitimados para serem ensinados aos alunos. Dessa maneira, a educação escolar, enquanto espaço institucional de transmissão e produção de conhecimento, é uma instituição que reflete anseios, interesses e expectativas de diferentes grupos sociais.

Miguel Arroyo (2013) ao trazer a discussão do currículo como território em disputa elenca vários pontos que indicam o mesmo como “espaço central mais estruturante da função da escola, sendo portanto, “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (p.13). Por isso mesmo, o currículo se configura como um campo de grande interesse na construção do sistema escolar.

Segundo Apple (1999, p. 115) “a partir de condições históricas específicas, as escolas foram criadas para desempenharem um determinado papel na ordem social, cumprindo desde seu início “finalidades econômicas e ideológicas”. Para este autor o controle social e econômico é exercido pela escola por meio de diferentes formas de significados,

o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma das disciplinas que as escolas possuem ou nas tendências que transmitem – regras e a rotina para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. o controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui” (APPLE, 1999, p.112)

Nesse sentido, Apple (1999, p. 112) diz também da “forma das disciplinas que as escolas possuem ou nas tendências que transmitem as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc.”. Para este autor, a vida cultural da sociedade é dominada por diversas maneiras concretas ditadas diretamente ou não, pelos sistemas estruturais prevaletentes, entre eles a escola, que se tornam alienantes.

À esta reflexão Apple (1999) acrescenta que o currículo é um campo de disputa e de poder de diferenciação. Ao apresentar o processo histórico de construção do currículo nos Estados Unidos, entende o autor que “o interesse dos primeiros teóricos curriculares ia no sentido da preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em encaminhar os indivíduos para o seu ‘lugar’ adequado numa sociedade industrial interdependente” (p.129).

Outro exemplo do “poder” de diferenciação do currículo, apontado por Goodson (1995) pode ser verificado durante o processo de escolarização na Inglaterra no século XIX. Naquela época “o currículo funcionava, a um tempo, como principal identificador e mecanismo de diferenciação social (p. 35). No estudo deste autor que traz como exemplo a análise da disciplina “ciência das coisas comum” fica claro como na Inglaterra, o currículo serviu para distinguir quais conhecimentos os diferentes alunos, provenientes de diferentes classes econômicas, teriam acesso.

Assim sendo, penso o currículo como resultado de um processo seletivo dinâmico, permeado de interesses e tensões, que estabelece e legitima os conhecimentos e práticas escolares socialmente válidos, dentre uma gama ampla de possibilidades.

Nessa pesquisa, ao procurar entender como foram elaboradas as propostas curriculares de Educação Física em diferentes contextos, que elegeram os conteúdos e conhecimentos considerados legítimos de serem ensinados pela área no espaço escolar, foi de grande relevância a análise do conceito de currículo escrito de Goodson (1995/1997) que o define como “testemunho público e visível as racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (1997, p. 20).

Entendo que ao investigar a história do currículo o esforço deve estar no sentido de analisar quais conhecimentos, objetivos, conteúdos, metodologias, processos avaliativos e valores eram considerados como verdadeiros e legítimos em determinada época, assim, como explicitar as formas pelas quais foram estabelecidos.

Nesse sentido, apoio-me no pensamento de Goodson (1995) que entende que a existência dos conflitos em torno da definição do currículo escrito e oficial, “proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (p.17). Entretanto, nos adverte o autor que precisamos distinguir “o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula” (idem, p. 22), mas sem desconsiderar a influência do primeiro nas ações desencadeadas pelo segundo.

Para Goodson (1997) deve-se pensar no currículo pré-ativo ou escrito, como um artefato social que não é neutro, mas sim, pensado e organizado para realizar demarcados objetivos específicos da humanidade, sendo, portanto, uma “manifestação extrema de construções sociais” (p. 17) é o “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (p.20). Portanto, não devemos ignorar a importância que subjaz à

elaboração de um currículo escrito, pré-ativo. Refletindo a partir das considerações de Tomaz Tadeu da Silva (1995) podemos ver que

o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero” (SILVA, 1995,p.8)

Todavia, não se pode visualizar o currículo escolar apenas levando-se em conta seu processo de construção, desconsiderando que em determinadas circunstâncias e em diferentes contextos escolares “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p. 78). Por isso, a análise curricular deve levar em conta esses diferentes momentos, de construção e aplicação do currículo, ou seja, não se pode deixar de pensar no seu processo e na dinâmica de sua implementação, que apontam a existência de dois momentos distintos, “a produção e implementação do currículo” (LOPES; MACEDO,2011, p.26).

Em seu livro Documentos de Identidade, Tomaz Tadeu da Silva (1995) aborda as teorias do currículo. Na visão desse autor, muito além de estabelecerem padrões epistemológicos

as teorias do currículo estão ativamente envolvidas, na atividade de garantir o consenso, de obter a hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 1995, p. 16)

Dessa maneira, pode-se dizer que as teorias curriculares irão “justificar” o ensino de alguns conhecimentos em detrimento de outros, ou seja, de acordo com Gimeno Sacristan (1998) “elas se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre pensamento e ação da educação” (p. 37). Contudo, Moreira (1990) pondera que as teorias curriculares “refletem a influência de tendências diversas e combinam diferentes princípios e interesses, não apresentando, conseqüentemente, um caráter monolítico” (p. 79).

A década de 1970 foi fortemente marcada pelo que Silva (1995) e outros definem como teorias tradicionais do currículo. Essas estão embasadas por determinada visão científica, pretendem ser teorias neutras, desinteressadas,

preocupam-se com questões técnicas e de organização do ensino, sem fazer questionamentos sobre o mesmo. Assim funcionam como manutenção do *status quo*, pois o conteúdo entendido como válido a se apresentar no currículo “são os conhecimentos e saberes dominantes” (SILVA, 1995, p. 16).

Segundo Silva (1995) com a expansão da educação de massa, os modelos curriculares contemporâneos, tanto o tecnocrático, apoiado nos pressupostos de Bobbitt e Tyler, quanto o progressista de Dewey, atacam “o modelo humanista” (p. 26) que não “servia para o trabalho da vida profissional contemporânea” (p. 26).

De acordo com Silva (1995) na perspectiva curricular de Bobbitt, que influenciou as vertentes curriculares americanas sobretudo durante o início do século XX, as escolas deveriam funcionar com eficiência como empresas econômicas “de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor” (p. 23). Para isso, se fazia necessário por parte do sistema educacional o estabelecimento preciso de quais são os padrões e “os objetivos” (*idem, ibidem*), para atender as demandas de mão de obra na vida adulta.

Silva (1995) pontua que foi com Tyler (1949), em seu livro clássico “Princípios básicos de currículo e ensino”, que a perspectiva de Bobbitt consolidou ainda mais o currículo como “essencialmente uma questão técnica” (p. 25), se tornando influencia em vários países, inclusive no Brasil.

Na visão de Tyler, a educação seria um meio de modificar padrões comportamentais das pessoas, por isso “os objetivos educacionais representam os tipos de mudança de comportamento que uma instituição educacional se esforça por suscitar nos seus alunos” (TYLER, 1949, p. 5). Diante do panorama brasileiro na década 1970, com o auge do militarismo, e sob a “égide do autoritarismo triunfante” (SAVIANI, 2010, p. 374), as proposições tecnicistas de Tyler efetivaram seu lugar no pensamento curricular nacional.

Segundo Lopes e Macedo (2011), a elaboração das propostas curriculares na área educacional em nosso país, até a metade dos anos de 1980, foram pensadas em grande parte, a partir da influência dos pressupostos da concepção tyleriana, pois

o modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25)

Outro autor de grande importância naquele momento foi Benjamin S. Bloom, a partir de sua obra “Taxionomia dos objetivos educacionais (1972). As taxionomias buscavam a partir das teorias da psicologia behaviorista, para as quais o comportamento humano era passível de ser controlado e educado, elencar os objetivos educacionais “em termos operacionais, isto é, traduzi-los em comportamentos expressos por valores que indicam ações observáveis e não atos de consciência” (SAVIANI, 2010, p. 371). Nesse sentido, não havia nenhuma referência aos aspectos ideológicos e políticos inerentes ao conhecimento curricular, que “não era questionado; era, sim, apresentado acriticamente como mero instrumento para alcance de fins pré-especificados” (MOREIRA, 1990, p. 140).

As perspectivas tradicionais e tecnicistas da teoria curricular, influentes na educação brasileira na década de 1970, estiveram pautadas por um projeto de educação e escolarização que buscou atender as demandas de determinados grupos que estavam no poder no país, assim os interesses da sociedade industrial e capitalista.

Nesse sentido, o currículo centrou-se no controle social, a partir das ideias behavioristas e no cumprimento dos objetivos e conteúdos, de maneira a garantir a formação dos trabalhadores que eram requisitados pela sociedade, sem fazer nenhuma crítica da função escolar.

É possível compreender que a articulação da relação entre os aspectos históricos e a concepção de currículo tecnicista desses autores influenciaram sobremaneira a Educação Física brasileira e a produção das propostas curriculares. Por isso, discutirei nos próximos tópicos, como se deu a presença hegemônica do tecnicismo na educação brasileira, e, à luz dos relatos da professora Eustáquia, como foram elaboradas as propostas curriculares para a área na década de 1970.

### **3.4 A consolidação da pedagogia tecnicista na educação brasileira na década de 1970**

É preciso levar em conta todo o contexto político, social e econômico que se desenrolava no país para entender a consolidação da pedagogia tecnicista como referência principal na educação brasileira na década de 1970. Para isso, considere o campo da história da educação e como principais referências as obras de Saviani

(2010): “História das ideias pedagógicas no Brasil” e de Otaíza Romanelli (1986): “História da Educação no Brasil- 1930/1973”. No que diz respeito às propostas curriculares da Educação Física, analisei os documentos produzidos na referida época, a partir dos dados obtidos nas entrevistas.

Com a entrada cada vez mais intensa do capital internacional na economia do país era inviável para grupos da sociedade que apoiavam o governo, empresários e forças armadas, a coincidência de ações que abarcassem uma “política de massas e com os aspectos do nacionalismo” (ROMANELLI, 1986). Segundo Saviani (2010), com a instituição do golpe militar no Brasil em 1964, houve a consolidação de uma ruptura política no país, defendida por grupos que a entendiam como “necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico” (p. 364).

Para Romanelli (1986), aquele foi um momento crucial no Brasil, pois, os caminhos para o desenvolvimento precisavam ser definidos, pela realização de uma “revolução social e econômica pró-esquerda ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera e controle do capital internacional” (p. 193). Como a opção do governo militar foi a abertura do país ao investimento externo, nos planos político, econômico e ideológico, optou-se pela doutrina da interdependência, decorrente do aprofundamento das relações capitalistas, o que acarretou ao estreitamento das relações do Brasil com os Estados Unidos em diversos assuntos de interesse no novo cenário político.

No que diz respeito ao campo educacional e do currículo, ainda em 1956, iniciou-se essa aproximação formal com os americanos. Foi assinado o primeiro acordo entre os dois países o Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), que preconizava a assistência americana ao nosso desenvolvimento educacional. Naquela época o PABAE, por meio do departamento de currículos, foi o responsável “pela organização de cursos sobre currículo, bem como pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos estados” (MOREIRA, 1990, p.110).

Nesses cursos, Moreira (1990), aponta que a tendência progressivista, herdada das origens do campo curricular brasileiro que aconteceu “nos anos vinte e trinta, ocasião em que diversas reformas foram organizadas nos estados” (p. 120) pelos

pioneiros da Escola Nova, - foi combinada com outros elementos de tendências clássicas e tecnicistas presentes na educação brasileira, constituindo a base teórica dos primeiros cursos curriculares que vislumbravam a formação de especialistas na área.

Baseados na mentalidade empresarial que orientou a implantação das estratégias econômicas, a partir do ano de 1965, foram assinados outros importantes “acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)” (SAVIANI, 2010, p. 345), já que para os objetivos do governo militar, o campo educacional era entendido como elemento de grande importância para a consolidar os interesses em voga no país. Além disso, assumiu-se a crise desencadeada no sistema educacional, como justificativa para assinatura dos acordos que iriam modernizar a educação brasileira.

Romanelli (1986), ao fazer uma leitura contundente da crise educacional no Brasil, cujo ápice segundo a autora foi em 1968, aponta que a mesma aconteceu pela “incapacidade de o crescente sistema educacional oferecer os recursos humanos de que carece a expansão econômica” (p.206), e também, de forma concomitante, com “a pressão da demanda social de educação” (*ibidem*) que, por sua vez, crescia, na medida em que a própria expansão econômica inviabilizou os canais tradicionais de ascensão social das classes médias.

Com as políticas educacionais que se efetivaram a partir da assinatura dos convênios com a USAID, no entendimento de Romanelli (1986) mais do que enfrentar a crise que se estabeleceu com o crescimento da demanda social pela educação buscava-se “em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo econômico do desenvolvimento que então se intensifica no Brasil” (p.196). Na análise da autora essa ajuda internacional recebida pela educação brasileira por meio dos acordos MEC-USAID buscava desenvolver estratégias de acordo com o contexto político e econômico que se implementou no país pós 1964. Assim sendo

os convênios, conhecidos comumente com o nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das principais reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional (ROMANELLI, 1986, p. 197)

De acordo com Saviani (2010), com a adoção do modelo econômico associado-dependente dos investimentos estrangeiros e com entrada de empresas multinacionais no país, importava-se também o modo de organização que as presidia. Dessa maneira, cresceu a demanda de preparação de mão de obra para trabalhar nessas empresas, associada também, com a meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar, o que levou à adoção de um novo modelo organizacional no campo da educação. Nesse intuito, foram difundidas

ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2010, p. 369).

Saviani (2010), aponta que já na década de 1960 “o clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países ao longo da primeira metade do século XX começou a dar sinais de esgotamento” (p.339). No caso brasileiro, grupos de empresários de ação política, que apoiaram e articularam o golpe de 1964, entre eles o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) e principalmente o IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), discutiram os futuros rumos da educação em dois eventos que iriam marcar profundamente as políticas educacionais adotadas durante o período da ditadura militar. Foram eles: o Simpósio sobre a reforma da educação (1964) e o fórum “A educação que nos convém (1968)”, sendo que este último explicitaria de forma mais clara “os aspectos constitutivos da visão pedagógica que iria prevalecer na década seguinte” (idem, p. 343), no caso, a pedagogia tecnicista.

Com a consumação da ditadura militar no poder e diante do contexto educacional em crise, sob a égide de modernizar o ensino que apresentava baixa produtividade, tornou-se imprescindível que as decisões tomadas pelo governo estabelecessem estratégias de ação que garantissem “a adequação do modelo de instituição escolar à expansão econômica e à estrutura de dominação, sem a contestação estudantil” (ROMANELLI, 1986, p. 219). Nesse sentido, vários elementos corroboraram para dar forma à pedagogia tecnicista e torná-la a concepção hegemônica nas ações educacionais brasileiras, uma vez que embasada

no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a

reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2010, p. 381)

De acordo com Moreira (1990), após o golpe de 1964, ao qual sucederam significativas mudanças sociais, políticas e econômicas no cenário brasileiro, no momento em que “a disciplina currículos e programas tornou-se, de fato, parte integrante do treinamento de professores e especialistas educacionais, foi a tendência tecnicista a que prevaleceu nos cursos” (p. 130).

Nesse contexto, entre as estratégias educacionais desenvolvidas no Brasil que tiveram influência direta dos acordos MEC-USAID, foram criadas as Escolas Polivalentes, - já relatadas anteriormente no tópico final do primeiro capítulo-, que de certa forma iriam atender a crescente industrialização que “exigia uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade” (ROMANELLI, 1986, p. 234).

Segundo Saviani (2010), as principais obras de referência da época para o campo da educação, tratavam-na “como investimento, versando sobre fundamentos econômicos da educação e sobre a formação de mão de obra” (p.370). Embora não seja exclusivo, grande parte do material publicado em livros e também na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos contém “elementos que apontam na direção da pedagogia tecnicista” (idem, p. 371).

Para Saviani (2010), a teoria do tecnicismo pedagógico estava sustentada na “psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (p. 383). Dessa forma, salienta o autor que as obras de Skinner (Ciência e comportamento humano e Tecnologia do ensino) e também as de Bloom, “Taxionomias dos objetivos educacionais”, ambas com enfoque da psicologia behaviorista, tiveram grande repercussão para se pensar a educação brasileira.

Com a aplicação das taxionomias no campo educacional, partindo da concepção behaviorista buscava-se o controle social por meio da educação, pois

a tarefa da taxionomia dos objetivos educacionais coloca-se, pois, como exigência enunciá-los em termos operacionais, isto é, traduzi-los em comportamentos expressos por verbos que indicam ações observáveis e não atos de consciência (Saviani, 2010, p. 371)

Esse alinhamento das bases educacionais junto à matriz da psicologia behaviorista é destacado pela professora Eustáquia, quando se refere ao curso preparatório que fez para atuar na Escola Polivalente do Horto. Segundo a professora

[...] teve um curso pela UFMG “né, que eram mais coisas da educação em geral etc, e umas coisas específicas também de Educação Física. As bases teóricas eram tudo “Skinner”, as taxonomias de “Bloom” [...] tanto é que nesse curso a gente teve isso, o que era chamado planejamento sistêmico que você traça os objetivos, depois vai “pro” contexto, depois vive e tal, traz os “*feedbacks*” e refaz [...] a perspectiva era “skinneriana”, “behaviorismo” “tá”, behaviorismo que dominava na própria Faculdade de Educação, não era só na Educação Física “né”. (SOUSA, 2016a)

Em suas reminiscências, a professora Eustáquia nos fala como isso se materializava na Escola Polivalente do Horto que, apesar da estar voltada para o ensino de primeiro grau, contava com várias oficinas que tinham por objetivo possibilitar aos alunos um primeiro contato com técnicas de trabalho:

[...] então a escola polivalente, era de quinta a oitava série “né”, nessa época já chamava ensino de primeiro grau “né”, então era de quinta a oitava. E o que tinha de diferente eram as oficinas, então tinha as disciplinas comuns, mas tinha contabilidade, tinha imprensa, tinha técnicas agrícolas [...] tinha essas técnicas de contabilidade, imprensa, várias, mas me lembro bem dessas ‘quatro’. Aí os meninos trabalhavam com madeira, com gráfica, só que a gráfica era daquelas letrinhas, que iam colocando as letrinhas [...] e os meninos tinham um tempo muito grande na escola, um tempo maior e nós tínhamos dedicação exclusiva. (SOUSA, 2016a)

Outro fator culminante para o prestígio alcançado pela pedagogia tecnicista foram as reformas no ensino promovidas pelo governo militar. Para Saviani (2010, p. 373) “a incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino foi empreendida pelas iniciativas da reforma que começaram com o ensino superior”, que com a Lei nº 5540 de 1968 concluiu a reforma universitária.

Três anos depois, com a aprovação da Lei n. 5692 de 1971 que reformou o ensino de 1º e 2º graus, “o primeiro grau com vistas além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio” (ROMANELLI, 1986, p. 238), a política educacional brasileira foi redefinida, modernizada, em todos os níveis de ensino. Com isso, “buscou-se entender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2010, p. 365).

Em um contexto onde “a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos” (ROMANELLI, 1986, p. 231), era mister adotar uma concepção pedagógica que se pautasse pelo planejamento das ações educacionais partindo de

uma organização racional, que eliminaria as interferências subjetivas que ocasionassem risco à sua eficiência. Nesse aspecto, era necessário mecanizar o processo educacional, dando ênfase aos seus objetivos, pois

na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2010, p. 382)

Conforme essa concepção pedagógica cabia às redes educacionais, por meio de técnicas racionais e objetivas, promover com eficiência o treinamento para a realização de diversas tarefas demandadas pelo sistema social. Ou seja, importava ao aluno aprender tecnicamente a fazer, e com isso “perdeu-se de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2010, p. 383).

Apesar de ser inegável a influência dessa concepção pedagógica no período, não se pode reduzi-la apenas como resultado da transferência das ideias americanas para o Brasil (MOREIRA, 1990) e desprezar que contradições permearam sua implementação, tais como o cruzamento com “as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência a escola nova” (SAVIANI, 2010, p. 383). Nesse aspecto, Moreira (1990) defende que as teorias curriculares também “refletem a influência de tendências diversas e combinam diferentes princípios e interesses, não apresentando conseqüentemente um caráter monolítico” (p.79).

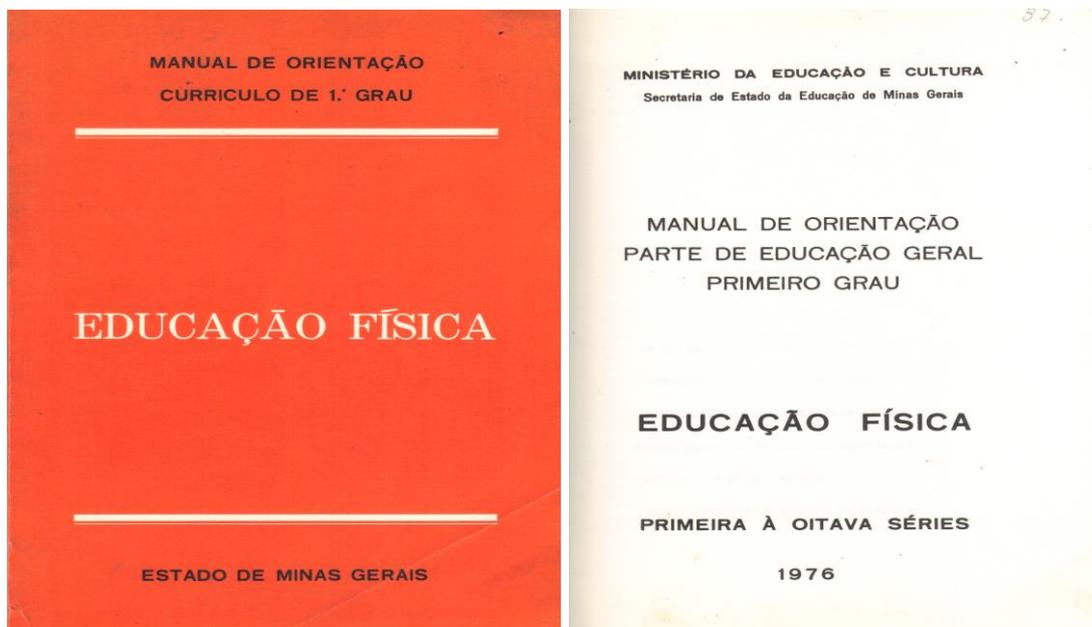
Acredito que as atividades curriculares, nos âmbitos teórico e prático, não acontecem em detrimento dos embates econômicos, políticos e ideológicos que perpassam a sociedade como um todo, pelo contrário, com eles se articulam. Dessa forma, concordando com Kofes (2001) que “a experiência de um sujeito preciso não escapa das concretudes socioculturais que tensamente o realizam enquanto pessoa” (p. 13), explorei, a partir das narrativas da professora Eustáquia, como aconteceram os processos de elaboração das propostas curriculares da Educação Física de Minas Gerais na década de 1970. É o que veremos nos tópicos seguintes.

### 3.5 A produção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais na década de 1970

#### 3.5.1 A proposta de 1976

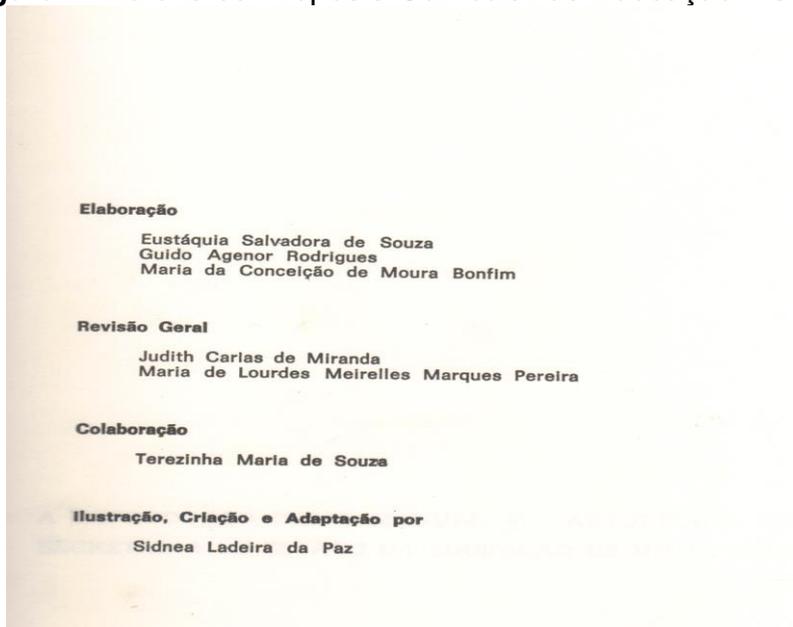
No ano de 1974, como já dito, Eustáquia atuava como professora da Escola Polivalente e foi convidada pelo Departamento do Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação de Minas para coordenar a elaboração da proposta curricular da área, que se materializou no “Manual de Orientação, Parte de Educação Geral, Primeiro Grau, Educação Física” publicado em 1976.

Figura1: Capa e contra-capa da Proposta Curricular de 1976



Fonte: Proposta Curricular de Educação Física (MINAS GERAIS, 1976)

**Figura 2:** Autoria da Proposta Curricular de Educação Física (1976)



**Fonte:** Proposta Curricular de Educação Física (MINAS GERAIS, 1976)

O nome da professora Eustáquia consta em primeiro lugar entre os elaboradores, e, apesar de não estar especificado no documento foi ela quem coordenou sua construção. Sobre a escolha de sua pessoa para conduzir esse processo a professora nos conta que se deu

[...] primeiro porque eu já tinha acesso à Secretaria de Educação e etc., eu era da Escola Polivalente, que era conhecida como uma escola de destaque, bem como Leon Renault. Então eu já tinha, era conhecida ... essa coisa se dá assim “né”... na Secretaria de Educação. Então o convite veio de lá se eu gostaria de fazer [...] então com essa coisa de eu estar envolvida em tudo, as pessoas me conheciam “né”, nas federações, no meio acadêmico “né”. Então, e também era assim, como só existia essa escola de Educação Física em Minas, depois nessa época foram criadas em Viçosa e Muzambinho, então o mundo da Educação Física era, as pessoas se conheciam muito “né[...]” (SOUSA, 2016 a).

Dentre as atividades exercidas por Eustáquia que permitiam sua circulação nos diversos campos da Educação Física, e sua escolha para autoria da proposta, uma delas, também foi a atuação como diretora da FUME (Federação Universitária Mineira de Esportes 1970-1978), onde se envolvia diretamente com a realização de grandes eventos esportivos estudantis, tais como os Jogos Universitários Brasileiros e a Olimpíada Universitária Global. De algum modo, esta atuação também no campo esportivo poderia trazer elementos didáticos e técnicos para a elaboração da proposta.

Além disso, conforme documentos cedidos por Eustáquia, cabe sinalizar que ela já havia participado da elaboração de dois programas curriculares de Educação Física, que, por serem restritos aos seus universos, não foram mencionados nas entrevistas, nem analisados nessa pesquisa. Um deles, escrito em 1970, juntamente com a professora Maria da Conceição Bonfim, com quem trabalhou na escola Leon Renault, foi o “Programa de Educação Física do Curso Colegial Normal, organizado especialmente para a Escola Normal Experimental da DAP- Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério”. O outro, de fevereiro de 1974, foi o “Programa de Educação Física para as Escolas Polivalentes do Estado de Minas Gerais”.

No entendimento de Eustáquia, a elaboração de uma proposta curricular, que seria distribuída para os professores de todo o estado de Minas Gerias, era uma tarefa complicada e de muita responsabilidade para apenas uma pessoa realizar. Assim, no intuito de trazer a contribuição e o olhar de outros docentes, ela decidiu convidar para compor a equipe de elaboração do documento, o professor Guido Agenor Rodrigues, seu companheiro de trabalho na Escola Polivalente, e novamente a professora Maria da Conceição Bonfim com quem já havia feito uma parceria. Dessa forma, percebe-se nessa atitude da professora Eustáquia uma preocupação com o trabalho coletivo e a formação de parcerias, possibilitando a contribuição de diferentes olhares, aspectos estes que vão acompanhá-la ao longo de toda a sua atuação profissional.

Para a professora Eustáquia, esses parceiros tinham vivências e experiências distintas na área, o que de certa forma poderia enriquecer a proposta:

[...] eram duas pessoas com perfis um pouco diferentes assim porque, a Conceição de Moura Bonfim, ela nesse momento estava aprofundando um conhecimento na psicomotricidade e o professor Guido, ele era muito ligado ao esporte. Como o nosso currículo, eu te falei, também era muito voltado para o esporte, então o foco da Educação Física naquele momento era muito esportiva, o que quebra aqui pra te falar a verdade são as atividades rítmicas... apesar de que não se falava isso... mas no início não existia muito com essa preocupação de “óculo” “manual” “espacial”... isso aí é linguagem da psicomotricidade já... porque a Educação Física vivia... vivia aquele momento assim... “cê” vai... você vai você vai procurar lá no decreto ela era extremamente esportivizada... então porque ao Brasil... ao Brasil interessava o esporte porque era uma maneira de destacar... é e era... e era bastante complicado no sentido de que não existia muita preocupação... aliás não existia nenhuma preocupação com atividade física pra pessoas com deficiência... não pensava nessa perspectiva da inclusão... nada disso[...] (SOUSA, 2016a)

Este programa de Educação Física de 1976, compunha a Coordenadoria do Projeto 3.1.0 – Elaboração de Manuais de orientação para professores de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Física, do Departamento do

Ensino do 1º grau, Superintendência Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais. Dessa forma, fez parte da reformulação dos currículos escolares do Ensino Fundamental para adequação à Lei nº 5.692/71, que havia reformado o ensino de primeiro e segundo grau no país e em seu artigo 7º estabeleceu a obrigatoriedade “da inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos de estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Vale lembrar que a Educação Física nessa Lei foi a única disciplina que teve sua concepção e orientação específicas, o que se deu por meio do Decreto-Lei 69450/71.

Os elaboradores do Manual justificam que seu objetivo seria constituir roteiros básicos e gerais que seriam desenvolvidos considerando as características regionais de cada escola, respeitando os ritmos de aprendizagem, assim como “condições materiais diversas, e recursos humanos com possibilidades e necessidades diferentes” (MINAS GERAIS, 1976, p. 15). Essa perspectiva também é observada no texto de apresentação do documento, onde a comissão elaboradora pontua que as atividades elencadas, que produziriam “grande efeito físico, psíquico e social” (idem, p. 17), foram selecionadas para estimular a pesquisa e criatividade dos professores e alunos, levando-se em conta a realidade das escolas. Por isso “atividades que o Programa sugere para a 1ª série, serão desenvolvidas com alunos da 8ª, desde que esses não possuam a prontidão que lhes possibilite executar exercícios compatíveis com as séries que estão cursando” (idem, ibidem).

Dessa forma, podemos ver a preocupação dos autores em não determinar que o programa de Educação Física instituisse o ensino dos conteúdos de forma seriada. Para Eustáquia essa foi uma atenção que tiveram, pois sabiam que a imposição de uma proposta seriada teria pouco aproveitamento pela maioria dos professores que atuavam nas escolas, cujas condições eram muito precárias. Diz ela que “[...] era muito melhor instigar o professor a pensar uma proposta para ele na escola, dar sugestões aqui, levantar algumas ideias, do que falar, é obrigatório dar isso, aquilo e aquilo outro[...].” (SOUSA, 2016b).

Como é perceptível, o Manual de Orientação apresenta uma concepção de Educação Física coerente com o Decreto 69.450/71 que entre outras providências, em seu artigo 1º tratou a Educação Física não como disciplina ou matéria escolar, mas eminentemente como uma atividade

A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional". (BRASIL, 1971a).

Isso fica evidente em relação aos conteúdos presentes nas “sugestões para o desenvolvimento do programa” destacam as: Atividades Rítmicas e Psicomotoras, Iniciação à Ginástica Olímpica, Esportes Individuais: Natação e Atletismo; Esportes Coletivos: Basquete, Futebol de campo, Futebol de salão, voleibol, Handebol; e, Esporte de ataque e defesa: Judô, (MINAS GERAIS, 1976).

Uma rápida análise também nos permite observar novamente um ajustamento à determinação do Decreto 69.450/71, que além de estabelecer a obrigatoriedade da Educação Física em todos os graus de ensino, impõe o esporte como conteúdo hegemônico de seu currículo:

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á: I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade. II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios (BRASIL, 1971a).

Uma vertente teórica pautada em conhecimentos pedagógicos e psicológicos só foi percebida no conteúdo Atividades Rítmicas e Psicomotoras, onde foi possível identificar o embasamento na matriz da educação psicomotora que “exerceu grande influência na Educação Física brasileira nos anos 70 e 80” (BRACHT, 1999, p. 79). No Manual de Orientação (1976), Eustáquia destaca que essas atividades foram incluídas na proposta pelo fato dessa concepção inovadora estar chegando no Brasil e a professora Maria da Conceição Bonfim

[...] estar aprofundando um conhecimento na psicomotricidade “tá”, ela gostava disso, tinha vindo o Le Bouch, um autor francês que estava divulgando a psicomotricidade no Brasil, então ele vinha aqui na Secretaria dar curso, eu já tinha conhecido ele, eu também já tinha alguns livros dele. Mas ela baseava muito as aulas dela pra crianças na psicomotricidade, então exatamente foi ela que escreveu essa parte aqui, que era ligado a exercícios de tomada de consciência corporal,

atividades rítmicas, então essa parte foi ela que escreveu “entendeu”, que tem a ver com o relato, essas especificações que a gente fazia na escola organizado por ela “né”, mas ela era uma pessoa, como é que se chama... líder no estudo do desenvolvimento nessa parte [...] (SOUSA, 2016a)

A análise do conteúdo “Atividades Rítmicas e Psicomotoras” menciona a finalidade pretendida pela educação psicomotora que seria “facilitar a ação de diversas técnicas educativas, permitindo assim uma melhor integração escolar e social da criança” (p. 19). Nesse sentido, entendo que a ênfase educacional seria o controle do comportamento da criança, que aprenderia a dominar e a expressar de forma ponderada sua corporeidade, por meio do aprendizado de movimentos. Essa atividade no meu modo de entender, subliminarmente, seria a base para o desenvolvimento do movimento esportivo, objetivo principal da proposta.

É ele, o esporte, o principal conteúdo da proposta e atendia

às intenções do Estado (ditadura militar) que desenvolvia uma ideia de tecnização e neutralidade da educação. Criava-se uma nova concepção de vida e de identidade imposta aos brasileiros e, em regular e governar os sujeitos da educação. Pelas suas características próximas ao âmbito do esporte profissional, o treinamento esportivo funciona como regime de verdade dos valores do esporte. (NUNES e RUBIO, 2008, p. 62)

Conforme informou Eustáquia, não existiu nenhuma forma de pressão da Secretaria de Educação ou do meio acadêmico no processo de escolha dos conteúdos que estariam presente na proposta, pois, “o foco da Educação Física naquele momento era muito esportivo” (SOUSA, 2016a). Ghiraldelli Júnior (1988) defini esse período como o da Educação Física Competitivista (pós-64) e Betti (1991) como Educação Física tecnicista.

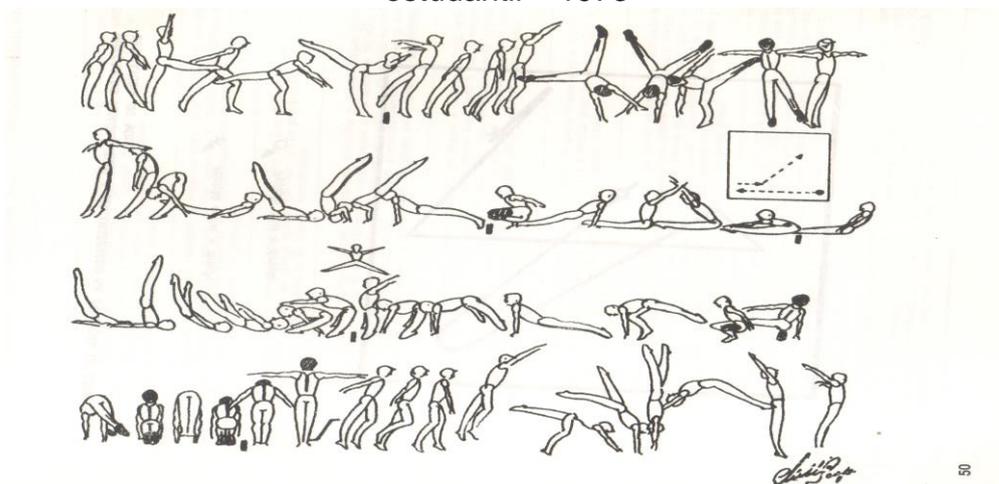
Nota-se uma coerência da proposta com o que se esperava da Educação Física nesse momento histórico e, como as elaborações dos currículos referendam um determinado poder dos especialistas das áreas na definição e seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos (GOODSON, 1995), (CHERVEL, 1990). Por isso mesmo, percebe-se que as atividades sugeridas foram definidas a partir da experiência e vivência profissional dos professores (as) que elaboraram a proposta, atentas ao contexto já discutido.

Ao analisar os conteúdos a serem ensinados aos alunos nas disciplinas ligadas ao esporte: Iniciação à Ginástica Olímpica, Esportes Individuais, Esportes Coletivos, Esporte de Ataque e Defesa, foi possível identificar diversas atividades com forte

destaque aos aspectos técnicos de tais práticas, como gestos e movimentos tidos como corretos. A exatidão da execução dos gestos técnicos de cada modalidade articulava-se à eficiência e eficácia pretendida pela educação tecnicista. As explicações minuciosas das sequências de movimentos a serem executados nas diversas modalidades esportivas, bem como as ilustrações por meio de desenhos, fotografias, plantas e croquis foram estratégias de escrita adotadas pelos elaboradores da proposta para obter esses fins.

Tomando como exemplo a sugestão “Iniciação à Ginástica Olímpica”, das páginas 58 a 61, vê-se a apresentação de uma “descrição da série de ginástica e solo para o campeonato estudantil brasileiro (masculino)” (MINAS GERAIS, 1976,p. 61).

**Figura 3:** Série de ginástica de solo masculina obrigatória para o campeonato estudantil – 1973



**Fonte:** Proposta Curricular de Educação Física (MINAS GERAIS,1976)

Com esse exemplo, pode-se entender que a Educação Física escolar deveria preparar os alunos para a competição esportiva. Seria uma reprodução do esporte oficial na escola, o que se esperava dos alunos é que eles fossem atletas. Para Eustáquia, essas características da proposta se devem ao fato dela ser

[...] um livro de atividade, ele não tem fundamentação teórica, ele é um manual, está vendo aí, então é mais... é quase que uma receitinha de bolo, está vendo aqui, olha as técnicas, aí mandaram caprichar nos desenhos foi feito lá pela Secretaria “entendeu”, aí vem aqui ginástica olímpica, aí aqui várias atividades, tudo aqui é atividade, correr a dois ... mas não se questionava assim, pra quê isso, onde é que eu quero chegar, falava atividades, não tinha essa reflexão, não tinha uma perspectiva crítica[...] (SOUSA, 2016a)

Percebe-se que o manual não trazia uma reflexão crítica para a área. Essa falta de criticidade nesse momento, de acordo com Betti (1991, p.113) mostra que “a reflexão pedagógica sobre o esporte foi extremamente pobre no Brasil” estando sua prática na escola voltada demasiadamente para a competição esportiva.

Ainda tendo como referência o Manual, no conteúdo “Esportes Coletivos” analisamos o conteúdo Handebol de Salão, que segundo Eustáquia era “[...] um jogo muito novo que tinha acabado de chegar aqui em Minas Gerais, estava começando a ser divulgado [...]” (SOUZA, 2016a), é possível entender que, além dos movimentos técnicos, existia também a preocupação com o ensino de elementos táticos da modalidade, necessários serem aprendidos para a otimização do rendimento esportivo dos alunos. Os aspectos táticos das modalidades deveriam ser desenvolvidos pelo professor por meio dos jogos de iniciação às modalidades, compreendido como método global, e também pelo método analítico, ou seja, com atividades que contemplassem as partes do jogo.

Como percebido nas recomendações sobre os processos pedagógicos para o ensino do Basquete, esperava-se que o professor desenvolvesse no aluno o gosto pelas modalidades esportiva, devido ao valor educativo que o esporte assumia na sociedade. As aulas deveriam “ser ministradas a todos os alunos, aos quais o professor dispensará igual atenção, a fim de desenvolver suas condições psicofísicas” (MINAS GERAIS, 1976, p. 161).

Pode-se dizer que essas sugestões presentes no currículo da Educação Física visavam auxiliar o professor oferecendo um conjunto de atividades que possibilitaria ao mesmo elementos para o ensino e o treinamento das técnicas esportivas oriundas do esporte de alto rendimento. Entretanto, essa proposta curricular não aponta de forma clara como o professor iria lidar com os alunos que porventura tivessem dificuldades de aprendizado na aula, o que nos leva a entender que o estudante deveria ser capaz de se adaptar aos princípios do rendimento esportivo, para o desenvolvimento de sua aptidão física.

Dessa forma pode-se perceber em relação ao esporte, o que disse anos mais tarde Betti (1992), “o aluno e a escola devem servir ao esporte, e portanto, aqueles devem adaptar-se a este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais” (p.112).

Outro aspecto a ser ressaltado no Manual de Orientação está relacionado à avaliação do processo de ensino aprendizagem. Segundo as proposições curriculares

tecnicistas de Tyler (1981), a avaliação é uma ação importante no desenvolvimento do currículo. Entretanto, essa dimensão da prática pedagógica não foi desenvolvida na proposta, nenhuma sugestão de atividade a ser realizada pelo professor para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos foi encontrada.

Em todas as sugestões presentes na proposta, outro ponto que mereceu destaque de análise foram as especificações técnicas oficiais e minuciosas apresentadas dos espaços, instalações, equipamentos e materiais que seriam necessários à sua prática, como é explícito nos “agradecimentos à Universidade Federal de Minas Gerais pela cessão e redução das plantas da pista de atletismo do Centro Esportivo Universitário” (MINAS GERAIS, 1976, p. 71). Esse assunto também foi problematizado pelo Decreto nº 69.450/ 71, art. 17 que previa assegurar convênios com clubes ou associações para as escolas que não dispunham desses recursos. Apesar de conhecer a realidade das escolas, Eustáquia salientou que essa foi uma preocupação dos elaboradores da proposta que, ao recomendar espaços específicos para a prática das atividades sugeridas, tinham a

[...] a ideia de construir, porque naquela época saía muito dinheiro do Ministério para fazer, é claro eles ficaram no “Mineirinho”, no “Mineirão” e nessas coisas todas, mas a ideia era assim, que as escolas avançassem nisso e que precisava que o professor de Educação Física, precisaria ter uma orientação básica, pra dentro da escola ele poder ajudar a esclarecer como é que seria cada um desses equipamentos, está vendo então, pura técnica [...] (SOUSA, 2016a).

Claro que essa intencionalidade dos autores não foi levada em consideração pelos governantes, sendo as salas de aula para o ensino da Educação Física uma preocupação nas escolas até os dias de hoje.

Voltando o olhar à bibliografia que consta na proposta, das trinta e seis obras consultadas pelos autores, trinta e uma são relacionadas ao ensino, desenvolvimento e técnicas do esporte. Desses livros, apenas dois trazem em seu título a menção ao desenvolvimento do esporte na escola: “Futebol en la escuela” (1970) de autoria de Wilhelm Busch e “Ginástica rítmica escolar” (1969), cuja autora é Érica Sauer. Isto reforça ainda mais a ideia da influência do esporte de rendimento nas aulas de Educação Física. Não há menção na bibliografia de autores teóricos da educação ou curriculistas, nem brasileiros, nem estrangeiros, que embasavam a produção dos currículos educacionais na época. Os únicos destaques relacionados à questões didáticas ficam por conta do livro de Alfredo Gomes de Faria Júnior “Introdução a

didática da Educação Física (1969) que foi na época a primeira grande referência para o ensino da área, e também, o de Jean Le Bouch “La education por el movimiento (1969), que trouxe ideias da psicomotricidade para a proposta.

Outro fator a ser considerado na bibliografia é a presença de livros estrangeiros, sobretudo os provenientes da Argentina. Segundo Eustáquia, a produção bibliográfica brasileira na área era muito restrita, e como a cidade de Buenos Aires era uma referência na produção de materiais didáticos para Educação Física “[...] a gente bebia muito nessa fonte porque aqui praticamente quase não tinha livros” (SOUSA, 2016a). Além disso a professora lembrou que já havia ido à capital argentina para fazer “[...] uns cursinhos que existiam, da associação de professores de lá, eu tenho vários certificados de lá, fiz lá curso de handebol, fiz curso de dança[...]” (idem).

**Tabela 1:** Referências bibliográficas da proposta curricular de Educação Física de 1976

<b>BIBLIOGRAFIA DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA -1976</b>	
Conteúdos Esportivos	31
Conteúdos Teóricos da Educação Física	5
Conteúdos Teóricos da Educação	0
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>
Obras publicadas em português	20
Obras publicadas em línguas estrangeiras	16
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>

**Fonte:** Elaborada pelo autor com dados da proposta curricular de Minas Gerais (1976) Gerais (1976)

A repercussão desse material produzido junto aos professores das escolas, uma vez que “o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p. 78) pôde ser analisada ao indagarmos a professora a respeito dessa problemática. Para Eustáquia

[...]tudo que chegava nas escolas era muito bem-vindo, nesse sentido, porque o professor não tinha muita fonte de consulta, hoje você encontra no “google” pra todo lado aí, não, você não encontrava, você ficava criando da sua cabeça e tal, a bibliografia era extremamente restrita [...] (SOUSA, 2016a)

Sendo assim, entende a professora que apesar da Secretaria não ter realizado junto aos docentes das escolas uma avaliação sobre a proposta curricular, ou mesmo

ter proporcionado momentos de discussão e formação com os professores, ela acredita que naquela época, o Manual tenha sido bastante explorado pelos docentes que tiverem com este documento, tendo auxiliado no desenvolvimento das aulas.

A professora compreende que essa proposta curricular foi fortemente influenciada pelo contexto que embasava a Educação Física naquele momento, para ela, “[...] se você pegar os currículos mínimos de Educação Física que era obrigatório no Brasil inteiro não diversificava muito... então você vai mostrar que isso fazia parte do contexto da Educação Física[...]” (SOUSA, 2016 a).

### 3.5.2 A proposta de 1978

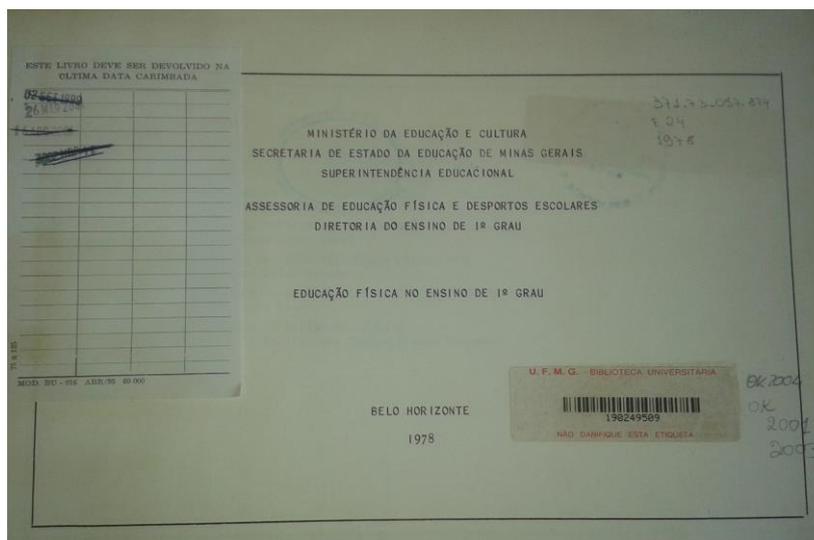
No ano de 1978, momento em que estava atuando como professora do segundo grau na Escola Técnica (CEFET) e no ensino superior, na disciplina “Práticas de Ensino”, Eustáquia novamente foi convidada para elaborar uma nova proposta curricular para a área, “A Educação Física no Ensino de Primeiro Grau” (1978).

**Figura 4:** Capa a proposta curricular de 1978. Fonte: Minas Gerais (1978)



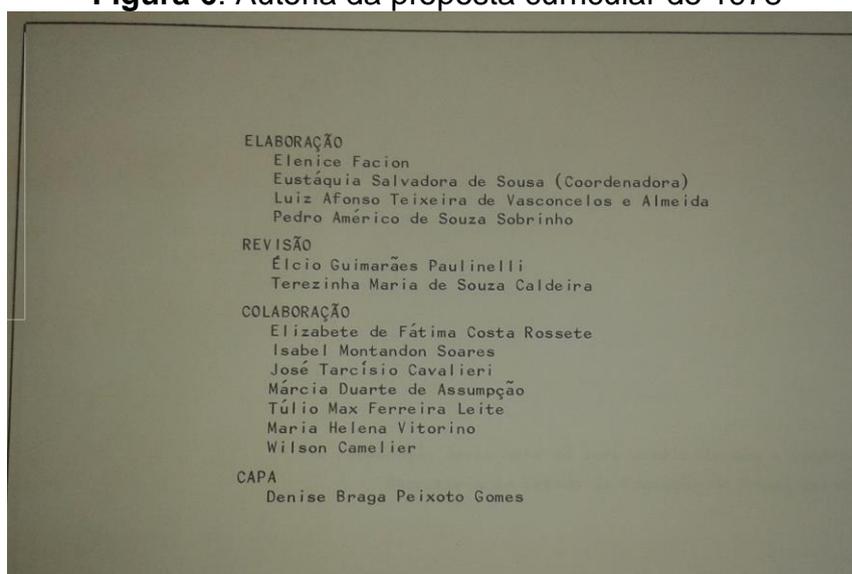
**Fonte:** Proposta Curricular de Educação Física, (MINAS GERAIS, 1978)

**Figura 5:** Contra-capa da proposta curricular de 1978



**Fonte:** Proposta Curricular de Educação Física, (MINAS GERAIS, 1978)

**Figura 6:** Autoria da proposta curricular de 1978



**Fonte:** Proposta Curricular de Educação Física, (MINAS GERAIS, 1978)

Entendo que para análise do processo de elaboração dessa proposta, merece atenção o fato da professora Eustáquia já estar atuando no ensino superior<sup>11</sup>, na formação de professores, justamente na disciplina “Práticas de Ensino”, que tratava

<sup>11</sup> Destaco que naquele mesmo ano, Eustáquia havia elaborado, com a colaboração dos professores (as) Luiz Afonso Teixeira de Vasconcelos e Almeida e Maria Cecília Conde Resende, o “Projeto de Reformulação do Programa de Educação Física para o Curso Normal” que compôs o documento “Subsídios para o planejamento curricular em nível de Unidade Escolar de 2º Grau, Habilitação para o Magistério (MINAS GERAIS, 1978). Como são documentos específicos de um segmento, não serão analisados nesse estudo.

da didática da Educação Física, portanto dos conteúdos que estariam presentes nos currículos das escolas de primeiro e segundo grau do Estado. Isso nos permite dialogar com Goodson (1995) que diz sobre o poder da universidade em definir as disciplinas escolares “pelo julgamento e prática dos estudiosos especializados” (p.42). A respeito dessa relação, especificamente no caso da Educação Física, Eustáquia comenta que

[...] tem uma relação, porque é normalmente, um ir e vir, mas eu acho que tem até uma influência maior dos cursos de Educação Física na prática, do que da prática no curso de Educação Física, porque as vezes as pessoas que fazem as propostas, são grupos fechados “né”, mas tem essa dinâmica, esse diálogo dinâmico entre a realidade e a escola “né” [...] (SOUSA, 2016a)

Ponto ainda que, naquele momento estavam instituídos os currículos mínimos nos cursos superiores para formação de professores de Educação Física no Brasil regulamentado pelo “parecer 894/69 e pela Resolução do Conselho Federal de Educação de nº 9/69” (BETTI, 1991, p. 114). Para esse autor, aquele era um “currículo balizado na esportivização e bastante superficial” (idem, p. 15).

Por isso, segundo Eustáquia uma de suas grandes preocupações no trabalho desenvolvido com os alunos graduandos, era a relação entre a teoria e a prática.

[...] então era interessante, porque as vezes o aluno chegava e dizia assim: - Ah! Eu cheguei na escola, peguei teoria tal mas não deu certo. Não é assim, a gente tem que ir na realidade e olhar, eu falava assim: - A teoria são os óculos que a gente coloca no rosto para enxergar uma determinada realidade, mas as vezes você não dá conta de enxergar ela toda, então é preciso você pegar o fato e voltar e revisar suas teorias. Então eu me lembro perfeitamente por exemplo, como é que o dia a dia da escola alimentava nossas discussões, um exemplo, nós não discutíamos a homossexualidade, sexualidade na nossa disciplina, porque eram nas disciplinas mais da psicologia e tal, quero, dizer, a gente de certa forma acho que ignorava um pouco, porque era muito difícil de tratar, em síntese eu acho que era isso. Então, mas ... aconteceu um fato com um estagiário, que uma menina, numa escola que ele fazia estágio, uma escola confessional muito fechada, tinha chamado os pais de uma menina, e denunciaram de certa forma, reclamaram que a menina só jogava futebol, com os meninos, não gostava de brincar com as meninas, então na hora da aula a menina subiu no trampolim de ginástica, daquele aparelho de ginástica, e falou assim: - A professora, deixa eu bater essa cabeça no chão porque eu quero morrer, arrebentar minha cabeça e etc., porque os pais tinham sido chamados na escola... ela queria jogar futebol, então, lá vamos nós atrás de pessoas para que pudéssemos aprofundar, e de leituras sobre a questão da homossexualidade, como tratar essas questões na escola, eram coisas que apareciam no cotidiano sabe, quando eles faziam o relatório da aula eles tinham que levantar questões, uns não se davam bem, depois com o tempo ia, porque no início as vezes não tem o olhar aguçado para levantar questões, e aí tudo que aparecia de certa forma ia ajudando a dar o tom da disciplina, além daquilo que a gente planejava, todo material, era assim que acontecia, a minha vida na faculdade de educação sempre foi assim, nessa perspectiva. (SOUSA, 2016 b)

Segundo ela no curso da UFMG os alunos só tinham a vivência dessa disciplina ao final da formação, “[...] o curso era de oito períodos, quatro anos, quando o aluno chegava no sétimo ou oitavo período que eles faziam a prática de ensino, ou seja, muitos não tinham vivência nenhuma de sala de aula até aquele momento[...]” (SOUSA, 2016 b). Argumenta a professora que apesar do curso ter um caráter essencialmente prático, nas experiências de aprendizado, sobretudo nas aulas de esporte, o foco era os graduandos aprenderem a executar os movimentos técnicos esportivos como atletas, não havia uma ênfase no aspecto pedagógico no intuito do ensino desses movimentos aos alunos nas escolas. Saliu Eustáquia que apesar de entender que a disciplina que ministrava não iria suprir essa defasagem, o que ela “[...] fazia para tentar minimizar isso, era aproximar o máximo possível os alunos da escola[...]” (SOUSA, 2016b). Recorda a professora que estabeleceu convênios e parcerias com escolas distintas, particulares, estaduais e municipais, para que os alunos realizassem os estágios obrigatórios em diferentes contextos educacionais.

Dessa maneira, Eustáquia continuou “[...] com uma relação muito forte com as escolas[...]” (SOUSA, 2016b) e com a Secretaria de Educação, principalmente com o professor Lincoln Raso, que havia sido seu professor de Handebol na graduação, e estava trabalhando na “Assessoria de Educação Física e Desportos Escolares”. Como lembrou a professora, ainda no ano de 1978, juntamente com este mesmo professor e com a colaboração da professora Rosa Delma, foi feito o “[...] projeto de implantação de laboratórios de Educação Física [...]” (SOUSA, 2016b) que foi desenvolvido na escola de Educação Física da UFMG em parceria com as escolas que recebiam os estagiários. Segundo ela, esse foi um projeto de intervenção da Educação Física em escolas estaduais que não tinham o professor da área, no qual os estagiários de Educação Física uma vez por semana iam para as escolas desenvolver aulas e eram supervisionados nos encontros da disciplina Prática de Ensino.

Foi exatamente nesse contexto que o professor Lincoln Raso a convidou para escrever uma nova proposta curricular para a disciplina. Apesar de desconhecer os motivos que levou a Secretaria de Educação a elaborar outra proposta de Educação Física em tão curto espaço de tempo, Eustáquia explica que na época havia um grande número de professores na área que não eram formados, o que gerava um intenso debate sobre a atuação do professor graduado e do professor leigo “profissional militar que atuava em muitas escolas, ou mesmo ex-atletas” (KUNZ,

1991, p. 130). Havia ainda, os que realizavam cursos de curta duração em quinze dias em instituições autorizadas tais como a Divisão de Educação Física (DEF) de Minas Gerais “[...] e tinha o registro definitivo para o resto da vida [...]” (SOUSA, 2016a). Nessas circunstâncias, a professora pondera que ao aceitar fazer a proposta levou em consideração a possibilidade de construir um material que auxiliasse mais “[...] diretamente o professor, com mais sugestões de atividades e formas de ele organizar, porque aquela lá -referindo-se à proposta curricular de 1976- não aparecia formas de organização [...]” (SOUSA, 2016b).

Em comparação com o outro documento analisado anteriormente, essa proposta contou com a participação de mais professores ligados diretamente à sua elaboração. Além das pessoas convidadas por Eustáquia para escrever o documento, percebe-se um grupo de revisão e um grupo de colaboração. Para a professora a ideia foi trazer para experiências e vivências diferentes, que pudessem enriquecer a proposta. A professora explica quem foram os convidados e o porquê de suas escolhas:

[...] então a Elenice Facion que era muito ligada à ginástica, a rítmica, a essa parte toda né, de atividades rítmicas, tinha muita vivência. O professor Luiz Afonso tinha muita vivência em esporte, tanto na parte de organização, como ele foi jogador de basquete, era técnico de basquete e era professor na Escola de Educação Física, tinha sido meu professor e era meu colega no Cefet ... E o professor Pedro Américo de Souza Sobrinho, ele tinha acabado de voltar da Alemanha, que foi pouco antes dele fazer o mestrado ainda, e era a ideia de ver se ele trazia alguma contribuição em especial em duas áreas, que era o atletismo e a outra que era a pessoa com deficiência, tinha essa coisa, apesar de que, se não apareceu muito aqui, apareceu eu acho mais na perspectiva de incluir todo mundo, mais do que o trato específico da pessoa com deficiência [...] (SOUSA, 2016b)

Também convidou um grupo que ajudou a revisar e dar sugestões para a produção do currículo, Eustáquia esclarece que se tratavam de professoras (es) atuantes em escolas e também na Universidade, portanto com diferentes pontos de vista:

[...] O professor Elcio também era professor de ginástica na escola, mas ele entrou muito dando sugestões. E essas professoras todas também, eram professoras que tinham vivência. Por exemplo, professora Elizabeth dava aula lá em Contagem, e inclusive era de ginástica. Isabel Montandon que era do handebol, professora Márcia que era da natação, o professor José Tarcísio que era do basquete, o Túlio Max que era do futsal, futebol... essa parte, a Maria Helena Vitorino que era também professora do Cefet, que trabalhava com vôlei, várias coisas e o Wilson Camelier também que trabalhava com vôlei[...] (SOUSA, 2016b)

Já na apresentação e na introdução da proposta, vê-se a preocupação em apontá-la como meio para auxiliar o trabalho do professor no “planejamento, orientação e controle de suas atividades docentes” (MINAS GERAIS, 1978, p. 1). Dessa maneira, diferentemente da proposta de 1976, a avaliação no processo de ensino é enfatizada como necessidade fundamental para “revisões e ajustamentos que se fizerem necessários à melhoria do ensino” (idem, ibidem), ou seja, para mudança de comportamento dos alunos “não somente na escola, mas por toda a vida” (idem, ibidem).

Como naquele momento a Educação Física compunha a área “Comunicação e Expressão” instituída pelo parecer do Conselho Federal de Educação n.º 8 de 1971 (ROMANELLI, 1986), percebe-se também a proposição para que a Educação Física desenvolvesse nos alunos não apenas uma educação no “aspecto psicomotor, mas também, em conhecimento e ideias” (MINAS GERAIS, 1978, p. 1). Assim, Eustáquia salienta que a ação pedagógica deveria realizar-se como parte de um trabalho integrado “[...] com outras disciplinas, Ciências, Educação Artística, Estudos Sociais[...]” (SOUSA, 2016b).

A proposta apresenta um “esquema do programa de Educação Física exemplo” (MINAS GERAIS, 1978, p. 3), no qual é possível ver sugestões para a distribuição dos conteúdos a serem lecionados da primeira à oitava série. Aqui também, a estrutura da proposta não foi seriada, “[...] a ideia era que cada escola montaria a sua, tentando envolver o máximo possível de conteúdos, mas ter como referência os objetivos, essa era a questão [...]” (SOUSA, 2016b). Percebe-se nesse sentido, uma nítida influência da obra de Faria Júnior (1969), para ele

o professor de Educação Física passou a ter autonomia para escolher os objetivos específicos que mais julgar adequados a seus alunos, dentro de um mesmo estabelecimento de ensino, levando em conta os interesses e as necessidades do educando e as disponibilidades locais. Em contrapartida, dele se exige mais responsabilidade, pois se a ele coube a escolha dos objetivos propostos, a ele cabe toda a responsabilidade (FARIA JÚNIOR, 1969, p. 68).

Segundo Eustáquia, a seriação dos conteúdos era uma demanda que existia na época, pois haviam questionamentos sobre o que seria ensinado em cada ano escolar, entretanto, o grupo que elaborou a proposta argumentava que seria inviável

[...] com essas condições de escola que a gente tinha, tinha um monte de escola que não tinha uma quadra, como é que nós vamos exigir de um programa, que a pessoa, que ela dê essa tal disciplina em tal área ...é muito melhor a gente fazer uma proposta, primeiro mais diversificada de esportes e atividades e etc., levando

o foco mais nos objetivos, e nesses objetivos o conteúdo pode até variar de acordo com as circunstâncias e interesses de cada região[...] (SOUSA, 2016b).

Como vimos, na proposta de 1976 percebe-se com muito detalhes desenhos, fotos e especificações técnicas dos materiais, implementos e espaços oficiais para a realização das atividades. Já na proposta de 1978, para amenizar o problema das condições materiais e estruturais das escolas para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, conforme pode ser visto nas recomendações dos conteúdos Atletismo e Atividades Rítmicas, é indicado “que o professor não deverá deixar de dar a unidade por falta de material oficial, que poderá ser improvisado com a ajuda dos alunos e dos professores de outros componentes curriculares” (MINAS GERAIS, 1978, p. 54). Além disso, essa passagem aponta para a necessária integração com outras áreas do currículo.

A proposta apresenta também as “Normas para elaboração de um plano de curso” (MINAS GERAIS, 1978, p. 1) que deveria seguir os seguintes passos: seleção de objetivos, enunciação dos objetivos, seleção dos conteúdos, seleção das atividades e seleção dos instrumentos de avaliação. Pontuo que é possível observar nessas normas a influência das taxionomias de objetivos educacionais de Bloom (1972), na qual tinha-se o entendimento “por objetivos educacionais formulações explícitas que, se espera, ocorram nos alunos mediante o processo educacional; isto é, seus sentimentos e suas ações” (Bloom *et al*, 1972, p. 24).

Eustáquia relembra que no ano de 1977, o Ministério de Educação ofereceu em São Paulo, um curso para os professores que atuavam com Didática e Prática de Ensino nas Universidades e que, havia nesse estudado de forma bem minuciosa “[...] as taxonomias de “Bloom”, os objetivos, os tipos de planejamento a organização de projetos etc [...]” (SOUSA, 2016a). Segundo a professora, esse curso teve grande influência na elaboração desse documento de 1978, que enfatizou o trabalho “[...] sistêmico de planejamento, seleção dos objetivos, a descrição dos objetivos, os objetivos tinham que ser conduta final observável, então era muito comportamentalista [...]” (SOUSA, 2016b).

Nesse sentido, o currículo da Educação Física no ensino de primeiro grau apresentou entre seus objetivos gerais: “a educação psicomotora, o desenvolvimento das qualidades físicas básicas, a socialização, a criatividade, a consolidação de hábitos higiênicos e a valorização da prática de atividades físicas” (MINAS GERAIS, 1978, p. 2), que deveriam indicar as espécies de mudanças a serem produzidas nos

estudantes como proposto por Tyler (1972). Para atender esses objetivos gerais, a proposta apresentou os seguintes conteúdos: Os Movimentos Básicos Fundamentais e Habilidades Perceptivas; Atletismo; Atividades Rítmicas; Ginástica Olímpica; Esportes Coletivos (Jogos com bola, Basquetebol, Handebol, Voleibol); e também a Natação, ainda que na maioria das escolas não houvesse piscinas.

Em todas as atividades propostas para desenvolver os conteúdos é possível observar a influência das taxionomias de Bloom (1972) e de Harrow (1972), dos princípios básicos de currículo de Tyler (1972) e da Introdução à Didática da Educação Física de Faria Júnior (1969), literatura que dominava as discussões pedagógicas naquele momento. Nesse sentido, para o desenvolvimento dos conteúdos os autores (as) do documento propuseram a organização de quatro etapas: a seleção dos objetivos, o conteúdo programático, as sugestões de atividades (práticas) e a avaliação (instrumentos técnicos e atividades). A tabela a seguir é um exemplo desse esquema:

**Tabela 2:** Exemplo de desenvolvimento do conteúdo: Ginástica Olímpica - Nível I

CONTEÚDO: GINÁSTICA OLÍMPICA – NÍVEL I				
OBJETIVOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SUGESTÕES DE ATIVIDADES	AVALIAÇÃO	
			Técnicas e Instrumentos	Atividades
O aluno deverá ser capaz de: -Equilibrar-se e andar sobre o banco sueco	- Andar: . para frente . para trás	- Sobre o banco sueco ou linha traçada no chão: . andar naturalmente para frente e para trás; . andar na ponta dos pés; . andar naturalmente nos calcanhares; . andar com os olhos fechados.	- Observação do professor	- Saltar cinco vezes o banco sueco sem desequilibrar-se

**Fonte:** Elaborada pelo autor com dados da proposta curricular de Minas Gerais (1978)

Segundo Eustáquia, uma preocupação que foi marcante na escrita dessa proposta foi a falta de sistematização do conteúdo para o ensino da Educação Física nas escolas. Apesar do programa curricular não ser seriado, principalmente por levar em conta as condições das escolas, a professora lembrou que a ideia de graduar, de estabelecer pré-requisitos, de ampliar o nível de exigência dos alunos por meio de diferentes atividades se deu

[...] porque tinha assim muita preocupação do menino entrar na quinta série e ficar até a oitava aprendendo as mesmas coisas, sempre eles reclamavam muito, e isso era uma coisa que acontecia muito na escola, não tinha uma progressão, não tinha uma sistematização do conhecimento [...] (SOUSA, 2016b)

Dessa forma, foi buscando atender essa demanda que a equipe elaboradora elencou na proposta os níveis para desenvolvimento dos conteúdos. Ressalto como exceção o conteúdo “Movimentos básicos e habilidades perceptivas” que amparado pela psicomotricidade e pela perspectiva da taxionomia do domínio psicomotor de Anitta Harrow (1972) - obra que é apontada por Eustáquia como complemento aos domínios cognitivos e afetivos de Bloom (1972) - deveria fazer do movimento instrumento para desenvolvimento de “tarefas fundamentais da escola” (BRACHT, 1992, p. 46) e a base de movimentos esportivos nos primeiros anos escolares.

Assim, podemos ver que o conteúdo “Atividades Rítmicas” é o que apresenta maior número de níveis, oito, o que sugere que o mesmo poderia ser trabalhado durante os oito anos do primeiro grau. Já os conteúdos “Natação”, “Jogos com bola”, e os Esportes Coletivos, apresentam graduação de dificuldades até o nível IV. A “Ginástica olímpica” foi estabelecida até o nível VI e o “Atletismo” até o nível V. Como lembra Eustáquia

[...] a ideia era o seguinte: cheguei na escola, está turma da sexta série já está bem avançada no atletismo, eu não preciso dar esse nível um, eu vou direto para o nível dois, entendeu, dependendo da experiência prévia dos alunos, isso aqui que a gente pregou lá no início, você faz um diagnóstico dessa turma, se a turma já tem vivência e conhecimento sobre aquilo, você não precisa começar do nível um, já pode começar do dois, três ou quatro, era essa a ideia, está vendo o nível dois, está vendo, correr com maior velocidade e associar, quer dizer, seria um avanço do primeiro para o segundo [...] (SOUSA, 2016b).

Merece destaque a fala da professora Eustáquia sobre a inclusão do conteúdo Natação. Segundo ela esse conteúdo entrou com a perspectiva de que as escolas estaduais e municipais pudessem aproveitar as instalações de clubes, as “Praças de Esportes do Estado<sup>12</sup>”, para ensinar aos alunos as técnicas dos nados. Como lembrou Eustáquia essa

<sup>12</sup>Para uma maior compreensão a respeito das Praças de Esportes do Estado, ver: SERÔDIO FERNANDES, A.J., DURÃES, G.M. **As Praças de Minas: A Fênix do esporte mineiro**. Motricidade (on line), 2012, Consulta em 20 de janeiro de 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273023568033>

[...] era uma luta também do professor Lincoln lá na Secretaria, porque o Estado tinha mais de 50 clubes [...] então tinha muito a ideia do Estado se apoderar de certa forma desses clubes, no sentido de serem espaço para os meninos aprenderem natação, porque se fosse colocar assim pelo que tem de piscina aí, ninguém colocaria [...] (SOUSA, 2016b)

Sobre o processo de avaliação, conforme pode ser visto na tabela (p. 105), fica evidente a preocupação da proposta que essa fosse uma etapa do processo educativo na qual o professor deveria observar a realização dos gestos tecnicamente corretos dos alunos nos conteúdos desenvolvidos. A ênfase, nesse sentido, era no fazer pelo fazer, ou seja, no aprendizado apenas da dimensão técnica da modalidade.

Com relação à bibliografia, ainda é possível verificar a hegemonia das obras esportivas, sendo vinte e uma, do total de trinta e duas, sendo que, apenas quatro são especificamente voltados para o trabalho na escola. A presença de livros teóricos ligados à educação, sobretudo Bloom (1972) e Harrow (1972), pode ser atribuída às experiências e aprendizagens que a professora Eustáquia vivenciou como professora da Faculdade de Educação. Percebe-se ainda que nas obras que discutem as teorias que embasam a Educação Física a forte presença da “psicomotricidade”, tais como Cratty (1975) e Le Boulch (1972), vertente que ampliava seus impactos na área. Com relação a didática, destaca-se novamente a obra de Faria Júnior (1969) que também se embasava nas ideias das taxionomias de Bloom (KUNZ, 1991).

**Tabela 3:** Referências bibliográficas da proposta curricular de Educação Física (1978)

<b>BIBLIOGRAFIA DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA -1978</b>	
Conteúdos Esportivos	<b>21</b>
Conteúdos Teóricos da Educação Física	<b>7</b>
Conteúdos Teóricos da Educação	<b>4</b>
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>
Obras publicadas em português	<b>20</b>
Obras publicadas em línguas estrangeiras	<b>12</b>
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

**Fonte:** Elaborada pelo autor com dados da proposta curricular de Minas Gerais (1978)

Entendo que o documento “A Educação Física no Ensino de 1º Grau” (1978), ao buscar sistematizar e organizar níveis de ensino para os conteúdos trouxe contribuições fundamentais para o desenvolvimento da área, que pode ser considerado um avanço na época, em termos pedagógicos. Entretanto, sua abordagem ancorada na legislação, enfatizou demasiadamente a dimensão técnica do fazer, como meio para internalizar nos alunos comportamentos e hábitos voltados

para a aptidão física, sem uma reflexão profunda sobre os valores que eram atribuídos à presença do esporte na escola, corroborando assim, para a manutenção do controle social.

Conclui-se que essas propostas curriculares estão articuladas com o contexto que legitimou a presença obrigatória da Educação Física nesse momento. Ou seja, uma perspectiva utilitarista, com o entendimento da mesma como atividade. A Educação Física seria a disciplina no currículo escolar responsável pela educação do físico somente, dos movimentos corporais, com o objetivo de ensinar o gesto técnico, eficiente e eficaz, que levaria a perfeição e vitória no esporte, atendendo assim, as demandas sociais, principalmente do trabalho racionalizado.

As análises que fizemos, a partir dos autores da Educação Física consultados e dos depoimentos da professora Eustáquia, nos mostram que apesar de não explicitarem uma relação direta com a política em vigor da época, essas propostas curriculares se configuram como propostas acríticas, não se pretendia com elas nenhum enfrentamento com o contexto histórico do momento. Muito antes pelo contrário, nessa época as propostas curriculares de Educação Física atendiam plenamente as demandas sociais e econômicas.

Dessa forma, a Educação Física foi a disciplina do saber fazer, da dimensão procedimental como diz Zabala (1990). Essa característica fez (faz) com que a Educação Física na hierarquia das disciplinas escolares fosse (e por vezes, ainda é) menos valorizada, pois como esclarece Sacristán (1998), os saberes do currículo, “admitidos como próprios do sistema escolar já tem, por exemplo, a diferenciação entre áreas ou disciplinas fundamentais e áreas secundárias” (p.61).

A professora Eustáquia avalia que as propostas curriculares de Educação Física produzidas na década de 1970 trazem indicativos bem significantes para refletirmos sobre o contexto que permeava a área naquele momento,

[...] Então, no contexto da época, ainda era assim o auge da ditadura, não sei se o auge, mas a ditadura estava aí firme. O tipo de leitura muito restrita, nada de visão crítica de Educação e de Educação Física. A Educação Física altamente influenciada, você vai ver, aquele decreto que eu falei para você esmiuçá-lo, 69450, é tudo mais ou menos aquilo né, está ali colocado o espírito que sustentava a Educação Física na época. Quem coordenava a Educação Física no Ministério eram os militares, claro, com pessoas também profissionais da área, só que também com uma formação muito voltada para essa visão, exatamente, o foco, muito foco aí nos jogos escolares, nas competições esportivas. Também claro, tinha uma necessidade, o governo tinha essa proposta de ampliar a prática desportiva nas escolas e de todo lado, só que de fato isso não aconteceu, porque não tinha condições objetivas, entendeu. Toda produção você vai ver ... era uma tentativa de influenciar, mas as condições objetivas eram muito complicadas, teve muito mais

dinheiro envolvido nos grandes estádios e grandes competições, do que de fato na escola, entendeu [...] (SOUSA, 2016 b)

Entretanto, a vida social é dinâmica e a relação entre sociedade e educação evidente. Novos contextos vão surgir na história brasileira e junto com eles novas demandas educacionais. Nossa protagonista é uma educadora que viveu esses processos. Vejamos, portanto, quais os desdobramentos desses novos contextos na área da Educação e da Educação Física na década de 1980, também para os currículos e a participação da professora Eustáquia.

## **4 A ABERTURA DEMOCRÁTICA NA DÉCADA DE 1980 E SEUS REFLEXOS PARA CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A década de 1980 foi marcada pela abertura democrática em nosso país, no qual intensificaram-se os debates no campo da Educação, em busca de teorias que apontassem perspectivas de superação dos interesses dominantes presentes na pedagogia e currículos oficiais, ou seja, caminhos contra hegemônicos.

Similarmente, no campo da Educação Física, esse decênio caracterizou-se pela difusão de pensamentos críticos sobre a área, com aprofundamento científico, expressiva reflexão teórica, sugestões de inovação metodológica e de questionamentos sobre o papel social exercido por essa disciplina na escola e também em outros espaços da sociedade, sobretudo na zona urbana que cresceu vigorosamente no país.

Nesse sentido, no presente capítulo, irei refletir sobre o processo de elaboração do livro “Educação Física de Base” (1984) pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Para tal empreitada, o capítulo foi dividido em dois tópicos. Primeiramente será discutido o panorama em que se desenvolvia as discussões referentes à Educação e ao campo do currículo, apoio-me para isso em Saviani (2010), Moreira (1990) e Silva (1995). Em seguida, apresento a conjuntura e os debates envolvendo a Educação Física e as circunstâncias que corroboraram para a escrita do referido documento utilizando como referência Betti (1991), Bracht (1992) e Kunz (1991).

### **4.1 O contexto educacional brasileiro na década de 1980**

A década de 1980 no Brasil foi marcada por vários fatores nos contextos sócio-econômico e político, que propiciaram importantes debates no campo educacional e curricular, e, culminaram no surgimento de diferentes propostas pedagógicas que questionaram o papel da educação na sociedade e buscaram “uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar” (MOREIRA, 1990, p.159).

De certa forma, pode-se relacionar esse contexto como reflexo de estudos que despontaram no país ainda na década de 1970, no auge do tecnicismo, e fizeram uma

análise crítica da educação como reprodutora das condições sociais. Segundo Saviani (2010) tratam-se das tendências crítico-reprodutivistas:

críticas porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma e manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes” (p. 393).

Segundo Saviani (2010) o espaço de debates dessas perspectivas críticas foi a pós-graduação, que além da influência americana, foi marcada pela experiência europeia e se configurou como meio “importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação” (p. 393). Para ele, entre os autores influentes dessas perspectivas se encontram Althusser (1970), Bordieu e Passeron (1975), e Baudelot e Establet (1971).

Segundo Silva (2015), embora essas abordagens não vislumbrem discussões diretamente no campo do currículo, exerceram uma grande influência na área. Ao colocar em discussão as intenções sociais presentes na escola, as teorias críticas dizem indiretamente também de seu currículo e incitam que o “importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (p. 30).

Entende Silva (2015) que Althusser (1970), cunhou as bases para as críticas marxistas para análise da educação, além de propor que na sociedade capitalista existe um aparato legitimador que mantém as desigualdades por meio da repressão - a polícia e o sistema judiciário - e da ideologia – a religião, a mídia, a escola, a família. Dessa forma, a escola se configura como espaço social no qual a maioria das pessoas se enquadram em um período de tempo considerável da vida, portanto, um importante aparelho ideológico. Por meio do seu currículo, a escola exerce influência ideológica contribuindo “para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (p. 32).

Ao contrário da análise marxista do autor acima especificado, que estabelecem uma relação direta entre educação e economia, Bordieu e Passeron (1975) entendem que a difusão de valores sociais das classes dominantes é decorrente da reprodução

do capital cultural enquanto um domínio simbólico. Nessa ótica, é por meio da reprodução da cultura que os valores proclamados pelas classes dominantes se tornam válidos, se internalizam na sociedade e se “confunde com o *habitus*” (SILVA, 2015, p. 34), tornando-se assim, a cultura a ser alcançada.

Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo é um espaço de conflitos onde a influência cultural não é neutra nem desinteressada de valores e conhecimentos, mas sim um espaço de luta de manutenção ou da superação das divisões sociais, assim “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 1995, p. 35).

Baudelot e Establet (1971) por sua vez, apregoam a concepção da escola dualista. Nessa concepção teórica, apesar de admitir que existe uma ideologia do proletariado, a função da escola por meio de seu currículo seria negá-la. Ou melhor, a escola é tida como aparelho ideológico, um meio para a “inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária” (SAVIANI, 2010, p. 395).

Apesar de não apresentarem caminhos de superação às críticas apontadas ao sistema educacional vigente, Saviani (2010) pontua que essas análises desempenharam um importante papel na década de 1970 no Brasil, uma vez que tais teorias tinham por objetivo “compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa” (p. 398). Nesse intuito, podemos dizer que tais perspectivas apresentaram elementos teóricos incisivos, que subsidiaram o embate com “a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes” (p. 397).

Segundo Silva (2015) apesar de terem sido alvos de críticas e questionamentos ainda na década de 1970 e, sobretudo, na década de 1980, esses autores deixaram um legado importante no campo educacional e do currículo formando “a base da teoria crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes” (p. 36), principalmente diante do contexto social mais amplo que convivia com um

aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc” (MOREIRA, 1990, p.158)

Além desse panorama geral, segundo Saviani (2010) pode-se elencar um conjunto de acontecimentos ligados ao campo educacional que, no decorrer da década de 1980, contribuíram para a consolidação de propostas pedagógicas críticas. Para esse autor,

o processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidência da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica produzida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento de circulação das ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos (p.413).

Desde o final da década de 1970, a ditadura já estava perdendo a sua legitimidade, e, havia sido iniciado, pelo presidente Geisel, um processo de abertura política, fruto de uma insatisfação da sociedade civil organizada descontente com o regime e atenta aos seus interesses. Com a crise econômica em curso no país, que se tornou mais intensa no início da década de oitenta, o movimento da sociedade civil organizada exigia a abertura política. Nesse sentido, foram criados os partidos de esquerda, houve uma ampla mobilização social de diversas associações profissionais e estudantes que ocuparam as ruas do país. Além disso, conforme destaca Moreira (1990, p.155) “ocorreram cisões nas camadas dominantes e rompeu-se a aliança da classe média com o regime militar”, o que deflagraria o fim da ditadura em 1985.

Saviani (2010) entende que essa transição democrática que aconteceu no Brasil, de forma segura e lenta, “fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem sócio-econômica” (p. 414), ou seja, visando manter o privilégio de setores e camadas sociais dominantes do país.

Entretanto, antes de 1985, com o processo de abertura política em andamento no país, a eleição de governadores e prefeitos oposicionistas ao regime militar, levou à implantação de propostas alternativas nas políticas educacionais de alguns estados e municípios que buscaram “neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico” (MOREIRA, 1990, p. 159).

Em Minas Gerais, aconteceu o Primeiro Congresso Mineiro de Educação no ano de 1983, que teve como mentor o diretor da Superintendência Educacional do Estado de Minas Gerais, o professor Neidson Rodrigues “[...] ele tinha uma cabeça muito aberta, um cara da filosofia, para repensar novas coisas [...]” (SOUSA, 2016b).

Esse evento ficou marcado como “um importante componente de pressão social a contribuir para deslegitimar o regime autoritário, atuando para fortalecer a demanda crescente por democracia na sociedade brasileira” (ARAÚJO, 2009, p. 71)<sup>13</sup>.

Ações como estas foram desenvolvidas pelos estados e municípios e se destacaram, uma vez que, a nível federal, o período foi marcado “pela escassez e, até mesmo, pela ausência de medidas tendentes a resolver os graves problemas reiteradamente diagnosticados, denunciados, equacionados no nível das organizações acadêmicas e sindicais” (SAVIANI, 2010, p.406).

Para Saviani (2010), dois vetores distintos conduziram os debates no campo educacional brasileiro na década de 1980, ambos contaram com a presença de professores, educadores e pesquisadores de todos os níveis educacionais. A primeira vertente é representada pelas discussões, produções e análises educacionais oriundas da esfera acadêmica científica, e a segunda é proveniente das ações reivindicativas das entidades sindicalistas dos diferentes estados do país.

A partir desses movimentos elucidou-se por um lado a preocupação com o “significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2010, p. 404), e, por outro a atenção ao aspecto econômico-corporativo, de “caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970, e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980” (idem).

Para Moreira (1990), em decorrência dessas preocupações, sobretudo no ambiente acadêmico, “a questão do currículo tornou-se alvo da atenção de nossas autoridades, pesquisadores e educadores” (p.162). Isso foi acentuado pela preocupação com o fracasso da escola de primeiro grau no ensino de crianças de camadas mais carentes da nossa população, que esteve presente nos planos educacionais do governo ditatorial de Figueiredo, explicitado no Plano Setorial de

---

<sup>13</sup> A dissertação de mestrado de ARAÚJO (2009) “**Neidson Rodrigues e o primeiro congresso mineiro de Educação: História, pensamento e ação na reconstrução democrática dos anos 80**”, analisou como se deu a inserção do movimento dos profissionais da educação de Minas Gerais no cenário de lutas políticas do início dos anos 80, caracterizado pelo processo de transição democrática, focalizando o I Congresso Mineiro de Educação, realizado durante o ano de 1983, e seu principal idealizador e organizador, o educador Neidson Rodrigues.

Educação, Cultura e Esporte (1980), e também no governo de Sarney, conforme o documento Educação para todos (1985).

Dessa forma, o currículo passou a ser tratado como importante mecanismo no processo educativo, pois sua implementação deveria tanto “facilitar a socialização do saber sistematizado como no fato de que as decisões curriculares condicionam uma série de outras decisões referentes a materiais instrucionais e formação do professor” (MOREIRA, 1990, p. 164). Se por um lado as discussões referentes à educação passaram a questionar o seu aspecto sócio-político, em detrimento apenas ao seu caráter técnico, e defendiam a melhoria do ensino para as camadas populares, por outro, existiam também divergências sobre qual o currículo deveria estar presente na escola.

Nesse contexto, destacaram-se no país as perspectivas críticas, ou, “pedagogias de esquerda”, que segundo Saviani (2010), incluíam “desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (p. 414).

Segundo Saviani (2010) essas perspectivas teóricas podem ser agrupadas em duas modalidades: as “Pedagogias da educação popular” e “Pedagogias da Prática”, centradas no saber do povo, na autonomia de suas organizações e preconizavam uma educação autônoma, com inspiração sobretudo, na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire; e as da “Pedagogia crítico-social dos conteúdos” e “Pedagogia histórico-crítica”, inspiradas nas ideias marxistas, com diferentes enfoques. Diz o autor que nessas últimas,

uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da críticas às desigualdades sociais e da busca da igualdade de acesso e permanência nas escolas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (SAVIANI, 2010, p. 415).

Moreira (1990), por sua vez, vai dividir essas perspectivas teóricas em duas vertentes: pedagogia crítico-social dos conteúdos e educação popular. Para ele, a pedagogia crítico-social dos conteúdos rejeita a ênfase na metodologia, nesse sentido, ao fazer uma crítica ao tecnicismo, tem por intuito integrar as dimensões técnicas e políticas no processo educacional, “resgatar a importância dos conteúdos e a ressaltar a função básica da escola, que é, segundo eles, a transmissão de

conhecimento” (p.165). O enfoque dos adeptos dessa teoria é a questão do conteúdo escolar e currículo, ensinado nas escolas.

Para Moreira (1990), “os conteudistas”, de certa forma com um olhar acrítico, partem do entendimento de que existe um conhecimento universal objetivo, que é produzido dentro das relações sociais, que deve ser aprendido por todos, pois é a partir do domínio desse saber que “as crianças pobres têm uma melhor compreensão de sua realidade, pode se transformar em pré-requisito para que elas venham a reagir contra a situação de desfavorecimento em que vivem” (171).

Em outra perspectiva, temos as propostas da educação popular, inspiradas pelos pensamentos de Freire, e entendem que o processo de educacional deve levar as camadas populares a “desenvolver um conhecimento que reforce seu poder e resistência e luta” (MOREIRA, 1990, p. 173). Nesse caso, para os adeptos dessa perspectiva, o currículo deveria ter como princípios norteadores as “necessidades e as exigências da vida social, e não as disciplinas tradicionais” (idem, ibdem) que direcionam para o conhecimento burguês.

Dessa forma, é possível notar que tais perspectivas apresentam posições divergentes quanto ao conhecimento que deveria estar presente nas escolas,

os primeiros privilegiam a cultura erudita e defendem a socialização do conhecimento objetivo, produzido por todos e reservado a uns poucos. Os educadores populares, por outro lado, preferem valorizar o saber popular e utilizá-lo como instrumento de conscientização da situação de opressão das camadas subalternas” (MOREIRA, 199, p. 176)

Apesar desses embates, podemos dizer que o pensamento no campo do currículo na década de 1980, ainda que os autores dessas propostas críticas de educação não sejam considerados curriculistas natos, foi bastante influenciado por essas tendências críticas que “procuraram teorizar a partir da realidade brasileira, propondo programas a serem desenvolvidas com comunidades populares específicas e práticas pedagógicas alternativas” (MOREIRA, 1990, p. 174).

Além disso, ao pretenderam superar as abordagens demasiadamente técnicas nas questões curriculares, apontaram para debates curriculares em novos horizontes, no campo sociológico. Nesse intuito

representam esforços concretos de analisar questões curriculares e instrucionais da escola brasileira contemporânea, bem como de interpretar teorias estrangeiras

levando em conta as especificidades das circunstâncias de nosso país” (MOREIRA, 1990, p. 181)

Vejamos então, de que maneira esse contexto influenciou na produção do documento Educação Física de Base (1984), elaborado pela professora Eustáquia e outros colaboradores.

## **4.2 A Educação Física na década de 80**

Na década de 1980, segundo Betti (1991) vários questionamentos apontavam também para uma “crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade” (p. 116). Bracht (1992) vai dialogar nesse sentido apontando “que a visão hegemônica descrita anteriormente começa a sofrer os primeiros abalos” (p. 25). Isso ocorreu devido “à proliferação de discursos sobre o objeto de estudo da Educação Física e sua aplicação escolar” (DAÓLIO, 1997, p. 27)

Esse questionamento a respeito das funções e objetivos propagados pela Educação Física na escola e na sociedade foi destacado pela obra de João Paulo S. Medina (1983) “A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’: bases para a renovação e transformação da educação física”. Esse livro teve grande repercussão e impacto na área, nele o autor pautou a necessidade de se indagar e buscar a identidade da Educação Física, realizando-se uma reformulação crítica e reflexiva diante da situação estabelecida nos períodos anteriores, atentando para uma mudança profunda dos discursos e de referenciais teóricos para o entendimento da Educação Física, principalmente a escolar.

Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de compreender a relação dos conhecimentos desenvolvidos pelo currículo da Educação Física inserida no processo de educação, de forma a estabelecer como a área poderia contribuir na perspectiva da transformação social. Isso se deu com a “entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, processo que tem vários determinantes, permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” (BRACHT, 1999, p. 77). Pode-se destacar entre os determinantes que desencadearam esse processo

a chegada dos primeiros brasileiros pós-graduandos em Educação Física no exterior, a criação destes cursos no país, o aumento do número de publicações especializadas, a realização de dezenas de congressos, simpósios e cursos de especialização e, a nível mais amplo, o próprio processo de redemocratização do país, que facilitou a circulação de ideias e o questionamento do sistema sócio-político (BETTI, 1991,p.125)

Dialogando com esse contexto, Eustáquia relembra que no final dos anos setenta e início dos oitenta, vários professores de Educação Física começaram a fazer mestrado e doutorado em outros campos, sobretudo das ciências humanas “[...] na Educação, na Filosofia, na Sociologia, nas Ciências Políticas, na Antropologia [...]” (SOUSA, 2016b) o que foi enriquecendo os debates na área apontando para visões críticas dos objetivos da área.

Também a professora Eustáquia contribuiu nesse processo, pois naquele momento, precisamente no ano de 1981, havia concluído seu mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul, sendo integrante da primeira turma do curso, conforme relembra

[...]o mestrado ele foi criado meio assim, apressadamente, porque era um momento político e precisava. A Capes deu chance, e tinham pessoas lá envolvidas e quiseram, mas nós tínhamos poucos professores doutores, principalmente na área de Educação Física. Mas tinham na educação lá, tinham na Fisiologia, e eles trouxeram professores alemães, então a gente teve Sociologia do Esporte com o professor Hans Lenk, que era um professor famoso na Alemanha, nós tivemos também o “Dierkich”, que era também da visão pedagógica totalmente diferente, “Jurgen Dierkich”. É, então a Alemanha, que eles deram muita força lá, Santa Maria teve uma relação muito forte com a Alemanha, e tivemos também aula depois que eles chegaram dos Estados Unidos, os professores que vieram com a ideia de aprendizagem motora, que era uma linha desenvolvida nos Estados Unidos né, como é que o sujeito aprende do ponto de vista motor ... o que mais que a gente teve... aí tinha pedagogia, etc., etc. A minha orientadora, olhando, lembrando das matérias do passado, claro que era uma visão extremamente tecnicista de Educação tá, por exemplo, vamos ver a disciplina de pesquisa, eu tinha que fazer, na disciplina de pesquisa a gente não tratou de pesquisa qualitativa, era pesquisa quantitativa, tanto é que na minha dissertação tem estatística. Outra, era muito complicado para escrever porque não tinha livro, era aquele tempo que você ia na biblioteca, eu ficava horas e horas folheando um por um, aquelas fichinhas da biblioteca, para ver se achava alguma coisa relacionada com o meu tema. E aí eu achei lá, uma referência de uma coisinha sobre o que eu queria trabalhar, já, como eu já era professora de Educação Física e de Estágio supervisionado, só que, não achava nada, um dia eu achei uma referência, aí: - Poxa, vou mandar comprar isso nos Estados Unidos, mas para mandar comprar nos Estados Unidos até chegar aquela coisa, mas tinha um professor de Santa Maria que estudava nos Estados Unidos, quando ele veio, eu dei dólar para ele e falei: - Pelo amor de Deus, vai lá, pega esse artigo... Você imagina, o que é que é hoje você clicar e em um segundo ele aparecer... Você pega esse artigo e tira um xerox para mim, ele levou quase um mês para vir pelo correio, e essa coisa, aí ele me deu um pouco mais de dica. Então qual que era minha pergunta básica, era assim, lá em Santa Maria os alunos tinham um estágio muito grande, que era no terceiro grau, que era assim, quando saiu a lei 69450, ela determinava que a Educação Física no ensino universitário, que ela era obrigatória, ela tinha que ser ministrada com ajuda dos alunos e

estagiários de Educação Física. Então lá em Santa Maria eles tinham um estágio que era, se eu não me engano de 180 horas de estágio, coisa bem simples, eram os alunos que davam aula no lugar dos professores [...]. (SOUSA, 2016b).

Em sua dissertação, indagada com questões que perpassavam sua atuação docente, realizou um estudo pioneiro na área da Educação Física que teve como objetivo analisar a “relação existente entre os estilos de ensino dos estagiários e os dos seus supervisores de estágio, do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria” (SOUSA, 1981, p. 4).

Eustáquia relembra que a escolha em fazer o mestrado em Santa Maria, se deu pela possibilidade de ampliar suas reflexões acerca da formação do professor de Educação Física, e “[...] ter uma formação pedagógica mais densa quanto eu gostaria, porque o de São Paulo, ele era muito voltado para as áreas biológicas, biologia, treinamento, que não era meu foco de estudo né [...]” (SOUSA, 2016b). Como nos conta a professora, apesar das dificuldades em conseguir materiais bibliográficos sobre seu tema de pesquisa, de ter que construir um instrumento para mensurar os dados pesquisados<sup>14</sup>, e lidar com a análise estatística de dados numa perspectiva apenas quantitativa, aquele foi um momento marcante em sua formação e carreira docente “[...] um exercício válido, um aprendizado interessante[...]” (idem, ibidem).

Sem dúvida, as pesquisas realizadas na pós-graduação e o surgimento de referenciais críticos na área da Educação e da Educação Física foram de extrema importância para alavancar os questionamentos a respeito das funções e objetivos de campo de conhecimento no país. Além disso, ficava cada vez mais forte a articulação dos movimentos de classe, associações de professores de Educação Física e sindicatos, que assim como no debate educacional mais amplo em nosso país, foi outro determinante nas discussões da área.

Nesse contexto, na década de oitenta foram escritas “cartas” que denunciavam as condições em que se encontrava a Educação Física e traziam sugestões para superação de suas mazelas. Uma delas foi a “Carta de Belo Horizonte” (1984), da qual a professora Eustáquia foi uma das signatárias. Elaborada pela Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF) e Associação de Professores de Educação Física de Minas Gerais (APEFMIG), no “II Congresso Brasileiro de Esporte Para Todos”, realizado na capital mineira, essa carta

---

<sup>14</sup> O instrumento utilizado por Eustáquia para analisar os dados de sua pesquisa foi um teste denominado TECA (Teste de Caracterização de Atitudes), composto por vinte e dois itens, desenvolvido pela professora a partir de um modelo americano.

analisou de forma crítica pontos importantes referentes à situação da área e sua relação com o contexto social, político, econômico e educacional daquele momento. Além da divulgação do diagnóstico das mazelas vividas pela Educação Física, uma das preocupações dos autores que escrevem o documento foi a de apresentar sugestões de possíveis caminhos para superá-las.

No âmbito da política educacional, em 1981, foram elaboradas pela Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED), as Diretrizes Gerais para a Educação Física/Desportos, buscou-se com isso universalizar a prática de atividades físicas como caminho para o desenvolvimento do setor esportivo nacional. Ou seja, tinha-se o pensamento de que as aulas de Educação Física pudessem motivar os alunos a praticarem regularmente atividades físicas em seus momentos livres.

Dessa forma a Educação Física Escolar continuou sendo tratada como um fim em si mesma, ou melhor, voltada apenas à aptidão física, como previsto no Decreto 69450/71 (ainda em vigor naquele momento), devendo ser realizada por meio de atividades que deviam possibilitar aos alunos o desenvolvimento do hábito e do gosto pela prática regular de exercícios físicos e também meio para promover indiretamente o esporte. Segundo Betti (1991), os objetivos das Diretrizes eram claros em relação à essa assertiva e apontavam ser necessário

concentrar o esforço da expansão da Educação Física no ensino de 1º grau, em especial nas quatro primeiras séries, objetivando a ação formativa-educacional que motive o aluno para a prática regular e a utilização das horas de lazer em atividades físicas; implantar programas de atividades físicas para a faixa de educação pré-escolar; adequar e aprimorar os cursos de formação de professores de Educação Física, de forma a atender às necessidades da faixa de educação pré-escolar e do ensino do 1º grau (BETTI, 1991, p. 120)

É possível visualizar nesses objetivos uma evidente preocupação com a Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, que até então não eram aproveitadas pela área (KUNZ, 1991). Ao mesmo tempo, isso deflagrou o questionamento sobre a presença do esporte de rendimento na escola e também na formação de professores de Educação Física para atuar nos diferentes níveis de ensino, uma vez que a base de formação dos mesmos era proveniente de teorias do treinamento esportivo. Com isso, como alternativas teóricas para subsidiar as ações docentes para esse público buscou-se embasamento “nas teorias da aprendizagem motora (concepção americana) e na Psicomotricidade (concepção francesa)” (KUNZ, 1991, p. 131).

A teoria da aprendizagem motora foi desenvolvida pela perspectiva da Educação Física Humanista, cuja “base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem” (BRACHT, 1999, p. 78). Essa teoria mantinha relação com outra vertente denominada Esporte Para Todos, onde o “objetivo central da Educação Física torna-se nessa concepção, a instrumentalização e movimentação do aluno para ocupar suas horas de lazer com atividades” (BRACHT, 1992, p. 26).

Vitor Marinho de Oliveira (1985), no livro “Educação Física Humanista”, defendeu essa metodologia como possibilidade para efetivar o caráter educativo da área, sendo “nos currículos escolares, o maior campo de aplicação de técnicas comportamentalistas, dado o caráter eminentemente prático de suas atividades e pela facilidade de medir os resultados” (OLIVEIRA, 1985, p. 49). Para Bracht (1992, p. 26) “adaptar, modificar, criar novas formas de movimento são as palavras de ordem” dessa tendência, que ao privilegiar o conhecimento curricular da Educação Física como caminho apenas para moldar comportamentos, não questiona os aspectos sociais e políticos que envolvem a disciplina.

A outra vertente teórica que já influenciava a área e ampliou seu prestígio, foi a Psicomotricidade que, apesar de não ter sido de uso exclusivo da área, “exerceu grande influência na Educação Física brasileira nos anos 70 e 80” (BRACHT, 1999, p. 79). Essa perspectiva de ensino “baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, criticou o dualismo predominante na Educação Física, e propõe-se, a partir de jogos de movimento e exercitações, contribuir com a educação integral” (BRACHT, 1992, p. 27).

Segundo Betti (1991), para o desenvolvimento de “uma educação psicomotora, fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento da criança” e que agisse “simultaneamente sobre os domínios cognitivo, afetivo e motor” (p.121), a Secretaria de Educação Física e Desportos (SEED) por meio de um documento oficial, em 1982, propôs a necessidade em atualizar, adequar e aprimorar “cursos de formação de docentes de modo a entender aos objetivos da educação psicomotora na faixa de quatro a dez anos, além do treinamento e capacitação dos profissionais já atuantes na área” (idem).

Com isso, a Psicomotricidade aumentou sua presença na Educação, conforme lembrou Eustáquia. Segundo ela um dos grandes responsáveis por isso foi “[...] Le Bouch, que era um autor francês que estava divulgando a psicomotricidade no Brasil, então ele vinha aqui na Secretaria dar curso, eu já tinha conhecido ele [...]” (SOUSA,

2016a). Os estudos de Jean Le Bouch exerceram grande influência no campo da Educação Física, sobretudo na educação infantil e nas primeiras séries do primeiro grau.

A professora relembra que após a conclusão do mestrado e seu retorno à Universidade, foi novamente convidada para atuar no projeto que havia iniciado nos finais da década de 1970, o Projeto de Implementação de Laboratórios de Educação Física,

[...] quando eu voltei do mestrado o quê que aconteceu, esse projeto que tinha começado lá em 1979 na Faculdade de Educação, então ele continuou mas passou para a Escola de Educação Física, porque eu era a única professora de Educação Física que tinha lá na Faculdade de Educação. Então isso, incorporou a um projeto de extensão da Universidade que chamava Projeto Metropolitano, que era da Reitoria de Extensão, tinha várias áreas e a Educação Física. Então, foi nessa minha volta então, eu defendi em 1981, comecei em 79, fiquei 79, 80 e junho de 1981 terminei. Então, no segundo semestre eles me pediram então: - a, você não quer voltar, não quer vir para o projeto, e tal, tal. E eu fui ajudar no Projeto, mas ele já tinha outras características, então quem estava trabalhando nesse Projeto era o professor Marcelo Savassi, com alguns professores de Educação Física [...]” (SOUSA, 2016b<sup>15</sup>)

Naquele momento o projeto passou a se chamar “Projeto Metropolitano”, com um convênio entre a Escola de Educação Física da UFMG e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Conforme lembrou Eustáquia, foi a partir da articulação com pessoas ligadas ao comando da Secretaria de Educação<sup>16</sup>, surgiu a ideia de “[...] deixar algum resultado, algo registrado sobre esse projeto, porque o projeto acontecia no interior das escolas, ajudou na formação de vários professores [...]” (idem). A ideia foi acatada e o documento produzido, intitulado “Educação Física de Base, relato de uma experiência com alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau e pré-escolar” (1984), adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais como possibilidade para orientar a prática docente e

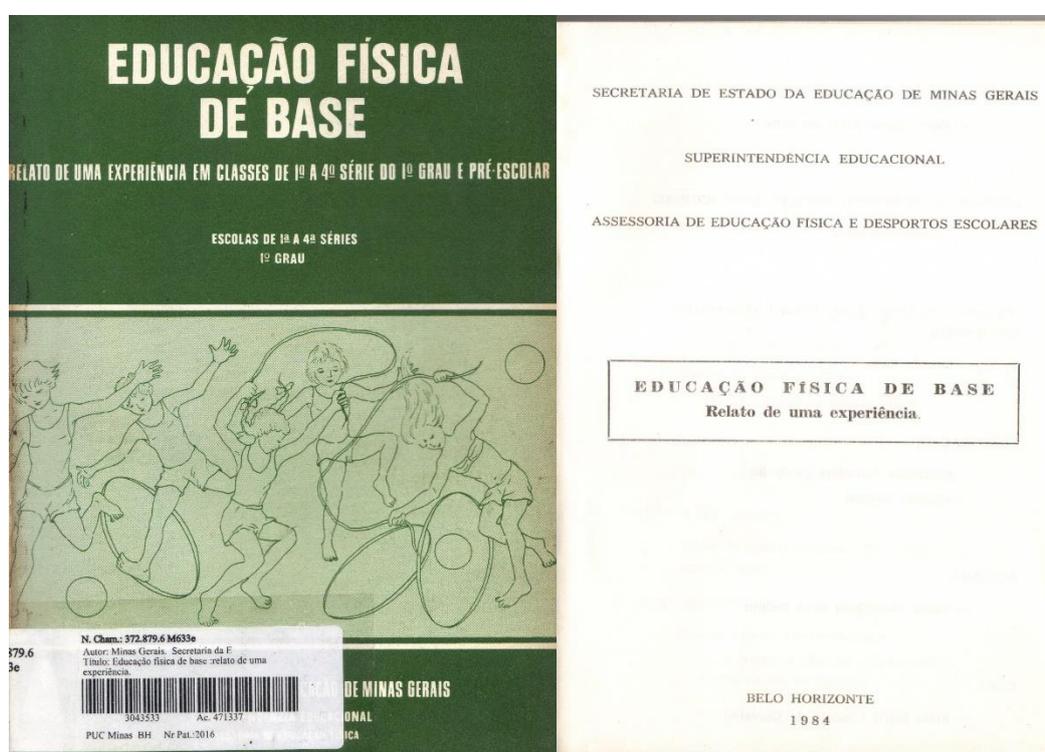
servir de subsídio para os professores de Educação Física e profissionais empenhados na educação de crianças, no processo de repensar a prática da Educação Física na nossa realidade educacional quanto aos seus objetivos, conteúdos e metodologias de ensino” (MINAS GERAIS, 1984, p. 12)

<sup>15</sup> Dados da entrevista. Pesquisa de campo realizada com a Professora Eustáquia Salvadora de Sousa, em sua residência, na cidade de Belo Horizonte em 22 de julho de 2016.

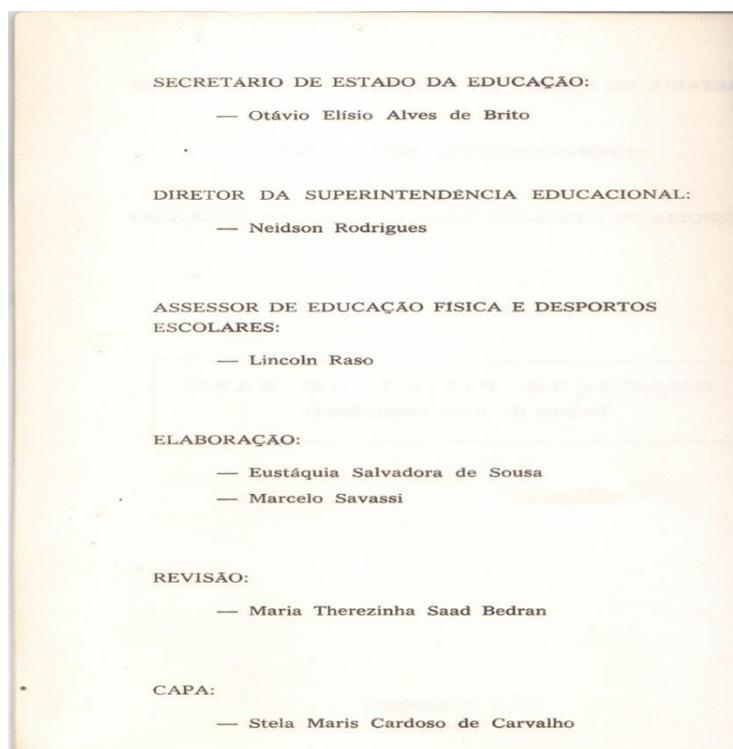
<sup>16</sup> Otávio Elísio Alves de Brito foi “secretário de Educação de Minas Gerais e deputado federal, que apresentou o primeiro projeto da nova LDB/1996” (Saviani, 2010, p. 413), com ele, Eustáquia lembrou que “[...] conversava muito sobre a Educação Física [...]” (SOUSA, 2016b); o diretor da Superintendência Educacional era o Neidson Rodrigues, que também era professor da Faculdade de Educação; e, o professor Lincoln Raso era Assessor de Educação Física e Desportos Escolares.

Como o próprio nome do documento diz, não se trata para toda a Rede Estadual, mas foi uma referência para o desenvolvimento da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de constituir a base motora do aluno para os demais anos escolares. As metas da Educação Física de Base (EFB) foram pensadas a partir da educação psicomotora e deveriam “assegurar o desenvolvimento funcional da criança e auxiliar na expansão e equilíbrio de sua afetividade, através da interação com o ambiente” (MINAS GERAIS, 1984, p. 16).

**Figura 7:** Capa e contra-capa do livro Educação Física de Base (1984)



**Fonte:** Educação Física de Base (MINAS GERAIS, 1984)

**Figura 8:** Autores/elaboradores do livro Educação Física de Base (1984)

**Fonte:** Educação Física de Base (MINAS GERAIS, 1984)

A própria apresentação do documento, escrita pelo professor Lincoln Raso, aponta que o documento é a “síntese de um trabalho desenvolvido no período de 1978 a 1982, em seis escolas estaduais de 1ª à 4ª série, a periferia de Belo Horizonte, com o objetivo de buscar alternativas relativas à educação física no desenvolvimento da criança” (MINAS GERAIS, 1984, p. 9).

Na verdade, o livro trata-se do registro das ações desenvolvidas pelo Projeto de Implantação de Laboratórios de Educação Física que havia sido elaborado por Eustáquia em 1978, na Faculdade de Educação da UFMG, na disciplina “Práticas de Ensino”, como possibilidade para contribuir com formação dos alunos graduandos<sup>17</sup> que tiveram oportunidades de vivenciar, de forma prática, a realidade escolar.

Assim como nas propostas da década de 1970, nesse documento também pode ser visto a preocupação da professora Eustáquia em buscar parcerias para sua elaboração. Dessa vez, além de contar com a colaboração de seu ex-aluno, o

<sup>17</sup> Eustáquia lembrou que a professora Vânia de Fátima Noronha Alves e o professor Tarcísio Mauro Vago fizeram parte desse projeto juntamente com outros estagiários. Segundo Eustáquia essa experiência foi muito rica influenciando e formando vários professores que até hoje estão atuando em escolas. Além disso, teve influência direta na dissertação de mestrado defendida por Vago “Das Escrituras à Escola Pública: a Educação Física nas séries iniciais do 1º Grau” (1993).

professor de Educação Física e Psicólogo, Marcelo Savassi na autoria do livro, a composição dessa proposta envolveu um número maior de pessoas com diferentes funções: os coordenadores administrativos, coordenadores pedagógicos, os orientadores de estágio e os próprios estagiários.

Com relação à perspectiva teórica que orientou o documento, a psicomotricidade, ressalta Eustáquia que adveio de duas situações, “[...] estava forte na influência do Marcelo, porque ele era psicólogo e trabalhava... e estava forte na influência da própria Secretaria, porque o Le Bouch tinha vindo aqui várias vezes da França, para dar cursos para os professores [...]” (SOUSA, 2016b). Isso é destacado pela professora ao lembrar do desenvolvimento do projeto, quando ela, na condição de Coordenadora Pedagógica se reunia uma vez por semana com os professores supervisores e os alunos, para planejar as intervenções que iriam ser feitas nas escolas. Para isso, discutiam

[...] um conceito da psicomotricidade, por exemplo, esquema corporal, equilíbrio, etc., etc., quais as maneiras que a gente podia ajudar as crianças a desenvolverem isso, eles iam para prática, desenvolviam isso com as crianças e traziam um relatório... olha: - isso pra tal idade foi legal, isso não foi, os meninos reagiram bem, essa brincadeira não deu certo por causa disso, daquilo e daquilo outro... e nós fomos então organizando esse material e aí saiu esse livro aqui [...] (SOUSA, 2016b)

Tal constatação evidenciada pela fala da professora, mostra a influência dos debates acadêmicos que perpassavam a área naquele momento, assim como a legislação, que apontavam a “evidente a necessidade e investigar novos métodos de ensino de Educação Física que sejam condizentes com as características bio-psicológicas e sócio-culturais da criança brasileira” (MINAS GERAIS, 1984, p. 11).

Além da apresentação, que é assinada pelo professor Lincoln Raso, e da introdução, o livro foi organizado em cinco capítulos: Objetivos da Educação Física de Base; Aspectos didáticos-pedagógicos; Conteúdos e Atividades; Recursos materiais e Efeitos da Educação Física de Base.

Ao traçar os “Objetivos da Educação Física de Base” os autores pontuam que as suas metas se “assemelham às da educação psicomotora com dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional da criança e auxiliar na expansão e equilíbrio de sua afetividade, através da interação com o ambiente” (MINAS GERAIS, 1984, p. 16). Para isso, partem de estudos do campo da educação psicomotora e esmiúçam os conceitos dessa área: esquema corporal, tonicidade, lateralidade, equilíbrio,

percepção espacial, percepção de tempo, percepção espaço-temporal, coordenação motora e expressão corporal. Eles propõem que tais conceitos sejam desenvolvidos por meio de atividades para o alcance das metas da EFB (Educação Física de Base), onde “o movimento é apenas um suporte para se adquirirem conceitos abstratos, percepções e sensações que darão à criança, conhecimento do seu corpo e, através dele, do mundo que a rodeia (MINAS GERAIS, 1984, p. 19 *apud* LAGRAGE, 1977).

O segundo capítulo aborda os “Aspectos didáticos-pedagógicos” e os autores evidenciaram a importância de serem desenvolvidas pelos professores “situações adequadas para que a criança execute movimentos de forma espontânea, dentro de seu estilo e de seu poder criador” (MINAS GERAIS, 1984, p. 21). Para isso, enumeram diversos aspectos a serem considerados pela/na ação docente, na qual a preocupação do professor deixa de ser o ensino do movimento técnico. Dessa forma, “temos um deslocamento da polarização da educação do movimento para a educação pelo movimento, ficando a primeira em segundo plano (BRACHT, 1992, p.27), ou seja, o movimentar humano é entendido como instrumento para realização das demais tarefas escolares.

O terceiro capítulo do documento, “Conteúdo e Atividades”, vai abordar quais as práticas foram desenvolvidas no decorrer do Projeto e que “obtiveram bons índices na avaliação, quando trabalhadas com a clientela atendida” (MINAS GERAIS, 1984, p. 25). Para cada objetivo a ser atingido pela EFB, esquema corporal, tonicidade, etc., os autores relacionam um conjunto de atividades adotadas a partir dos seguintes critérios: “facilidade de execução, participação com interesse e oportunidade de criatividade” (idem, ibidem). Vejamos um exemplo de atividades que tem como objetivo desenvolver o equilíbrio

3.4.4 – Equilíbrio com movimentação dos membros: levantar perna e braço de um mesmo lado do corpo; movimentar braço de um lado e perna do outro; fingir que está segurando uma lata em cima da cabeça, com uma das mãos, e levantar uma perna para tirar a joaninha que está em cima do joelho; apoiado sobre uma perna, movimentar a outra, explorando, ao máximo, o espaço (MINAS GERAIS, 1984, p. 41)

Pode-se perceber que as atividades desenvolvidas eram direcionadas para que o aluno desenvolvesse seu repertório motor global, possibilitando que o mesmo reconhecesse sua realidade corporal, e ainda, favoreciam sua ligação entre o real e o imaginário.

A quarta parte do documento sinaliza para as estratégias utilizadas para resolver os problemas referentes à materialidade e espaços para o desenvolvimento das atividades da EFB. Como o projeto foi realizado em escolas localizadas na periferia, “procurou-se aproveitar ao máximo o espaço físico disponível” (MINAS GERAIS, 1984, p. 57). Atenção especial também foi dada em descrever os materiais alternativos e de baixo custo utilizados nas aulas, tais como balões, barbantes, caixas de papelão, carretéis, colchões, etc. Interessante notar que essa preocupação com espaços e materiais destinados à realização das aulas de Educação Física, já havia sido evidenciada e denunciada por Eustáquia na proposta de 1976, ou seja, esse não deveria ser um empecilho para que os professores ministrassem os conteúdos em escolas com realidades precárias.

O quinto capítulo do documento apresenta os “Efeitos da Educação Física de Base – Um estudo experimental<sup>18</sup>” (MINAS GERAIS, 1984, p. 59). Na verdade, trata-se da síntese de um estudo sobre os efeitos da EFB no desenvolvimento psicomotor realizado no decorrer do projeto com alunos atendidos. Como metodologia dessa pesquisa, foram selecionadas “trinta crianças de 7 a 9 anos de ambos os sexos, as quais frequentavam a primeira série do 1º grau, no ano de 1981, na Escola Estadual Antônio Clemente” (idem, ibidem), que além de terem seus dados demográficos coletados, foram submetidas ao “Teste Psicomotor de Ajuria Guerra adaptado” (idem, ibidem) antes e depois do período de intervenção do projeto. Os testes tinham por objetivo verificar o desempenho dos alunos nos aspectos referentes a psicomotricidade, a dominância lateral, a tonicidade, o controle motor, a percepção espacial e percepção temporal. De acordo com esse estudo realizado, os autores chegaram à conclusão de que as atividades experimentadas pela EFB “foram fatores de desenvolvimento significativo” de algumas habilidades psicomotoras básicas. Presumo que a inserção desse estudo no documento, pode ser atribuída à ideia de legitimar a ação pedagógica da Educação Física na escola, ou seja, a contribuição que a mesma poderia trazer para a formação dos sujeitos nas séries iniciais do primeiro grau.

Com relação às referências bibliográficas, percebe-se a força da influência de autores do campo da Educação Motora e da Psicomotricidade, também é evidente o aumento no número de obras utilizadas em relação aos currículos anteriores. Isso

---

<sup>18</sup> O documento completo está inserido ao final do livro como anexo, com o título: “Efeitos da Educação Física de Base no desenvolvimento psicomotor de crianças de 7 a 9 anos”.

pode ser remetido ao contexto de abertura democrática do Brasil, assim como pela influência dos debates acadêmicos, e ainda pelas experiências da professora Eustáquia no seu curso de mestrado, o que contribui para ampliar as possibilidades de entendimento para se pensar a prática da Educação Física expressos no documento.

Na bibliografia consultada constam vinte autores, destaca-se um documento oficial do Ministério da Educação que orientava o pensamento sobre a área e quais seriam seus conteúdos curriculares. Trata-se das diretrizes da SEED (1982) sobre a implementação da Educação Física na pré-escola e nos anos iniciais do primeiro grau. Já na bibliografia complementar, são elencadas quarenta e seis obras, que apesar de serem na maioria de autores estrangeiros, foram publicadas por editoras brasileiras no idioma português. Ainda é possível observar obras que tratam do esporte para crianças como conteúdo a ser ministrado nas escolas, o que evidencia que a influência e hegemonia do mesmo como conhecimento ainda se fazia presente no currículo da área, apesar das atividades sugeridas para o alcance das metas da EFB não fazerem referência direta a nenhuma modalidade esportiva.

**Tabela 4:** Referências bibliográficas da proposta curricular de Educação Física de Base (1984)

<b>BIBLIOGRAFIA DO LIVRO EDUCAÇÃO FÍSICA DE BASE - 1984</b>	
<b>Conteúdos Esportivos</b>	<b>2</b>
<b>Conteúdos Relacionados à Psicomotricidade- Educação Física</b>	<b>59</b>
<b>Conteúdos relacionados à Educação e outros assuntos</b>	<b>9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>
<b>Obras publicadas em português</b>	<b>45</b>
<b>Obras publicadas em línguas estrangeiras</b>	<b>25</b>
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>

**Fonte:** Elaborada pelo autor com dados do livro Educação Física de Base (1984)

Diante do contexto e dos debates que perpassavam a Educação Física naquele momento, pode-se dizer que esse documento - que Estáquia avalia como “um livro para-didático” (SOUSA, 2016b) - ao ser enviado para as escolas, se configurou mais como uma possibilidade de enriquecer o repertório dos profissionais e professores de Educação Física que estavam empenhados na educação de crianças, do que uma proposta que levasse os professores a repensarem criticamente a prática dessa

disciplina curricular e sua relação com a realidade educacional, no tocante aos seus objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

Concordo com Daolio (1997) que, se por um lado a Psicomotricidade “contribuiu para a negação de conteúdos até então tidos como próprios da Educação Física, principalmente o esporte” (p.) e de certa maneira possibilitou um envolvimento maior dos professores no processo educacional escolar, por outro lado, “fez com que a Educação Física se tornasse meio para outras disciplinas escolares, perdendo, assim, sua especificidade” (p. 30).

Entendo que apesar da Psicomotricidade ter sido uma proposta importante para se pensar as aulas de Educação Física naquele momento, isso não quer dizer que culminou em uma mudança sobre a concepção que se tinha da área, até porque sua inserção foi predominantemente nas séries iniciais do ensino. Tal perspectiva, ao pautar suas ações com foco no desenvolvimento motor das crianças, utilizando o movimento humano como meio ou como fim, pode ser considerada reducionista, pois, ainda continuou contribuindo para que a área, numa concepção geral, fosse vista apenas como “instituição responsável pela prática dos esportes e da condição física dos praticantes” (KUNZ, 1991, p. 131). Segundo Nunes e Rúbio

o resultado visível dessas propostas é que quase nada foi alterado na área, pois a utilização das práticas motoras como meio ou como fim permaneceram e, assim, o “currículo técnico-esportivo” justificou sua permanência (com nova roupagem), pois esses objetivos (globalizantes) poderiam ser alcançados por meio da prática esportiva ou por sua forma institucionalizada (apresentações, competições etc.) (p.66)

Dessa forma, segundo Kunz (1991), serão as perspectivas críticas ou progressistas da Educação Física, que irão questionar sua presença dentro do sistema educacional como meio para “reproduzir as contradições e injustiças sociais do que para mudar essa situação” (p. 132). Esse assunto e as transformações ocorridas no contexto brasileiro, na Educação e na Educação Física desse período, bem como as mudanças na vida profissional da professora Eustáquia e sua participação na próxima proposta curricular, serão discutidos no próximo capítulo.

## **5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR NAS DÉCADAS DE 1990 E ANOS 2000**

Conforme abordado no capítulo anterior, a década de 1980 foi caracterizada por intensos debates e movimentos reivindicando a redemocratização do país. Nesse processo, juntamente com a atuação de setores da sociedade civil, foi marcante a atuação do corpo docente brasileiro em todos os segmentos educacionais, sobretudo, no crescente campo acadêmico e científico, e, nas ações dos sindicatos e associações de professores.

As discussões pautadas por essas organizações, fizeram a denúncia de uma situação caótica na Educação pública brasileira, sobretudo, a preocupação com o ensino para as camadas pobres da população, os filhos dos trabalhadores. Esse quadro, teve como culminância na Constituição Federal de 1988, onde a Educação se tornou um dos primeiros direitos sociais.

Sendo assim, compreendo ser pertinente trazer essa discussão para os propósitos desse trabalho, e também, para entender os desdobramentos legais que aconteceram a partir daí, com impactos inclusive em minha prática como professor de Educação Física até os dias de hoje.

Para isso, esse capítulo foi dividido em três momentos. No primeiro tópico, refleti sobre a perspectiva da Educação como direito social, para isso recorri aos estudos de Cury (2002/2007/2014). No segundo momento, analisei os desdobramentos da legislação educacional LDB (1996), PCN's (1997) e DCN's (1998) para o campo da Educação Física, assim como a concepção nelas difundida. No terceiro tópico, busquei entender como se deu o processo de construção de uma proposta curricular de Educação Física, a do Estado de Minas Gerais, conhecida como CBC's (Conteúdos Básicos Comuns), a partir do próprio documento, de estudos que fazem menção à essa proposta e sobretudo, dos depoimentos da professora Eustáquia.

## 5.1 A Educação como direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988

A Constituição da República de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, 1988 que “contou com uma inédita participação da sociedade civil” (CURY, 2014, p. 42), estabeleceu no seu

Art.º 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 14)

Com esse entendimento, a Educação passou a ser um direito do cidadão e dever do Estado. Pode-se dizer que essa concepção de Educação como direito social, no Brasil, é reflexo das reivindicações pela garantia e manutenção dos direitos sociais, bem como da busca contínua pela redistribuição de renda. Essas ideias que perpassavam o contexto social e político brasileiro, que acabava de se ver livre de um período longo sob comando de um regime militar autoritário.

Em seu artigo 205 a Constituição Federal de 1988, trata da Educação como direito de todos e promulga quem são os responsáveis pelo processo educacional, assim como seus objetivos

Art.º 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 76)

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2014), apesar de no Brasil o ensino fundamental ter sido reconhecido como direito protegido desde 1934, foi somente em 1988 que essa etapa da escolarização passou a ser reconhecida como direito público subjetivo. Esse status se configura como um grande avanço para a população brasileira, sobretudo para as classes menos favorecidas pois

o titular de um direito público subjetivo tem assegurada a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito quando negado. Qualquer criança ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental, pode exigí-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem demoras. (CURY, 2014, p. 51)

Nessa perspectiva, Clarice Seixas Duarte (2007) procurou investigar quais as implicações de termos em nossa lei maior o reconhecimento do direito à Educação, como um direito fundamental de caráter social e, ainda, de quais maneiras pode-se exigir do poder público, por meio dos mecanismos legais, sua satisfação em caso de sua oferta irregular ou insuficiente. Para a autora

além da previsão constitucional, há uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), entre outros (DUARTE, p. 692).

Esse aparato legal visa à garantia de que o Estado garanta aos titulares desse direito sua verdadeira fruição. Ingo Sarlet (2001) em seu texto sobre os direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988, nos mostra que a Educação, enquanto direito social fundamental deve ter aplicação imediata, uma vez que se o direito está garantido em nossa lei máxima, então deve ocorrer o mínimo de ação do Estado para que seja efetivado.

O direito à Educação é um dever do estado, estando no âmbito prestacional. Como um direito público subjetivo, a educação básica é obrigatória, gratuita em estabelecimentos oficiais, por isso é necessário haver vagas para todos. Além disso, a Educação é planejada e financiada com recursos públicos, por isso

tendo em vista as distinções traçadas entre os direitos de defesa e os direitos sociais a prestações, há que se ter em mente que o problema da eficácia e aplicabilidade suscita questionamentos diversos na seara desta categoria dos direitos sociais. Constituindo, nos termos do art. 5º, § 1º, da CF, direito imediatamente aplicável, os direitos fundamentais sociais de cunho prestacional, independentemente da forma de sua positivação (mesmo quando eminentemente programáticos ou impositivos), por menor que seja sua densidade normativa ao nível da Constituição, sempre estarão aptos a gerar um mínimo de efeitos jurídicos, já que não há mais praticamente quem sustente que existam normas constitucionais (ainda mais quando definidoras de direitos fundamentais) destituídas de eficácia e, portanto, de aplicabilidade. (SARLET, 2001, p.32)

Na ótica de Cury (2007), o direito à Educação é entendido como a possibilidade de que um determinado tipo de saber sistematizado, tido como legítima herança cultural, seja transmitido às novas gerações como uma dimensão fundante de extrema importância para a cidadania. Nesse intuito, aprender essa herança cultural na escola,

se torna imprescindível para que o cidadão tome posse de “padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (p. 486). Comungando com essa perspectiva, para Duarte (2007) a educação, além de representar uma maneira de inserir o sujeito no mundo da cultura da sociedade, “se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar” (DUARTE, 2007, p.697).

Entretanto, para que esse papel da Educação se concretize, além da garantia da universalidade e acesso ao ensino, um dos aspectos de grande importância na Educação e que consta no artigo 206 de nossa carta magna de 1988, no seu sétimo parágrafo, refere-se à sua qualidade. Conforme Cury (2007), pensar nos aspectos qualitativos do processo educacional é fundamental e “o Estado e seus agentes têm o dever de ensinar e garantir um padrão de qualidade. ( p. 492).

Entende esse autor que ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, principalmente as classes menos favorecidas, é um grande desafio para nosso país, marcado historicamente por ações políticas no âmbito educacional “com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (CURY, 2014, p. 66).

Com razão, considera Cury (2014) que o fato de uma Constituição declarar e assegurar o direito à Educação se configura como um grande avanço pois “declarar é retirar do esquecimento e proclamar é dizer aos que não sabem ou se esqueceram que somos sujeitos de um direito importante” (p. 67), que deve ser garantido pelo Estado brasileiro a todos os seus cidadãos.

Apesar de estar garantida como direito social pela Constituição Federal, convém refletir sobre as concepções pedagógicas que se fizeram presente naquele momento. Para isso recorro novamente à Saviani (2010).

Na década de 1990, a problemática do neoliberalismo no contexto econômico, veio influenciar de forma profunda também os debates educacionais, marcado pela desconstrução das ideias críticas que circulavam nesses espaços. Assim, diz o autor

nesse contexto as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado” (SAVIANI, 2010, p. 428)

Para esse autor, ocorreu a substituição no campo produtivo, do modelo fordista para o modelo toyotista<sup>19</sup>, fato que trouxe como demanda para a educação, novamente, a formação e mão de obra qualificada para atuar no processo econômico-produtivo que necessitava de “trabalhadores que pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática” (idem, p. 429).

Nesse intuito, vislumbra-se a educação como um importante investimento para que as pessoas possam se preparar de forma constante para a disputa de empregos, tornando-se sempre empregáveis, para escapar da condição de excluído dentro de um sistema cada vez mais desigual e injusto, e caso, por méritos próprios não alcance sucesso, a culpa é apenas do sujeito, só dele.

Segundo Saviani (2010), entre as bases didático-pedagógicas influentes nesse contexto destaca-se a pedagogia das competências, cujo objetivo é ajustar o perfil dos alunos ao mercado de trabalho, ou seja

dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (p. 437).

Dessa forma, Saviani (2010) entende que estamos desde então “diante de um neotecnicismo” (p. 439), isso é evidenciado pelo valor exacerbado que é vinculado à avaliação dos resultados educacionais por meio de avaliações sistêmicas do governo (Prova Brasil, ENEM, ENADE) como subsídio para distribuição de recursos para a garantia de eficiência e produtividade na educação.

Foram essas as ideias pedagógicas em circulação no Brasil na década de 1990, que se fizeram presentes nas reformas educacionais que se desencadearam no país após a Constituição Federal de 1988.

---

<sup>19</sup> Segundo Saviani (2010, p. 429) “ O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada e de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos standardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo da massa. Diversamente, o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade”

Diante dessa conjuntura de efetivação da Educação como um direito incontestável a todos os cidadãos brasileiros, poderíamos então dizer que a Educação Física, como disciplina curricular presente na instituição escolar, também se configura como um direito dos estudantes. Esse contexto, no campo da Educação Física, foi observado pelo estudo em que a professora Eustáquia, juntamente com o professor Tarcísio Mauro Vago, analisou a legislação regulamentadora do campo educacional pós 1988 e suas implicações para a Educação Física, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998). Para eles, essas leis expressam o “confronto entre representações antagônicas sobre o lugar da escola na sociedade” (SOUSA e VAGO, 1999, p. 48), uma vez que o campo educacional é marcado por debates de interesses conflituosos, nos âmbitos econômicos, sociais e culturais.

Denunciam esses autores que nesse confronto, de um lado encontram-se as perspectivas que “pretendem que a escola desenvolva uma certa pedagogia da eficiência, articulada aos princípios de organização empresarial chamada qualidade total” (SOUSA e VAGO, 1999, p. 48); por outro lado estão as representações, às quais os autores se identificam, que proclamam a constituição da escola como

lugar de uma formação humana ampla, pensada nos termos de uma qualidade social, como possibilidade de construção de uma cidadania emancipada, com o ensino público defendido como obrigação do Estado (idem, ibidem)

Vejamos então qual tratamento ela recebeu pelos ordenamentos legais, assim como quais perspectivas teórico- pedagógicas influenciaram o seu currículo.

## **5.2 A legislação educacional e seus reflexos sobre o entendimento da Educação Física como área de conhecimento na escola**

Também no campo da Educação Física, a década de 1980 foi fortemente marcada por discussões, embates e questionamentos de diferentes estudos, nos quais seus autores, apoiados em distintas perspectivas teóricas, refletiram sobre o

seu objeto, sua finalidade e seus objetivos educacionais como disciplina no currículo escolar<sup>20</sup>.

Foi nesse contexto que a legislação educacional, regulamentou o Art. 210 da Constituição Federal de 1988, no qual foram “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 77), e garantiu a presença da Educação Física na escola.

Do ponto de vista de Bracht (2003), nesse período, distintas e antagônicas concepções a respeito do objeto da Educação Física, definiram em diferentes momentos, a base de conhecimentos utilizados para sua fundamentação no contexto educacional tendo como base diferentes correntes teóricas. Para o autor, essas perspectivas podem ser agrupadas em três categorias:

- a) “atividade física”; em alguns casos, “atividades físico-esportivas e recreativas”;
- b) “movimento humano” ou “movimento corporal humano”, “motricidade humana” ou, ainda “movimento humano consciente”; c) “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura de movimento”. (BRACHT, 2003, p.42).

Uma vez que já foram apresentados, nos capítulos anteriores, elementos característicos dessas duas primeiras categorias apresentadas por Bracht (2003), neste momento, apresentarei reflexões a respeito dessa terceira categoria, na qual estão inseridas as perspectivas críticas da Educação Física.

A partir da aproximação do campo da Educação Física com as áreas das Ciências Sociais e Humanas, proporcionada pelos estudos desenvolvidos na pós-graduação, os estudiosos que defendiam essa concepção procuraram fazer “a crítica da Educação Física a partir de sua contextualização na sociedade capitalista, operando tal crítica a partir da tradição teórica do marxismo, e assim ressaltando a dimensão política da educação e da Educação Física” (BRACHT, 1991, p. 28). Segundo Nunes e Rubio (2008), nessas proposições críticas da área, seus autores entendem a necessidade de compreender “as relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem a

---

<sup>20</sup> Conforme destacado por Jocimar Daólio (1997) em sua tese de doutorado, os discursos das diferentes concepções da área e os debates que aconteceram no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE)

atingiram determinados grupos de profissionais, compondo o mesmo cenário da construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira, manifestando, por vezes, um mesmo vocabulário e expressando pensamentos semelhantes a respeito da Educação Física (DAÓLIO, 1997, p. 43)

fim de conscientizar a população a participar da gestão do seu patrimônio cultural” (NUNES e RUBIO, 2008, p.71).

Segundo Bracht (1999) duas dessas propostas, oriundas do pensamento da pedagogia crítica brasileira, se destacaram. Tratam-se das perspectivas crítico-superadora e crítico emancipatória. Sendo que, a primeira foi configurada no livro Metodologia de ensino da Educação Física, publicado no ano de 1992, a partir de um referencial crítico, que defende a Educação Física como "matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, esporte e outros" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.18).

A concepção crítico-emancipatória, de acordo com Bracht (1999), tem como principal defensor o professor Elenor Kunz, e foi fortemente influenciada pelas ideias de Paulo Freire e também pelas “análises fenomenológicas do movimento humano com base, em parte, em Merleau Ponty” (p. 80). Nessa proposta, considera-se o movimento humano como meio de comunicação com o mundo, “aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” (idem, ibidem).

No que tange à essa disciplina, vemos sua afirmação no currículo do ensino básico conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu Art. 26º § 3º, onde se define que “a Educação Física, ao estar articulada à proposta pedagógica da escola, deverá ser entendida como componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Segundo Sousa e Vago (1997) até aquele momento, o ensino da Educação Física era obrigatório em todos os ramos da educação, amparada pelo Decreto 69450/71. Com as proposições da nova lei educacional, a Educação Física tem sua obrigatoriedade restrita ao ensino básico, ou seja, teve como avanço sua inserção na educação infantil, sua permanência no ensino fundamental e ensino médio, passando a ser facultativa nos cursos noturnos dessa etapa educacional e, deixou de ser obrigatória no ensino superior. Dessa forma, desencadeou-se “três processos distintos na escola: um, de inserção curricular, outro, de permanência curricular e ainda um terceiro, de exclusão curricular” (SOUSA e VAGO, 1997, p. 21).

Apesar da LDB em seu texto não ter restringido aos alunos da educação básica a dispensa das aulas de Educação Física, essa regulamentação veio acontecer por meio da Lei nº 10793 de 2003, em vigor até o momento atual, que estabelece:

Art. 26 § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; VI – que tenha prole. (BRASIL, 2003).

Pode-se considerar esse aparato legislativo como um retrocesso para área. Entendo, assim como Sousa e Vago (1997) que a regulamentação de que a Educação Física seja facultativa a determinados sujeitos, configura-se como uma perspectiva na contramão dos apontamentos sobre a Educação como direito, presentes na Constituição Federal de 1988. Ora, essa decisão, retira de alguns o direito de terem vivências corporais da cultura corporal de movimentos, importante dimensão da formação humana, que é objeto de ensino da Educação Física.

Segundo Sousa e Vago (1997) apesar de confirmar a presença da Educação Física na escola, a nova LDB 9394/96, que delegou certa autonomia aos sistemas educacionais, não aponta de forma clara quais serão os

conceitos, objetivos nem conteúdos para o ensino da Educação Física, mas apresenta três condicionantes: além de integrar a proposta pedagógica da escola, ela deve estar ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar” (SOUSA e VAGO, 1997, p.24)

Entretanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Educação Física passa a ser vista como uma área de conhecimento presente no contexto escolar que deve garantir aos alunos a introdução e a vivência de um conjunto de conhecimentos específicos da cultura corporal de movimento, “formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la” (BRASIL, 1998, p.29). Ou melhor,

os PCN's, concebem a educação física como componente curricular responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade à respeito do corpo e do movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção à saúde. Na perspectiva de uma educação inclusiva, os PCN's reafirmam o direito de crianças, adolescentes e jovens às práticas corporais de movimentos, independente da condição física e da idade, contradizendo a atual legislação (MINAS GERAIS, 2014, p.14).

Ao ser reconhecida pela legislação com o status de área de conhecimento no ambiente escolar, a Educação Física deixa de ser considerada uma atividade, conforme a perspectiva vigente até aquele momento. Essa mudança de concepção

foi, sem dúvida, uma ruptura das mais significativas na história da área no Brasil, pois apresentou um novo sentido para o seu ensino nas escolas, uma vez que, no período anterior, que vigorou entre 1971 e 1996, a Educação Física era apenas uma atividade realizada na escola (TEIXEIRA e ALVES, 2015, p.2)

Conforme Sousa e Vago (1999), analisando a relação da Educação Física com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1998), esse entendimento da Educação Física como área de conhecimento, assim como as demais disciplinas, é um reconhecimento de que essa matéria escolar é “portadora de um conhecimento necessário aos alunos e às alunas para viverem sua cidadania” (SOUSA e VAGO, 1999, p. 52). Contudo, esses autores questionaram qual seria a perspectiva de formação para uma vida cidadã que a Educação Física poderia contribuir, sendo imprescindível para isso problematizar a ação pedagógica dessa área de conhecimento analisando criticamente com os alunos

as práticas corporais realizadas culturalmente, os valores éticos e estéticos em torno da corporeidade humana que circulam na sociedade, as estreitas relações socioculturais e econômicas entre saúde, ecologia, trabalho, lazer, por exemplo, questionando-se então as suas repercussões no ensino da Educação Física (SOUSA e VAGO, 1999, p. 53).

Segundo os PCNs (1997), não são quaisquer conhecimentos que devem ser abordados pela Educação Física, mas aqueles carregados de sentidos e significados, legitimados pelo contexto histórico e cultural, advindos das mais diversas manifestações culturais presente na sociedade que se apresentam na forma de esporte, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras, danças e movimentos expressivos, que ressignificados suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização, devem ser garantidos aos alunos.

Esse conjunto de movimentos apesar de não serem considerados como exclusivos da Educação Física e de sua ação pedagógica na escola, foram apoderados pela mesma em diferentes momentos e situações históricas como instrumentos que atenderam a fins específicos, “possuem um determinado código que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhes confere sentido” (BRACHT, 1992, p.17).

Nesse contexto, Sousa e Vago (1997) ponderam que

pressionados pela história, os professores e as professoras de Educação Física, na década de 90, entenderam que era fundamental ultrapassar a fase dos questionamentos, buscando a formulação de outras possibilidades de participação da Educação Física na cultura escolar” (p.20)

Sem dúvida, esse avanço na legislação, ao incorporar a Educação Física ao projeto pedagógico da escola, não mais como atividade e sim como área de conhecimento, impactou a maneira como muitos professores desenvolviam suas aulas, culminando em discussões sobre a sistematização e compilação dos conteúdos a serem ensinados, o que levou à construção de variadas propostas curriculares da área em diferentes espaços e instituições.

Segundo Teixeira e Alves (2015), foi com os Conteúdos Básicos Comuns de Educação Física de Minas Gerais (2005), que tivemos a primeira sistematização curricular dos conhecimentos da área, proposta que foi implementada na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais via decreto e permanece como oficial ainda hoje. Avancemos então para a análise de construção dessa proposta curricular que teve a participação da professora Eustáquia na sua coordenação e elaboração.

### **5.3 O processo de elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC's) de Educação Física de Minas Gerais, uma proposta inovadora**

Conforme os apontamentos dos capítulos anteriores, nas décadas de 1970 e 1980, a carreira da professora Eustáquia foi marcada por diferentes experiências que a levaram a uma posição destacada no cenário da Educação Física mineira. Na década de 1990 a professora se consolida como uma referência nacional da área. Isso se deu pelo fato de Eustáquia dar continuidade aos seus estudos. No ano de 1994 a professora defendeu sua tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), intitulada “ Meninos à marcha, meninas à sombra: a história do ensino de Educação Física em Belo Horizonte”. Esse estudo pode ser considerado um marco na carreira da professora, um momento de ruptura de Eustáquia com as perspectivas vigentes na área da Educação Física, poderíamos dizer que foi o momento mais autoral vivenciado por nossa protagonista.

Esta pesquisa abordou a história da Educação Física em Minas Gerais e trouxe importantes contribuições para a área ao problematizar discussões a respeito de questões relativas ao gênero e às aulas de Educação Física, sendo pioneira nesse assunto e influenciando estudos nessa linha daí para frente. Naquele momento Eustáquia defendeu que

as relações de gênero vem se tornando, cada dia mais, uma questão necessária para os que pretendem discutir a educação. Não há como negar a ressonância de tais construções no cotidiano e nas práticas escolares” (SOUSA, 1994, p. 227)

A divulgação desta pesquisa contribuiu para o surgimento de grupos de estudos voltados para as discussões sobre a relação de gênero e Educação Física, além de discussões que levaram muitas escolas a refletirem a realização das aulas de Educação Física com a participação de meninos e meninas juntos.

Além disso, entendo ser importante destacar algumas de suas experiências profissionais marcantes, que de certa maneira, foram primordiais para que ela fosse novamente convidada para estar à frente desse processo de construção da proposta curricular de Educação Física mineira e tiveram influência direta na mesma.

Em sua atuação como pesquisadora da Educação e da Educação Física, desde o ano de 1982 Estáquia esteve presente junto ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE<sup>21</sup>), entidade científica de grande importância para o desenvolvimento da área, entre os anos de 1995-1997 exerceu o cargo de Diretora Científica, momento em que vivenciou “ [...] uma relação forte com os pesquisadores do Brasil inteiro na área da Educação Física [...]” (SOUSA, 2016c). Além disso, a professora atuou na comissão organizadora de eventos científicos e pedagógicos no âmbito da Educação e Educação Física.

Dentro da UFMG, onde atuou de 1976 até 2003, a professora orientou e participou da banca de defesa de vários trabalhos em nível de graduação e pós-graduação, inclusive na Educação Física. Outra função que também exerceu foi o cargo de vice-diretora da Faculdade de Educação no período de 1998-2002. Eustáquia participou também de bancas examinadoras em concursos públicos para contratação de professores efetivos para Universidade Federais. Outra importante função que desempenhou diz respeito à sua participação em comissões para verificar

---

<sup>21</sup> Para mais informações históricas sobre o CBE ver o livro: PAIVA, Fernanda. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória: CEFD/UFES, 1994. 254p.

a existência de condições para autorizar o funcionamento de cursos superiores, a pedido da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC). No âmbito da educação básica, Eustáquia também atuou como consultora de Educação Física em colégios particulares, orientando a elaboração de seus currículos e dialogando sobre questões didático-pedagógicas pertinentes ao trabalho dos professores.

No ano de 2004, Eustáquia recebeu o convite da Puc Minas para compor a equipe de profissionais que elaborou e implantou os “Cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física, iniciados em 2006, tendo sido coordenadora em seu início” (PINTO e TEIXEIRA, 2012, p.208). Ela já havia atuado nessa instituição na década de 1980 quando coordenou cursos de especialização voltados para o treinamento esportivo e para Educação Física escolar no Programa de Pós-graduação Lato Sensu (PREPES). Conforme destacado pela professora, o fato ter participado da construção dos CBC’s e da elaboração do currículo do curso superior de Educação Física de forma concomitante, possibilitou importantes reflexões. O fato de estar em contato com os professores atuantes nas escolas e poder conhecer os principais problemas que dificultam suas práticas docentes “[...] contribuiu muito para a gente pensar também a proposta de formação inicial [...]” (SOUSA, 2016c), ou seja, o currículo da graduação em Educação Física.

Diante desse contexto, no ano de 2004, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais propôs a elaboração de propostas curriculares para as disciplinas presentes nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Novamente a professora Eustáquia foi convidada para conduzir o processo de elaboração da proposta curricular para a Educação Física mineira, os Conteúdos Básicos Comuns – CBC’s (2005).

Pergunto à professora: De que maneira sua atuação como pesquisadora referência da Educação Física influenciou na proposta? Ela responde:

[...] com certeza isso tudo é uma mistura (risos), um ir e vir, é um diálogo, você se transforma junto com a realidade, a realidade se transforma cada vez mais, os alunos se transformam, a escola se transforma, o contexto se transforma, a gente tem que se transformar de alguma maneira, não sei se vai no mesmo ritmo, mas é um diálogo entre essas partes todas, que acontece na proposta (CBC’s) [...] (SOUSA, 2016c)

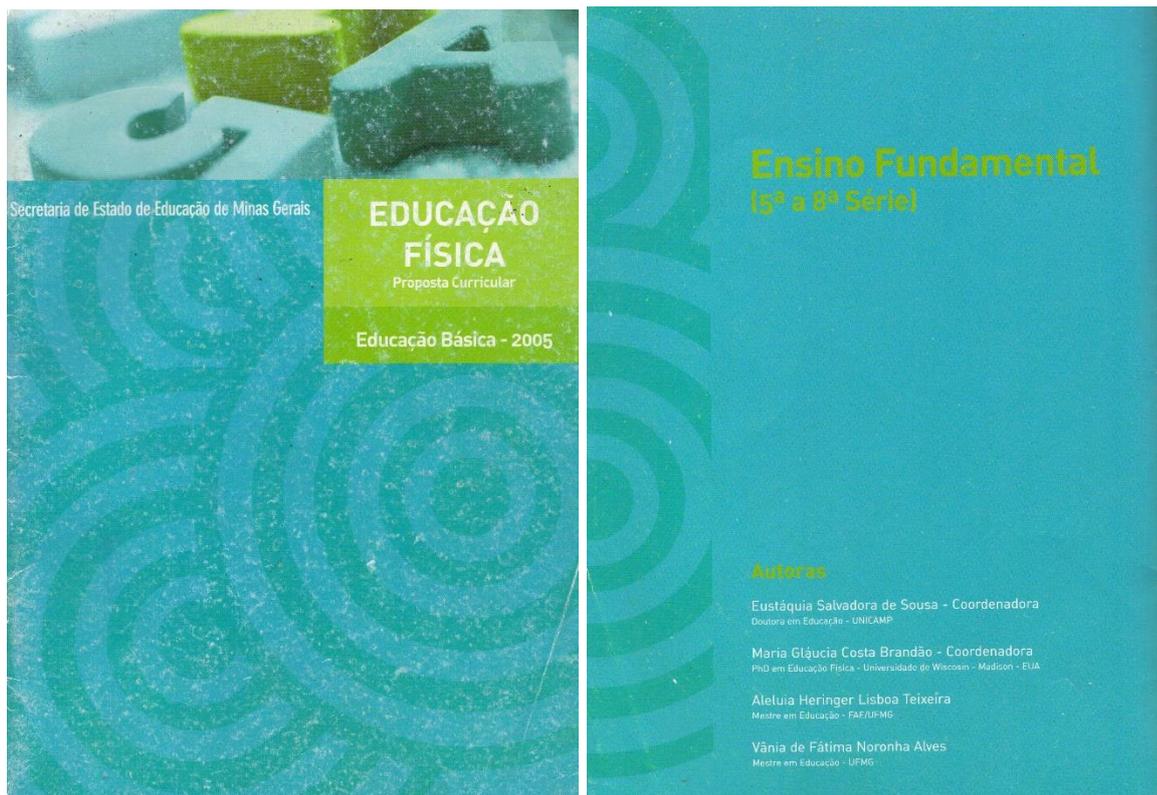
Diferentemente das outras propostas que analisamos até agora, o processo de elaboração desta se configurou como um caminho inovador para a elaboração de um currículo de Educação Física, conforme explicitado por Sousa *et al* (2005), Teixeira (2008, 2013) e Teixeira e Alves (2015).

Como bem lembrado por Eustáquia, escrever os CBC's foi uma experiência muito rica para ela enquanto consultora e coordenadora dessa empreitada, pois “[...] pela primeira vez poderia ser feita uma proposta curricular com a participação de professores da escola [...]” (SOUSA, 2016c). Ou seja, houve a possibilidade de colaboração e diálogo com docentes que atuavam em diferentes escolas da educação básica da rede estadual, de diferentes regiões de Estado de Minas Gerais,

[...] porque até então era aquela coisa de juntar duas ou três pessoas, vai lá escreve e, por mais experiências que essas pessoas tenham, não tem a participação do professor que está na escola, e isso é fundamental, não só pelas considerações iniciais, mas pela forma que eles vão apoderando da proposta curricular. Não adianta escrever, colocar lá e ninguém estar entendendo muito aquilo, ou então, não passa a considerar como algo de valor para a escola [...] (SOUSA, 2016c)

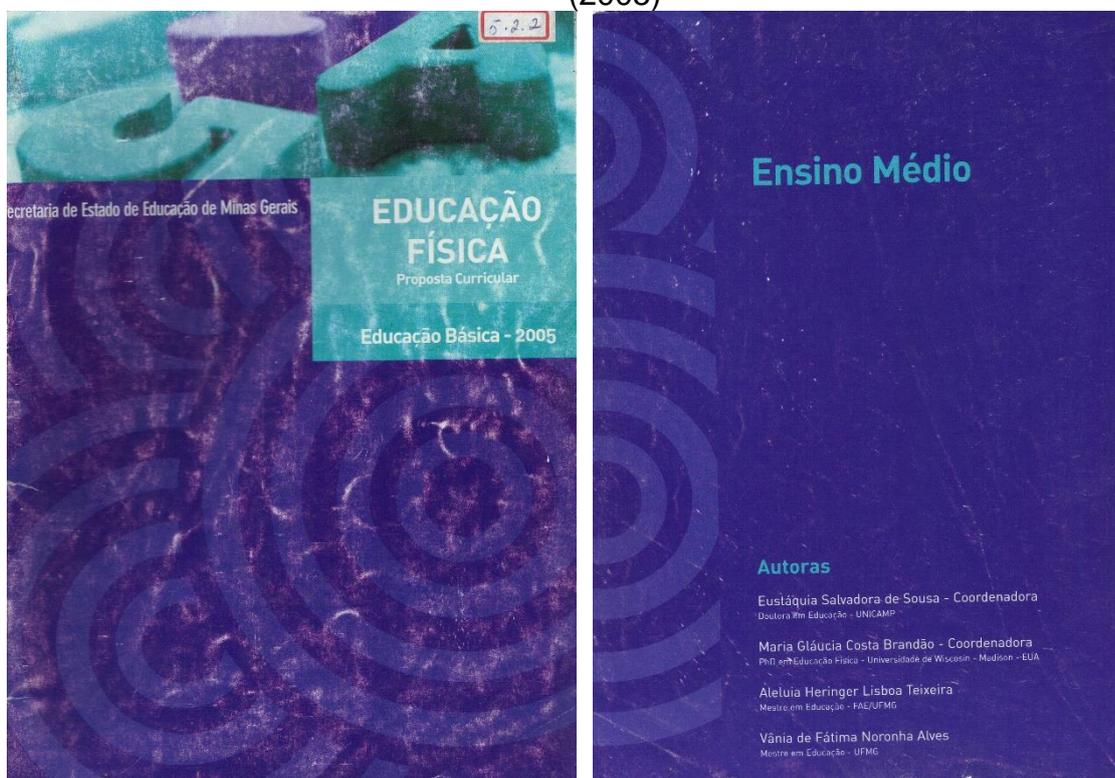
Para entendermos a situação que proporcionou essa abertura para que mais professores, além das consultoras elaborassem o currículo da Educação Física, de acordo com Sousa *et al* (2005) convém esclarecer que, a construção dos CBC's foi articulada dentro de um contexto mais amplo, do qual faziam parte dois projetos desenvolvidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o Projeto de Desenvolvimento Profissional (PDP) que envolveu 220 escolas e visava a formação continuada dos professores e o Projeto Escolas-Referência.

**Figura 9:** Capa e autoria dos Conteúdos Básicos Comuns Ensino Fundamental – CBC's (2005)



Fonte: Conteúdos Básicos Comuns – CBC's (MINAS GERAIS, 2005)

Figura 10: Capa e autoria dos Conteúdos Básicos Comuns Ensino Médio – CBC's (2005)



Fonte: Conteúdos Básicos Comuns – CBC's (MINAS GERAIS, 2005)

No ano de 2004, o PDP teve como principal meta a construção das propostas curriculares, para isso, foram criados os “Grupos de Desenvolvimento Profissional – GDP, constituídos por 14 a 20 professores de uma mesma disciplina ou multidisciplinares, sob a coordenação de um deles” (SOUSA *et al*, 2005, p. 2). Apesar disso, de forma bastante enfática, Eustáquia registrou que, juntamente com a disciplina Educação Artística “[...] a Educação Física foi a última disciplina a ser convidada [...]” (SOUSA, 2016c), o que para ela confirma um certo preconceito com a área. Nesse sentido, entendo que por mais que a legislação educacional oficial aponte a Educação Física como área de conhecimento que compõem o currículo escolar, não sendo apenas uma atividade, o entendimento a respeito dessa mudança de *status*, que levaria a uma verdadeira valorização do conhecimento ensinado por essa disciplina e sua contribuição no processo educacional, ainda continua sendo um desafio.

Diante dessas circunstâncias e das demandas vislumbradas no decorrer da construção da proposta curricular, assim como nas propostas anteriores, Eustáquia convidou outros profissionais com diferentes experiências e olhares para ajudá-la nessa escrita. Foram convidadas três professoras

[...] uma professora que está direto na escola, tem longa vivência na escola pública etc., que foi a professora Vânia. A professora Aleluia que tinha uma vivência ampla em todas as subáreas da Educação Física “né”, e também como coordenadora de Educação Física nas escolas e etc. E a professora Vânia também a mesma coisa, ela poderia também trazer mais contribuições com a sua visão antropológica, sociológica, e além da vivência nas escolas, tanto estaduais quanto municipais, que ela tinha muito grande. A professora Glaucia que tinha uma vivência enorme como professora de Educação Física e de faculdade, então nós quatro topamos esse desafio, está bem [...] (SOUSA, 2016c)

O percurso utilizado para construir essa proposta foi diferente das propostas até aqui analisadas, lembrou Eustáquia que primeiramente foi elaborado pelas consultoras um texto base preliminar que subsidiaria as discussões, análises e sugestões dos professores de Educação Física que compunham os GDP's. Para fomentar o diálogo constante com os docentes, cada uma das consultoras da proposta ficou responsável pelo atendimento de 55 escolas. Esse diálogo ocorreu de duas maneiras, de forma virtual e nos encontros presenciais. Para isso,

além de material impresso, foi criado um *site* específico para o projeto, o qual foi configurado como um veículo de articulação entre a SEE e os professores. Foram realizados quatro encontros presenciais, um para cada região do estado, com a

participação dos consultores e dos coordenadores dos GDPs para discussão das tarefas, relato das dificuldades encontradas, esclarecimento de dúvidas e busca de soluções para os problemas levantados (SOUSA *et al*, 2005, p. 2)

Com relação às discussões virtuais, Eustáquia lembra que foi proposto aos professores, nos GDP's constituídos nas escolas, a leitura e problematização de um por um dos tópicos presentes no texto base. As consultoras se preocuparam em responder todas as demandas e sugestões que recebiam dos grupos e estabelecer um diálogo constante com eles. Alguns docentes “[...] se empenhavam intensamente, mandavam retorno em todas [...]” (SOUSA, 2016c). Entretanto, em muitas escolas essa perspectiva ficou comprometida, foram encontradas dificuldades de infraestrutura, faltava computadores e a conexão com a internet não era tão acessível para os professores enviarem suas proposições. Além disso, constata Eustáquia que havia também o descrédito de vários profissionais com aquele processo, assim como a falta de remuneração e tempo para realizar esse trabalho, e também a rotatividade dos mesmos em diferentes escolas, uma vez que muitos trabalhavam em regime de contratos temporários (designação).

No decorrer do ano de 2004, destacou Eustáquia que foram realizados quatro encontros presenciais que possibilitaram o contato pessoal das consultoras com os professores coordenadores dos GDP's. Essas reuniões tinham como objetivo a discussão das demandas apontadas pelos GDP's e fomentar em conjunto, a busca de possíveis soluções para as questões levantadas. Eustáquia avalia que foram momentos positivos, marcados pela troca de experiência entre as consultoras e os coordenadores de grupo, que eram de diferentes áreas, o que possibilitou apresentar aos envolvidos as possibilidades de ensino da Educação Física enquanto uma área de conhecimento. Destaca a professora que os coordenadores que participaram dos encontros nem sempre eram professores de Educação Física, isso foi interessante porque

[...] eles tinham que dialogar com a gente né, e nós com eles também, então eles ficavam assim, encantados: - mas nossa, Educação Física pode fazer isso tudo, né, eu pensei que era só rolar bola na escola, mas tem isso pra ensinar. Claro que a gente teve sempre aquela preocupação de ser coerente nessa perspectiva da cultura corporal, então, não era só o aluno praticar, mas sempre partir da prática, a gente não estava preocupado de levar o aluno para a escola pra sentar na sala de aula e ficar só ali, mas que o aluno visse significado naquilo que ele estava fazendo, compreendesse, tivesse conhecimentos profundos sobre aquilo, do ponto de vista político, do ponto de vista social, do ponto de vista sociológico, né, então você vê que cada um dos temas que a gente foi trabalhando, nós tivemos preocupação de trabalhar nessas dimensões [...](SOUSA, 2016b).

Após a realização desse processo, ao final de 2004, foi feita uma análise no texto de base da proposta, incorporando assim as contribuições dos docentes atuantes nas escolas e participantes dos GPD's. Eustáquia afirma que as discussões mais teóricas presentes na proposta, tais como a construção histórica e as finalidades da Educação Física, tiveram poucas contribuições dos professores. Contudo, em relação aos conteúdos e metodologias, as contribuições dos professoras e professoras foram bastante significativas:

[...] nós pegamos todas aquelas observações, a discussão que foi feita com eles, por exemplo, com relação à dança, à ginástica, ou mesmo, nos jogos e brincadeiras, as considerações conceituais, nós fomos selecionando aquilo tudo e voltamos na revisão do texto final, então claro que na revisão do texto ele ficou bem mais rico, não só com a contribuição daqueles, mas também nós mesmas no processo, a gente foi dialogando e fomos crescendo nessa perspectiva, eu acho que a gente conseguiu fazer um trabalho que ficou assim interessante, apesar de saber que ele tinha muitos limites [...] (SOUSA, 2016c)

Entre os limites apresentados pelos CBC's durante o processo de construção, e mesmo depois em sua implementação, Eustáquia destaca o reconhecimento, por parte dos professores atuantes nas escolas, da concepção da Educação Física como área de conhecimento e a perspectiva pedagógica crítica que a mesma expressava. Segundo a professora, as consultoras tinham clareza de que grande parte dos professores teria dificuldade em desenvolver esse currículo, devido a diversos fatores, principalmente pela dupla (as vezes tripla) jornada de trabalho que impede o aprofundamento nos estudos.

Conforme verificado por Teixeira (2008), ao analisar a implementação dos CBC's em uma escola na cidade de Belo Horizonte, a implantação de novas propostas curriculares deve levar em conta o contexto escolar, as condições de atuação dos docentes assim como sua formação inicial, sua "experiência docente, sua história profissional e o contexto de relações estabelecidas na escola condicionam suas concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o seu papel na escola (p. 14). Arroyo (2003) constata que as resistências às novas propostas pedagógicas e curriculares que chegam à escola são decorrentes das experiências construída e acumuladas a partir das situações de trabalho. Na concepção desse autor, "há saberes docentes muito internalizados, defendidos a todo custo mesmo diante de uma proposta político pedagógica que se tenta construir a partir da escola, a partir dos docentes" (p. 55). No

caso da construção dos CBC's, isso é evidenciado pela fala da professora Eustáquia ao lembrar que, ao discutir com os professores sobre a concepção de Educação Física como área de conhecimento, muitos deles

[...] ficavam assim meio que espantados de tanta possibilidade que ele tinha, que ele também não conhecia, então muita gente pegou muito firme nisso. E outros criticavam, diziam que a escola não tinha tempo para fazer esse tipo de coisa, o máximo que tinha era tempo para os meninos jogarem bola, muitos confundiam essa questão que, já que existiam conceitos teóricos junto, que a Educação Física podia correr e dar aulas na sala e ficar lá quietinho, os meninos na sala, então a gente tinha que discutir isso constantemente com eles [...] (SOUSA, 2016c)

Para Eustáquia, essa mudança de concepção na forma de pensar a Educação Física não é algo que acontece de uma hora para outra, o que mostra um certo distanciamento das discussões acadêmicas com a prática escolar. Constatou a professora que devido ao processo de escrita da proposta curricular ter envolvido professores de diferentes regiões, com percursos formativos e experiências docentes distintas, foi evidente a dificuldade de vários professores em compreender que essa nova proposta se orientava numa perspectiva crítica de Educação Física, que tinha como seu objeto de estudo a cultura corporal.

Concordo com Teixeira (2008) que essa proposta está ancorada numa perspectiva crítica de Educação Física, além dos destaques dados pela professora Eustáquia nesse sentido. Fica evidente no próprio documento, a construção histórico-social da área, que se apoia no livro clássico Coletivo de Autores (1992), que discute seu objeto de estudos e sua inserção crítica nas escolas. Outro ponto que nos remete a pensar os CBC's à luz das teorias críticas é a referência que as autoras fazem à obra de Kunz (1994), "que propõe como objeto de estudo o movimento humano, entendido como uma forma de comunicação com o mundo" (TEIXEIRA, 2008, p.35). Eustáquia entende que essa concepção foi reflexo dos debates que aconteciam naquele momento na área, nos quais ela estava bastante envolvida

[...] a gente vinha num movimento nacional de discussões dessas questões, o que que é mesmo Educação Física, o que se ensina, então o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte ajudou a gente muito nisso, eu trabalhei naquele momento como diretora científica do colégio "né". A gente tinha uma relação forte com os pesquisadores do Brasil inteiro na área da Educação Física, e foi uma década que teve um "boom" de pesquisas na área, os mestrados ampliaram, os doutorados ampliaram, mais gente foi para fora, mais gente foi escrevendo sobre isso, então nesse dia a dia, também a literatura ampliou demais e foram pegando algumas linhas de pensamento, por exemplo o professor Kunz influenciou muito, professor Valter Bracht [...] (SOUSA, 2016c)

É importante realçar o fato de que essa proposta curricular de Educação Física, apesar de estar pautada por uma orientação crítica, foi construída dentro de um governo de matriz ideológica-política conservadora, de direita. Na visão de Eustáquia, esse contexto não exerceu influência direta na escrita da proposta. Para ela, o pensamento das consultoras foi que, mesmo não concordando com a ideologia do governo em voga, esse processo era uma possibilidade de contribuir com mudanças para o campo da Educação Física

[...] a gente queria aproveitar a chance que a gente tinha a cada momento com os professores, dizendo assim: - olha, tem um governo aí, tem tal perspectiva, mas nós enquanto sujeitos podemos reconstruir essa prática, eu acho que isso foi bem marcante [...] (SOUSA, 2016c)

Se o contexto político de forma direta não interferiu na escrita da proposta, salienta a professora que houve um duro embate com os demais coordenadores dos grupos no sentido de fazê-los entender as particularidades do conhecimento da Educação Física, que além da dimensão conceitual, também é perpassado pela dimensão prática, pois

[...] todo o padrão do projeto era uma visão relacionada ao cognitivo, porque pegou-se o padrão das ciências biológicas, das ciências exatas e tentou-se estruturar todos os currículos nessa perspectiva, claro que tudo que a gente pôde fazer, pra ir mostrando que a Educação Física tinha outras dimensões, então a gente foi tentando colocar no contexto [...] (SOUSA, 2016c)

Essa perspectiva de articulação entre teoria e prática aparece de forma marcante na proposta. Vejamos então, de que maneira essas considerações se materializaram no documento oficial. Para análise da proposta, apesar de estar ciente da existência de uma versão mais atualizada da proposta curricular no *site* Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), foi utilizada a versão impressas do documento, publicada no ano de 2005, que fazia parte da biblioteca particular da professora Eustáquia.

Nota-se que tanto para as séries finais do ensino fundamental, quanto para o ensino médio, a proposta curricular foi desenvolvida de forma concomitante e apresentam a mesma estrutura

[...] a única coisa que muda na realidade são os conteúdos básicos, porque o resto a perspectiva é a mesma, a história é a mesma, os objetivos são os mesmos, as finalidades, claro que as habilidades que vão mudar, e os conhecimentos a serem passados, você vai ver que a diferença é essa só [...] (SOUSA, 2016c)

O documento publicado apresenta-se organizado nos seguintes itens: Introdução, Educação Física: Uma construção histórica, Razões que justificam o ensino da Educação Física na escola, Finalidades da Educação Física, Diretrizes para o ensino da Educação Física, Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e Conteúdos Complementares, Os Eixos Temáticos, Orientações Metodológicas, Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem e por fim, a Bibliografia referenciada.

No texto da “Introdução”, as autoras apresentam detalhes a respeito do processo de produção da proposta curricular, realizada dentro do projeto PDP que possibilitou a colaboração dos professores atuantes nas escolas. O documento afirma que sua concepção tem como referência permanente as discussões atuais que permeiam o campo de estudos da área, ou seja, “a história cultural dos seres humanos, destacando-se especialmente, as práticas corporais que interessam diretamente à Educação Física” (MINAS GERAIS, 2005, p. 5).

Esse item aponta ainda que os CBC's não foram direcionados para as séries iniciais do ensino fundamental, pois o PDP “foi planejado somente para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio” (idem, p. 6). Ao ser indagada a esse respeito, Eustáquia respondeu que elas pediram para que a proposta se estendesse também à essa etapa de ensino, mas não foram atendidas, o que era “[...] comum acontecer também em outros sistemas de ensino, não só nessa proposta, pois a maioria dos professores que vai dar aula de Educação Física nas séries iniciais é o professor regente [...]” (SOUSA, 2016c).

No item “Educação Física: uma construção histórica”, as autoras se empenharam em traçar um percurso histórico da Educação Física escolar no Brasil. Discutem as maneiras pelas quais essa disciplina foi entendida dentro do processo educacional, os reflexos da legislação no entendimento da área, e por fim, destacam a mudança de concepção da Educação Física de atividade para a área de conhecimento. De certa forma essa mudança de concepção valorizou a área que deveria ser tratada como “os demais componentes curriculares” (MINAS GERAIS, 2005, p. 10). Além disso, segundo Eustáquia a ideia era que esse item orientasse os professores a entenderem que tanto eles como os alunos eram

[...] sujeitos da história, que eles poderiam modificar essa história, reconstruir essa história, de acordo com o momento e as condições e etc., que não existe algo acabado, que o esporte não é algo acabado que chega e você tem que fazer igualzinho ao que está lá mandando as regras internacionais, que é algo que tem a ver com a cultura de um povo [...] (SOUSA, 2016c)

O seguinte item da proposta, “Razões que justificam o ensino da Educação Física na escola”, salienta a importância da contribuição da Educação Física como parte intrínseca da educação escolar no processo de formação humana que deve valorizar “não só o domínio de conhecimentos, competências e habilidades, sejam intelectuais ou motoras, mas, também, a formação estética, política e ética” (MINAS GERAIS, 2005, p. 11).

Dessa forma, o documento considera a diversidade das potencialidades humanas, que se manifesta em diferentes linguagens. Nesse sentido, considera a corporeidade como fator primordial na materialização da formação humana, como área do conhecimento. A Educação Física deverá tratar das práticas corporais construídas culturalmente “essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica” (idem, ibidem). Esse item ressalta ainda a ideia de que a educação corporal na escola não é assunto que envolve apenas a Educação Física, uma vez que de forma indireta, por meio de várias maneiras, o corpo é educado pela organização dos espaços e tempos escolares, nas práticas curriculares cotidianas.

No item que trata das “Finalidades da Educação Física”, o documento aponta as possibilidades que essa área do conhecimento deve proporcionar aos alunos no intuito de instigá-los a reflexão acerca de sua corporeidade. Nesse caso, por meio das vivências corporais, em que acontecem interações sociais, as ações pedagógicas da Educação Física deverão oportunizar aos estudantes: aprender a conhecer e aperceber, de forma permanente e contínua, seu corpo; aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente; aprender a ser cidadão consciente; aprender a viver plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde (MINAS GERAIS, 2005, p. 12).

O item “Diretrizes para o ensino da Educação Física”, vai elencar as diretrizes imprescindíveis para se pensar e organizar as ações pedagógicas da área, assim como os caminhos pelos quais os professores devem tomar suas decisões para planejar suas intervenções. Entende o documento que as ações da Educação Física

devem orientar-se tendo como compromisso a formação cidadã dos alunos, nesse sentido sua organização deverá abranger os seguintes critérios: o corpo concebido na sua totalidade; a qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena; as dimensões biológica, psicológica, socioeconômica e política, cultural, ambiental e espiritual; as práticas corporais como linguagem; a ludicidade como essência da vivência corporal; a escolarização como tempo de vivências de direitos; a democracia como fundamento do exercício da cidadania; e, a ética e a estética como princípios norteadores da formação humana.

Eustáquia destaca que a ideia era possibilitar a reflexão do professor sobre a contribuição da Educação Física na formação dos alunos na perspectiva de corpotalidade, de se formar um sujeito que pensa com o corpo inteiro, que também reflete sua situação no mundo,

[...] nós não estávamos preocupadas de levar o aluno para a escola, para sentar na sala de aula e ficar só ali, mas que o aluno visse significado naquilo que ele estava fazendo, compreendesse, tivesse conhecimentos profundos sobre aquilo, do ponto de vista político, do ponto de vista social, do ponto de vista sociológico [...] (SOUSA, 2016c)

No item “Orientações metodológicas” as autoras argumentam sobre os desafios que envolvem o processo de construção e implementação efetivamente uma proposta curricular de Educação Física. Apoiado nas ideias de Kunz (1994), o documento pontua a necessidade de se estabelecer um programa mínimo para a Educação Física onde as aulas sejam consideradas espaços intencionalmente organizados para o ensino, superando “o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos definidos para cada série de ensino” (MINAS GERAIS, 2005, p. 50). Compreendo que essa busca pela sistematização do conhecimento da Educação Física é uma preocupação evidente de Eustáquia, tanto nessa proposta, assim como nos documentos já analisados e considero as discussões até aqui apresentadas pertinentes.

Partindo desse entendimento, o documento compreende que o ensino como “um processo de construção coletiva, é mediado pela relação professor/aluno/conhecimento” (idem, ibidem) que deve levar em conta contexto onde a escola está situada. Nesse intuito o professor de Educação Física deverá organizar e desenvolver o currículo orientado pelos seguintes princípios metodológicos: reconhecimento e valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos;

integração teoria-prática; interdisciplinaridade; articulação coerente entre conteúdos, métodos e recursos didáticos; ressignificação da concepção dos espaços e tempos; avaliação processual e permanente; e, aprendizagem continuada.

Diferentemente as outras propostas aqui analisadas, este documento discute também a “Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem”, notadamente um avanço. As autoras problematizam o fato de historicamente não haver um processo de avaliação coerente na Educação Física devido ao fato da mesma ter sido concebida “como atividade e a avaliação escolar estar atrelada à ideia de atribuir nota, na perspectiva de aprovação ou reprovação, tem contribuído para que os professores dessa área não avaliem o processo de ensino aprendizagem de forma sistemática (MINAS GERAIS, 2005, p. 54).

Ao entender a avaliação como etapa do processo educacional que merece atenção especial, o documento propõe que esse momento não seja apenas um meio para verificar o que os alunos estão ou não aprendendo no intuito de valorizar as notas, mas que se configure em uma situação na qual o professor venha, a partir dos resultados, realimentar e ressignificar suas práticas. Nesse panorama, são colocadas questões que o professor deve refletir sobre o processo avaliativo: o que avaliar no ensino da Educação Física? Para que avaliar? Mas quem avalia? Quando se deve avaliar? O que fazer com os resultados?

Sobre essa última questão o documento compreende que os resultados do processo avaliativo precisam ser compartilhados entre professor, alunos e demais envolvidos, como ponto de partida para que “os limites, necessidades e avanços no processo educativo sejam identificados na perspectiva de seu rendimento e melhoria de sua qualidade” (MINAS GERAIS, 2005, p. 57).

Conforme evidenciado por Eustáquia, nesses itens que representam elementos teóricos para se pensar a ação pedagógica da Educação Física, a contribuição dos professores atuantes nas escolas foi bem tímida, o que Teixeira (2008) entende como afastamento das “discussões e pesquisas acadêmicas da área” (p. 30). Por outro lado, nas discussões a respeito dos conteúdos, os docentes contribuíram de forma enfática. Como exemplo, a professora lembrou do conteúdo “Peteca” que “[...] foi uma sugestão dos professores, a princípio a gente não tinha pensado nela e ela entrou como algo obrigatório[...]” (SOUSA, 2016c).

No item que diz respeito propriamente ao conteúdo curricular, os “Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e Conteúdos Complementares”, o documento apresenta o

entendimento de currículo que buscou superar a ideia do mesmo como apenas uma lista de disciplinas que compõem um percurso escolar tratando-o

como um conjunto de experiências organizadas sistematicamente em dada realidade concreta, historicamente situada, destinado à formação de sujeitos autônomos, capazes de intervir na realidade e transformá-la segundo a ética democrática (MINAS GERAIS, 2008, p. 21)

A proposta não determinou a serialização dos conteúdos, contudo, apontou os critérios para sua seleção: as finalidades da Educação Física, as diretrizes curriculares estabelecidas para o ensino desta disciplina, as experiências e os conhecimentos prévios dos educandos, a relevância dos conteúdos para a vida dos alunos, e, as condições de ensino disponíveis a serem criadas ou modificadas. Diante disso, foram escolhidos os Conteúdos Básicos Comuns que seriam “relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em cada nível de ensino” (MINAS GERAIS, 2005, p. 21). Eustáquia destacou que não adiantava encher a proposta de conteúdos e nada ser desenvolvido, “[...] então o que a gente pensou, olha, a primeira perspectiva era tentar ampliar o leque de conteúdos culturais da Educação Física, da cultura corporal de movimento, já que foi a perspectiva que a gente desenvolveu [...]” (SOUSA, 2016c).

Além dos temas “obrigatórios” que deveriam estar presentes nas aulas de Educação Física das escolas estaduais mineiras, foram pensados também em conteúdos complementares, que seriam temas destinados a atender as peculiaridades regionais de cada escola e de seus alunos, assim como suas condições materiais e físicas, Eustáquia salientou que “[...] se você está numa escola que está localizada na beirada do rio, você vai ter um outro tipo de coisa, se você tem muitas danças e etc. você pode fazer, então era para ter um grau de liberdade [...]” (SOUSA, 2016c).

Coerente com a preposição e uma pedagogia as competências e no intuito de possibilitar o desenvolvimento dessas e também de habilidades nos alunos inseridos no processo de ensino, esse item contou ainda com a influência de Zabala (1998) para o qual “competência é a capacidade de sujeito mobilizar saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e tomar decisões adequadas. Habilidade, por sua vez, está relacionada ao saber fazer (MINAS GERAIS, 2005, p. 21). Nesse sentido, os conteúdos de ensino a Educação Física

passam a ser compreendidos como formados por três naturezas articuladas: procedimental, atitudinal e conceitual, assumidas como “meios de instrumentalizar os alunos para resolver problemas e tomar decisões acertadas ao longo da vida” (iem, p. 22).

Foi a partir dessas perspectivas que o documento tratou dos eixos temáticos: esporte, jogos e brincadeiras, danças e movimentos expressivos e ginástica. Segundo a professora “esses conteúdos se constituíram de quatro grandes eixos temáticos, que tem a ver com as discussões das últimas décadas sobre a Educação Física” (SOUSA, *et al* 2007, p. 10).

Diferente das propostas das décadas de 1970 e 1980, que traziam uma lista de atividades a serem realizadas pelo professor com o objetivo de ensinar ao aluno apenas a técnica esportiva, sem nenhuma preocupação com sua contextualização histórico-social, nesta proposta, os tópicos que tratam de cada eixo temático do CBC são apresentados com uma discussão científica sobre cada prática corporal. Conforme explica Eustáquia “[...] primeiro momento a gente tentou descrever isso, o que a gente estava chamando de esporte [...] (SOUSA, 2016C). Tomando como exemplo esse eixo temático, o esporte, que foi utilizado por Eustáquia para nos relatar o processo de elaboração da proposta, pode-se entender que

as autoras apostam em seu potencial educativo, na perspectiva de transformação dos valores sociais vigentes sobre a sua prática. Para tal, o esporte precisa ser situado histórica e socialmente e vivenciado criticamente a partir da compreensão de seus fundamentos, dos valores que o orientam e da resignificação de seus sentidos e significados. (TEIXEIRA, 2008, p. 40-41)

Todos os eixos temáticos são constituídos por diferentes conhecimentos conceituais que são os temas obrigatórios, e temas complementares. Dentro de cada tema existem vários tópicos que estão articulados com as habilidades a serem desenvolvidas. Na visão da professora esse “[...] era um esquema que eles, os coordenadores do processo de elaboração das propostas, fizeram para todas as disciplinas, tinha que ter tema, tópicos e habilidades [...]” (SOUSA, 2016c), conforme pode ser observado nas imagens abaixo:

**Figura 11:** Esquema do Eixo Temático Esporte dos CBC's de Educação Física (2005)-1

## Eixo Temático I: Esporte

TEMAS	TÓPICOS	HABILIDADES
<b>Handebol</b> <b>Basquete</b> <b>Voleibol</b> <b>Futsal</b> <b>Atletismo</b> (Corridas e saltos) <b>Peteca</b>	1. História	1.1 - Conhecer a história de cada modalidade esportiva
	2. Características	2.1 - Identificar as características de cada modalidade
	3. Elementos técnicos básicos	3.1 - Identificar os elementos técnicos básicos de cada modalidade esportiva 3.2 - Vivenciar os elementos técnicos básicos de cada modalidade 3.3 - Aplicar os elementos técnicos básicos de cada modalidade em situações de jogo
	4. Estratégias e táticas de jogo	4.1 - Conhecer as estratégias e táticas básicas de jogo de cada modalidade
	5. Riscos e benefícios da prática esportiva	5.1 - Conhecer os riscos e benefícios da prática de cada modalidade esportiva

27

**Fonte:** Conteúdos Básicos Comuns – CBC's (MINAS GERAIS, 2005)

**Figura 12:** Esquema do Eixo Temático Esporte dos CBC's de Educação Física (2005) - 2

TEMAS	TÓPICOS	HABILIDADES
	6. Regras: significados	6.1 - Conhecer e o significado das regras de cada modalidade 6.2 - Construir novas regras em razão das necessidades do grupo 6.3 - Aplicar as regras em situações de jogo
	7. Diferença entre o esporte escolar e o esporte de alto rendimento	7.1 - Diferenciar o esporte escolar do esporte de alto rendimento
Natação Atletismo (lançamentos e corridas: rústica, com barreiras) Vôlei de dupla Futevôlei Futebol de campo Futebol de areia Tênis Esportes radicais: skate, escalada.	História Características Fundamentos básicos Estratégias de jogo Riscos e benefícios Regras: significados	Conhecer a história de cada modalidade esportiva Identificar as características de cada modalidade Identificar os fundamentos básicos de cada modalidade esportiva Vivenciar os fundamentos básicos de cada modalidade Aplicar os fundamentos básicos de cada modalidade em situações de jogo Conhecer as estratégias básicas de jogo de cada modalidade

**Fonte:** Conteúdos Básicos Comuns – CBC's (MINAS GERAIS, 2005)

Outra importante e inovadora ação que se desenvolveu a partir da escrita e publicação dos CBC's foi a possibilidade das escolas criarem projetos para sua implementação. Lembrou Eustáquia que esse foi um momento complicado, no qual as consultoras da proposta interviam para auxiliar os docentes na empreitada, pois apesar da Secretaria Estadual de Educação ter liberado recurso financeiro para custear essas ações, “[...] vários de nossos professores não tinham ainda habilidade de escrever projeto [...]” (SOUSA, 2016c). Além dessa iniciativa, outra oportunidade criada foi o curso de capacitação que foi promovido pela Secretaria de Estado de Educação. Esse se configurou como um espaço que possibilitou o contato das consultoras com os professores que contribuíram com a escrita da proposta curricular, destinado exclusivamente à discussão do CBC de Educação Física

desde o histórico, depois tinham grupos, e depois eles tinham aulas de cada um desses conteúdos, eixos temáticos, então foram levados professores dos esportes, das danças, dos jogos e brincadeiras e etc, então eles iam lá, desenvolviam isso aqui, várias possibilidades, trocas de experiência, num hotel, ficava ali o dia inteiro por conta disso [...] (SOUSA, 2016C)

Ainda de acordo com Eustáquia, esse evento também foi organizado pelas consultoras do CBC's<sup>22</sup>, “[...] quem coordenou esses projetos foi a professora Aleluia, eu ajudava a planejar tudo e ela estava lá o tempo inteiro com esses professores [...]” (idem, ibidem). A professora destacou que esse curso foi possibilitado a partir do diálogo entre as Secretaria de Educação e Secretaria de Esporte do Estado de Minas Gerais. Salientou a professora que naquele momento a Secretaria de Esportes estava desenvolvendo o Projeto Minas Olímpica, que via “[...] a escola como espaço de formar atletas [...]” (SOUSA, 2016c). Como a Secretaria de Educação havia acabado de realizar o processo de elaboração dos CBC's, essa seria uma grande oportunidade para desenvolver a compreensão dos professores sobre a nova proposta curricular. Apesar das Secretarias terem aceitado a ideia de realizar o curso uma dificuldade observada por Eustáquia “[...] foi fazer essas duas Secretarias se comunicarem, porque sempre isso é muito comum nos governos, cada secretaria faz sua parte, então eles tinham uma verba para fazer, desenvolver cursos com os professores [...]” (SOUSA, 2016c).

Para a professora esse curso foi uma grande contribuição para a divulgação e implementação dos CBC's de Educação Física, o que pode ser verificado nos relatórios que foram enviados à Secretaria de Educação. Segundo Teixeira (2008), a maioria dos professores participantes saiu do curso satisfeita com as abordagens e conhecimentos adquiridos, afirmando a importância de eventos como aquele para promover a formação continuada dos professores. Contudo, foi possível verificar também

o baixo nível de conhecimento de muitos professores em relação aos CBC's e ao seu processo de implantação e a não consulta desses professores ao *site* - Centro de Referência Virtual - da SEE/MG para apoiá-los na implantação da nova propostas pedagógicas de Educação Física (TEIXEIRA, 2008, p. 33).

O site do Centro de Referência Virtual do professor – CRV<sup>23</sup>, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que ainda se encontra em funcionamento, foi outra estratégia inovadora para auxiliar os professores no processo de implementação das propostas curriculares. Esse ambiente, além de possibilitar ao professor o acesso

---

<sup>22</sup> Segundo análise de Teixeira (2008), os relatórios que foram entregues à Secretaria de Educação mostram que o curso teve carga horária de 120 horas e foi realizado “entre 21 de novembro de 2005 e 19 de maio de 2006” (p. 32), em um hotel fazenda na região metropolitana de Belo Horizonte, sendo dividido em 3 módulos intensivos de 40 horas, com a duração de 5 dias cada módulo.

<sup>23</sup> Site do Centro Referência Virtual (CRV) [www.educacao.mg.gov.br/crv](http://www.educacao.mg.gov.br/crv)

às propostas curriculares de todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, oferece ainda orientações pedagógicas, roteiros de atividades, módulos de ensino, como o objetivo de orientar as práticas docentes, e, uma biblioteca virtual com temas atualizados sobre os debates educacionais. Eustáquia lembrou “[...] as orientações pedagógicas, eu coordenei, mas quem elaborou as propostas foram a Aleluia, a Vaninha e o Guilherme Farinha [...]” (SOUSA, 2016c).

Mesmo sabendo que alguns professores teriam dificuldades para implementar essa proposta curricular devido às próprias condições materiais e físicas das escolas, ou mesmo pela falta de entendimento da Educação Física como área de conhecimento, na visão de Eustáquia esse era o momento

[...]de dar um passo à frente, porque se você fosse para escrever as mesmas coisas que já se fazia, partir só do que era feito, nada ia acontecer, então nós queríamos de certa forma estimular esses professores a pensar em algo a mais do que eles faziam no dia a dia da escola, sem menosprezar o que eles já faziam, mas o importante era isso, dá para fazer algo a mais para enriquecer mais essas aulas [...] (SOUSA, 2016c)

Nesse sentido, destacou a professora que o marco dessa proposta é a ideia da construção coletiva. Outra característica evidente que observamos no documento é sua preocupação pela articulação entre teoria e prática, ausente nas propostas anteriores nas quais “[...] você partia muito mais para a prática, não tinha muita reflexão, fundamentação, nessa eu acho que conseguiu-se avançar bem nisso [...]” (SOUSA, 2016c). Por isso mesmo, a professora defende que na época essa proposta curricular foi considerada como uma das mais avançadas, justamente por ser ela

ousada, criativa, sintonizada com a tecnologia informacional, desafiante, e talvez, por isso mesmo, complexa. O próprio processo de formação se tornou um aprendizado constante para todos os envolvidos: mobilizou as escolas para o trabalho coletivo, ampliando as discussões sobre a importância do trabalho interdisciplinar e a necessidade de romper com a lógica individual e disciplinar e permitindo aos professores questionar sua própria prática, compartilhar conhecimentos e experiências, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes teórico-práticos por eles produzidos, aprofundar as reflexões sobre o currículo com enfoque globalizador e participar de forma efetiva da construção de uma política pública de ensino (SOUSA *et al.*, 2005, s.p)

Com a professora Eustáquia concordam Teixeira e Alves (2015), a afirmarem que os CBC’s de Educação Física de Minas Gerais foi a primeira proposta mais detalhada, produzida pós LDB (1996), no intuito de sistematizar o conhecimento da

área e responder “às questões mais significativas relacionadas ao fazer que envolvem as práticas culturais corporais e, além disso, ao saber sobre este fazer, subsidiando o trabalho do professor no cotidiano das escolas” Por este motivo, Eustáquia disse que se sentiu honrada ao saber que o “[...] pessoal que escreveu a proposta de São Paulo, que teve muita referência na nossa, depois veio Rio Grande do Sul, Pernambuco, não quer dizer que seja toda uma sequência, mas assim, ela estava aí também como uma referência [...]” (SOUSA, 2016c). Vale ressaltar que após a publicação dessa proposta curricular várias escolas da rede privada de ensino de Belo Horizonte, assim como redes municipais e estaduais, passaram a se preocupar com a sistematização dos conteúdos a área.

Não posso deixar de ressaltar outra preocupação evidenciada durante o processo de elaboração dessa proposta e que atualmente voltou à tona nas discussões do campo educacional e curricular brasileiro, refere-se à situação da presença da Educação Física no ensino médio. Segundo a professora, foi difícil convencer o pessoal da Secretaria de que era importante as aulas dessa disciplina estarem contempladas em todos os anos daquele segmento de ensino, problematizou que, de nada adiantaria ter um currículo se as aulas fossem acontecer apenas no primeiro ano, sendo desprezada nos demais em detrimento à preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nessa perspectiva foi até mesmo utilizado o argumento de que os conteúdos referentes à área também estariam presentes neste exame, por isso era mostrado ao pessoal da Secretaria e aos dirigentes

[...] inclusive as perguntas, as questões dos últimos exames, que tinham relação com a Educação Física, que era tudo que a gente estava propondo aqui: a discussão de corpo, o esporte enquanto cultura, ou seja, tem um lado conceitual [...] (SOUSA, 2016c)

Diante dessas circunstâncias, levando em conta o atual cenário político-educacional brasileiro, onde acaba de ser aprovada pelo Governo Federal uma reforma no ensino médio, sem considerar as discussões e pesquisas já realizadas nos últimos anos nessa área, essa preocupação levantada por Eustáquia também me aflige e me leva a refletir: como ficará a situação da Educação Física no currículo do ensino médio após a aprovação da Reforma do Ensino Médio?

Recentemente os CBC's de Educação Física (2005) foram objeto de estudo da tese de doutoramento defendida por Cláudio Pellini Vargas (2017). Essa pesquisa

analisou o documento oficial curricular da Educação Física de Minas Gerais com a investigação das suas influências e produção epistemológica e política. A partir de dados extraídos das entrevistas com as professoras coordenadoras do projeto, entre elas Eustáquia, o autor realizou a articulação dessas informações com as teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica. Em suas análises sobre esse processo, argumenta o autor que o Governo coloca as condições para essa política ao selecionar determinados professores para a elaboração da proposta. Pois, foram esses especialistas que fizeram o texto inicial da proposta, que ao ser levado para as discussões com os professores das escolas, para que colaborassem no desenvolvimento do currículo, depararam com um embate epistemológico e político, o que criou uma ideia falsa de autonomia. Outro ponto tensionado por Vargas (2017) é que apesar de estar presente nos debates da Educação Física a prerrogativa de rompimento com o paradigma da aptidão física, o que aparece no CBC's de forma conceitual, na prática, entende que o currículo favoreceu muito mais uma perspectiva tradicional do que as críticas e pós-críticas.

Sobre o primeiro ponto levantado por esse autor, considero que apesar do processo de elaboração dos CBC's ter apresentado como um de seus problemas o distanciamento teórico do texto do documento, com a realidade dos professores atuantes nas escolas, o que de certa forma não possibilitou a participação mais protagonista destes, entendo que esse caminho desenvolvido para elaborar o currículo da Educação Física, sem dúvida, pode ser considerado um avanço para essa área do conhecimento. Isso, na medida em que ampliou as possibilidades de visibilidade das concepções e dos conteúdos da Educação Física diante das outras disciplinas e até mesmo da Secretaria de Educação. Além de ter oportunizado aos professores, mesmo que de forma tímida, o questionamento sobre suas ações docentes, pontos de vistas, conhecimentos e experiências produzidos no ambiente escolar.

Levando em conta todas as propostas que analisei nessa pesquisa, discordo do segundo tensionamento apontado por Vargas (2017). Acredito que os CBC's possibilitaram aos professores refletir e modificar sua ação docente a partir de uma perspectiva crítica. Entendo que os eixos temáticos, ao apontarem os diferentes conteúdos obrigatórios e complementares, a serem ensinados nas aulas de Educação Física, além do esporte, evidenciam uma preocupação dessa proposta não apenas com a prática, mas sobre os conceitos por trás dessa prática, no intuito de possibilitar

ao aluno sua percepção como sujeito sócio-histórico a partir de sua corporeidade. Além disso, como não foi determinado a divisão dos conteúdos dentro de uma lógica seriada, acredito que esse currículo possibilitou a autonomia do professor na escolha dos conteúdos a serem ensinados de acordo com o seu contexto escolar, o que aproxima essa proposta das perspectivas crítico-emancipatórias do currículo.

Finalizamos esse tópico com a análise da professora, que traz o entendimento de que o processo de construção dos CBC's teve grandes avanços em relação às propostas curriculares e ao documento produzido nas décadas de 1970 e 1980. Entretanto, Eustáquia deixa bem claro o quanto é necessário o processo de elaboração curricular abrir espaços para dialogar de forma concreta com os professores atuantes nas escolas, entende a professora, acredita ela que, essa é a perspectiva para o desenvolvimento do sentido para o currículo no cotidiano escolar,

[...] E o que eu acho que é necessário é aprofundar o estudo com os professores, essa questão da formação continuada dos professores sabe, porque também não adianta, você vai, escreve, porque o currículo na realidade ele tem sentido se é vivido ali, quer dizer, ser pensado, mas é na vivência que ele vai se transformando, né, e hoje eu vejo muita forma de ser feito numa política de formação continuada, intensa de professores, sabe, com horário para o professor parar, estudar um pouco, algumas horas por semana, que ele pudesse construir isso no coletivo da escola, sabe, eu acho que avançar é por aí, não é tanto ficar escrevendo mais nos livros não, eu acho que os livros claro, você vai avançar alguma coisa na escrita e etc, pensar e repensar conceitos, princípios etc., mas eu acho que o legal seria isso, ir transformando isso a partir das discussões dos grupos e das práticas, e a partir disso aqui eu acho que temos condições disso, perfeitas, se tiver uma política de estado, de liberar o professor, e o professor querer também, porque muitas vezes acontece, o professor não está motivado, então se libera ele vai pra casa ou faz outra coisa, né, porque tem outras implicações também na vida que não é fácil no dia a dia, mas eu acho que é assim, tentar garantir junto, claro com um salário, porque tudo vem junto, porque as coisas ficam também no papel, eu acho que uma formação em que os professores pudessem dialogar com seus pares, com a coordenação, fosse orientada a leitura de pequenos textos de pesquisas científicas atualizadas, de práticas que são super interessantes hoje, que são feitas no Brasil a fora, tem muita prática interessante acontecendo né, eu acho que é isso, e a formação no grupo, sabe, eu prezo muito, eu acho que o caminho é esse, começando pelas escolas, você ter tempo para conversar com seu colega de área, com outro colega seu de área, transformar o trabalho de vocês num projeto, né, eu vejo o caminho da escola, por aí, e essas serem as bases para mudanças que vão correndo na proposta curricular, porque também quando você escreve uma proposta curricular, fica lá e poucas pessoas tem acesso, não faz sentido ... mas esse caminho eu achei interessante, sabe, talvez entre as propostas do Brasil a fora, poucas usaram esse tipo de caminho, a maioria foi o grupo, pequeno grupo que escreveu, são pessoas de vivência e tudo, mas sem abrir, então eu acho que quanto mais abrir para participação, mais sentido vai ter esse currículo. (SOUSA, 2016c)

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tive como intenção nessa dissertação analisar como se deu o processo de construção das propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais, desde a década de 1970 até 2004, analisando a participação e presença de uma professora de Educação Física. O desafio e a honra de trilhar esse percurso, se deu pela professora Eustáquia Salvadora de Sousa ser uma referência na Educação Física tanto em nosso estado quanto no contexto nacional, por sua trajetória profissional ao conduzir esses processos e pela pessoa humana e sensata que sempre foi.

Nessa importante etapa da pesquisa, que se configura como o fechamento de uma jornada, momento de balanço do trabalho realizado, a primeira consideração que pretendo retomar diz respeito ao percurso metodológico trilhado. Este estudo evidenciou a importância das pesquisas que abordam a vida de professores como possibilidade para compreendermos a ação dos indivíduos em relação à história de seu tempo e reconhecer como as histórias de vida se (entre) cruzam com a da sociedade. Além disso, a partir da realização das entrevistas, foi possível produzir um inédito documento histórico, que poderá ter outras interfaces exploradas por outras pesquisas.

Defendo que dar importância às memórias da professora Eustáquia, que no decorrer de sua carreira teve atuação marcante e contribuiu para o conhecimento nas áreas da Educação e da Educação Física, se configura como uma tomada de consciência do percurso histórico que nos antecederá. Uma possibilidade para que os atuais e futuros professores de Educação Física também tenham acesso à história por meio dos relatos e análises de uma pessoa que viveu esse processo, e que de certa forma, deixou um legado para outra geração de docentes. É preciso compreender que a história não começa com a nossa chegada. Reconhecer, problematizar, criticar e valorizar os diferentes contextos é também reescrever e contribuir com esse processo.

Isso ficou claro no decorrer da pesquisa, na medida em que tive um contato mais próximo com Eustáquia, durante a realização das entrevistas e posteriormente nas transcrições, quando fui sendo surpreendido com o cabedal de informações, experiências e conhecimentos vivenciados e adquiridos por ela em suas jornadas pessoal e profissional. Pude perceber que nossa protagonista, sujeito sócio-histórico inserida em diferentes momentos e contextos históricos, buscou, ao longo de sua

atuação-intervenção, aprofundar sua formação profissional antenada com as discussões que se desenvolviam nos debates educacionais no campo da Educação Física brasileira. Desse modo, se tornou uma pesquisadora de vanguarda, formadora de uma geração de professores e professoras e preocupada não apenas com seu crescimento profissional e pessoal, mas também, com questões de diferentes naturezas que envolviam a área.

Nesse sentido, a investigação sobre a elaboração das propostas curriculares de Educação Física, a partir de aspectos da história de vida daquela que esteve à frente de sua condução, do seu olhar e das suas memórias, em diálogo com os estudos da história da Educação, da Educação Física e do currículo, me permitiu entender melhor o processo que envolve essa significativa e conflituosa parcela do processo educativo, a saber, a elaboração dos currículos escritos.

Compreendo, portanto, que as possíveis limitações desse trabalho, ao focar apenas a visão de uma professora sobre a construção dos currículos da Educação Física, não impedem que as reflexões e os conhecimentos construídos nessa pesquisa se configurem como contribuição tanto no âmbito do conhecimento e currículo da área quanto no campo da Educação. Pelo contrário, acredito que o percurso metodológico utilizado, ao dialogar com aspectos da história de vida da professora, trouxe elementos significativos para entendermos as mudanças ocorridas nas últimas décadas no contexto social do país, da Educação e, dentro dela, da Educação Física.

A investigação trouxe evidências da relação entre os currículos escolares e os projetos educacionais pensados para a sociedade em diferentes contextos históricos. Nota-se uma coerência das propostas elaboradas com as discussões teóricas presentes em cada momento histórico e, como as elaborações dos currículos referendam um determinado poder dos especialistas das áreas na definição e seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos.

As análises dos documentos produzidos, a partir dos dados explorados pela pesquisa, nos permitiu constatar que o processo de elaboração dessas propostas curriculares foi permeado por diferentes concepções e tendências no campo da Educação Física e da Educação. No caso específico da Educação Física, percebi que o seu percurso histórico, assim como seu currículo, foi permeado por diversas intenções. Dessa maneira, nos períodos analisados à luz dos dados das entrevistas e de acordo com a literatura consultada, foi percebido que essa disciplina escolar

expressou os interesses postulados pelos contextos histórico, político, econômico, social e cultural das diferentes épocas.

Constatou-se que a elaboração das propostas curriculares, foram desencadeadas a partir da ação governamental, ou seja, de fora da escola, para dentro dela. Essa característica evidencia a perspectiva de que a especialização e controle dos currículos residem nos governos centrais, nas burocracias educacionais (legislação) e ainda, na comunidade universitária. Entretanto, percebi a tentativa da professora Eustáquia e seus colaboradores de aproximar as propostas curriculares com o cotidiano da escola.

Essa preocupação foi evidenciada pela depoente que entendia a importância de convidar para elaborar os currículos, professores que tinham experiência ou estudos que poderiam contribuir com a realidade das diferentes épocas ou que estavam atuando nas escolas estaduais de Minas Gerais, no caso dos CBC's. Conforme lembrado pela professora, não adiantava as propostas curriculares serem feitas apenas para constar, o objetivo maior era que tais documentos pudessem ser aproveitados pelos professores atuantes nas diferentes escolas estaduais mineiras.

Entendo que as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas pelas propostas, assim como os seus conteúdos, expressam uma aproximação nítida entre os debates que se faziam presentes no meio acadêmico sobre a disciplina Educação Física e o que era pensado para essa disciplina no ambiente escolar em articulação com as demandas da sociedade.

Percebeu-se nas propostas elaboradas, a preocupação com a sistematização didático-pedagógica dos conteúdos. Essa foi uma questão levantada pela professora, pois, a Educação Física tinha (tem) um conjunto diverso de conhecimentos que deveriam (devem) ser ensinados aos alunos. Por isso, de acordo com cada realidade escolar, as propostas não foram organizadas na perspectiva de seriação, o currículo deveria ser tomado pelo professor com um aparato para organizar e sistematizar pedagogicamente o ensino desses conteúdos a partir das demandas existentes em seu contexto.

Sem dúvida, a análise de como foram construídas essas propostas me permitiu um olhar mais crítico sobre as mesmas, e ainda, sobre os avanços e retrocessos, sobre as concepções de Educação Física pensadas nesses contextos. Foi perceptível que ocorreram significativas mudanças nas concepções sobre essa área, que passou de uma atividade que se justificava apenas pelos aportes teóricos das ciências

naturais e que priorizava a aptidão física e o rendimento esportivo, conforme as análises das propostas da década de 1970, para uma área de conhecimento subsidiada, também, pelos pressupostos das ciências humanas, que entende as práticas corporais a partir de sua relação com a cultura.

Retomando as inquietudes que me trouxeram ao mestrado, acredito que esse trabalho trouxe contribuições significativas e me provoca a repensar minha atuação docente. Tomando os CBC's e a matriz curricular da Educação Física da Rede Municipal de Betim como referência, e, instigado pelos desafios presentes no cotidiano escolar, tenho buscado elaborar uma proposta curricular da Educação Física, para o contexto de minha atuação profissional que são os anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública de periferia.

Com relação aos CBC's, que é o currículo oficial em vigor atualmente em nosso estado, entendo que foi uma proposta que apesar de apresentar limites, trouxe significativos avanços para pensarmos a sistematização dos conteúdos da Educação Física. Entretanto, penso que passados doze anos após sua implementação, já caberia uma reavaliação da proposta, dos fatores presentes nos contextos educacionais mais amplos e também nas escolas, que corroboram ou não para sua efetivação.

Penso ainda que as preocupações com os currículos escolares continuam cada vez mais atuais, principalmente se levarmos em conta o atual contexto político vivenciado em nosso país e as propostas em pauta como por exemplo, as discussões referentes à uma Base Nacional Curricular Comum, a Escola sem Partido, etc. A Reforma do Ensino Médio, recém aprovada pelo governo provoca-nos vários questionamentos. Diante disso podemos refletir: quais serão as implicações e significados desse contexto para a Educação e, dentro dela, a Educação Física?

Como uma pesquisa de mestrado não se esgota em si mesmo, aponto como algumas possibilidades a serem exploradas em novos estudos: a promoção de pesquisas que busquem entender o campo da Educação Física a partir das histórias de vida, trajetórias profissionais, memórias e narrativas de outros docentes, protagonistas; o entendimento sobre os impactos do conhecimento acadêmico da Educação Física e sua relação com a prática docente nas escolas; a compreensão sobre a implementação das propostas curriculares no cotidiano escolar; os avanços, os aspectos facilitadores, assim como as tensões e os limites que favorecem ou não à legitimação desses currículos nos diferentes contextos da atuação docente; a busca

de maior entendimento acerca dos impactos da legislação oficial e das políticas educacionais na elaboração e implementação dos currículos.

Todas as indagações possibilitadas pela realização desse trabalho nos mostram o quanto o processo histórico é dinâmico e não para, espero ter trazido contribuições nesse sentido. Dessa forma, novamente, somos convidados a nos questionar: O que esperamos para a sociedade atual? Como o currículo escolar poderá nos ajudar nessa construção? Que sujeitos queremos formar? Que história queremos contar daqui para frente? Essas perguntas continuam extremamente atuais e as respostas dependerão de nosso esforço intelectual atenuado com a realidade para respondê-las. Que outras histórias estamos escrevendo para que também possam ser contadas?



## REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Aluizio Ramos; MARINHO, Inezil Pena. **História e organização da educação física e desportos**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1956.

ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares. **Foto e grafias: Narrativas e saberes de professores (as) de educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2012

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho de 2001

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 2ªed. Porto Editora, 1999

ARAÚJO, Marta Maria de. A formação e a autoformação de uma historiadora da educação. In: MONARCHA, C; GATTI JÚNIOR, D. (orgs) **Trajetórias na formação da história da educação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2013. 244p

ARROYO, Miguel G. **Currículo, territorio em disputa**. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **História e Memória – uma relação na confluência entre espaço e tempo**. Mouseion, vol. 3, n. 5. Jan-Jul/2009

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Editora movimento, 1991.

BETTI, Irene C. Rangel e MIZIKAMI, Maria da Graça N. **HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. MOTRIZ – Volume 3, Número 2, Dezembro/1997

BLOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia dos objetivos educacionais**. Porto Alegre, Globo, vol. 1, 1972.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ªed. São Paulo: Companhia das letras, 1994

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: Ensaio da psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 2ªed

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento in(feliz)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 160 p

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/ 99

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 114p. (PCNs 5ª a 8ª Séries).

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394 de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)> Acesso em: 02 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 05 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 69.450, de 01 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 nov.1971a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm)> Acesso em 18 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de Novembro de 1937)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 nov, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 25 out. 20164

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, Amarílio, (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: ES: PROTEORIA, 2001. v. 6.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação,2, 1990

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **DIREITO À EDUCAÇÃO: DIREITO À IGUALDADE, DIREITO À DIFERENÇA**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. **Educação e direito à educação no Brasil: Um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições: 2014

DAÓLIO, Jocimar. **A Educação Física como prática cultural: tensões e riscos.** In: DAÓLIO, Jocimar. Educação Física escolar, olhares a partir da cultura. Campinas: São Paulo, autores associados, 2010

\_\_\_\_\_. **Educação Física Brasileira: atores e autores da década de 1980.** Campinas, SP : [s. n. ], 1997.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempos, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação.** Educação em Revista. Vol.27, no.1, Belo Horizonte Apr. 2011

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo, Editora Atlas, 1995.

DUARTE, Clarice Seixas. **A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL DE NATUREZA SOCIAL.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil.** 5ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P.135 a150.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes de. **Introdução à Didática de Educação Física.** DEF-MEC, 1969.

FERREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yone de Souza. Da memória: com a venda nos olhos. In: SILVA, Isabel de Oliveira; VIEIRA, Martha Lourenço (orgs). **Memória, subjetividade e educação.** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Três Corações, MG: Unincor, 2007. P. 53-63

FERREIRA BITTENCOURT Jr, Nilton; BURNIER, Suzana Lanna. **Os ginásios polivalentes da década de 70: uma experiência inovadora de educação Profissional.** In: Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação, 2007, Campinas SP. Grupo de Estudos e Pesquisas "História , Sociedade e Educação no Brasil, 2007.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, M. de M; AMADO, J. (orgs). **Usos & abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. P. 3-13

GATTI JÚNIOR, Décio. A história e a historiografia das instituições escolares. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval. **Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR.** Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2009. P. 239-258

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992-2ªed. rev.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1988.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e história**. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 1995

\_\_\_\_\_. *Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*. p.63-78. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Educa: Currículo, Lisboa, 1997.

GOTSCHALG, Juliana Viana. **A professora Guiomar Meirelles Becker: um percurso no ensino da ginástica em Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2013.132f.: il.

GUIMARÃES, Deborah Regina Silva. **Desvendando a sala de aula de educação física: tensões entre o currículo proposto e o currículo real**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2012. 245f.: il.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000

KOFES, Suely. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001

KUNZ, Elenor. **Educação Física, ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LARROSA, Jorge. **Tremores, escritos sobre a experiência**. Tradução Cristina Antunes, João Wanderlei Geraldí. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

LE VEN, Michel Marie, FARIA, Érika de; MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. História Oral de vida: o instante da entrevista. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. **Os desafios contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória da Unicamp. 1997, p. 213-222

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (orgs). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. P. 15-25

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente; bases para a renovação e transformação da Educação Física**. Campinas, Papirus, 1983

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum: CBC Educação Física**. Belo Horizonte, 2005. 68 p.

\_\_\_\_\_. **Educação Física de Base. Relato de uma experiência**. Belo Horizonte, 1984. 100p.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física no ensino de 1º grau**. Belo Horizonte, 1978

\_\_\_\_\_. **Manual de orientação, currículo de 1º grau, Educação Física**. Belo Horizonte, 1976

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, nº 23, maio/jun/jul/ago, 2003, p. 156-168.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem./1996

NÓVOA, Antonio. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 18-30

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Nóvoa, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. **O(s) currículos da Educação Física e a constituição das identidades de seus sujeitos**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008

OLIVEIRA, Vitor M. **Educação Física Humanista**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias**. História Oral. Revista da Associação Brasileira de História Oral. N. 3, junho 2000, p. 117-127.

PEDROSA, José G.; BITTENCOURT JUNIOR, Nilton Ferreira. **Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971-1974)**. Trabalho Educação, v. 24, p. 11-30, 2015.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p.

PINTO, Joélcio Fernandes. **Memórias de professores/as de educação física sobre formação e práticas pedagógicas (1950 à 1970).** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012

QUEIROZ, M. I. P. “Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. de Moraes Von (Orga) **Experimentos com Histórias de vida (Itália- Brasil).** São Paulo – SP: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil, 1930-1973.** Editora Vozes, 8ª ed., Petrópolis, 1986.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência.** MOVIMENTO, Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 141-165, abril/junho de 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil.** 3ªed. Campinas, SP: Autores associados, 2010

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998

SARLET, Ingo Wolfgang. **OS DIREITOS FUNDAMENTAIS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988.** Revista diálogo jurídico. Ano I – Vol. I – N.º. 1 – Abril de 2001 – Salvador – Bahia – Brasil

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

SILVEIRA, Éder da Silva. **Além da traição: Manoel Jover Teles e o comunismo do Brasil no século XX.** Tese (doutorado). Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Faculdade de História, Programa de pós-graduação em História. São Leopoldo, RS, 2013.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Entrevista concedida à Revista Presença Pedagógica.** In: Presença Pedagógica, v. 13, n. 73, jan/fev, 2007. P.5-15

\_\_\_\_\_. **Meninos à Marcha! Meninas à Sombra!** A História do Ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). 1994.265f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.

\_\_\_\_\_. **Análise da relação existente entre os estilos de ensino dos estagiários do curso de Educação Física e dos seus supervisores de estágio.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Santa Maria, RS, 1981

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. et al. **Construindo uma proposta curricular de educação física na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** XIX Congresso

Brasileiro de Ciências do Esporte. I Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Porto Alegre, RS, 2005

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. **A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física.** Presença Pedagógica, v. 3, n. 16, jul/ago. 1997. P. 19-29

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. **A Educação Física e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental.** Presença Pedagógica, v. 5, n. 26, mar/abr. 1999. P. 47-55

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. **Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental.** Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011

TAVALER, Salo; COSTA, Vera Lúcia de Menezes. **Biografia em Educação Física: sua problemática e abrangência.** R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 21, n. 1, p. 313-320, 2. trim. 2010

TEIXEIRA, Daniel Marangon D; PINTO, Leila Mirtes S. de M. **HOMENAGEM: Eustáquia Salvadora de Souza.** Motrivivência Ano XXIV, Nº 39, P. 206-209 Dez./2012

TEIXEIRA, Daniel Marangon D; NORONHA, Vânia de F. A. **A SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PÓS LDBEN 9394/96.** IX Simpósio Nacional de pesquisa em Educação, PUC Minas, 2015.

TEIXEIRA, Daniel Marangon D. **PRÁTICAS DOCENTES PRODUZIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR, NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ESTADO DE MINAS GERAIS.** Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2008.

TEIXEIRA, I. A. et al. **Memórias e percursos de estudantes negros na UFMG.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006

\_\_\_\_\_. **Os professores como sujeitos sócio-culturais.** In: Dayrell, J. Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

THOMPSON, Paul. **História oral e contemporaneidade.** HISTÓRIA ORAL, 5, 2002, p. 9-28

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1981

TOLOI, Gabriela G & MANZINI, Eduardo J. **Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados.** VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de Educação Física na Escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 1998

WACHS, Felipe et al. **Percursos distintos de Homens e Mulheres na formação superior em Educação Física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos da ESEF/UFRGS**. Currículo sem fronteiras, v. 14, n. 1, p. 203-225, jan-abr/2014

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. (orgs). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009, p.66-82

WHITAKER, Dulce C. A. **Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida**. Cadernos CERU, Série 2, n. 11, 2000. P. 146-154

## APÊNDICE A - Roteiros das entrevistas

### **Primeira entrevista realizada no dia 05/07/2016**

**Perguntas gerais:** Como foi sua formação inicial? Quais foram suas experiências que a levaram a se tornar professora? Por que a escolha pela Educação Física? Como sua família reagiu a essa escolha? Teve alguma experiência profissional antes de se tornar professora?

**Perguntas relacionadas à carreira docente:** Como se deu sua formação profissional? Como foi sua atuação como professora no primário? Quais as principais lembranças e como foi seu curso de graduação em Educação Física? Quais experiências foram mais marcantes nessa formação? Como se deu seu ingresso no mercado de trabalho após a conclusão do curso? Quais experiências profissionais vivenciou? Como se deu seu ingresso para atuar como professora do Ensino Superior? Quando você entrou para Universidade, continuou trabalhando no ensino básico?

**Perguntas relacionadas ao processo de elaboração das propostas:** O que você pensa que levou a Secretaria de Educação a te fazer o convite para elaborar as propostas? De que maneira suas experiências como professora se fizeram presentes no currículo elaborado? Por que e quais as pessoas convidadas por você para contribuir nesse processo? Quais influências do contexto social e educacional na elaboração você considera que estão presentes nos currículos? Por que foram escolhidos tais conteúdos? O que levou a Secretaria de Educação de Minas Gerais a produzir dois currículos em um pequeno espaço de tempo? Houve algum tipo de pressão para escolha dos conteúdos? Qual foi o impacto desses currículos na escola, houve diálogo com os professores para sua implementação?

### **Segunda entrevista realizada no dia 22/07/2016**

**Perguntas relacionadas à carreira docente:** Quais experiências profissionais você estava vivenciando no momento da escrita da proposta de 1984? De que maneira sua formação continuada, com a realização do mestrado influenciou nessa proposta?

**Perguntas relacionadas ao processo de elaboração das propostas:** De que maneira as influências do mestrado refletiram na produção dessa proposta de 1984? Como se deu o processo de elaboração desse documento? Como foi desenvolvido o

projeto que deu origem à essa proposta? Quais foram as perspectivas adotadas? Quais foram as pessoas que colaboraram nessa escrita? Que concepções educacionais presentes no contexto trouxeram impactos nessa proposta? Como esse currículo chegou para os professores das escolas? Houve algum momento de formação específica com os professores da escola?

### **Terceira entrevista, realizada no dia 20/09/2016**

**Perguntas relacionadas à carreira docente:** De que maneira as experiências vivenciadas por você em sua trajetória profissional influenciaram nessa proposta? Com relação à sua atuação e formação profissional naquele momento você estava saindo da UFMG, de que maneira impactou na proposta? E sua experiência como pesquisadora referência da Educação Física, como pode ser vista na proposta? De que maneira seu doutorado impactou nessas propostas?

**Perguntas relacionadas ao processo de elaboração das propostas:** Após 20 anos, você aceitou fazer uma nova proposta curricular da Educação Física para o ensino básico? Como se deu esse processo? Quais foram as pessoas convidadas para elaborar os CBC's? De que maneira vocês levaram em conta a realidade das escolas? Existia uma dificuldade de entendimento de elementos teóricos da Educação Física, expressos na LDB 96? Como se deu a criação do Centro Referência Virtual, o CRV? Ele foi criado para colaborar na implementação da proposta? As duas propostas, ensino fundamental e médio foram articuladas ao mesmo tempo? Como se deu a formação dos professores para atuar com os CBC's? Para você, quais os principais avanços dessa proposta curricular em relação às anteriores? E por que não foi feita uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental? Diante de todas essas experiências que você viveu, afinal de contas, quem é Eustáquia, para Eustáquia?

## ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

N.º Registro CEP: CAAE 57203016.4.0000.5137

Título do Projeto: **(Entre) Cruzamentos das propostas curriculares de Educação Física do Estado de Minas Gerais (1970- 2004) e a história de vida de uma professora**

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará as propostas curriculares de Educação Física de Minas Gerais da década de 1970 até os dias atuais.

Você foi selecionado(a) devido à sua vasta experiência na área da Educação Física e sua participação na construção de propostas curriculares. A sua participação nesse estudo consiste em conceder entrevistas ao pesquisador, em locais, datas e horários previamente combinados, de acordo com a disposição do entrevistado. As entrevistas serão gravadas e filmadas e posteriormente transcritas, e os dados só serão utilizados após consentimento do pesquisado.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Pesquisador responsável:** \_\_\_\_\_

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_,

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (em letra de forma)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou representante legal

\_\_\_\_\_  
Data

Eu, \_\_\_\_\_, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_  
Data